

Paulina Grzelecka

Uniwersytet Gdański

paulina.grzelecka@gmail.com

Dziecko w działaniu – refleksje praktyka

Summary

The child in action – reflections of a practitioner

Being a reflective practitioner is a task for a teacher and a tool for his real professional development. This article presents a teacher's reflection before action, focused on the goal of education, a reflection in action, where the teacher is an observer, tutor and diagnostician, and a reflection after action, where I analyzed children's activity in classes with educational toys. For the teacher's work I have described the possibility of diagnosing students cognitive development based on their social role; how do they build strategies of logical thinking; what is wrong with preschool education; and how to engage students in classes. This text is a result of taking a part in the project *Laboratorium Wczesnej Edukacji*.

Słowa kluczowe: refleksyjna praktyka, rozwój zawodowy, aktywność, rozwój poznawczy, zabawki dydaktyczne

Keywords: reflective practice, professional development, activity, cognitive development, educational toys

Wprowadzenie

Nauczycielski rozwój zawodowy może być tylko próbą sprostania zewnętrznym wymogom, procedurze „papierowego” (tak zwanego) awansu zawodowego. „Papierowego”, bo skupionego li tylko na gromadzeniu dokumentów, które mogą niewiele bądź nic nie wnieść do codziennej praktyki. Tak zwanego, gdyż prócz stopnia awansu, pewnego przydomka nadawanego nauczycielowi, nie zmieniającego ani zakresu obowiązków, ani sposobu ich wykonywania, ani niczego innego w pracy nauczyciela. W tej rzeczywistości nauczyciel musi znaleźć miejsce na realny rozwój, rozumiany jako zmiana praktyki.

Dla mojego rozwoju zawodowego ważnym punktem był udział w projekcie Laboratorium Wczesnej Edukacji (por. Kruk, Zdanowicz-Kucharczyk 2013)¹. W ramach Laboratorium otrzymałam do pracy z dziećmi pomoce dydaktyczne (zabawki edukacyjne),

¹ Projekt zrealizowany został przez dr hab. prof. EUH-E Jolantę Kruk i dr Kamilę Zdanowicz-Kucharczyk w Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. Jego celem było opracowanie koncepcji mobilnej pracowni dydaktycznej wspomagającej nauczyciela w pracy z uczniami klas młodszych. Laboratorium zostało zlokalizowane na terenie EUH-E.

niektóre znane wszystkim nauczycielom wczesnej edukacji, jak liczmany i korale matematyczne, inne rzadko spotykane, obrazujące różnorodne zjawiska fizyczne. Moim zadaniem było zaplanowanie, zorganizowanie i przeprowadzenie zajęć z użyciem dostępnych środków dydaktycznych, a także dokumentowanie tych zajęć w postaci konspektów. Gromadziłam także informacje dotyczące przydatności proponowanych dzieciom zabawek na kracie obserwacji, która również została mi udostępniona w ramach udziału w projekcie. Dodatkowo spisywałam reakcje i komentarze dzieci w postaci notatek z obserwacji, które później odnosiłam do swojej wiedzy teoretycznej i w ten sposób redagowałam komentarz dołączany do każdego z przygotowanych konspektów. Tak przygotowany materiał dostarczałam prowadzącym Laboratorium. Dla mnie natomiast stał się on inspiracją do zastanowienia się nad rolą refleksji w rozwoju zawodowym nauczyciela i poznawaniu przez niego uczniów.

W pierwszej części artykułu scharakteryzuję koncepcję refleksyjnej praktyki, w której właśnie refleksję nauczyciela nad jego codzienną pracą czyni się narzędziem jego zawodowego rozwoju. Następnie przejdę do własnych refleksji, dla których podstawą był udział w projekcie Laboratorium Wczesnej Edukacji. Składają się na nią trzy etapy: refleksja nad planowaniem pracy, refleksja w działaniu (w czasie zajęć dydaktycznych) oraz refleksja nad działaniem (w moim przypadku była to analiza działań dzieci). Zamierzam pokazać, w jaki sposób refleksyjna praktyka przyczyniła się do zmiany mojej praktyki nauczycielskiej, co może stać się udziałem także innych nauczycieli.

Refleksyjna praktyka – pomiędzy teorią (wiedzą akademicką) a praktyką (pracą nauczycielki)

Specyfika pracy nauczyciela polega na obecnej w niej stale nieskończoności, niedookreśloności. Wynika to z niepowtarzalności spotkań dydaktycznych, ich uczestników – rodziców, wychowanków, samego nauczyciela – relacji pomiędzy nimi, kontekstu. Jako taka, nie powinna podlegać rutynizacji, szukaniu gotowych rozwiązań, możliwych do zastosowania w każdej sytuacji. Wymaga elastyczności, a co za tym idzie, stałego namysłu nad nią. Tutaj stały nie jest algorytm działań, tutaj stałością jest zmiana. Nie ulega bowiem wątpliwości, że „współczesny profesjonalizm nauczyciela to nie tylko skrupulatność w praktycznym zastosowaniu teorii, ile radzenie sobie z takimi sytuacjami pedagogicznymi, które cechuje niepewność, niestabilność, unikatowość” (Kwiatkowska 2008: 68).

Należy zauważyć jak doskonale profesja nauczycielska wpisuje się w ponowoczesny świat, jego płynność, migotanie znaczeń, niepewność. Taką dynamikę zdarzeń edukacyjnych, czy w ogólności, wszelkich relacji społecznych, profesor Dorota Klus-Stańska nazywa chaosem, „pewnym stanem, który wynika z sytuacyjnej złożoności na tyle dużej, że człowiek nie może rozpoznać każdego elementu, dokonać jego diagnozy, uchwycić wzajemnych zależności, ani przewidywać dalszej dynamiki, a nawet kierunku zdarzeń” (Klus-Stańska 2010: 27). Zaakceptowanie takiej rzeczywistości jako faktu wymusza poszukiwanie strategii radzenia sobie z nią. I tu ujawnia się właśnie miejsce dla refleksji jako

„postaw[ę] zaciekania i eksplorowania. Choć wówczas zyskujemy pewną kontrolę nad poszczególnymi elementami zdarzeń i zjawisk (kontrolę poznawczą lub wykonawczą), jednak pozostajemy świadomi niedostępności wielu z nich i dzięki temu nie jesteśmy w naszych sądach i działaniach fundamentalni, usztywnieni, ale stajemy się elastyczni otwarci, cierpliwi w zapytywaniu od nowa” (tamże: 30).

W tym miejscu konieczne staje się przywołanie koncepcji refleksyjnej praktyki Donalda Schöna, która ma swoje miejsce w akademickiej debacie and istotą rozwoju profesjonalnego nauczyciela. W tym ujęciu „refleksja to namysł nad konkretną czynnością, a także całym cyklem działania profesjonalnego, z nastawieniem na jego modyfikowanie” (Kwiatkowska 2008: 68). Wyróżnia się tutaj dwa rodzaje, czy może stopnie namysłu. Pierwszy, pod względem czasowym wcześniejszy, to refleksja w działaniu. Ma ona miejsce równocześnie z samym działaniem, „jest krytycznym kwestionowaniem własnej wiedzy i jej założeń realizowanych w toku działania” (tamże: 69) i prowadzi do bieżącej zmiany. Po przeprowadzonym działaniu uruchamia się refleksja typu *post factum*. Może ona znaleźć zastosowanie dopiero w kolejnym działaniu, a wiąże się z potencjalnym wytworzeniem wiedzy nowej, „ogólną [sprawnością] metodologiczną do tworzenia nowych wartości poznawczych w sytuacji badania własnej praktyki” (tamże: 69).

Koncepcja Schöna wydała mi się szczególnie bliska ze względu na moje zainteresowanie refleksyjną praktyką. Postrzeganie własnej działalności właśnie jako takiej pozwala na zawieszenie jej pomiędzy teorią a praktyką, stąd moje dalsze rozważania są wyrazem owego zawieszenia.

Refleksja nad planowaniem pracy

Postawione przede mną zadanie, które wiązało się z udziałem w projekcie Laboratorium Wczesnej Edukacji zasadniczo zmieniło proces planowania pracy nauczycielskiej. Przede wszystkim **zmiana ta dotyczyła kategorii celu kształcenia**. Cel kształcenia rozumiem jako „ide[ę] organizującą i uzasadniającą ten proces [kształcenia], która stanowi wykładnię treści oraz ustala sens każdorazowych czynności, składających się na kształcenie. Intencjonalność jest skierowaniem się świadomości działającego ku takiej idei; skierowaniem zarówno projektującym (stanowiącym), jak i uzasadniającym, kontrolującym oraz ewaluującym przebiegające działanie” (Zamojski 2010: 50). W praktyce pedagogicznej często cel jest dysfunkcyjny, w rozumieniu Roberta Mertona (1982). Oznacza to, iż ów dysfunkcyjny cel nie pełni założonej roli regulującej (organizującej i uzasadniającej) proces kształcenia oraz nie sprzyja ani jego modyfikacjom ani adaptacji. Powinien być nadrzędny w stosunku do planowanych działań, zarówno w ich treści, jak i sensie. W rzeczywistości deformacja celu polega na tym, że w pracy nauczycielskiej powstaje plan spotkania edukacyjnego obejmujący treści bez uzasadniania „dlaczego?”, „co wymusza autonomizację dyskursu środków, które, stając się niezależne od celu, zyskują rangę równą – a właściwie wyższą niż cel. Dlatego centralnym pytaniem takiej pedagogiki jest pytanie «Jak?», przy czym jego istotność jest skorelowana z dowolnością odpowiedzi.

Z jednej strony niezwykle istotne jest to «Jak?», z drugiej strony *nieważne* «*Jak?*», *by-leby* efektywnie” (Zamojski 2010: 45). Nauczyciel nie pyta „po co?”, gdyż wie, że „tak trzeba” z zewnątrz, zastaje już ustanowione cele, co jest charakterystyczne dla minionego ustroju politycznego, gdzie „...problem intencjonalności kształcenia nie istnieje [...]. *Monos* rozstrzyga a właściwie anihiluje ten problem, odgórnie narzucając cel, który ma być realizowany przez posłusznych wykonawców. Cel kształcenia jest zatem poza obszarem namysłu, poza wątpliwościami” (tamże: 57), co jest nie do przyjęcia we współczesnej strukturze społecznej typu poli. Do takiego planu treści dopiero dopisuje się cele, w rzeczywistości będące środkami, z jednej strony przez ich operacjonalizację, z drugiej przez utożsamianie ich z efektami (tamże: 44 i dalsze). Taka redukcja celowości działania, a właściwie namysłu nad nią, dopuszcza do głosu potoczne koncepcje edukacji, obecne w (nie)świadomości każdego nauczyciela, a będące konglomeratem jego własnych doświadczeń edukacyjnych, zasymilowanej teorii naukowej, praktyki pedagogicznej. „... [N]ajwne koncepcje umysłu, wiedzy, komunikacji, ról społecznych itd., współtworzą podtyp potocznej teorii pedagogicznej, jaką jest osobista teoria uczenia się i n a u c z a n i a, która służy do wyjaśniania, jak ludzie się uczą, do ustalania, jakie warunki temu uczeniu się sprzyjają oraz do projektowania sytuacji dydaktycznych. Intuicyjność i łatwość używania wiedzy potocznej ma duże znaczenie adaptacyjne, gdyż pomaga jednostce szybko orientować się w sytuacjach społecznych i działać w nich, jednak – z uwagi na swoją kolokwialność – jest ona narażona na nietrafność i błędy” (Klus-Stańska 2010: 63). Konsekwencje mogą być daleko idące – aż do nieświadomej deprofesjonalizacji pracy nauczyciela, kiedy jest on przeświadczony, że działanie wynika z posiadanej wiedzy akademickiej, nie potocznej (tamże: 67 i dalsze), ale również bliskie – w wyniku poszukiwania przez nauczyciela regularności, wzorów działania, tworzenie niespójnego a stwarzającego pozory uporządkowania, niedopasowanego do potrzeb i możliwości dziecka a dążącego do unifikacji, procesu kształcenia (tamże: 71). Co za tym idzie, proces kształcenia jako system działań traci zdolność modyfikacji i adaptacji, staje się inercyjny i nieaktualny (ową inercyjność podtrzymujący).

Cel praktykowany w opisany wyżej sposób jest dysfunkcją spotkania edukacyjnego, prowadzi do nieprawidłowych działań. Skoro tak jest, musi istnieć przeciwważna jemu funkcja, której zadaniem będzie regulowanie systemu, redukcja wywołanych przez dysfunkcję napięć i deformacji, zapewniająca jego trwanie, ale zawierająca w sobie zmianę. Dla mnie, w wyniku udziału w Laboratorium Wczesnej Edukacji, taką siłą okazały się zabawki dydaktyczne. W tradycyjnym planowaniu zajęć dobór środków dydaktycznych jest ostatnim etapem prac. Modyfikacja tego cyklu polegała na uczynieniu zabawek dydaktycznych punktem wyjścia, a polegała na odkrywaniu celów „wpisanych” w dostępną pomoc, a także poszukiwaniu być może całkiem nowych dla niej zastosowań. A zatem zamiast pytań: co chcę osiągnąć?, do czego dążę?, jakie zmiany chcę wywołać?, konieczne było formułowanie zapytań o potencjał dostępnych środków dydaktycznych: jak zabawka może wpłynąć na dzieci (wiedzę, umiejętności, relacje...)?, co wniesie w ich doświadczenia? A zatem planowanie spotkania edukacyjnego nie skupiało się na próbach przewi-

dzenia jego efektów, a na samym procesie. Takie podejście wydaje się słuszne w obliczu niedookreśloności efektów kształcenia, a co za tym idzie niemożliwości ich przewidzenia. Uczenie się jest bowiem jedynie częściowo uzależnione od nauczania, w znacznym zaś stopniu nieuświadomiane nawet przez osobę uczącą się. Tego typu projektowanie niesie ze sobą ważne konsekwencje. Wbrew pozorom nie prowadzi do umniejszenia roli celu, nie zakłada braku intencjonalności, ale traktuje ją jako zadaną (jako pole poszukiwań nauczyciela), nie daną (zewnętrzną wobec nauczyciela). Z punktu widzenia nauczycielki – zwiększyło się moje zaangażowanie w organizację procesu kształcenia, uniknęłam pokusy „ułatwiania” sobie pracy przez ucieczkę w schematyzm.

Projektowanie dydaktyczne, dla którego punktem wyjścia są zabawki dydaktyczne miało jeszcze jedną bardzo ważną cechę. Niejako narzucały one pewne metody pracy oparte na aktywności uczestników, zbieraniu przez nich doświadczeń, praktycznym działaniu. Pochodne wobec nich były natomiast metody słowne, nadbudowane na doświadczeniach wyniesionych z działań. W planowaniu pracy pytanie: co chcę dzieciom zaproponować? (czyli co będą robiła) zmieniło się w pytanie: co dzieci będą robiły i co im to da?, jak mogę je wspierać? (do czego jest im potrzebna nauczycielka). Jest to kolejny dowód na skupianie się na uczeniu się, a nie nauczaniu.

Refleksja w działaniu

W koncepcji Schöna najważniejszym momentem pracy nauczyciela i namysłu nad nią jest refleksja w działaniu. Dla praktyka jest to zarazem najtrudniejszy punkt ze względu na nieustanne przenikanie się działania i refleksji towarzyszącej temu działaniu, często także brak możliwości zatrzymania się, ze względu na intensywność spotkania edukacyjnego. Okazuje się, że nie jest ono w pełni świadomym działaniem i wymaga wychodzenia poza własne przyzwyczajenia, zarówno w działaniu, jak i w myśleniu. Jednakże jest to element niezbędny ze względu na niepowtarzalność wpisana w każdą sytuację dydaktyczną, „refleksja dotycząca działania pojawia się w odpowiedzi (jako reakcja zwrotna) na «wstrząs», którego doznaje praktyk, zaskoczony nieoczekiwanym pojawieniem się w sytuacji, w której działa, jakiegoś incydentu, nowego elementu” (Gołębniak 2002: 17), a takich przecież nie brakuje w działalności zawodowej nauczycieli. Wymaga to umiejętnego działania wyrażającego się właśnie w łączeniu teorii z praktyką, „[p]rofesjonalizm nie wyraża się zatem w opanowaniu wiedzy naukowej (lub nie tylko), ale w umiejętności konstruowania własnych działań zawodowych i ich śledzenia, refleksji nad nimi, lokowania w trudnych do antycypacji reakcjach intelektualnych uczniów itd.” (Klus-Stańska 2010: 70).

W związku z udziałem w projekcie Laboratorium Wczesnej Edukacji miałam okazję posługiwać się **kartą obserwacji**. Okazała się ona pomocnym narzędziem refleksji w działaniu, czyniąc ją bardziej uporządkowaną. Dzięki niej udało mi się dostrzec wiele spraw, które w codziennej pracy mogłyby mi umknąć. Miałam możliwość wprowadzania na bieżąco korekt w działaniach tak, by sytuacja odpowiadała możliwościom dziecka czy grupy w danym momencie. Mogłam tym samym zmienić swoje nastawienie, rezygnując

z udzielania odpowiedzi i kierowania pracą wychowanków na rzecz jej monitorowania, uważnego śledzenia i odbierania komunikatów. W ten sposób otwieram się na odkrywanie tego, czego uczą się dzieci oraz odkrywanie sposobu, w jaki sposób się uczą. Idzie tutaj o przyjęcie roli, jaką przypisuje się nauczycielowi w perspektywie socjokulturowej, co oznacza, że nauczyciel „powinien pomagać uczącemu się dziecku w budowaniu wewnętrznego modelu świata, przyswajaniu wyprowadzonych z kultury narzędzi uczenia się, które pozwalają rozumieć światy w sposób komunikowalny” (Filipiak 2012: 80). Jest to postawa wielowymiarowa, na którą składają się następujące role: organizatora środowiska uczenia, mediatora, diagnosty, tutora, facylitatora, eksperta (tamże: 81 i dalsze). Posługiwanie się kartą obserwacji sprawiło, że byłam bardziej skupiona na wychowankach i ich działaniu i mogłam elastycznie dopasowywać się do nich, co ułatwiło pełnienie roli mediatora, facylitatora i tutora. Wzrosły także moje kompetencje diagnostyczne ukierunkowane na indywidualne dzieci, ich zdolności i trudności, a także specyfikę grupy, z którą pracuję, oraz ich dyspozycji w danym momencie (rola diagnosty). Natomiast wcześniejsze planowanie działań z uwzględnieniem zabawek dydaktycznych umożliwiło pełnienie funkcji organizatora środowiska i eksperta.

Kolejnym etapem refleksyjnej praktyki jest werbalizacja, opisywanie post factum wydarzeń po przebytych zajęciach. Nie daje możliwości bezpośredniego wyprowadzania wniosków, ale stanowi narzędzie samokształcenia, a jej konsekwencją może być odmienne projektowanie kolejnych spotkań. Ujawniają się w niej bowiem moje strategie pracy, które czasem trzeba podtrzymywać, ale często także modyfikować. W moim przypadku refleksja post factum prowadzona była w postaci komentarza do konspektu zajęć. Redagowałam go, odnosząc swoje notatki i przemyślenia z refleksji w działaniu do posiadanej wiedzy teoretycznej. Niejednokrotnie nasuwały się pytania i wątpliwości, które starałam się rozstrzygać, sięgając po fachową literaturę. Robiłam to samodzielnie, ale widzę tu też możliwość samokształcenia nauczycieli współpracujących w zespołach koleżeńskich lub w kontakcie z drugim nauczycielem-superwizorem obserwującym zajęcia. Taki dialog włącza w namysł perspektywę drugiej osoby, która może być bardzo cenna. Natomiast namysł indywidualny ma swoje walory, jest dialogiem z własną potocznością, minionymi doświadczeniami, z literaturą naukową. Służy pogłębianiu swojej wiedzy, naprowadza myślenie na nowe tory, w sposób odroczone modyfikuje praktykę.

Refleksja nad działaniem – analiza działań dzieci

W wyniku mojej refleksji nad działaniem wyprowadziłam szereg wniosków dotyczących działania dzieci na zabawkach edukacyjnych. Dotyczą one trzech sfer rozwoju: społecznej, poznawczej oraz emocjonalno-motywacyjnej.

Dzieci czteroletnie i pięcioletnie przyjmują podczas zajęć różne role w grupie rówieśniczej. **Stopień ich zaangażowania podczas zajęć jest związany z posiadanymi kompetencjami poznawczymi**, toteż do analizy zachowań przydatna okazała się koncepcja Jeroma Brunera (1978). Psycholog ten wyróżnił trzy poziomy kompetencji poznawczych

reprezentacji: enaktywną (działanie jako podstawa gromadzenia doświadczeń), ikonyczną (rozumowanie wspierane przez obraz) i symboliczną (myślenie abstrakcyjne). Co istotne, rozwój poznawczy nie polega na przechodzeniu przez wszystkie te etapy, od najniższego do najwyższego (jak to miało miejsce np. w koncepcji Jeana Piageta), ale są one stale obecne w funkcjonowaniu poznawczym człowieka, i nowa sytuacja może sprawić, że aktywowana zostanie reprezentacja enaktywna. Fazy rozwoju myślenia są natury wewnętrznej, ale procesem tym można sterować z zewnątrz – przyspieszać następstwo kolejnych faz, rozwijać jednocześnie potencjał tkwiący w dziecku w obszarze różnych aktywności. Oznacza to, że różnice indywidualne są zauważalne nie tylko pomiędzy rówieśnikami, ale także u jednego dziecka, w zależności od typu zajęć.

Na podstawie obserwacji zachowania się dzieci podczas wielu zajęć prowadzonych z wykorzystaniem zabawek dydaktycznych z Laboratorium Wczesnej Edukacji, wyróżniłam trzy role przyjmowane przez nich w grupie: badacza, obserwatora, eksperta. **Badacz** to dziecko, które jest skupione wyłącznie na czynnościach manipulacyjnych, niezainteresowane rozmową na temat tego, co robi. Widać u niego przymus dotykania zabawki, potrafi o nią walczyć, kłóci się, byle tylko osiągnąć swój cel – być jak najbliżej zabawki i samodzielnie działać. Nie jest w tym momencie zdolne współpracować, nikogo nie dopuszcza do zabawki, z którą pracuje. W jego działaniu ujawnia się reprezentacja enaktywna. **Obserwator** to dziecko, które już nie potrzebuje bezpośredniej styczności z zabawką, przygląda się innym, temu, jak i co robią. Jest w stanie na tej podstawie budować swoją wiedzę i wyciągać wnioski z działania innych. Charakter tego zachowania wskazuje na reprezentację ikonyczną. **Ekspert** to dziecko skłonne do omawiania pracy i jej wyników na bazie własnych, przeszłych, doświadczeń lub obserwacji kolegów. Jego myślenie nie musi być zakotwiczone ani we własnym działaniu, ani w bezpośredniej obserwacji. Mamy tu do czynienia z wychodzeniem poza reprezentację ikonyczną ku symbolicznej. Warto zauważyć, że dzieci w tym wieku potrafią bardzo długo działać, bez werbalizacji pytań i stawiania hipotez. Nie oznacza to jednak, że wcale ich nie stawiają, że to działanie jest bezcelowe. Takie działanie skupione na tu i teraz, aktywność na jednej zabawce zostało już udokumentowane przez Marię Montessori, która nazwała to zjawisko *polaryzacją uwagi*. W miarę gromadzenia doświadczeń, kiedy wzrasta ich poczucie skuteczności, możliwe staje się omawianie doświadczeń, początkowo między rówieśnikami, następnie z nauczycielką.

Omówione tutaj role społeczne wyraźnie wskazują na poziom rozwoju poznawczego i różnice indywidualne, jakie można zauważyć w grupach dzieci czteroletnich i pięcioletnich. Wśród obserwowanych przeze mnie dzieci zauważyłam mieszane typy reprezentacji. U wielu z nich, z uwagi na nowość proponowanych przeze mnie pomocy dydaktycznych, przeważało nastawienie na działania, co wskazuje wyraźnie na przewagę reprezentacji enaktywnej. Były też dzieci, które prócz działania skłonne były omawiać zgromadzone doświadczenia. W ich przypadku dochodziło do kształtowania reprezentacji symbolicznej na bazie enaktywnej. Inna grupa dzieci, to te, które dzięki obserwacji, a nie własnej aktywności gotowe były omawiać swoje spostrzeżenia. Budowały one reprezentację symboliczną przy aktywniej reprezentacji ikonicznej.

Kolejny mój wniosek dotyczy **kształtowania się logicznego myślenia** u dzieci w wieku przedszkolnym. Wiele odkryć dokonywanych jest przez dzieci zupełnie przypadkiem w toku działania. Liczne zaskakują samą nauczycielkę i mogą być inspiracją do projektowania kolejnych zajęć. Epizodycznie powstają pomysły, nowe zastosowania zabawki czy koncepcje tego, jak to działa. Oczywiście muszą być one sprawdzane w następnym działaniu, stąd potrzeba kolejnej aktywności manipulacyjnej, ale już na nieco innym poziomie, bo poprzedzonej namysłem, planem. Dzięki tym poczynaniom dochodzi do modyfikacji uprzedniego zamysłu, która ponownie musi być sprawdzona. W efekcie takiego procesu powstaje strategia działania. Szczególnie uwidocznia się ona w grach dydaktycznych, co krótko przedstawię na podstawie gry „Ma być pięć”. Chodzi w niej o to, by zawodnik ułożył pięć kulek swojego koloru obok siebie, w pionie lub poziomie i jednocześnie nie pozwolił na to przeciwnikowi. Początkowo dzieci układały kulki przypadkowo, nie patrząc na drugiego gracza, w związku z czym wygrywał zawsze ten, kto zaczął grę. Po kilku próbach musiał pojawić się jakiś pomysł, koncepcja gry lub dogłębne zrozumienie jej zasad, gdyż zmieniał się sposób gry, gracz zaczął tak blokować ruchy przeciwnika, by nie dopuścić do ułożenia przez niego pięciu kulek. Ale tym samym nikt nie wygrywał, bo gracz był skupiony tylko na blokowaniu, nie próbował układać swojego koloru. Potrzebna była modyfikacja, która wreszcie doprowadziła do powstania strategii gry prowadzącej do zwycięstwa (blokować i układać).

Ważna obserwacja dotycząca **sposobu uczenia się dzieci** i ich rozwoju poznawczego nasunęła się w toku pracy z klockami Dienesy, choć nie tylko. Zadanie dotyczyło dostrzegania cech klocków: koloru, kształtu, wielkości i grubości oraz klasyfikowania ich według tych kryteriów. Po pierwsze, dzieci w wieku przedszkolnym mając przed sobą dwa obiekty **omawiają je na podstawie różnic** pomiędzy nimi. Z tego względu jest to łatwiejsze zadanie niż mówienie o klocku, gdy jest on tylko jeden, łatwo wtedy pominąć jakąś cechę. By tego uniknąć podczas ćwiczeń stosowaliśmy symboliczne oznaczenia cech ogólnych, które dzieci następnie omawiały, odnosząc je do swojego elementu. Po drugie, dzieci w wieku przedszkolnym **funkcjonują w przestrzeni dwuwymiarowej**. Oznacza to, że w spostrzeganiu dominuje zmysł wzroku, a dane pochodzące z pozostałych zmysłów są pomijane. Czterolatki i pięciolatki mają kłopot z dostrzeżeniem takich cech, jak grubość, ciężar, faktura, temperatura przedmiotu. Wynikać to może z jednej strony z tego, co dziecko przynosi ze sobą z domu, a co niesie ze sobą współczesny świat, otóż dominacji nowych technologii, telewizji, komputerów, tabletów, z którymi dziecko styka się od najmłodszych lat. Z drugiej strony, edukacja przedszkolna za mało rekompensuje te braki, bardzo szybko wprowadzając zadania w konwencji papier-olówek, często niejako (rodzicom) na dowód tego, że zajęcia edukacyjne w przedszkolu się odbywają. Widzę w tym ogromne zagrożenie dla rozwoju dziecka, gdyż niedostrzeżenie roli wszystkich zmysłów w poznawaniu świata przez dziecko w wieku przedszkolnym może prowadzić do nieprawidłowości w integracji sensorycznej bodźców, czego konsekwencją mogą być trudności edukacyjne na kolejnych szczeblach kształcenia ujawniające się między innymi w takich zaburzeniach, jak dysleksja.

O tym, że dzieci w wieku przedszkolnym mają za mało okazji do manipulowania, badania i stosowania różnorodnych zabawek edukacyjnych, świadczą emocje wyrażane przez dzieci podczas zajęć. **Dzięki nowości proponowanych zajęć i atrakcyjności zastosowanych środków dydaktycznych możliwe było wzbudzenie głębszego zaangażowania dzieci w działanie.** Jeden z chłopców powtarzał wciąż: „Ależ to mnie ciekawi, to mnie naprawdę bardzo ciekawi”, inny natomiast, kiedy usiadł przy jednej zabawce i nie chciał opuścić stanowiska, któraś z dziewczynek zabrała zabawkę i schowała się z nią pod stołem, by nikt jej nie przeszkadzał. Ich zachowanie obrazowało działanie mechanizmu montessoriańskiej *polaryzacji uwagi*, warunku uczenia się. Dziecięca ciekawość stanowi ważny element motywujący do uczenia się i należy ją podtrzymywać poprzez zachęcanie dzieci do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi; jednocześnie trzeba unikać ignorowania pytań oraz podawania gotowych odpowiedzi (por. Filipiak 2012).

Wnioski

Postawa refleksyjnego praktyka wpisuje się w kondycję współczesnego świata. „Refleksyjny praktyk jest badaczem własnego nauczania, diagnozuje zarówno sytuację, jak i kontekst własnej praktyki, opracowuje koncepcje zmiany” (Filipiak 2012: 88). Refleksyjna praktyka jest więc zadaniem stawianym przed nauczycielem i jednocześnie narzędziem jego realnego rozwoju. Uwrażliwia na proces uczenia się, dając wgląd w to, jak uczą się dzieci, a także na proces nauczania, odkrywając przed nauczycielem jego własne strategie pracy.

W przemyśleniach dotyczących mojej własnej pracy, którą starałam się przedstawić w niniejszym tekście, przeszłam od refleksji poprzedzającej działanie, skupionej na wątku celu kształcenia i jego funkcjonalności w tym procesie, poprzez refleksję w działaniu, akcentując rolę nauczyciela jako obserwatora, tutora i diagnosty, ku refleksji po działaniu, analizując aktywność dzieci podczas zajęć z zabawkami dydaktycznymi. Dzięki tak prowadzonemu namysłowi uważam swoją praktykę pedagogiczną za zdolną do zmieniania się, a co za tym idzie, do bycia aktualną i odpowiadającą na wyzwania stawiane mi przez wychowanków podczas spotkań edukacyjnych.

Na podstawie analizy działań dzieci odkryłam możliwość diagnozowania rozwoju poznawczego uczniów na podstawie przyjmowanych przez nich podczas zajęć ról w grupie rówieśniczej: badacza, obserwatora i eksperta. Dowiedziałam się, w jaki sposób budują strategie logicznego myślenia: przez manipulację, przypadkowe odkrycie, do budowania strategii działania. Poznałam niedostatki edukacji na poziomie przedszkola: zbyt mało okazji do manipulowania obiektami. Opracowałam także warunki zaangażowania dzieci na zajęciach dydaktycznych: budzenie emocji i zaciekawienia, dawanie okazji do badania rzeczywistości. Są to niezmiernie istotne wnioski dla mojej pracy, mogą być także użyteczne dla innych nauczycieli.

Wszystko to, co przedstawiłam powyżej nie stanowi dla mnie podsumowania, ale raczej nowe otwarcie. Nie jest zakończeniem, gdyż każde nowe doświadczenie, każda nowa

wiedza rodzi kolejne pytania. Jako takie jest wejściem dalej i głębiej, a na pewno też inaczej, zarówno we własną praktykę, jak i stale obecną w niej teorię pedagogiczną.

Literatura

- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje studia z psychologii poznawania*. Przeł. B. Mroziak, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, GWP.
- Gołębnik B.D. (2002), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa, WSiP.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kruk J., Zdanowicz-Kucharczyk K. (2013), *Laboratorium Wczesnej Edukacji jako przykład „paradygmatu” metodyki interaktywnej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 3(22).
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Merton R. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa, PWN.
- Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London, Basic Books Inc.
- Zamojski P. (2010), *Pytanie o cel kształcenia – zaproszenie do debaty*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.