

Maria Królica

Planowanie procesu edukacyjnego w przedszkolu – nowe wymagania, jakość, praktyczne rozwiązania

Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli nr 1,
67-85

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



dr Maria Królicza
Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej
Akademii im. J. Długosza w Częstochowie

PLANOWANIE PROCESU EDUKACYJNEGO W PRZEDSZKOLU – NOWE WYMAGANIA, JAKOŚĆ, PRAKTYCZNE ROZWIĄZANIA

WPROWADZENIE

Działalność człowieka zyskuje na efektywności, jeżeli jest zaplanowana, dobrze zorganizowana. Prowadząc taką działalność człowiek nie odczuwa zmęczenia chaosem, poczucia bezsensowności wysiłku własnego i innych osób, przeciwnie – rodzi się w nim zadowolenie z uzyskanych efektów, długa perspektywa przydatnej aktywności. Ale już sama czynność planowania może okazać się jałowa, mało efektywna i zniechęcająca, jeżeli będzie powierzchowna, realizowana bez przekonania o przydatności, jako wynik schematycznej realizacji zewnętrznego nakazu. Szczególnie takie zagrożenie może wystąpić w odniesieniu do działalności społecznej, artystycznej, edukacyjnej – wszędzie tam, gdzie działanie człowieka zakłada celowe wpływanie na inne osoby. W takich sytuacjach konieczne jest odejście od przekonania, że precyzyjnie, szczegółowo zaplanowane i wykonane określone działania dadzą jednoznaczny, przewidziany efekt. Zbyt oczywiste jest w takim myśleniu odejście od podmiotowego traktowania człowieka, sprowadzanie go do przedmiotu oddziaływania. Konieczne jest uwzględnianie osobowego wymiaru jednostki. W edukacji takie starania o podmiotowość dziecka i nauczyciela są znane od bardzo dawna. Z takiego założenia wychodzili m.in.: J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, M. Montessori, zrodziły się liczne koncepcje nurtu „Nowego wychowania”. Na przełomie XX i XXI wieku zauważa się poliferaację założeń pedagogiki humanistycznej. W nich odnajdujemy tezy, które w znaczący sposób ukierunkowują nowe myślenie o procesie wychowania, w tym także o jego planowaniu.

TEZY PEDAGOGIKI HUMANISTYCZNEJ

– KONSEKWENCJE DLA PLANOWANIA JAKO NOWE WYZWANIE

Cel pedagogiki humanistycznej, którym jest „włączenie się w szeroki ruch zmian całościowych, naturalnych, które prowadzą do ukształtowania nowego trybu życia”¹ może być realizowany z uwzględnieniem następujących tez:

- „uczenia się w wolności” – „wychowania do wolności”,
- nauczyciel i uczeń mają określone potrzeby i prawa, które należy respektować (teza dwupodmiotowości w edukacji),
- szkoła ma stwarzać warunki do kształtowania umiejętności samodzielności, samorealizacji i samoorganizacji².

¹ M. Królicza, *Realizacja tezy pedagogiki humanistycznej w przedszkolu jako warunek podnoszenia efektywności edukacji małego dziecka*, [w:] *Optymalizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolu i klasach I–III*, (red.) W. Szlufik, U. Ordon, Częstochowa 1998, s. 47.

² Tamże, s. 48.



Teza mówiąca o uczeniu się w wolności i wychowaniu do wolności, rozumiana jako następstwo przekonania, iż „wolność jest istotą człowieka, [...] a nowożytne państwo i demokratyczne społeczeństwo obywatelskie oparte są na wolności”³ zmienia filozofię wychowania dziecka, również dziecka przedszkolnego. Wskazuje ona odejście od działań wychowawczo-dydaktycznych sprowadzonych do „wdrukowywania”, „urabiania”, „formowania” osoby dziecka wedle wzoru – schematu, z pominięciem jego podmiotowości.

Druga teza odnosi się do stanu harmonii między dwoma podstawowymi podmiotami edukacji – dzieckiem i dorosłym (wychowankiem/ucznem i wychowawcą/nauczycielem). Najczęściej spotykamy w praktyce dominację jednego z układów: albo potrzeby dziecka zaspokajane są kosztem potrzeb nauczyciela, albo potrzeby nauczyciela kosztem potrzeb dziecka. Pedagogika humanistyczna podkreśla, że cechą rzeczywistości pedagogicznej winna być równowaga w układzie nauczyciel – uczeń.

Ostania teza jest szczególnie ważna. Odnosi się do organizacji procesu edukacyjnego i odcina się od tradycyjnego rozumienia go jako „prowadzenie ucznia za rękę”. Jej następstwem jest odejście od podawania gotowych informacji, określanie jedynej drogi poznawania – uczenia się, wskazywanie oraz respektowanie ściśle określonych źródeł wiedzy. Wskazuje ona, że instytucja edukacyjna winna stwarzać takie warunki, które pozwolą dziecku poznać i opanować sposoby uczenia się z różnych krytycznie dobieranych źródeł.

Przedstawione tezy ogólne podlegają uszczegółowieniu w zależności od wybranych, konkretnych teorii. Przyjmując np. teorie C. Rogersa, R. Cohn, pedagogiki Gestalt można je sprowadzić do następujących:

- rozwój osobowości jest wsparciem dla umiejętności w zakresie akceptacji, zgodności i empatii;
- dialog jest wiodącą metodą edukacyjną;
- grupa edukacyjna funkcjonuje poprzez dynamiczną równowagę między sferami: Ja (jednostka), My (grupa), To (temat) i otaczające środowisko, gdzie zakłócenia interakcji są zasadne i mają pierwszeństwo nad koncepcjami zewnętrznie dyscyplinującymi;
- uczenie się zachodzi na granicy świadomego nawiązywania kontaktu⁴.

Odejście od tradycyjnego modelu edukacji rodzi wiele nowych wyzwań, w tym dla organizatorów oświaty, dla dzieci, rodziców, ale przede wszystkim dla nauczycieli. Jednym z nich jest umiejętność dobrego planowania procesu edukacyjnego zbudowanego zgodnie z тезami pedagogiki humanistycznej.

PLANOWANIE – JEGO UWARUNKOWANIA I CECHY DOBREGO PLANU

Konsekwencją myślenia o wychowaniu jako działalności celowej, podejmowanej świadomie, jest stwierdzenie, że warunkiem zapewniającym jej efektywność jest **planowanie**. Planowanie, które rozumiane jest jako refleksja nauczyciela o tym, co ma on osiągnąć i jak do tego dojść oraz logiczne porządkowanie, zasadne z różnych punktów widzenia, czynności swoich w interakcji z dziećmi. Refleksja nauczyciela to w tym przypadku namysł nad:

- celami (ich specyfiką zawartą w treści i formie);
- drogami dochodzenia do celów (uświadomienie różnorodności strategii, stylów, metod itp.);

³ T. Gadacz, Wychowanie do wolności, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki humanistycznej*, (red.) F. Adamski, Kraków 1993, s. 97.

⁴ O. A. Burow, *Uczenie się w wolności? Perspektywy pedagogiki humanistycznej wobec reform szkolnych i w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Pedagogika alternatywna*, (red.) B. Śliwowski, Kraków 1995, s. 253–257.



- warunkami osobowymi i pozaosobowymi, w których mają być cele osiąmane (kto i w jakim zakresie będzie uczestnikiem działań edukacyjnych, gdzie, w jakiej przestrzeni możemy działać, jaka jest jej organizacja i wyposażenie itd.).
- własnymi możliwościami realizacji postawionych celów i przemyślanych działań (świadomość wiedzy niezbędnej do realizacji celów, umiejętności umożliwiające podejmowanie działań, cech charakteru wzmacniających działanie, np. cierpliwość, systematyczność, empatia czy też poczucie humoru, zaciekawienie nowościami, zdolność obserwacji itd.).

Wskazane powyżej cztery obszary namysłu nauczyciela przystępującego do planowania swojej pracy uwidaczniają ogrom wiedzy, którą musi dysponować i wysiłku intelektualnego, jaki go czeka. To w toku planowania następuje po raz pierwszy twórcze operowanie zdobytą w czasie studiów wiedzą. Nauczyciel już w obszarze stanowienia celów musi wykazać się rozległą wiedzą z zakresu nie tylko pedagogiki (w tym podstawowych tez pedagogiki humanistycznej tak ważnych w aktualnym myśleniu o wychowaniu i nauczaniu), ale m.in. z aksjologii, psychologii, socjologii, prakseologii, ekonomii, czy też biologii, historii, języka polskiego, matematyki itd., itd. Wiedza ta jest niezbędna, aby refleksja nauczyciela była rzeczowa, bogata merytorycznie i stymulowała jego pomysły organizowania działań wspomagających rozwój dziecka. Jeżeli nauczyciele podolają tym wyzwaniom, staną się „ekspertami od nauczania, aktywnymi przewodnikami ucznia, doradcami edukacyjnymi”⁵.

Wiedza, która kierunkuje namysł nauczyciela przygotowującego swe działania, jest szczególnie ważna, a odnosi się do teorii organizacji i zarządzania, ma ona charakter prakseologiczny. Liczne opracowania w tym zakresie uświadamiają nauczycielowi, co to jest działanie zorganizowane, co to jest planowanie. J. Zieleniewski przedstawia następujący schemat:

1. Uświadomienie sobie rzeczywistych celów działania.
2. Planowanie działania.
3. Pozyskiwanie i rozmieszczenie zasobów potrzebnych do wykonania planu.
4. Realizacja planu.
5. Kontrola realizacji⁶.

Z podanego schematu wynika, że planowanie nauczyciela powinno być poprzedzone wyżej opisaną refleksją, wieloaspektowym namysłem prowadzącym do stanowienia rzeczywistych celów działania edukacyjnego. Na etapie szczegółowej refleksji przydatna nauczycielowi będzie dobra znajomość wybranego programu wychowania (edukacji) w przedszkolu.

Przystępując do wymyślania i logicznego porządkowania czynności prowadzących do sformułowanych celów ważne jest uwzględnianie możliwości dzieci, warunków lokalowych, rodzaju wyposażenia placówki. Jednak sposób prezentacji powstałej koncepcji działania, w miarę nabywania doświadczenia przez nauczyciela oraz coraz większej świadomości roli podmiotowości dziecka w procesie edukacji, wyklucza schematyzm. Nie można realizować tez pedagogiki humanistycznej formalizując, schematyzując planowanie i wymagać zapisu twórczego planowania w postaci jedynie „dopuszczanego”, „poprawnego”, „ważnego”. Chcąc uczyć w wolności i wychowywać do wolności nauczyciel musi być również wolny w swojej pracy koncepcyjnej na poziomie tworzenia

⁵ I. Adamek, *Podstawy wiedzy o planowaniu pracy edukacyjnej*, [w:] *Kształcenie zintegrowane. Projektowanie działań edukacyjnych*, (red.) I. Adamek, Kraków 2003, s. 9.

⁶ J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1981, s. 203.



planu pracy. Oczywiście pewne ograniczenie będzie wynikało z wymogu poprawności merytorycznej i logicznej, ale nie powinno wynikać z formy zapisu. Plan jest owocem osobowej, indywidualnej, twórczej pracy konkretnego nauczyciela i jemu przede wszystkim ma służyć, jest jego swoistym narzędziem pracy. Operowanie w planie ogólnie w pedagogice przyjętymi terminami czyni taki plan zrozumiałym dla osób hospitujących i oceniających pracę nauczyciela oraz dla innych nauczycieli (co pozwala im, w razie konieczności, prowadzić efektywną pracę z dziećmi).

W pracę nad porządkowaniem czynności (planowaniem) nauczyciel winien włączać dzieci, jest to konieczne z kilku powodów. Po pierwsze wzmacnia się dziecięce poczucie własnych możliwości (dzieci uświadamiają sobie, że mają wpływ na to, co się w przyszłości stanie), własnej wartości (doświadczają zadowolenia, że potrafią zaproponować coś, co inne dzieci interesuje i co często chętnie wykonują). Po drugie pozwala na zwiększenie dziecięcego zainteresowania proponowanymi zajęciami, tematami i sposobami ich realizacji. I po trzecie – bardzo ważny walor – udział w planowaniu pozwala prope-deutycznie wprowadzać dzieci w etapy rozwiązywania problemów (rodzi to świadomość dzieci, że poradzą sobie w trudnych sytuacjach, że podjęte decyzje mają swoje następstwa i należy je zrozumieć, ocenić i ewentualnie skorygować). Nie można jednak dzieci pozostawić w podjętym trudzie planowania bez pomocy. Dlatego nauczyciel musi wnikliwie przemyśleć współpracę z dziećmi w toku planowania, która w odniesieniu do dzieci przedszkolnych jest szczególnie złożona. Ważnym zagadnieniem organizacji tej współpracy jest np. wypracowanie z dziećmi sposobu „zapisywania” pomysłów do planu, wymyślenie i zaakceptowanie przez grupę sposobów hierarchizowania czynności prowadzących do osiągnięcia sformułowanego celu, a także postać samego planu itp. Jest to istotnie trudne, ponieważ każdy plan, bez względu na rodzaj, formę oraz dziedzinę, której dotyczy powinien charakteryzować się kilkoma cechami. Cechy te decydują o jakości planu i jego przydatności w pracy nauczyciela.

Do tych cech należy zaliczyć:

- **celowość**, przez którą należy rozumieć jednoznaczne, precyzyjne wskazanie w planie – projekcie tego efektu, który zamierzamy osiągnąć;
- **kompletność**, która to cecha wskazuje na konieczność występowania w planie – projekcie wszystkich elementów planu, a więc: zadań, sposobów i środków ich realizacji, osób odpowiedzialnych za wykonanie zadań lub wykonawców, czas realizacji;
- **koherentność** (inaczej spójność wewnętrzna) – jest to cecha wskazująca na ścisły, logiczny, merytoryczny i czasowy związek między poszczególnymi elementami planu;
- **prostota, przejrzystość, czytelność** jest wskazaniem na właściwość planu, która pozwala zrozumieć sens zaplanowanych działań i realizację planu przez osoby drugie (nie tylko przez jego autora);
- **komunikatywność** wiąże się z poprzednią właściwością dobrego planu, odnosi się do języka, w którym powstaje plan – konieczne jest używanie przy tworzeniu planu słownictwa, terminologii jednoznacznej, znanej realizatorom planu na tyle, aby uczynić go możliwie jednoznacznym, zrozumiałym;
- **konkretność** to cecha, dzięki której możliwy jest do osiągnięcia cel, zwraca uwagę na jednoznacznie określone czynności i niezbędne środki, pozwala uniknąć „życzeniowego”, hipotetycznego działania;
- **realność** jest cechą związaną z poprzednią i odnosi się do uwzględnienia rzeczywistych możliwości planującego, tak w odniesieniu do rodzaju działań, środków pozostających do dyspozycji, jak i osób oraz ich możliwości realizacyjnych;



- **efektywność** jest cechą będącą wypadkową dwóch wyżej wymienionych cech i wynikiem analizy planu, zachodzi wtedy, kiedy widoczna jest równowaga między nakładami a efektami zakładanych czynności;
- **plastyczność** wskazuje, że plan może być zmieniany w granicach efektywności osiągania celu, zmianie mogą ulegać wszystkie elementy planu, ale tak, aby nie zmienić podstawowego celu;
- **odpowiedni stopień ogólności** to cecha związana z poprzednią – zbyt duża szczegółowość usztywnia plan, ogranicza szybką analizę rzeczywistej sytuacji i reagowanie na nią; osłabia także przejrzystość planu; zbyt duża ogólność sprzyja chaosowi działań i zmniejsza przez to efektywność planu⁷.

Świadomość tych cech pozwoli nauczycielowi dokonać oceny sporządzonego planu w aspektach, których owe cechy obejmują. Plan charakteryzujący się tymi cechami będzie rzeczywiście dobrym narzędziem prowadzenia pracy edukacyjnej.

PLANOWANIE I PRZYKŁADY PLANÓW W METODYCE ALTERNATYWNEJ

„PROJEKT TEMATYCZNO-ZADANIOWEJ EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ” (T-ZEP)

Metodyka alternatywna o nazwie „Projekt tematyczno-zadaniowej edukacji przedszkolnej” (T-ZEP) opracowana została jako koncepcja realizacyjna też pedagogiki humanistycznej⁸. Sformułowane na ich podstawie zasady budowania i prowadzenia procesu edukacyjnego w przedszkolu, jego cele oraz procedurę ich osiągania (jako sygnałna wersja metodyki „T-ZEP”) zawiera *Program edukacji przedszkolnej dla dzieci od 3 do 6 lat. Świat przedszkolaka*⁹. Znaczącym elementem tej metodyki jest planowanie, którego specyfika również odzwierciedla tezy pedagogiki humanistycznej.

W koncepcji „T-ZEP” pomocą w pracy nauczycielki są **plany wielotygodniowe**, a nie plany miesięczne. Wprowadzenie otwartego charakteru planu (w aspekcie czasowym i merytorycznym) wynika z przyjętych założeń i zasad uczenia w wolności i wychowywania do wolności. Nauczycielka zachowuje przy jego konstruowaniu zasady, do których zalicza się:

- zasadę harmonii,
- zasadę jedności – integracji,
- zasadę działania – ekspresywności,
- zasadę dwupodmiotowości,
- zasadę stymulacji,
- zasadę kreatywności,
- zasadę plastyczności,
- zasadę współdziałania nauczyciela z rodzicami¹⁰.

Metodyka konstruowania takiego planu uwzględnia aktywność dziecięcą – nauczyciel włącza dzieci do prac projektowych. Przystępując do planowania, nauczycielka z dziećmi ustala temat kompleksowy, który będzie podstawą pracy przez kilka tygodni – tak długo, jak długo trwa nim dziecięce zainteresowanie (dlatego w zapisie planu nauczyciel umieszcza datę rozpoczęcia pracy, ale datę jej zakończenia wpisuje dopiero po ostatnim dniu działań edukacyjnych stymulowanych danym tematem). Nauczycielka podtrzymuje

⁷ M. Królica, *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Kraków 2006, s. 74–75.

⁸ Jest to autorska koncepcja M. Królicy wypracowana przy współpracy H. Bednarczyk i zweryfikowana przy udziale nauczycielek z Miejskiego Przedszkola nr 38 w Częstochowie.

⁹ H. Bednarczyk, M. Królica, M. A. Maciag, *Program edukacji przedszkolnej dla dzieci od 3 do 6 lat. Świat przedszkolaka*, Warszawa 2001.

¹⁰ Tamże, s. 10.



zainteresowanie dzieci, organizując różnorodne działania dla nich i pobudzając dzieci do wymyślania coraz to nowych zajęć wynikających z danego tematu.

Procedura metodyczna konstruowania tematu planu wielotygodniowego przewiduje ciąg sytuacji edukacyjnych *w trakcie jednego dnia*, a sytuacje te następują po sobie w stałym układzie, który opisuje *pięć kroków metodycznych*:

➤ **Krok 1. Rozmowa z dziećmi umożliwiająca rozpoznanie dziecięcych zainteresowań**

Rozmowa ta ma charakter dialogu edukacyjnego, a więc takiej rozmowy, która jest wynikiem wsłuchiwania się nauczyciela w wypowiedzi i pytania dzieci; nauczyciel zaczyna ten etap od pytania skierowanego do dowolnie wybranego dziecka lub do tego, które koncentruje uwagę grupy wokół swoich pomysłów i zainteresowań; przebieg rozmowy zależny jest od aktywności dziecka i informacji, które dziecko podaje; nauczyciel stara się w rozmowie dociec, dlaczego dziecko ma takie zainteresowania, co chciałoby robić, aby te zainteresowania zaspokoić, rozwinąć, jakie towarzyszą mu odczucia w czasie proponowanego działania, z kim chciałoby wykonywać różne prace itp.; następnie wykorzystuje podane przez dziecko odpowiedzi do pytania kolejnych dzieci, starając się rozeznaczyć, czy dzielą one zainteresowania kolegi, czy mają inne pomysły na własną aktywność, co chciałyby zaproponować innym dzieciom; rozmowa z wybranymi dziećmi (nietrwająca zbyt długo, nie musi być w nią zaangażowane każde dziecko) jest prowadzona w kierunku umożliwiającym pewne uogólnienie uzyskanych informacji; zagadnienie, które najczęściej pojawia się w wypowiedziach dzieci jest podstawą do przeprowadzenia drugiego kroku – zorganizowania zabawy „ad hoc”.

➤ **Krok 2. Zabawa „ad hoc”**

Jak wskazuje nazwa tego kroku metodycznego – zabawa „ad hoc” jest to działanie nauczyciela wynikające z przebiegu rozmów z dziećmi i ma charakter doraźnej reakcji, bez przygotowania, na rozbudzone dziecięce zainteresowania; nauczyciel organizuje zabawę, która wiąże się z dziecięcymi informacjami, np. w rozmowach dzieci opowiadały o swoich ulubionych zabawkach, pomysłach, jak chciałyby się bawić, z czego są zrobione, co im zabawa nimi daje, jakie rodzi uczucia itd. – nauczyciel organizuje zabawę „ad hoc” o zabawkach, np. „Bal zabawek”, „Wyprawa po zabawki”, „Klinika zabawek”; po realizacji tego etapu pracy nad sformulowaniem tematu dzieci uczestniczą w procesie edukacyjnym według stałych działań w „ramówce” dnia w przedszkolu; w sytuacji najbardziej sprzyjającej nauczyciel przystępuje do realizacji trzeciego kroku.

➤ **Krok 3. Rozmowa utrwalająca dziecięce zainteresowania**

Nauczyciel wraca do rozmowy z dziećmi, nawiązując do wcześniejszych rozmów, aktywizuje pozostałe dzieci, z którymi nie prowadził rozmowy, prosi dzieci o potwierdzenie wcześniejszych informacji i rozszerzenie pomysłów; sam dokonuje korekt, uzupełnień, podaje ciekawe propozycje zabaw, wycieczek, doświadczeń; jego pomysły mają uporządkować dziecięce propozycje i wiadomości.

➤ **Krok 4. Uogólnienie wiadomości z rozmów i sformułowanie tematu**

Z analizy uzyskanych od dzieci informacji o tym, co chcą poznać, w co się bawić, co zobaczyć, jakie prace podjąć nauczyciel prowadzi do uogólnień i wniosków; umożliwiają one odniesienie do treści programowych i wyartykułowanie tematu będącego wypadkową dziecięcych zainteresowań i wymogów programowych; nauczyciel podaje dzieciom propozycję sformułowanego tematu; sformułowany temat jest wskazaniem obszaru merytorycznego, w którym będą się poruszać dzieci i nauczyciel, dlatego nauczyciel nie powinien formułować tematu przez zadanie, ale



w stylistyce nawiązywać do charakteru bajkowego, do występujących w myśleniu dzieci mechanizmów ożywiania przedmiotów, nadawania im cech ludzkich.

➤ **Krok 5. Zawarcie umowy z dziećmi**

Nauczyciel proponuje temat i oczekuje od każdego dziecka zgody na tę propozycję; dzieci wyrażają akceptację indywidualnie, przy czym nauczyciel prosi o to losowo wskazane dzieci – przerwanie łańcucha bezmyślnego, mechanicznego potwierdzania w wypowiedziach „po kolei”; jest to dla nauczyciela sytuacja edukacyjna, która pozwala dzieciom nabywać umiejętność budowania kompromisów, uczy odpowiedzialności za słowo, wzbogaca słownictwo¹¹.

W przypadku, gdy wystąpią dwa tematy, na które dzieci chcą rozmawiać, organizować zabawy, poznawać przez doświadczenia różnego typu, wpisujemy do planu dwa tematy, a o kolejności pracy decyduje wynik przeprowadzonego z dziećmi, w różny sposób, hierarchizowania.

Następną czynnością nauczyciela w planowaniu jest dobór treści, które winny być zgodne ze wskazanymi przez dzieci pomysłami a wyinterpretowane z programu. Jeżeli stosujemy metodykę „T-ZEP”, pracując w oparciu o program „Świat przedszkolaka”, w schemacie planu (rys. 1) na cztery kolorowe pola nauczyciel wpisuje odpowiednie pojęcia oraz na czterech kreskach (od każdego z pól) umiejętności z nimi związane, tak jak sugeruje układ treści w programie. Cztery to maksymalna ilość zaplanowanych umiejętności – może ich być mniej, ale zawsze co najmniej po jednej z każdego koloru, który odpowiada określonemu kierunkowi pracy. Jeżeli nauczyciel pracuje w oparciu o inny program wychowania w przedszkolu, dokonuje doboru pojęć i umiejętności wyinterpretowanych z danego programu pamiętając, aby odpowiadały różnym aspektom osobowości dziecka i poznawanej przez nie rzeczywistości. Pojęcie, wokół którego następuje dobór treści – tzw. pojęcie bazowe – jest wyprowadzone bezpośrednio z tematu lub także z niego wyinterpretowane. Wyszczególnione umiejętności pozwalają na uogólnienie, w wyniku którego nauczyciel formułuje umiejętność ogólną i wpisuje w odpowiednie miejsce. Wybieranie pojęć i umiejętności jest zabiegiem czynnej integracji treści programowych.

Okres realizacji planu nauczyciel zaznacza tylko przez wpisanie daty **od** kiedy zaczynamy pracę. Termin zakończenia, (czyli **do**), wpisuje po ostatniej sytuacji edukacyjnej, kiedy zauważa „wygaszanie” zainteresowania dzieci tematem.

Poniżej przedstawiony na rys. 1. schemat planu wielotygodniowego jest tylko propozycją, która uwzględnia istotne elementy planu, a jego forma zapisu uwypukla charakter integracyjny procesu edukacyjnego wokół pojęcia bazowego. Nauczyciel może wybrać inną formę, np. klasycznie liniowego zapisu i uzupełnić o dodatkowe, znaczące według niego elementy. Koniecznie jednak musi uwzględniać przy jego tworzeniu tezy i zasady pedagogiki humanistycznej i dążyć do wysokiej jakości, którą wskazują cechy dobrego planu. Dla zrozumienia przytoczonych wyżej wskazówek dotyczących budowania planów wielotygodniowych w metodyce „T-ZEP” podane zostały przykłady takich planów (rys. 2 i rys. 3).

¹¹ Kroki te, wraz z propozycjami tematów i przykładami planów uwzględniających program i książki pomocnicze dla przedszkoli z serii *Świat przedszkolaka* omówione zostały w przewodniku: M. Królicza, *Świat przedszkolaka. Przewodnik dla nauczyciela*, Warszawa 2002, s. 41–43.



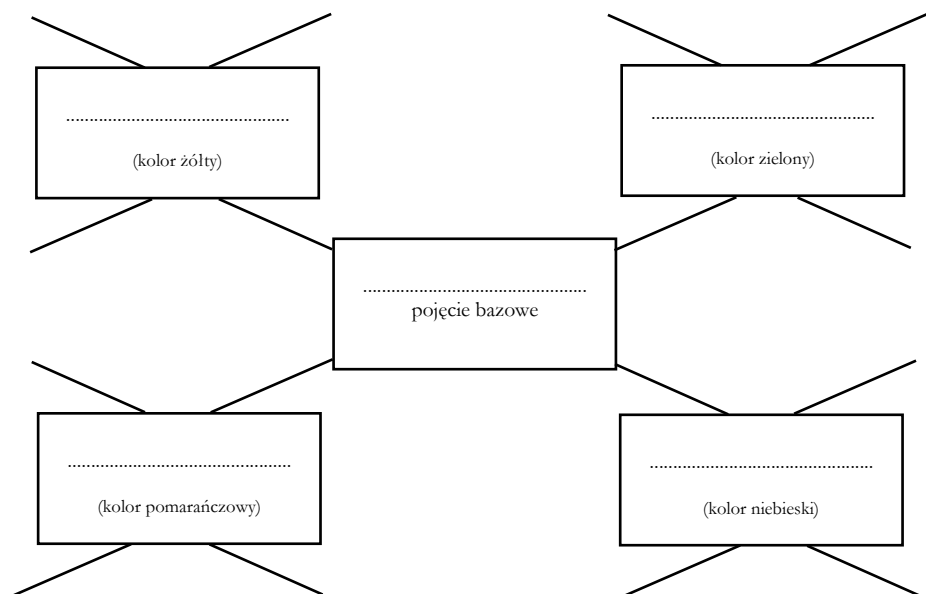
Dopełnieniem planu wielotygodniowego są plany różnych form pracy z dziećmi – zestawienia projektów sytuacji edukacyjnych, scenariuszy zabaw, dram, happeningów, uroczystości, wycieczek itd., które stanowią jednocześnie wynik namysłu nad sposobami osiągania przyjętych w planie celów (mapa pojęć i umiejętności). Plany te są jednocześnie najlepszą (obok wytworów prac dzieci) dokumentacją pracy nauczyciela.

Rys. 1
Schemat planu wielotygodniowego
od do

Temat kompleksowy:

1)

2)



Umiejętność ogólna:

.....

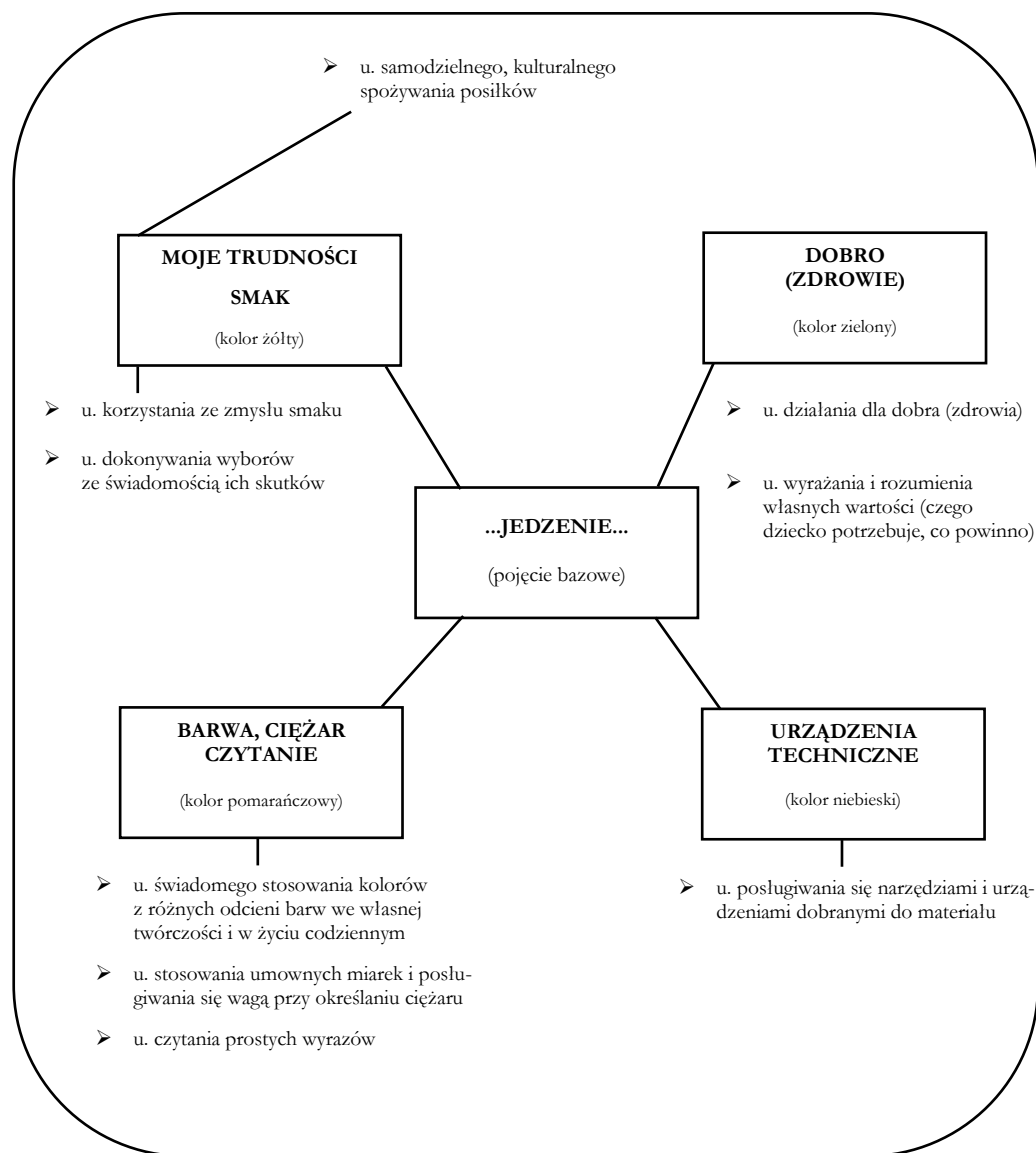
.....

.....



Rys. 2 Przykład A¹²
Plan wielotygodniowy
 od do

Temat kompleksowy: **Smaczne, zdrowe i kolorowe jedzenie przedszkolaków**



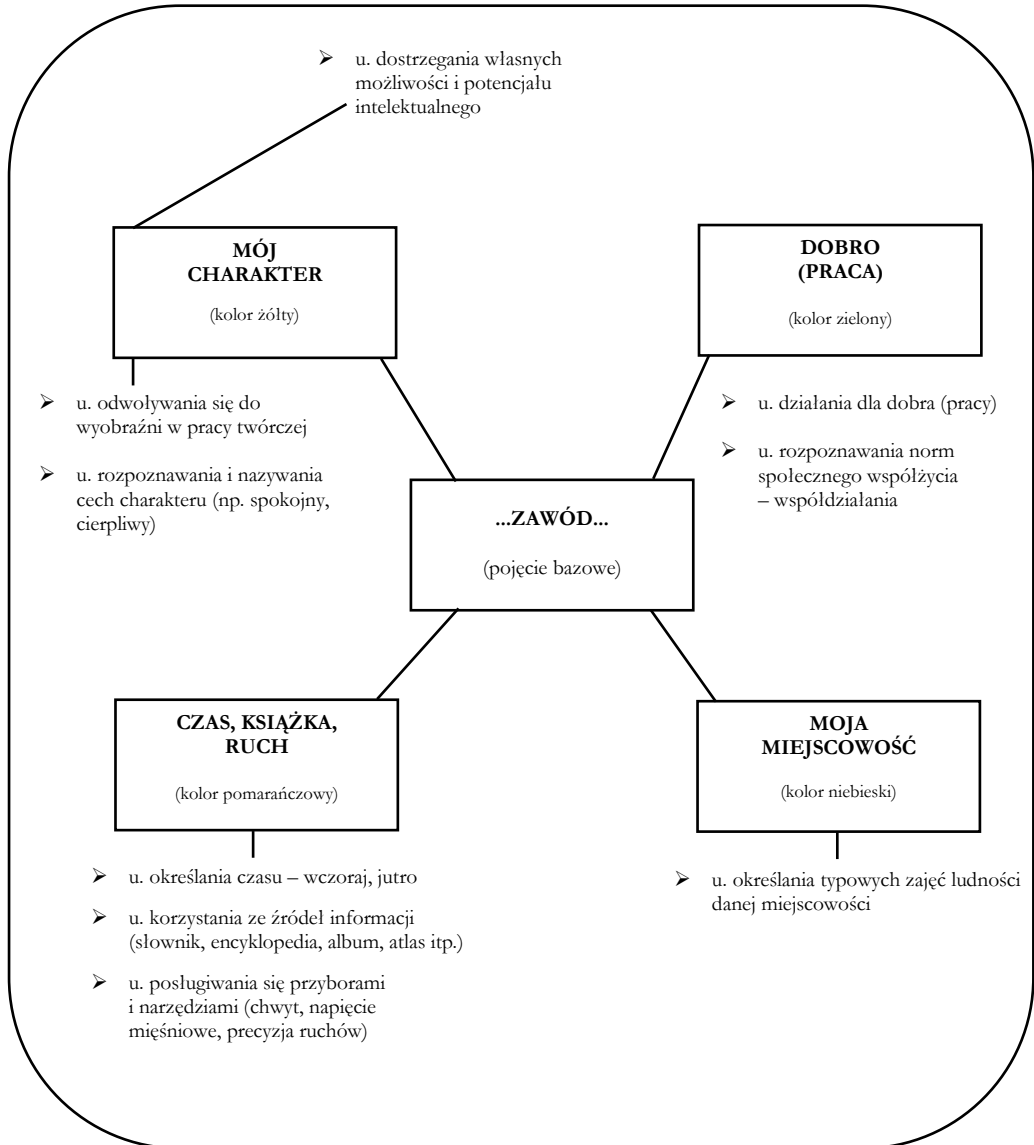
Umiejętność ogólna: umiejętność chętnego uczestnictwa w sporządzaniu zdrowych posiłków i kulturalnego ich spożywania.

¹² Przykłady planów wielotygodniowych przytoczono z opracowania M. Królica, *Świat przedszkolaka*, op. cit., s. 51–52.



Rys. 3 Przykład B
Plan wielotygodniowy
od do

Temat kompleksowy: **Kim zostanę, gdy będę dorosły?**



Umiejętność ogólna: Rozpoznawania i nazywania różnych zawodów oraz określania własnych możliwości ich wykonywania.

Cechą podstawową procesu edukacyjnego prowadzonego metodyką „T-ZEP” jest stosowanie form i metod zintegrowanych wokół osoby dziecka – oddziałujących z jednakową intensywnością na wszystkie sfery jego osobowości. Dlatego takie formy



i metody „T-ZEP” preferuje. Oczywiście podstawową jest zabawa, we wszystkich rodzajach i typach. Obok niej, w istotnym stopniu obecna w metodyce alternatywnej jest również forma określona jako „sytuacja edukacyjna” (posiada swoją specyficzną strukturę, charakter i dlatego funkcjonuje jako osobna forma pracy), ale także drama i happening edukacyjny. Dla ułatwienia nauczycielowi przedszkola planowania tych form poniższe rys. 4, 6, 8 przedstawiają propozycję schematów planów.

Rys. 4
Schemat projektu sytuacji edukacyjnej¹³

Pojęcie:

jego:

- nazwa:
- zakres:
- cecha przyporządkowania:

Umiejętności: ¹⁴



kolor żółty



kolor niebieski



kolor zielony



kolor pomarańczowy

Co?

1. Przestrzeń edukacyjna (miejsce i znaczące edukacyjnie przybory)

2. Uczestnicy:

3. Interakcje:

4. Zadania edukacyjne:

5. Metody:

Jak?

Planując sytuację edukacyjną nauczyciel wybiera *pojęcie* z planu wielotygodniowego i po jednej (najwyżej trzy) *umiejętności* z każdego koloru (kierunku działania edukacyjnego) na jedną sytuację edukacyjną. Stanowią one konkretne cele, do osiągnięcia których dążymy. Wybór pojęcia i umiejętności jest uzmysłowieniem sobie tego, **co** chce nauczyciel w danej sytuacji stymulować – ku jakiemu pojęciu prowadzi dzieci i jakie stwarza warunki do doskonalenia przez dzieci określonych umiejętności.

¹³ H. Bednarczyk, M. Królicza, M. A. Maciąg, *Program edukacji...*, s. 41–42.

¹⁴ Kolory odpowiadają kolorom zastosowanym w *Programie edukacji przedszkolnej dla dzieci od 3 do 6 lat. Świat przedszkolaka*, s. 16–39 (dla wyeksponowania kierunków oddziaływania edukacyjnego).



Po tym zabiegu projektuje **jak** to osiągnąć. W tym celu określa *miejsce*, w którym chce postawić dzieciom zadania oraz *przybory* niezbędne do ich realizacji. Ważnym elementem projektu sytuacji edukacyjnej są osoby, jej *uczestnicy*. Należy określić charakter i liczbę osób (np. dzieci 6-letnie, 26 osób). Nauczyciel winien zastosować symbole zapożyczone z socjologii, ale od dawna obecne w pedagogice, takie jak: G – grupa, Dz – dziecko, U – uczeń, N – nauczyciel, R – rodzic, strzałka z dwoma grotami – interakcja pełna itd. Zastosowanie takiego zapisu zajmuje mniej miejsca i wymaga mniej czasu, przez co nauczyciel wykorzystuje zaoszczędzony czas na pracę koncepcyjną, a nie na poszukiwanie formuł stylistycznych. Np. do podanego niżej przykładu projektu sytuacji edukacyjnej zapis, odnoszący się do uczestników, będzie miał postać: **Dz (1–24)**. Uczestnikami sytuacji edukacyjnej mogą być osoby związane bezpośrednio z danym miejscem, np., jeżeli planujemy sytuację edukacyjną w ogrodzie, to dodatkowo uczestnikiem może być ogrodnik (nadamy mu symbol „O”), kwiaciarka – jeżeli jest to ogród kwiatowy i prowadzi ona handel nimi (można nadać jej symbol „K”) i inne, w zależności od wybranego pojęcia i umiejętności. Sam nauczyciel będzie uczestnikiem interakcji tylko wtedy, kiedy jest niezbędną osobą, aby zadanie wykonać. Postawienie zadania, jego bieżąca kontrola i ocena należą do podstawowych, stałych funkcji nauczyciela. Jeżeli w koncepcji nauczyciela jego dodatkowa rola realizatora zadania jest niezbędna, wówczas w projekcie pojawi się nauczyciel („N”).

W dalszej kolejności nauczyciel projektuje *interakcje*. Projektując interakcje należy pamiętać, że są one celowo wybrane, aby stymulować ustosunkowania się do siebie uczestników sytuacji. Planując je nauczyciel kieruje się wiedzą o swoich wychowankach oraz sposobach funkcjonowania grupy. W tym miejscu nauczyciel reflektuje warunki dla działań o charakterze wychowawczym. Istotnym walorem planowania interakcji jest również to, że właśnie one porządkują tę sytuację organizacyjnie. Przy zapisie interakcji wykorzystuje się także symbol – strzałka z grotami w obie strony (z lewej umieszczamy inicjatora interakcji, z prawej jej uczestnika odpowiadającego na akcję, nad strzałką formę interakcji). Nauczyciel powinien planować wszystkie formy: czynnościową (**cz**), werbalną („w”), czynnościowo-werbalną („**cz-w**”), werbalno-czynnościową („**w-cz**”). Efektywne są takie sytuacje edukacyjne, które uwzględniają od trzech do pięciu interakcji. Większa ilość powoduje mnożenie zadań edukacyjnych, które nużą dzieci. Zapis takiej projektowanej interakcji może mieć np. postać: **Dz (1–13) w-cz Dz (14–26)**, co oznacza, że stymulujemy interakcje w zespołach trzynastoosobowych, przy liczebności grupy 26 osób. Interakcja z ogrodnikiem może mieć postać: **Dz (1–2),... cz O**, która oznacza, że dzieci budują interakcje w parach (i w obecności innych par) z ogrodnikiem, a formą jest wykonywana wspólnie z nim jakaś czynność. Zaplanowane interakcje mogą być stymulowane wielokrotnie. Będzie to wynikiem kolejnego elementu sytuacji, którym są zadania edukacyjne.

Przystępując do planowania *zadań edukacyjnych*, nauczyciel musi pamiętać, że zadanie edukacyjne w aspekcie merytorycznym obejmuje:

- uruchomienie zaplanowanej interakcji;
- stymulowanie działania doskonalącego zaplanowaną umiejętność;
- występowanie nazwy zaplanowanego pojęcia.

W aspekcie formy zadanie charakteryzuje się:

- osobową formą, skierowaną do dziecka;
- zwięzłością redakcyjną (zadanie krótkie – jedno-dwuzdaniowe).



Nauczyciel planuje minimum tyle zadań, ile zaplanował interakcji, ale może więcej, jeżeli zależy mu na intensywniejszej stymulacji określonej umiejętności.

Kolejnym elementem projektu są *metody*. Dla nauczyciela metodą wiodącą jest metoda stawianych zadań. W projekcie sytuacji edukacyjnej wpisujemy jednak te metody, którymi posługiwać się będzie dziecko w rozwiązywaniu zaplanowanego zadania. Namysł nad tymi metodami i wypisanie ich w projekcie pozwala stwierdzić, czy sytuacji nie zdominował werbalizm. Jeżeli taki stan by się pojawił, należy dokonać weryfikacji zadań.

Poniżej zaprezentowany przykład projektu sytuacji edukacyjnej (rys. 5) pomoże w zrozumieniu charakteru tej formy i w jej poprawnym planowaniu. Sądzę, że śledząc kolejne elementy projektu z uwzględnieniem powyższych objaśnień nauczyciel podejmie sprawne działania projektowe. Dobrym dla Czytelnika ćwiczeniem w planowaniu będzie włączanie do tej propozycji własnych pomysłów.

Rys. 5
Projekt sytuacji edukacyjnej

Pojęcie: Ogród kwiatowy

jego:

- nazwa: ogród kwiatowy
- zakres: wszystkie ogrody kwiatowe
- cecha przyporządkowania: obszar celowo zagospodarowany pod hodowlę kwiatów

Umiejętności: ¹⁵



kolor żółty

u. korzystania ze zmysłów (jak patrzeć, aby widzieć – jak wąchać, aby czuć)



kolor niebieski

u. planowania i organizacji pracy



kolor zielony

u. opisywania wartości tkwiących w przyrodzie (piękno, pożytek)



kolor
pomarań-
czowy

u. określania intensywności barw

u. odpowiedniego doboru słownictwa

u. tworzenia znaków informacyjnych

Co?

1. Przestrzeń edukacyjna: część ogrodu przedszkolnego; po 4 sztuki: bloki rysunkowe A-4, komplety kolorowych, cienkich flamastrów, nożyczki, kleje, linijki, dyktafony, dużo różnych czasopism ilustrowanych ze zdjęciami kwiatów, ogrodów, pocztówki z kwiatami, karty imieninowe, wizytówki kwiatowe z podpisami, torebki z nasionami kwiatów, pojemniki z bardzo kolorowymi ścinkami materiałów, bibuła, kawałkami kolorowej włóczki, nici, plasteliną, piórkami, papierkami po cukierkach itp.

Jak?

¹⁵ Kolory odpowiadają kolorom zastosowanym w *Programie edukacji przedszkolnej dla dzieci od 3 do 6 lat. Świat przedszkolaka*, s. 16–39 (dla wyeksponowania kierunków oddziaływania edukacyjnego).



2. Uczestnicy: Dz 1–24, (5 lat), ogrodnik (O), N

3. Interakcje:

Dz 1–6,... $\longleftrightarrow$ Cz–W Dz 7–12,...

Dz 1–6,... $\longleftrightarrow$ W–Cz O

Dz 1–4,... $\longleftrightarrow$ Cz Dz 5–8,...

Dz 1–2,... $\longleftrightarrow$ Cz–W N

4. Zadania edukacyjne:

- Dobierzcie się w sześciuosobowe zespoły i, wykorzystując zebrane materiały, zaplanujcie ogród kwiatowy.
- W tych samych zespołach porozmawiajcie z ogrodnikiem o ogrodach kwiatowych i o waszych projektach, poproście o ich ocenę. Rozmowę nagrajcie na taśmę.
- Stwórzcie czteroosobowe grupy i w nich przygotujcie znaki, które mogą być przydatne w ogrodzie kwiatowym. Porównajcie je z pracami innych grup.
- Dobierzcie się po dwoje i ze zgromadzonych materiałów wykonajcie fantazyjny, bardzo kolorowy kwiat z kwiatowego ogrodu. Pokażcie mi swoje prace, a ja nazwę wszystkie użyte przez was kolory i ich odcienie.

5. Metody: samodzielnych doświadczeń, problemowa, rozmowa, ćwiczenie dramatyczne, pokaz, objaśnienie.

Jak?

Obok sytuacji edukacyjnej program proponuje intensyfikację stosowania dramy, jako wewnętrznie najmocniej zintegrowanej metody edukacyjnej opartej na działaniu dziecka, jego przeżywaniu oraz współdziałaniu z innymi. Przedstawione w schemacie scenariusza elementy (rys. 6) wynikają ze struktury dramy.

Rys. 6
Schemat scenariusza dramy¹⁶

Inspiracja:

Grupa:

Temat:

Cel:



kolor żółty



kolor niebieski



kolor zielony



kolor pomarańczowy

¹⁶ M. Królika, *Drama i ...*, s. 76.



Role:

Rekwizyty:

Zadanie dramowe:

Oczekiwane rezultaty:

Punktem wyjścia w scenariuszu jest określenie tego, co nauczyciela lub dzieci zaintrygowało, co zrodziło dziecięce pytania lub niepokoje. Element ten określono w scenariuszu jako „*inspiracja*”, co pozwala uporządkować refleksję i doświadczenia odnoszące się do problemu edukacyjnego.

Planując dramę, nauczyciel musi się zastanowić nad podstawowymi cechami „*grupy*”, której chce zaproponować działania dramowe. Te informacje pozwolą na ogłęd sytuacji wyjściowej dramy, na odpowiednie sformułowanie „*tematu*” i poprawne postawienie, na miarę dzieci, „*problemu*” planowanej dramy, czyli zaplanować następne elementy scenariusza. Formułowanie tematu w scenariuszu jest sposobnością określenia merytorycznego obszaru dramy. Problem w scenariuszu dramy pozwala jasno uchwycić sens trudności stawianej przed dziećmi. Powinien koncentrować się na pozytywnym działaniu, odczuwaniu oraz stymulować jednocześnie dziecięce myślenie, emocje i działanie, oparte na własnych doświadczeniach dzieci, ich wiedzy, intuicji.

Temat i problem dramy wyznaczają określenie „*celów*” dramy. Nauczyciel precyzując je odnosi się dodatkowo jeszcze do: założeń i treści programowych z wybranego przez siebie z listy MENIS programu wychowania w przedszkolu oraz sporządzonego wielotygodniowego (miesięcznego) planu pracy. Celów w scenariuszu nie należy mnożyć.

Kiedy nauczyciel zaplanował już temat, problem, cele stoi przed zadaniem zaprojektowania „*ról*”. Musi je opisać dokładnie, jednoznacznie w zakresie podstawowych cech, które dane role różnicują i pozwalają na wywołanie napięcia, konfliktu. Powinna być też zaplanowana liczba osób będących w tych rolach, tak aby każde dziecko z grupy brało udział w dramie. Pomocne dzieciom w byciu w roli są **rekwizyty**. Stanowią one kolejny element scenariusza dramy.

Po zaplanowaniu ról nauczyciel konstruuje „*zadanie dramowe*”. Zadanie to powinno być zredagowane w formie osobowej, wskazywać na role, określać technikę dramową, zawierać w sobie napięcie-konflikt, nie może wskazywać, utrzymywać negatywnych zachowań. Dobre sformułowanie zadania dramowego wymaga wiele pracy redakcyjnej i merytorycznej.

Ostatnim w scenariuszu elementem są „*oczekiwane rezultaty*”. W tym punkcie nauczyciel formułuje oczekiwania związane z aktywnością dzieci o właściwościach dramowych oraz celów edukacyjnych łącznie.

Istniejąca na polskim rynku, bardzo wzbogacona w ostatnich latach, literatura na temat dramy pozwoli nauczycielowi poprawnie budować jej scenariusz¹⁷. Podstawowe wskazania dotyczące planowania i stosowania dramy akcentuje również *Program edukacji przedszkolnej Świat przedszkolaka*.

Poniżej przedstawiony przykładowy scenariusz dramy uwzględnia jej podstawowe elementy i cechy (rys. 7).

¹⁷ Nauczyciel może wykorzystać literaturę omawiającą dramę jako metodę wychowania dzieci i młodzieży, jej wykorzystanie w szkole i w przedszkolu, np. A. Dziedzic, *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1988; M. Króliczka, *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Impuls, Kraków 2006; K. Pankowska, *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997; B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1992 i inne.



Rys. 7
Przykładowy scenariusz dramy¹⁸

Inspiracja: Pojawienie się dziecka niepełnosprawnego ruchowo w grupie.

Grupa: dzieci 6-letnie, 14 osób.

Temat: Spotkanie z Czarodziejką Pomocnicą.

Problem: Jak można pomagać innym?

Cele:

- niesienie pomocy kolegom, członkom rodziny;
- przestrzeganie norm społecznego współżycia (poszanowanie niepełnosprawnych);
- odczuwanie empatii wobec potrzeb niepełnosprawnego dziecka;
- odczuwanie radości spowodowanej dobrym zachowaniem.

Role:

- a) niepełnosprawne dziecko,
- b) mama niepełnosprawnego dziecka,
- c) nauczyciel,
- d) Czarodziejka Pomocnica,
- e) koleżanki i koledzy dziecka niepełnosprawnego – 10 osób.

Rekwizyty: stół z krzesłkami, leżak, klocki, kredki, kartki, gry, lalki

Zadanie dramowe:

Bawicie się od rana nowymi zabawkami. Macie bardzo dużo pomysłów, w co się bawić. Po całej sali porozkładane są pomoce, gry, klocki, lalki. W czasie zabawy do sali wchodzi niepełnosprawny kolega, poruszający się o kulach., a za nim Czarodziejka Pomocnica.

Wybierzcie spośród siebie czworo dzieci, które będą: jedno – niepełnosprawnym dzieckiem, drugie mamą, trzecie – nauczycielką, czwarte – Czarodziejką Pomocnicą. Pozostałe dzieci będą koleżankami i kolegami niepełnosprawnego dziecka. Przedstawcie scenkę pokazującą spotkanie z Czarodziejką Pomocnicą, która uczy, jak powinno się opiekować niepełnosprawnym kolegą, aby ułatwić mu przebywanie w grupie.

Oczekiwane rezultaty:

- wyrażanie zainteresowania i chęci pomocy koledze za pomocą słów, gestów, mimiki,
- nabywanie umiejętności sprawowania opieki nad niepełnosprawnymi,
- współdziałanie w grupie,
- odczucie stanu niepokoju i napięcia związanego z niepełnosprawnością,
- odczucie zadowolenia z pozytywnego zachowania.

Happening, jako forma edukacyjnego oddziaływania, został również dostrzeżony w ostatnich latach. Występowanie w nim jednocześnie różnych środków wyrazu, posługiwanie się kilkoma znakami komunikowania, czyni go atrakcyjnym dla metodyki alternatywnej. Jasno wyszczególnione w schemacie elementy (rys. 8) pozwalają na zbudowanie ciekawego scenariusza.

¹⁸ M. Królica, *Drama i ...*, s. 119–120.



Rys. 8
Schemat scenariusza happeningu edukacyjnego¹⁹

Temat:

Pojęcie:

Umiejętności:



kolor żółty



kolor niebieski



kolor zielony



kolor pomarańczowy

Data:

Miejsce:

Rekwizyty i przybory:

Zadanie happeningowe:

Oczekiwane rezultaty:

„Temat” w happeningu wyznacza główną myśl akcji happeningowej. Sposób formułowania tematu winien wypuklać społeczny sens happeningu, akcentować problemy związane z danym zjawiskiem, podkreślać emocjonalny charakter. Gramatyczna forma tytułu może być zróżnicowana (od jednowyrazowej, przez równoważnik, do zdania).

Temat happeningu wskazuje na drugi element scenariusza – „pojęcie”, które jest ukierunkowaniem go na znaczący dla edukacji cel. Może być ono wyimplikowane bezpośrednio z tytułu, z planu wielotygodniowego, ale także z treści programowych (najlepiej, kiedy wszystkie źródła wyboru pojęcia, integrującego działania happeningowe, wykorzystane są łącznie). Pojęcie w happeningu ma duży stopień uogólnienia, jest trudne do ukonkretnienia. Jego zrozumieniu przez dzieci sprzyja właśnie akcja happeningowa, angażując twórczo różnorodną aktywność dziecka.

Kolejny krok nauczyciela przy planowaniu happeningu to określenie w scenariuszu „umiejętności” (trzeci element w schemacie). Winny być one związane z działaniami charakterystycznymi dla zaplanowanego pojęcia. Charakterystyka obu powyższych elementów – pojęcia i umiejętności – pozwala zauważyć, że mają one charakter celów działalności happeningowej. Zatem określając pojęcie i umiejętności, nauczyciel formułuje cele pracy edukacyjnej prowadzonej w formie happeningu.

Kolejny element, który nauczyciel musi uwzględnić w planowaniu, to „grupa”, dla której przygotowuje propozycję (przede wszystkim określenie wieku dzieci i ich liczności). Informacje te pozwalają zapewnić bezpieczeństwo przebiegu akcji happeningowej.

¹⁹ Tamże, s. 82.



Dwa następujące po sobie elementy scenariusza mają również duże znaczenie dla sporządzenia dobrego planu. Są to: „data” i „miejsce”. „Data” to element scenariusza, który wskazuje optymalny, w rozkładzie tygodniowym pracy z dziećmi, termin akcji happeningowej. Zaplanowanie „**miejsca**” pozwala nauczycielowi przemyśleć wybór terenu, na którym realizowany happening będzie miał sens i największą siłę oddziaływania oraz będzie ono bezpieczne dla dzieci.

Element scenariusza happeningu, bez którego nie mogłaby przebiegać akcja, to „rekwizyt”. To on „jest w roli” i należy dobrze się zastanowić nad jego wyborem lub wykonać w takiej formie, aby pobudzał dzieci do zaplanowanej aktywności, którą sugeruje temat, pojęcie i umiejętności. W tym miejscu scenariusza nauczyciel planuje również inne potrzebne materiały i przybory.

Przystępując do budowania „**zadań happeningowego**”, które jest następnym elementem w scenariuszu, nauczyciel powinien pamiętać o zasadach odnoszących się do każdego rodzaju zadania edukacyjnego, tj.: winno być ono zredagowane w formie osobowej, skierowane do dzieci, mieć charakter otwarty – nie wskazywać konkretnych czynności do wykonania (dzieci powinny mieć możliwość zaproponowania swojego pomysłu realizacji), nie powinno stać się ciągiem poleceń, powinno zawierać pojęcie podstawowe, które nauczyciel zaproponował w scenariuszu i wskazywać wykorzystanie rekwizytu oraz przyborów, materiałów. Pozwoli to ukierunkować uwagę dzieci na rodzaj aktywności w czasie realizacji happeningu.

Scenariusz happeningu zamyka, tak jak w dramie, element „*oczekiwane rezultaty*”. Nauczyciel zastanawia się w tym miejscu, jaki jest sens happeningu, przypomina sobie jego cechy, rozważa wcześniej zaplanowane elementy. Formułowane oczekiwania wynikają zarówno z osiągnięcia celów, jak i z charakteru samej akcji happeningowej. Przytoczony niżej przykład może być pomocny nauczycielowi w planowaniu tej ciekawej formy pracy (rys. 8).

Rys. 8 Przykład scenariusza happeningu²⁰

Temat: Śmieci krzyczą!

Pojęcie: Zaśmiecanie.

Umiejętności:

- rozpoznawania przyczyn i skutków zanieczyszczeń,
- wtórnego wykorzystania odpadów,
- dbania o najbliższe otoczenie,
- świadomego stosowania barw we własnej twórczości i w życiu codziennym.

Grupa: dzieci 6-letnie, 25 osób.

Data: w przeddzień „Dnia sprzątanía świata”.

Miejsce: korytarz przedszkolny.

Przedmiot (rekwizyt): miotły, łopaty, skrawki materiałów, wstążki, kawałki papierów, bibuły, pęknięte deseczki, opakowania po różnych towarach.

Zadanie happeningowe: *Zebrane materiały zamieścić tak, aby brzydkie stało się piękne.*

²⁰ Tamże, s. 128.



Oczekiwane rezultaty:

- dostrzegania wokół siebie różnego rodzaju śmieci, materiałów odpadowych,
- pomysłowość w kreowaniu nowych przedmiotów,
- wykazanie się wyczuciem formy i odczuciem kolorystyki jako środka przemiany,
- uświadomienie sobie różnych sposobów zagospodarowania odpadów.

Należy pamiętać, że zamieszczony powyżej scenariusz happeningu jest tylko propozycją i może, a nawet powinien, być modyfikowany w zależności od rzeczywistych potrzeb dzieci i nauczyciela – dwóch wiodących podmiotów edukacji.

PODSUMOWANIE

Zaprezentowane sposoby planowania w metodyce alternatywnej „T-ZEP” są jedną z propozycji podnoszenia efektywności pracy przedszkola. Propozycja ta wychodzi naprzeciw wymaganiom naszych czasów, nowym zadaniom, które przed edukacją stawiają zmiany, zachodzące w świecie i naszym kraju. Polska, po wejściu do UE, włącza się w nurty pedagogiczne obecne od dawna w innych krajach, w nowe sposoby organizacji edukacyjnej rzeczywistości. Przykładem tego jest trwająca reforma oświaty w Polsce, która napotyka jednak wiele trudności w realizacji. Jedną z nich jest bariera mentalna społeczeństwa, w tym także nauczycieli, która wyraża się m.in. w stanach lękowych przed zmianami, przed zerwaniem ze schematyzmem i rutyną. Hamuje to twórczą aktywność nauczycieli w planowaniu indywidualnego stylu pracy i projektowaniu procesu edukacyjnego na miarę dziecka, warunków pracy, a co najważniejsze – wyzwania czekających wychowanków w przyszłości. Mam nadzieję, że zaprezentowane w powyższym tekście wymogi oraz praktyczne wskazania do planowania form pracy przedszkola z dziećmi, zgodnie z тезami i zasadami pedagogiki humanistycznej, będą pomocne w przezwyciężaniu tych nauczycielskich lęków oraz przyczynią się nieco do zmiany nawyków myślenia i działania nauczycieli przedszkola.

Maria Królica

Bibliografia:

- Adamek I., *Podstawy wiedzy o planowaniu pracy edukacyjnej*, [w:] *Kształcenie zintegrowane. Projektowanie działań edukacyjnych*, pod red. I. Adamek, Kraków 2003.
- Bednarczyk H., Królica M., Maciąg M. A., *Program edukacji przedszkolnej dla dzieci od 3 do 6 lat. Świat przedszkolaka*, Warszawa 2001.
- Burow O.A., *Uczenie się w wolności? Perspektywy pedagogiki humanistycznej wobec reform szkolnych i w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Pedagogika alternatywna*, pod red. B. Śliwerskiego, Impuls, Kraków 1995.
- Dziedzic A., *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1988.
- T. Gadacz, *Wychowanie do wolności*, [w:] *Poza kryzysem tożsamości. W kierunku pedagogiki humanistycznej*, pod red. F. Adamskiego, Kraków 1993.
- Królica M., *Realizacja też pedagogiki humanistycznej w przedszkolu jako warunek podnoszenia efektywności edukacji małego dziecka*, [w:] *Optymalizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolu i klasach I–III*, pod red. W. Szlufika, U. Ordon, Częstochowa 1998.
- Królica M., *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*, Kraków 2006.
- Królica M., *Świat przedszkolaka. Przewodnik dla nauczyciela*, Warszawa 2002.
- Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997.
- Pawlowski T., *Happening*, Warszawa 1982.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1992.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1981.