



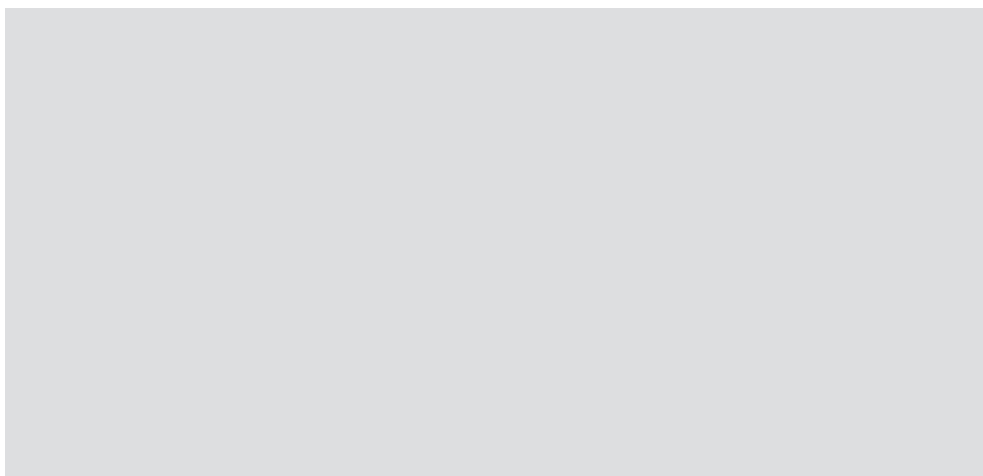
Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej

SCENARIUSZE ZAJĘĆ
W PRZEDSZKOLU
I SZKOLE PODSTAWOWEJ



Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej





WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO



Elżbieta Płóciennik

Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej

**SCENARIUSZE ZAJĘĆ
W PRZEDSZKOLU
I SZKOLE PODSTAWOWEJ**



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO
Łódź 2016



EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI

Elżbieta Płóciennik – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej,
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Urszula Chęcińska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UŁ

Joanna Balcerak

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/yanlev

© Copyright by Elżbieta Płóciennik, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Wydanie I. W.07381.16.0.S

Ark. wyd. 6,0; ark. druk. 10,0

ISBN 978-83-8088-142-6

e-ISBN 978-83-8088-143-3

<https://doi.org/10.18778/8088-142-6>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie.....	9
Rozdział 1. Edukacja dla mądrości.....	15
Rozdział 2. Cele kształcenia a założenia edukacji dla mądrości.....	25
Rozdział 3. Przykłady sytuacji edukacyjnych służących rozwijaniu mądrości.....	33
3.1. Rozwijanie inteligencji analitycznej.....	34
3.2. Rozwijanie inteligencji twórczej.....	35
Zadanie 1. „Łańcuch skojarzeń”.....	37
Zadanie 2. „Skojarzenia bliższe i dalsze?”.....	38
Zadanie 3. „Jak można to wykorzystać inaczej?”.....	38
Zadanie 4. „Co by było, gdyby...”.....	39
Zadanie 5. „Przedmiot bez wad”.....	39
Zadanie 6. „Skojarzenia i analogie”.....	39
Zadanie 7. „Co to jest, do czego służy?”.....	40
Zadanie 8. „Wynalazki w kuchni – dokończ rysunki”.....	40
Zadanie 9. „Drzewo – jak je poznać i wykorzystać?”.....	41
Zadanie 10. „Drzewo dobra”.....	42
Zadanie 11. „Hybryda”.....	43
Zadanie 12. „Projektowanie z rzeczowników”.....	43
Zadanie 13. „Dziwne zwierzę”.....	44
3.3. Rozwijanie inteligencji praktycznej.....	44
Zadanie 1. „Czy w sklepie można się zgubić?”.....	46
Zadanie 2. „Jak to wykorzystać inaczej?”.....	46
Zadanie 3. „Upominek dla...”.....	47
Zadanie 4. „Wady i zalety”.....	47
Zadanie 5. „Ulepszamy otoczenie”.....	48
Zadanie 6. Udział w programie „Adopcja sercem”.....	48
Zadanie 7. „Zrób to sam”.....	49
Zadanie 8. „W czym jestem mocny?”.....	49
Zadanie 9. „Przyjazna szkoła”.....	50
Zadanie 10. „Mądre – niemądre”.....	50
Zadanie 11. „Giełda pomysłów”.....	51

Zadanie 12. „Coś w zamian”	51
Zadanie 13. „Ubranie dostosowane do pogody”	51
Zadanie 14. „Instrukcje”	52
Zadanie 15. „Co zrobię w sytuacji, gdy...?”	52
Zadanie 16. „Wirujące plakaty”	52
3.4. Rozwijanie refleksyjności	53
3.5. Rozwijanie myślenia dialogicznego	54
Zadanie 1. „Inne zakończenie”	55
Zadanie 2. „Za i przeciw”	56
Zadanie 3. „Podobieństwa i różnice”	56
Zadanie 4. „Tradycje”	57
Zadanie 5. „Wyobrażenia”	57
Zadanie 6. „Bariery komunikacyjne”	57
Zadanie 7. „Właśnie wynaleziono...”	58
Zadanie 8. „Kim jestem i dlaczego?”	58
Zadanie 9. „Na ratunek”	59
Zadanie 10. „Co to może być? – definicje”	59
Zadanie 11. „Opowiadanie na jedną literę”	60
Zadanie 12. „Czy zaleta może być wadą?”	60
Zadanie 13. „Wywiad z...”	61
3.6. Rozwijanie myślenia dialektycznego	62
Zadanie 1. „Wspólne dzieło”	63
Zadanie 2. „Jak spędzić dzisiejszy dzień, żeby się nie nudzić?”	63
Zadanie 3. „Dobra złość?”	64
Zadanie 4. Mapa myśli na temat: „Jak dbać o swoje zdrowie i zdrowie innych?”	64
Zadanie 5. „Możliwe i potrzebne zmiany przebiegu lekcji”	65
Zadanie 6. „Przekaż – przejmij to coś”	66
Zadanie 7. „Stopklatka”	66
Zadanie 8. „Różne potrzeby – różne odczucia?”	67
Zadanie 9. „Graffiti”	67
Zadanie 10. „Dedykowane malowidło”	68
Zadanie 11. „Hasła-metafory”	68
Rozdział 4. Scenariusze zajęć sprzyjających rozwojowi mądrości na początkowych etapach kształcenia	71
Temat: Dobry człowiek – co to znaczy?	73
Temat: Ciepło, zimno – eksperymenty z objętością powietrza...	76
Temat: Bądź ostrożny!	79
Temat: Jak można chronić przyrodę na Ziemi?	83
Temat: O zjawisku następstwa dnia i nocy	87
Temat: Jak zachować się w sytuacji zagrożenia?	90
Temat: Zagrożenia – jak ich unikać i jak sobie pomóc?	93
Temat: Pierwsza pomoc	96

Temat: Magia wiatru	99
Temat: Spotkanie z nieznanym psem – postawy obronne w sytuacji zagrożenia	101
Temat: „Krótka podróż na niby” – różnice w naszych wyob- rażeniach	104
Temat: Na ratunek przyrodzie	107
Temat: Czas wolny – samodzielne organizowanie bezpie- cznych zajęć	110
Temat: Nie widzę, nie słyszę	113
Temat: Wynalazki i wynalazca – formułowanie pytań i wypo- wiedzi	118
Temat: Jak zapobiegać wypadkom drogowym?	121
Temat: Akceptacja i tolerancja	125
Temat: Wartości w naszym życiu	128
Temat: Jak sobie radzić podczas powodzi?	131
Zakończenie	135
Bibliografia	137
Od Redakcji	143
Aneks. Karty pracy	145

Wprowadzenie

Pojęcie „mądrość”, jako kategoria kompetencji niezbędnych jednostce w życiu, zaczęło się pojawiać w ostatnich latach w dyskusji nie tylko nad funkcjonowaniem jednostki w społeczeństwie, lecz także nad istotą zmian w edukacji. Takie wychowanie, oparte na kształtowaniu kompetencji, będących podstawą dialogu i samodzielnego myślenia uczniów, było postulowane przez Arystotelesa i Sokratesa. Postulaty te stały się podstawą pedagogiki dialogu i są wskazywane jako jej główne założenia filozoficzne. Przykładem mogą być koncepcje wychowania przez dialog i uwrażliwianie na innych Janusza Korczaka¹, „myślenia dialogicznego” w relacjach z innym człowiekiem Martina Bubera² czy koncepcja wychowania jako „wychowywania siebie” w toku rozmowy z wychowawcą Hansa-Georga Gadamera³. Jednak współczesna szkoła nadal kształci przede wszystkim pamięć i zdolności analityczne.

W literaturze pedagogicznej zwraca się uwagę, że w kształceniu brakuje nastawienia na rozwój moralno-społeczny uczniów podczas działań praktycznych, rozwijanie takich cech osobowościowych, jak: zamiłowanie do nauki, ciekawość i zainteresowanie światem, twórczość, oryginalność i pomysłowość, sprawiedliwość, rozważa, prawość, refleksyjność, wnikliwość i elastyczność w myśleniu, które prowadzą do przyjmowania lub uwzględniania wielu

¹ Janusz Korczak był nie tylko lekarzem i pedagogiem, lecz także poetą i filozofem. Zob.: J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002; tenże, *Prawidła życia – pedagogika dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Pelikan, Warszawa 1988.

² M. Buber, *Pradystans i relacja*, [w:] tenże, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1992.

³ H.-G. Gadamer, *Wychowanie jako wychowanie siebie*, [w:] tenże, *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

punktów widzenia. Nie wzmacnia się także w uczniach poczucia sprawstwa, zaangażowania w działanie, dążenia do wykorzystania informacji dla wspólnego dobra społecznego, nie kształtuje umiejętności weryfikowania dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji, refleksyjności nad efektami własnej aktywności, odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych działań. Oznacza to, że we współczesnej szkole na ogół nie przygotowuje się uczniów do samorozwoju, samokontroli oraz nie tworzy się warunków do budowania w nich poczucia odpowiedzialności, harmonii, szczęścia i zadowolenia z życia⁴. W zadaniach i treściach realizowanych w przedszkolach i szkołach brakuje zatem koncentracji na pozytywnych aspektach ludzkiego życia, wartościach, mocnych stronach i właściwościach funkcjonowania jednostki, budowania pozytywnych więzów emocjonalnych z otoczeniem⁵. Nie uczy się też uczniów sztuki zadawania pytań, otwartości na zmianę, wrażliwości na istotne problemy społeczne i przyrodnicze, tolerancji dla dwuznaczności⁶ czy odważnego przesuwania granic poznania⁷. Wszystkie wymienione cechy jednostki są także warunkiem i wskaźnikiem mądrości w myśleniu i działaniu,

⁴ Zob.: Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

⁵ Czytelnik odnajdzie taką krytykę w wielu publikacjach, przykładowo: J. Czapińskiego (*Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004); Ch. Buchner (*Sukces w szkole jest możliwy. Jak pomóc dzieciom, by miały dobre osiągnięcia w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004); M. Dudzikowej (*Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Wydawnictwo Impuls, Warszawa 2004); H. Hamer (*Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2005); M. Ledzińskiej i E. Czerniawskiej (*Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011); D. Klus-Stańskiej i in. (*Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011); T. Gadacza (*O umiejętności życia*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa 2013).

⁶ Na problemy te zwraca uwagę K. J. Szmidt (*Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 320–371); z kolei badania dotyczące realizacji przez nauczycieli wczesnej edukacji zadań o charakterze otwartym, sprzyjającym rozwijaniu twórczości i otwartości na wieloznaczność opisała J. Bonar (*Rozwijanie twórczości uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008).

⁷ Cechy jednostki zdolnej, także w obszarze jej mądrości, opisał A. Sękowski (*Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001; *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005).

zgodnie ze współczesnymi koncepcjami związanymi z rozwijaniem mądrości.

Trudno jest też odnaleźć w założeniach organizacyjnych i merytorycznych polskiej szkoły podstawy teoretyczne wychowania w mądrości i do mądrości – w podstawie programowej kształcenia ogólnego i programach realizowanych na różnych etapach kształcenia brakuje treści sprzyjających rozwijaniu mądrości poprzez twórczość, refleksyjność, aktywność i samodzielność jednostki, współdziałanie z innymi czy działanie praktyczne na rzecz innych. W literaturze metodycznej nie funkcjonuje też pojęcie „edukacja dla mądrości”, choć coraz częściej w teorii pedagogicznej zauważany jest związek jakości życia i efektywności kształcenia z takimi właściwościami osobowymi, jak inteligencja praktyczna, refleksyjne myślenie, dialog, twórczość i mądrość.

Prezentowany przewodnik metodyczny w zamyśle autorki oraz redaktorów z Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego ma zatem do spełnienia bardzo ważne funkcje:

- informacyjną – sprzyja rozpowszechnieniu wśród nauczycieli koncepcji rozwijania mądrości w toku codziennych zadań realizowanych w pracy z uczniem;
- doskonalenia kompetencji nauczycieli i wychowawców – jego zawartość pozwala realizować doskonalenie i samodoskonalenie nauczycieli poprzez propozycje metodycznych sposobów rozwijania mądrości uczniów oraz teoretyczne uzasadnienie potrzeby rozwijania mądrości we współczesnej edukacji;
- wyzwalania aktywności i refleksyjności – proponowane w nim zadania i lekcje pozwalają na uaktywnienie myślenia i działania zarówno nauczycieli i dorosłych z otoczenia uczniów, jak i samych uczniów; ponadto sprzyjają one stymulowaniu refleksyjności przy analizie ludzkiej działalności i życia, co z kolei jest podstawą konstruowania nowej wiedzy i nowych sposobów zachowania;
- praktycznego przygotowania ucznia do życia – uczestnictwo ucznia w edukacji dla mądrości, popularyzowanej w tej publikacji, pozwala na rozbudzenie jego samoświadomości oraz uspołecznienie, inspiruje do aktywnego uczestnictwa w kulturze, refleksyjnego rozwiązywania problemów dnia codziennego, elastycznego, refleksyjnego i twórczego podejścia do pojawiających się problemów czy

zdarzeń, co jest także podstawą funkcjonowania podczas realizacji przyszłych zadań zawodowych;

- integracyjną – realizacja prezentowanej w tym przewodniku edukacji dla mądrości sprzyja integracji różnych koncepcji edukacyjnych na potrzeby pracy z uczniem, integracji różnych sfer aktywności ucznia (analitycznej, twórczej, praktycznej i osobowościowej) oraz integracji środowisk, w których uczeń funkcjonuje; dzięki temu możliwa jest rzeczywista realizacja wszechstronnego rozwoju każdego z uczniów w zróżnicowanych warunkach środowiskowych poprzez rozwiązywanie różnorodnych problemów;
- profilaktyczną – wykorzystanie przez nauczycieli koncepcji oraz praktycznych sposobów rozwijania mądrości już od najniższych etapów kształcenia będzie sprzyjało zapobieganiu negatywnym zjawiskom w środowisku rówieśniczym uczniów, ukształtowaniu nawyków refleksyjnego myślenia i zachowania, uwzględniającego dobro jednostki i środowiska społecznego;
- terapeutyczną – stosowanie proponowanych zadań i lekcji przyczyniających się do rozwijania mądrości w działaniu i myśleniu będzie sprzyjało również naprawie nacechowanych agresją oraz negatywnymi emocjami relacji ucznia z samym sobą i z innymi;
- poszerzania oferty edukacyjnej – poprzez zadania i scenariusze prezentowane w tej publikacji tworzy się sposobność poszerzenia oferty edukacyjnej dla uczniów, zarówno w toku typowych zajęć i lekcji na różnych poziomach edukacji, jak i na zajęciach pozalekcyjnych, realizowanych w szkole i poza nią;
- modyfikowania pracy szkoły – przedstawiana pedagogiczna koncepcja rozwijania mądrości sprzyjać może ponownemu wprowadzeniu do szkoły działań wychowawczych, skoncentrowanych na pozytywnych aspektach życia i uczenia się.

Efekty włączenia tej koncepcji do codziennej pracy szkoły będą także widoczne przy samoocenie czy ocenie jakości pracy szkoły, dokonywanej współcześnie przez pedagogiczny nadzór zewnętrzny, dyrektorów lub zespoły nauczycielskie. Edukacja dla mądrości może być bowiem istotą działań innowacyjnych, mających na celu modernizację, doskonalenie lub całkowitą zmianę dotychczasowej praktyki edukacyjnej, skutecznego realizowania profilaktyki

i wychowania na terenie szkoły, idei współpracy środowiska szkolnego ze środowiskiem bliższym i dalszym czy optymalizacji warunków procesu nauczania – uczenia się.

Zachęcamy zatem czytelników do dogłębnego zapoznania się z koncepcją edukacji dla mądrości, opisaną dokładnie w książce **Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne** autorstwa Elżbiety Płóciennik, wydanej nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego w 2016 r. w ramach serii **Edukacja dla Mądrości**, która została zainspirowana publikacjami amerykańskiego psychologa Roberta J. Sternberga oraz polskiego psychologa Zbigniewa Pietrasińskiego⁸. Aby umożliwić poznanie istoty koncepcji edukacji dla mądrości także czytelnikowi tej publikacji, w pierwszym rozdziale zaprezentowano główne informacje o idei rozwijania mądrości jako teoretycznej podstawie proponowanych praktycznych działań uczniów w warunkach organizowanych przez nauczycieli w szkole.

Niniejszy tom przewodnika metodycznego odnosi się do edukacji przedszkolnej oraz edukacji na poziomie szkoły podstawowej, natomiast w kolejnym planowanym tomie ukazane zostaną sposoby rozwijania mądrości i refleksyjności uczniów ze szkół ponadpodstawowych.

⁸ Inspiracją do opracowania koncepcji edukacji dla mądrości i jej popularyzacji w polskiej edukacji były książki: R. J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A Sage Company, Thousand Oaks 2009; Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001; tenże, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2008. Istotną rolę spełniły tu także dotychczasowe doświadczenia autorki w zakresie rozwijania twórczości dzieci na poziomie edukacji elementarnej oraz publikacje polskich pedagogów twórczości, a szczególnie K. J. Szmidta: *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2007; *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.

Rozdział 1. Edukacja dla mądrości

W teorii pedagogicznej jest coraz częściej popularyzowane takie podejście do edukacji, w którym uwzględnia się wyzwolenie i refleksyjność jednostki oraz jej podmiotowość. Jest to koncepcja pedagogiki emancypacyjnej. Postuluje się w niej rozwijanie świadomości siebie u jednostek, ich krytycznego podejścia do rzeczywistości społecznej, umiejętności rozwiązywania problemów oraz zdolności komunikacyjnych, umożliwiających dialog społeczny. W Polsce główną przedstawicielką tego nurtu pedagogicznego jest prof. Maria Czerepaniak-Walczak. Zgodnie z tą koncepcją, celem edukacji powinien być rozwój jednostki na drodze jej samodzielnego wysiłku, kształtowanie jej krytycznego myślenia, otwartości na inność i konflikt poprzez sytuacje umożliwiające przekraczanie ograniczeń, odkrywanie przez wychowanków własnego potencjału i opresyjnej mocy poszczególnych elementów świata zewnętrznego, a także uczenie ich stawiania pytań i samodzielnego poszukiwania sposobów rozwiązywania problemów¹.

Edukację prowadzącą do emancypacji młodej jednostki popularyzuje także w odniesieniu do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej prof. Danuta Waloszek. W jej publikacjach można odnaleźć nawiązania do założeń i zasad pedagogiki emancypacyjnej, związanej z usamodzielnianiem się dziecka i uniezależnianiem „od niepotrzebnej, usztywniającej władzy dorosłego”². W odniesieniu do działań nauczyciela D. Waloszek opisuje nadmierne kierowanie przez niego działaniem ucznia, a nawet wykonywa-

¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna, rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2006, s. 79–80.

² D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, s. 176.

nie za dziecko tych czynności, które ono może – a nawet powinno – wykonać samo. Tymczasem realizując w edukacji koncepcję emancypacyjną nauczyciel powinien raczej prowokować dziecięce pytania, proponować różnorodne zadania, także wieloznaczne i niepełne, z utrudnieniami lub złożone, by uczeń pokonywał trudności i bariery napotkane podczas działania, a w wyniku tego – „przekraczał” granice własnych możliwości intelektualnych, społecznych i sprawnościowych. Zgodnie z uzasadnieniami D. Waloszek, taka edukacja prowadzi właśnie do integracji różnych sfer rozwojowych, doskonalenia i wzbogacania umiejętności oraz konstruowania nowej wiedzy³.

Z kolei samodzielne dochodzenie do wiedzy jest podstawowym założeniem koncepcji konstruktywizmu w edukacji, którą promuje uznana przedstawicielka wczesnej edukacji w Polsce, prof. Dorota Klus-Stańska⁴. Zgodnie z ideą konstruktywizmu, procesy umysłowe są postrzegane jako racjonalne przetwarzanie informacji z otoczenia na podstawie dotychczasowej wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Jak podkreśla D. Klus-Stańska, jest to podstawa specyficznej edukacji, w której „dzięki problemowej strukturze zadań i aktywności [...] zamiast słuchać” uczniowie „próbują myśleć i działać”⁵. A zatem uczenie się i rozwój są oparte na emocjach, interpretacjach, poszukiwaniu znaczeń zdarzeń i zjawisk, co jest przecież bardzo odległe od koncepcji przyswajania wiedzy przekazywanej przez innych.

Przywołane podstawy edukacji sprzyjającej usamodzielnianiu się ucznia w procesie uczenia się oraz rozwijania własnych kompetencji i zdolności są spójne z humanistyczną koncepcją edukacji, umożliwiają integrację różnorodnych form aktywności ucznia oraz uzyskiwanie rzeczywistych efektów wychowawczo-dydaktycznych na bazie samodzielności, refleksyjności i aktywności jednostek w uczeniu się. Takie rozumienie edukacji jest w za-

³ Tamże, s. 176–186.

⁴ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002; też, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010; też, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

⁵ *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 36.

łożeniach zbliżone do koncepcji edukacji dla mądrości. A zatem edukacja dla mądrości powinna być realizowana także w kontekście pedagogiki emancypacyjnej i konstruktywistycznej, poprzez ograniczenie przekazu wiedzy i nadmiernej władzy dorosłego na rzecz aktywnego uczenia się pod kierunkiem nauczyciela, którego praca powinna się sprowadzać do jednoczenia procesów łączących mądrość uczniów z refleksją nad problemem oraz wiedzą pochodzącą z przekazu i doświadczenia społecznego.

Aby bardziej szczegółowo wyjaśnić zakres treściowy edukacji dla mądrości, trzeba w pierwszym etapie dookreślić pojęcie „mądrość”, które jest interpretowane w różnorodny sposób. Zostanie to zrealizowane z wykorzystaniem wybranych koncepcji psychologicznych, bowiem to one właśnie wskazują pedagogom możliwości organizacji warunków wspierających rozwój określonych umiejętności, cech i właściwości osobowościowych uczniów, w tym przypadku związanych z mądrym myśleniem i zachowaniem.

Charakteryzując mądrość jednostki, należy wspomnieć o kilku zasadniczych elementach. Po pierwsze, współcześni psycholodzy przyjmują mądrość jako właściwość, którą można rozwijać u każdego człowieka już od najmłodszych lat, ponieważ łączy się ona z wiedzą i doświadczeniem życiowym, ale obejmuje także postawy, zdolności poznawcze, pewne cechy osobowości oraz motywację do działania. Mądrość zatem, podobnie jak inne cechy, podlega kształceniu, rozwojowi i stymulacji już od najwcześniejszych lat życia jednostek.

Po drugie, mądrość nie jest prostą cechą – aktualnie w wielu koncepcjach rozumiana jest ona jako złożona struktura poznawcza⁶, na którą – oprócz wiedzy i świadomości ograniczenia tej wiedzy – składają się:

- tolerancja wieloznaczności, rozumienie roli różnorodnych kontekstów oraz uwarunkowań życia i rozwoju człowieka;
- umiejętność kierowania własnym życiem i rozwojem z uwzględnieniem dobrostanu osobistego i dobra ogółu;

⁶ Mądrość jako złożona struktura osobowości lub konstrukcja poznawcza została opisana przez kilku polskich naukowców, popularyzujących koncepcję rozwijania mądrości R. J. Sternberga i innych zagranicznych psychologów. Mam tu na myśli wspomnianą już książkę Z. Pietrasińskiego (*Mądrość...*), artykuł K. J. Szmidta (*Mądrość jako cel kształcenia...*), książkę J. Czapińskiego (*Psychologia pozytywna...*) oraz rozdział napisany przez A. Sękowskiego (*Inteligencja, twórczość, mądrość...*).

- refleksyjne odniesienie do zagadnienia sensu życia oraz wartości i priorytetów życiowych;
- umiejętność formułowania sądów i udzielania pomocnych rad innym, radzenia sobie z niepewnością oraz efektywnego działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach lub w warunkach niedoboru informacji⁷.

Po trzecie, wystąpienie mądrego myślenia i działania jednostki jest uzależnione od innych bardzo ważnych struktur poznawczych: inteligencji analitycznej, praktycznej i twórczej oraz pewnych specyficznych cech osobowościowych. Wspomniany już wcześniej R. J. Sternberg jako pierwszy opracował wskazówki dotyczące jednoczesnego rozwijania i wykorzystania w sposób zintegrowany trzech obszarów zdolności jednostki: mądrości, twórczości i inteligencji (ang. *WICS: Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesized*). Te trzy właściwości jednostki – rozwijane, pobudzane i stosowane jednocześnie – pozwalają wykorzystywać optymalnie pamięć, wiedzę i zdolności analityczne przy myśleniu transgresyjnym oraz twórczym rozwiązywaniu problemów. Kreatywność jest niezbędna jednostce, by mogła ona tworzyć rozwiązania, projekty, wizje lub plany jednostkowe, zbiorowe czy programy dla wybranych instytucji. Z kolei inteligencja analityczna pozwala oszacować, w jakim stopniu twórcze pomysły są nowe, dobre, właściwe, możliwe do realizacji czy osiągnięcia. Natomiast dzięki inteligencji praktycznej jednostka potrafi wprowadzić powstałe pomysły w życie i przekonać innych o ich wartości. Te trzy właściwości pozwalają także na analizę i ocenę istniejących rozwiązań oraz analizę i weryfikację przydatności nowych pomysłów, podejmowanych postanowień, działań oraz różnego rodzaju przedsięwzięć. Efektywność takiego działania wzmacniana jest dodatkowo przez aktywność własną jednostki i zaangażowanie w zadanie⁸. Jednak, według R. J. Sternberga, to właśnie mądrość gwarantuje właściwe zastosowanie inteligencji i twórczości w rozwiązywaniu różnych problemów, ponieważ pozwala uwzględnić i łączyć indywidualne osiągnięcia jednostki oraz dobro ogółu⁹. Jako taka jest częścią inteligencji praktycznej, a jej wykorzystanie

⁷ Za: A. Kałużna-Wielorób, *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014/68 (4), s. 69–70.

⁸ R. J. Sternberg, J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005, s. 340; R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorenko, *Teaching for Wisdom...*

⁹ R. J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity...*

prowadzi do pomyślnego zastosowania społecznie użytecznych pomysłów¹⁰.

Po czwarte, mądre myślenie jest procesem złożonym – składają się na nie różne rodzaje myślenia:

- myślenie refleksyjne, będące podstawą kontrolowania przez jednostkę własnych myśli i działań oraz analizy warunków i dostępnych danych;
- myślenie dialogiczne – umożliwia jednostce rozpatrywanie zjawisk z różnych punktów widzenia, rozwiązywanie problemów z uwzględnieniem różnych możliwości;
- myślenie dialektyczne, które opiera się na umiejętności godzenia dwóch sprzecznych lub alternatywnych możliwości, stanowisk, podejść w celu wypracowania syntezy; taki sposób działania pozwala rozpatrywać i uwzględniać ograniczenia środowiska oraz podejmować decyzje czy wybory z uwzględnianiem zarówno bezpośrednich skutków, jak i tych, które mogą pojawić się w odległej perspektywie oraz sprzyja traktowaniu wiedzy elastycznie, płynnie i relatywnie – w interakcji z odmiennymi poglądami¹¹.

Wykorzystanie w edukacji takiej koncepcji mądrości prowadzi do zwiększenia aktywności uczniów, budowania ich wytrwałości w dążeniu do założonego celu oraz lepszej integracji, a przez to – do zrozumienia poznawanego materiału. Dlatego R. J. Sternberg sugeruje, by tworzyć uczniom warunki do formułowania własnych wniosków w zadaniach, które wymagają integrowania materiału i rozwijania opisanych trzech typów myślenia. Uważa też, że istotne jest nagradzanie mądrego zachowania oraz wykorzystywanie naturalnie pojawiających się sytuacji w celu utrwalania w wychowankach tego zachowania. Takie zintegrowane działania psychopedagogiczne, łączące w edukacji cele poznawcze i moralne, Sternberg określił nazwą *Teaching for Wisdom*. Opisał także działania nauczyciela na rzecz rozwijania mądrości uczniów, wskazując konkretne przykłady zasad postępowania nauczyciela oraz sytuacji edukacyjnych, sprzyjających rozwijaniu mądrości uczniów w celowo dobranych programach edukacyjnych na różnych etapach kształcenia. Dlatego jego koncepcja stała się dla autorki tego przewodnika metodycznego główną inspiracją do po-

¹⁰ R. J. Sternberg, J. E. Davidson, *Conceptions of giftedness...*, s. 327–340.

¹¹ Zob.: R. J. Sternberg, J. Jordan (eds.), *A Handbook of Wisdom. Psychological perspectives*, Cambridge University Press, New York 2005.

pularyzacji możliwości rozwijania mądrości uczniów w polskich przedszkolach i szkołach.

Termin „**edukacja dla mądrości**” został wprowadzony do polskiej literatury psychopedagogicznej dzięki tłumaczeniu publikacji pt. *Psychologia pozytywna w praktyce*¹², zawierającej rozdział *Jak nauczyć podopiecznych mądrego myślenia: program „Edukacja dla mądrości”*, napisany w oryginale przez A. Reznitską i R. J. Sternberga. Również autorka tej publikacji przyjęła takie określenie dla całego procesu nauczania – uczenia się mądrości. Zgodnie z jej koncepcją, w procesie tym powinny być uwzględnione:

- podstawy prawne w postaci określonych priorytetów i celów edukacyjnych, związanych z kształtowaniem mądrości na różnych etapach kształcenia;
- celowe i świadome działania dydaktyczne i wychowawcze nauczyciela;
- aktywność ucznia – doświadczanie i przeżywanie przez niego skutków dobrego i mądrego zachowania poprzez uczestnictwo w edukacyjnych i naturalnych sytuacjach w środowisku;
- środowisko społeczne, współpracujące z nauczycielem na rzecz rozwijania mądrości uczniów;
- środowisko materialne, czyli takie środki dydaktyczne, które ułatwią realizację edukacji dla mądrości.

Samo postępowanie metodyczne nauczyciela powinno prowadzić do organizacji uczestnictwa uczniów w działaniu oraz pozwala kierować ich uwagę i zaangażowanie w odpowiednim kierunku. Celowo organizowane aktywne uczestnictwo dziecka/ucznia w sytuacjach edukacyjnych, działaniu i różnorodnej interakcji na rzecz mądrego rozwiązywania problemów i zadań jest bowiem podstawą nabywania umiejętności i kompetencji w zakresie wartościowania, projektowania i wdrażania w życie mądrych decyzji, przedsięwzięć i zachowania w stosunku do siebie i innych. Pozwala także kształtować pewne umiejętności, nawyki i budować postawy jako fundament dojrzałej mądrości w zachowaniu dorosłych.

Jednak działania nauczycieli powinny być wzmacniane wytycznymi, płynącymi z dokumentów państwowych oraz wsparciem społecznym. Nauczyciel realizuje bowiem swoje zadania na

¹² S. S. Joseph, P. A. Linley (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 132.

terenie szkoły, wykorzystując określone podstawy prawne – politykę oświatową państwa, ukazywaną w dokumentach oświatowych oraz priorytetach edukacyjnych, wyznaczanych nauczycielom do realizacji zgodnie z koncepcją społeczeństwa. A zatem także w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz w wyznaczonych co roku kierunkach polityki oświatowej państwa powinny wybrzmiewać postulaty związane z rozwijaniem mądrości uczniów¹³. Dlatego te wytyczne są tak istotne przy wdrożeniu edukacji dla mądrości w polskich szkołach – nauczyciele byłoby zobowiązani stosować się do takich działań i podejmować doskonalenie w tym zakresie.

Z kolei wsparcie społeczne jest niezbędne w realizacji edukacji dla mądrości na terenie szkoły, ponieważ uczniowie powinni uczestniczyć w różnego rodzaju działaniach społecznych, wymagających zastosowania inteligencji w trzech jej rodzajach (analitycznej, twórczej i praktycznej), a także myślenia refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego przy rozwiązywaniu różnych problemów, podejmowaniu decyzji i wdrażaniu w życie różnych wariantów tych decyzji i wyborów. Takie działanie w otoczeniu lokalnym pozwoliłoby uczniom na doświadczanie skuteczności własnego działania w stosunku do siebie i innych, satysfakcji z podejmowanych akcji społecznych we współpracy z innymi, pozytywnych przeżyć i emocji, sprzyjających rozwojowi wrażliwości społecznej. Dodatkowe wsparcie działań nauczyciela i uczniów powinny stanowić ciekawe pomoce dydaktyczne, pozwalające na prowadzenie interesujących analiz oraz interpretację obserwowanych zjawisk, utrwalanie nabywanej w doświadczeniu wiedzy, przeciwiczenie uzyskiwanych w praktyce umiejętności itp.

Dlatego taki proces edukacyjny, oparty na aktywności ucznia i przeżywaniu przez niego skutków swoich mądrych działań

¹³ Przykładowo w roku szkolnym 2015/2016 jako kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w Polsce wyznaczono: (1) Wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych i ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych; (2) Podniesienie jakości kształcenia w szkołach ponadgimnazjalnych poprzez zaangażowanie przedstawicieli partnerów społecznych w dostosowywanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy; (3) Rozwijanie kompetencji czytelniczych oraz upowszechnianie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży; (4) Edukację matematyczną i przyrodniczą w kształceniu ogólnym. Źródło: <https://men.gov.pl/pl/jakosc-edukacji/nadzor-pedagogiczny> (18.01.2016).

w sprzyjającym otoczeniu społeczno-materialnym autorka tego przewodnika metodycznego określa nazwą „**edukacja dla mądrości**”. Aktywność taką jednostka podejmuje przy udziale wewnętrznego zaangażowania emocjonalnego, co prowadzi do przeżycia wartości w sposób głęboki i trwały oraz nabywania pod kierunkiem nauczyciela różnorodnych doświadczeń życiowych, sprzyjających dojrzewaniu do mądrości.

W Polsce na potrzebę wychowania rozwijającego refleksyjność i mądrość jednostki zwracali uwagę pedagogów już wiele lat temu: Kazimierz Kornilowicz, formułując koncepcję osobowości twórczej i jej wpływu na kulturę, Janusz Korczak przy koncepcji wychowania dzieci do współpracy i odpowiedzialności, Bogdan Suchodolski, określając bliskie i dalekie cele wychowania oraz postulaty wychowania w kierunku postawy typu „być”, a także Zbigniew Kwieciński, autor koncepcji edukacji sprzyjającej świadomości, twórczości oraz aktywnej samorealizacji własnej tożsamości i własnego *Ja* poprzez podejmowanie zadań ponadosobistych. Jednak podobieństwa do edukacji sprzyjającej rozwijaniu mądrości uczniów można odnaleźć w wielu innych polskich współczesnych koncepcjach i teoriach pedagogicznych, także w obszarze wczesnej edukacji¹⁴. Ale rozwijanie mądrości w szkole nie jest proste.

¹⁴ Mam tu na myśli szczególnie takie przykładowe koncepcje, jak przeciwdziałanie zjawisku nietolerancji m.in. poprzez: poznawanie przez jednostki swoich mocnych i słabych stron, określanie posiadanej hierarchii wartości i tworzenie długofalowych celów oraz planowanie realistycznych sposobów ich osiągnięcia (H. Hamer, *Demon nietolerancji*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994); stopniowe wdrażanie dzieci do ponoszenia odpowiedzialności w pewnych obszarach aktywności, np. dobór materiałów, narzędzi, sposobu realizacji zadania, partnerów, tempa pracy oraz współodpowiedzialności z nauczycielem w innych – projektowanie zadań do wykonania, dobór tematyki zajęć, planowanie czasu dla podejmowanych aktywności, dobór zadań domowych lub utrwalających itp. (D. Waloszek: np. *Prawo dziecka do współdecydowania o sobie w procesie wychowania*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 1994; *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006; *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014); stymulowanie zdolności twórczych oraz kształcenie wyzwalające (W. Puślecki: np. *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999 oraz *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010); aplikowanie założeń konstruktywizmu do praktyki pedagogicznej podczas budowania warunków do zaangażowanego i aktywnego uczenia się w szkole (D. Klus-Stańska:

Jednym z czynników utrudniających rozwijanie mądrości jest rozdźwięk między postulowanymi wartościami a ich praktycznym wdrażaniem. Jak zauważyła prof. Katarzyna Olbrycht, „Wartości edukacyjne teoretycznie oznaczają wartości prorozwojowe, służące rozwojowi podmiotowości, tożsamości, rozumienia rzeczywistości, konstruktywnego i twórczego w niej funkcjonowania, a praktycznie – wartości instrumentalne – kompetencje do pozytywnego zaliczania kolejnych sprawdzianów zewnętrznych, mierzących wyniki nauczania odnoszone do sztywnych standardów i przeciętnych możliwości. Sytuację dylematów aksjologicznych komplikują trudne do pogodzenia postulaty równoczesnego podnoszenia jakości kształcenia i obniżania jego kosztów, a więc konieczność godzenia wartości edukacyjnych z ekonomicznymi”¹⁵. Poza tym nauczyciele nie radzą sobie z trudnościami wychowawczymi, między uczniami, nauczycielami i rodzicami nie ma atmosfery wzajemnego zaufania, zrozumienia i współpracy. Brakuje też określenia, ku jakim wartościom wychowuje się współczesnego ucznia oraz które z nich stanowią fundament dobrego życia. Na negatywne skutki opisanego zjawiska zwrócił uwagę cytowany już wcześniej Z. Pietrasiński, który opisał działania nauczycieli jako

np. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002; J. Bałachowicz: np. *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, „Edukacja” 2003/3; S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000); wykorzystywanie konstruktywnego aspektu sytuacji konfliktowych w rozwijaniu kompetencji społecznych dziecka i wykorzystanie ich do planowania zmiany w relacjach z innymi, nagrody, naprawy szkody, dokonania zadośćuczynienia, dojścia do zgody w dialogu interpersonalnym (M. Cywińska: np. *Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2004); wspieranie i rozwijanie kreatywności dzieci/uczniów poprzez twórcze rozwiązywanie problemów oraz rozwijanie myślenia pytajnego (K. J. Szmidt: np. *Jak stymulować zdolności „myślenia pyającego” uczniów*, „Życie Szkoły” 2004/7 oraz *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013) czy rozwijanie zdolności autokreacyjnych dzieci, związanych z rozumieniem siebie, własnych oczekiwań, planów życiowych, budowaniem wiedzy o samym sobie (J. Uszyńska-Jarmoc: np. *PODRÓŻE – SKARBY – PRZYGODA. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci z klas I–III*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2005 oraz *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2007).

¹⁵ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012/1(29), s. 96.

brak celowego nastawienia na rozwijanie mądrości – nauczyciele wprowadzają uczy w szkole nowych technik myślenia, ale bez refleksji, czemu ma to służyć, ponieważ „traktują uczniów jak magazyny, które należy wypełniać kolejnymi umiejętnościami”¹⁶. W wyniku takiego działania również uczniowie zaczynają tak postrzegać siebie. Dodatkowo, mądrość jako cecha osobowości lub właściwość umysłu wymyka się prostym pomiarom, dominującym w szkole podczas oceniania zdolności i kompetencji efektywności uczenia się oraz podczas pomiaru inteligencji. Jak stwierdził Z. Pietrasiński, zniechęca to praktyków i teoretyków do prowadzenia badań w tym zakresie¹⁷.

Biorąc pod uwagę omówione trudności z rozwijaniem mądrości uczniów, autorka tego przewodnika metodycznego jest przekonana, że wprowadzenie edukacji dla mądrości we współczesnej polskiej szkole wymaga uszczegółowienia celów i efektów kształcenia na poszczególnych jego etapach pod kątem istoty i założeń edukacji dla mądrości.

¹⁶ Z. Pietrasiński, *Mądrość...*, s. 59.

¹⁷ Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów...*, s. 17.

Rozdział 2. Cele kształcenia a założenia edukacji dla mądrości

Mimo zapisanych w podstawowych dokumentach oświatowych¹ postulatów wszechstronnego wspierania rozwoju dziecka i ucznia, nie zawsze uwzględniane jest w pracy szkoły (skoncentrowanej na dydaktyzmie i odtwarzaniu wiedzy) harmonijne rozwijanie wszelkich zdolności potencjalnych i charakterystycznych dla danej jednostki oraz jej systemu wartości poprzez celowe kształtowanie nawyków i refleksyjnych postaw wobec otaczającej rzeczywistości. Nie jest to, niestety, realizowane w szkołach, gdyż w mniejszym stopniu są rozwijane kompetencje społeczne (lub wcale nie są), a także autorefleksja, inteligencja twórcza i praktyczna oraz refleksyjność uczniów dotycząca zdarzeń i problemów.

Z kolei koncentrowanie uwagi uczniów na poznawaniu świata zewnętrznego (przy niedostatku samopoznania) sprzyja zjawisku nieadekwatnych osiągnięć, nieprzystawianiu społecznemu jednostek i zaburzeniom w strukturze osobowości, ponieważ poznanie oraz zrozumienie innych wymaga, w pierwszej kolejności, poznania i rozumienia samego siebie. Istnienie tych problemów jest zastanawiające, ponieważ współczesna polska literatura pedagogiczna jest bogata we wskazówki dotyczące realizacji humanistycznej koncepcji edukacji, o czym autorka tej publikacji wspomniała już wcześniej. Tym bardziej siła tego problemu zadziwia, gdy także w aktualnej podstawie programowej zapisane zostały cele, jakim

¹ Mam tu na myśli m.in. podstawę programową wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, realizowaną w Polsce w zreformowanym systemie szkolnym od 2008 r. (*Rozporządzenie MEN w sprawie ramowych statutowych Ustawę Karta Nauczyciela*), gdzie określono także zadania nauczycieli w obszarze organizowania opieki, wychowania i kształcenia na terenie szkoły.

ma służyć kształcenie ogólne – przede wszystkim wszechstronnemu rozwojowi uczniów.

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej jest zasadnicze dla skonstruowania solidnej podstawy późniejszego wykształcenia jednostki. Jako cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej określono: 1) przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki, dotyczących przede wszystkim tematów i zjawisk bliskich doświadczeniom uczniów; 2) zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów; 3) kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie². Wydaje się, że cele te rzeczywiście odnoszą się do wszystkich sfer funkcjonowania i uczenia się jednostki, w takim samym stopniu do różnych rodzajów inteligencji, cech osobowościowych i umiejętności, a także do zachowania, działalności społecznej i refleksyjności. Jest to zgodne z istotą rozwijania mądrości. Jednak uszczegółowienie najważniejszych umiejętności, osiągniętych w szkole podstawowej, w tych dokumentach już w mniejszym stopniu jest bliskie celom edukacji dla mądrości³. Można to pokazać poprzez analizę przykładowych zapisów.

² Są to cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, zaczerpnięte z aktualnej podstawy programowej (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. 2014, poz. 803).

³ Przykładowo w aktualnej podstawie programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego wymieniono najważniejsze umiejętności zdobywane przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej: 1) czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jak i jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnicstwo w życiu społeczeństwa; 2) myślenie matematyczne – umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych; 3) myślenie naukowe – umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa; 4) umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie; 5) umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji; 6) umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji; 7) umiejętność pracy zespołowej.

W podstawie programowej sugeruje się nauczycielom i społeczeństwu, by uczeń uczył się m.in. uczestnictwa w życiu społecznym poprzez umiejętność czytania tekstów, ich rozumienie, wykorzystanie i przetwarzanie. A zatem w tym przypadku sugeruje się raczej poznanie pośrednie – poprzez czytanie ze zrozumieniem zapisów w podręcznikach i lekturach. Dodatkowo przy uszczegółowieniu nabywania takiej „umiejętności” jak myślenie naukowe zasugerowano nauczycielom w podstawie programowej organizowanie możliwości uczenia się dzieci poprzez „obserwacje empiryczne” zjawisk w przyrodzie i społeczeństwie. Pominęto tu jednak zupełnie doświadczanie skuteczności własnych działań na rzecz przyrody i społeczeństwa, co pozwala rozwijać zarówno poczucie sprawstwa, wrażliwość, jak i mądrość jednostki. Możliwość organizowania rozwijania mądrości w szkole podstawowej będzie więc zależna od nauczycieli i sposobu interpretacji przez nich zapisów w podstawie programowej, od jakości przewodników metodycznych, z których korzystają nauczyciele oraz od jakości zadań w podręcznikach szkolnych, z których korzystają uczniowie. Można więc w tym momencie przyjąć, że realizacja edukacji dla mądrości zależna jest także od wydawnictw, w których przygotowywane są materiały metodyczne i środki dydaktyczne dla uczniów.

Dodatkowo nie wszystkie zapisy w aktualnej podstawie programowej są zgodne z najnowszymi tendencjami w pedagogice. Wspomina się w niej bowiem o „przygotowaniu uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym”, a obecnie w literaturze pojawiają się już postulaty odchodzenia od „społeczeństwa wiedzy” w kierunku „społeczeństwa mądrości”⁴. Kolejny przykład dotyczy pomijania w zapisach podstawy programowej rozwijania myślenia twórczego uczniów i ich umiejętności twórczego rozwiązywania problemów w toku celowego zastosowania przeznaczonych do tego technik. Kolejna niespójność zapisów w podstawie programowej ze współczesnymi tendencjami w pedagogice doty-

⁴ W koncepcji tej podkreśla się konieczność uwzględnienia w stymulowaniu rozwoju jednostek i społeczeństw humanistycznych kompetencji i praktycznych umiejętności, w przeciwieństwie do kompetencji analitycznych, rozwijanych w społeczeństwie informatycznym (społeczeństwie wiedzy); zob. przykładowe artykuły: L. Zacher, *Czy społeczeństwo mądrości to utopia?*, http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2518:czy-spoeczestwo-mdroci-to-utopia&catid=313&Itemid=30; E. Chmielecka, *Edukacja dla społeczeństwa mądrości*, http://www.e-edukacja.net/czwarta/_referaty/sesja_I/01_e-edukacja.pdf (5.02.2016).

czy określonych zadań nauczycieli w odniesieniu do kształtowania postaw uczniów – nie ma w tych zapisach zadań nauczycieli, związanych z rozwijaniem u uczniów: otwartości na wieloznaczność i różnorodność, samoświadomości oraz umiejętności dokonywania samooceny i autorefleksji, wrażliwości na problemy w otoczeniu społecznym, technicznym i przyrodniczym, odwagi i umiejętności prezentacji własnych pomysłów i myśli, prowadzenia dialogu z innymi w poszanowaniu ich prawa do odmiennego zdania czy dokonywania samodzielnej interpretacji otaczającej rzeczywistości pod kątem pozytywnych i negatywnych zjawisk lub wydarzeń.

Byłoby wskazane wprowadzenie w podstawowych dokumentach oświatowych zapisów efektów kształcenia, związanych ze zdolnościami, umiejętnościami, wiedzą i kompetencjami, sprzyjającymi mądrymu myśleniu i zachowaniu oraz z takimi cechami i umiejętnościami, których rozwój będzie sprzyjał także dojrzewaniu jednostek do mądrości. Dlatego w tym miejscu autorka tego przewodnika metodycznego proponuje rozwinięcie wybranych efektów kształcenia na poziomie szkoły podstawowej pod kątem założeń edukacji dla mądrości, by ukazać nauczycielom możliwość organizacji w szkole warunków do świadomego i celowego rozwijania mądrości polskich uczniów. W tym celu można dokonać poszerzenia i modyfikacji realizowanego w danej klasie programu kształcenia lub opracowania i realizacji na terenie szkoły dedykowanych temu programów wychowawczych.

W takich programach powinno się zwracać uwagę i organizować warunki do rozwijania omówionych wcześniej predyktorów i cech, wchodzących w skład mądrości, oczywiście w dostosowaniu do możliwości uczniów, dla których są przeznaczone oraz etapu kształcenia.

Wśród celów i efektów kształcenia powinny się znaleźć zapisy dotyczące rozwoju takich umiejętności, sprawności, cech i zdolności dzieci i uczniów, które pozwalają im podejmować próby dialogu i negocjacji podczas sytuacji konfliktowych, komunikowania i uzasadniania własnych potrzeb, projektowania wraz z innymi reguł obowiązujących w przedszkolu lub w szkole, uwzględniania potrzeb innych, przewidywania skutków swojego właściwego i niewłaściwego zachowania w stosunku do innych czy skutków nabycia lub braku posiadania pewnych umiejętności czy wiedzy.

Przykładowo – w obszarze samoobsługi i utrzymywania porządku w swoim otoczeniu dziecko w wieku przedszkolnym po-

winno rozwijać swoje umiejętności twórczego i fantazyjnego realizowania pomysłów wymagających dostosowania otoczenia – zmiany ustawienia krzeseł, zabawek, przestawienia kącików, wydobycia z szafek wielu potrzebnych przedmiotów, które spełniają w zabawie ważne funkcje. Podczas zabawy dziecko powinno uczyć się dbać, by jego organizacja miejsca zabawy nie przeszkadzała innym w podejmowaniu ich aktywności oraz – po skończonej zabawie – uprządkować miejsce zabawy.

Z kolei w odniesieniu do nauki zachowania w różnych miejscach publicznych, m.in. w teatrze, uczniowie z różnych poziomów kształcenia mogą uczyć się przestrzegania zasad zachowania w teatrze czy na koncercie muzycznym, doświadczając na zmianę roli aktorów i roli widzów przeszkadzających aktorom w odtwarzaniu roli, np. poprzez rozmowy lub jedzenie. Dzieci i uczniowie powinni się także uczyć, jak analizować przebieg różnych uroczystości i proponować odpowiednie sposoby zachowania się podczas nich, tworzyć zasady zachowania się w różnych sytuacjach na bazie własnych doświadczeń i przeżyć.

Natomiast w obszarze wspomagania rozwoju intelektualnego dzieci i uczniowie powinni się uczyć realizowania zadań o charakterze twórczym – w jaki sposób dokonywać skojarzeń, generować pomysły rozwiązania jakiegoś problemu, projektować, łączyć i przekształcać obiekty i pomysły, ponieważ są to kompetencje przynależące do sfery ich najbliższego rozwoju. A zatem, przykładowo, uczeń może doświadczać, w jaki sposób zaprojektować i stworzyć własny ogródek w doniczce lub w ogrodzie (stymulowanie inteligencji twórczej, analitycznej i praktycznej oraz poczucia sprawstwa i kompetencji), dokonywać różnych pomiarów w różnych sytuacjach życiowych (rozwijanie inteligencji praktycznej i zaradności) czy oceniać przydatność podjętych działań (rozwijanie refleksyjności, krytycyzmu, autorefleksji i samooceny).

Z kolei w wychowaniu rodzinnym, obywatelskim i patriotycznym należałoby w przedszkolu i szkole tworzyć warunki do poznawania przez uczniów różnych kontekstów równości praw i wynikających z nich obowiązków, np. dzieci powinny doświadczać dzielenia się swoim dobrem z innymi, którzy są w niedostatku, planowania działań sprzyjających zrównywaniu praw dzieci z różnych środowisk, rodzin lub dzieci żyjących w różnych warunkach materialnych, ludzi mających różne predyspozycje i możliwości fizyczne czy intelektualne.

Można także realizować edukację dla mądrości poprzez interpretację tekstów literatury oraz analizę otaczającego życia. Dzieci powinny zatem uczyć się analizy i wartościowania zachowania bohaterów literackich oraz ludzi z otoczenia społecznego i wskazywać takie zachowania, które warto od nich przejąć. Mogą także analizować własne emocje wywołane przez okolicznościowe wydarzenia i sytuacje prezentowane w tekstach. Uczeń powinien mieć także możliwość dokonywania oceny, jak dalece teksty omawiane w szkole są zbieżne z jego zainteresowaniami albo bliskie rzeczywistości, w której żyje⁵.

W przedszkolu i szkole dzieci mogą także uczyć się planować, organizować i realizować w różnorodny sposób i w różnorodnych sytuacjach swoje i zespołowe działania, np. naprawę wyrządzonej szkody, zachowanie w stosunku do rówieśników i dorosłych, zachowanie podczas wypadku lub jakiegoś zagrożenia oraz podczas typowych i nietypowych sytuacji życiowych.

Z kolei analizowanie przejawów i wartości różnych kultur, rozpoznawanie różnic i podobieństw między nimi, aktywne uczestnictwo uczniów w różnych lokalnych, rodzinnych i szkolnych wydarzeniach kulturalnych czy projektowanie takich działań przez samych uczniów będzie sprzyjało stopniowemu nabywaniu świadomości przynależności kulturowej, a także wiedzy na temat różnorodności kulturowej w świecie.

Oczywiście są to jedynie przykłady celów i efektów kształcenia, ściśle powiązanych z edukacją dla mądrości, jakie powinny być przyjęte we współczesnej szkole. Taka przykładowa ich prezentacja jest jednak niezbędna, by wyjaśnić to odmienne podejście do edukacji. Jest ona istotna także z tego powodu, że ukazuje możliwości rozwijania mądrości dzieci w wieku przedszkolnym i w szkole podstawowej przy odpowiednim podejściu do zadań i funkcji nauczycieli realizowanych w przedszkolu czy szkole. Z perspektywy edukacji dla mądrości niezbędne jest bowiem, by dzieci w przedszkolu i szkole podstawowej, oprócz wiedzy i umiejętności typowo szkolnych, rozwijały i wzbogacały także kompetencje życiowe, np. umiejętności radzenia sobie z problemami życia codziennego, podejmo-

⁵ Różnice między światem podręcznikowym a realną rzeczywistością, w której funkcjonują dzieci uczące się treści zawartych w podręcznikach zostały wyłonione przez M. Wiśniewską-Kin podczas badań nad dyskursem podręcznikowym i dziecięcym (*Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013).

wania decyzji i wyborów czy uzgadniania wspólnego stanowiska podczas dokonywania wyborów i podejmowania decyzji dotyczących zespołowych problemów, także podczas prowadzenia dyskusji, rozwiązywania konfliktów zgodnie z zasadą „bez przegranych” oraz w trakcie realizacji pomysłów.

Kompetencje metodyczne nauczyciela rozwijającego mądrość dzieci w wieku przedszkolnym czy w szkole powinny wiązać się więc z umiejętnością analizy oraz interpretacji niejednoznacznych lub zbyt ogólnie w kontekście edukacji dla mądrości sformułowanych efektów kształcenia. Dotyczy to także efektów kształcenia, związanych z wiedzą – szczególnie na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej nabywanie jej przez dziecko powinno odbywać się w toku praktycznych działań i aktywnego uczestnictwa w sytuacjach edukacyjnych z uwzględnieniem zasady pogłębłości.

Takie wskazania i wytyczne związane z realizacją w przedszkolu i szkole edukacji dla mądrości powinny być także zapisane w podstawowych dokumentach oświatowych, jednak tak szczegółowych interpretacji nauczyciel tam nie znajdzie. Dlatego w tym przewodniku metodycznym autorka podejmie wyzwanie uszczegółowienia sytuacji edukacyjnych i sposobów pozwalających nauczycielowi rozwijać takie cechy, kompetencje, zdolności, sprawności, umiejętności i wiedzę, które sprzyjają zdobyciu w okresie dorosłości mądrości dojrzałej.

Rozdział 3. Przykłady sytuacji edukacyjnych służących rozwijaniu mądrości

Jak już wcześniej wspomniałam, edukacja dla mądrości wiąże się z pobudzaniem i rozwijaniem różnorodnych sfer funkcjonowania poznawczego jednostki, zróżnicowanych umiejętności, sprawności, cech, nawyków i kompetencji. Uczeń powinien ćwiczyć i doskonalić je poprzez zadania i sytuacje problemowe, zawierające opis sytuacji problemowej, jakieś dane ukazujące warunki początkowe niezbędne do rozwiązania problemu czy mniej lub bardziej szczegółową instrukcję działania, prowadzącego do osiągnięcia celu, który także może być bardziej lub mniej uszczegółowiony.

Podczas rozwiązywania zadania jednostka powinna odczuwać pewną trudność, co powoduje, że dochodzenie do rozwiązania problemu aktywizuje procesy poznawcze, decyzyjne i realizacyjne. Jednak nie każde zadanie jest problemem dla każdego ucznia – zależy to od indywidualnego doświadczenia oraz kompetencji nabytych w toku dotychczasowego rozwoju i nauki.

W edukacji dla mądrości niezbędne jest więc:

- zrównoważone wyćwiczenie różnorodnych sprawności i sposobów rozwiązywania zadań, także umiejętności i sprawności stosowania różnego rodzaju technik, heurystyk i metod organizujących myślenie i działanie, ale także uczenie aktywnego poszukiwania nowych oraz alternatywnych dróg i możliwości realizacji zadania problemowego czy rozwiązania problemu;
- poznanie i uwzględnianie w działaniu praw i reguł społecznych, ale przy tym także zasad zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, własnych emocji, odczuć i preferencji;

- rozwijanie swobodnej samodzielności w rozwiązywaniu różnych zadań, ale także umiejętności współdziałania, dochodzenia do kompromisu podczas podejmowania decyzji zbiorowych;
- podejmowanie problemów zaczerpniętych z życia codziennego, ale także przekraczanie schematyzmu myślenia poprzez realizowanie zadań oraz poszukiwanie rozwiązań nowych, oryginalnych, hipotetycznych i nierealnych;
- rozwiązywanie problemów i zadań zgodnych z potrzebami uczniów, ale także takich, które pozwolą im wdrażać się do konstruktywnego pełnienia wartościowych ról społecznych.

Sytuacje i zadania edukacyjne rozwijające mądrość powinny zatem sprzyjać aktywizacji myślenia i działania jednostek, ich usamodzielnianiu się podczas tego myślenia i działania, rozbudzaniu ich zaangażowania emocjonalnego oraz społecznego, a także uwrażliwianiu na potrzeby oraz możliwości własne i innych ludzi poprzez refleksję nad zdarzeniami i autorefleksję. Dlatego w książce tej zostaną zaprezentowane zadania i sytuacje edukacyjne, prowadzące do takich właśnie efektów kształcenia i wychowania w toku celowego i metodycznego działania nauczyciela realizującego edukację dla mądrości w przedszkolu i szkole podstawowej. Zgodnie z koncepcją *Teaching for Wisdom* R. J. Sternberga, powinny one uwzględniać zintegrowane rozwijanie różnych typów inteligencji (analitycznej, twórczej i praktycznej) oraz mądrości, w skład której wchodzi: myślenie refleksyjne, myślenie dialogiczne i myślenie dialektyczne.

3.1. Rozwijanie inteligencji analitycznej

Inteligencja analityczna jest podstawą funkcjonowania poznawczego, a zatem gromadzenia i przetwarzania informacji. Łączy się z pamięcią, koncentracją i podzielnością uwagi, myśleniem krytycznym oraz różnymi procesami umysłowymi, takimi jak analiza i synteza, porównywanie, klasyfikowanie czy szacowanie. Jako taka obejmuje ona umiejętność myślenia abstrakcyjnego, rozwiązywania problemów i przyswajania wiedzy, dlatego najczęściej wiązana jest z umiejętnościami szkolnymi i akademickimi. Łatwość weryfikacji wiedzy oraz zastosowanych procesów myślenia podczas rozwiązywania problemów typowo szkolnych powoduje, że właśnie ten typ inteligencji jest najczęściej rozwijany w toku edukacji szkolnej i sprawdzany w testach szkolnych, które zwykle weryfikują zdolności je-

zykowe, matematyczno-logiczne, przestrzenne. A zatem, z punktu widzenia edukacji dla mądrości, należy w tym miejscu podkreślić znaczenie tej inteligencji w myśleniu i działaniu mądrego człowieka.

Skoro zdolność myślenia analityczno-krytycznego jest niezbędną każdemu człowiekowi, należy ją rozwijać wraz z innymi typami inteligencji oraz zdolnościami i kompetencjami sprzyjającymi mądrymu myśleniu i działaniu. W myśl edukacji dla mądrości jednostka powinna bowiem rozwijać się harmonijnie – nadmierne skupienie jedynie na inteligencji analitycznej może powodować brak zdolności rozumienia związków przyczynowo-skutkowych między elementami wiedzy, a także problemy z zastosowaniem wiedzy w praktyce życiowej i w poszukiwaniu twórczych, praktycznych rozwiązań.

Dlatego w szkole, w celu pobudzania i rozwijania zdolności analitycznych, uczniowie powinni realizować zadania związane z porównaniem, wyłanianiem podobieństw i różnic, analizą i oceną czynników określonych zadaniem, dokonywać analizy i krytyki przyjętego rozwiązania, wyjaśniać przyczyny zjawisk i sytuacji zadaniowych oraz oceniać słuszność założeń i weryfikować postawione hipotezy. Jednak charakter i rola tego typu zadań zmienia się, gdy problemy podejmowane przez uczniów opierają się na ich doświadczeniu, pozwalają na aktywną eksplorację i poznawanie otoczenia poprzez jego wyjaśnianie oraz interpretację, są bliskie życiowym problemom i sytuacjom, które uczeń zna i obserwuje w bliskim mu środowisku i powodują nabywanie umiejętności przydatnych także podczas realizacji zadań pozaszkolnych. Dlatego w tej książce czytelnik nie znajdzie zadań rozwijających jedynie inteligencję analityczną – jest ich pod dostatkiem w podręcznikach szkolnych oraz testach kompetencji szkolnych. W tej książce, ukazującej, w jaki sposób rozwijać mądrość uczniów na różnych etapach kształcenia, przytoczone będą tylko takie ćwiczenia, które sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi uczniów, czyli rozwijaniu i doskonaleniu inteligencji analitycznej w integracji z innymi zdolnościami, umiejętnościami i sprawnościami.

3.2. Rozwijanie inteligencji twórczej

Twórczość pojawia się wcześnie w życiu jednostki i przejawia się najpierw w zabawie dziecka, a potem rozprzestrzenia się na inne dziedziny życia człowieka. Jednak do działań twórczych jednost-

ka powinna być aktywizowana – to pozwala utrzymać aktywność twórczą i wykorzystywać ją w nauce, pracy zawodowej i życiu osobistym. Ważne jest tu także budzenie wewnętrznej motywacji do działania i zapewnienie poczucia bezpieczeństwa podczas realizacji zadań otwartych – działanie twórcze nie powinno bowiem być krytykowane, ośmieszane i piętnowane.

W myśleniu twórczym biorą udział specyficzne operacje intelektualne: abstrahowanie (wyłanianie cech przedmiotów), asocjacje (łączenie cech bliskich sobie lub odległych i oryginalnych), rozumowanie dedukcyjne (wysnuwanie logicznych wniosków z ogólnych praw), rozumowanie indukcyjne (tworzenie ogólnych praw na podstawie pojedynczych zdarzeń), tworzenie metafor (mówienie o jednej rzeczy w kategoriach związanych z inną rzeczą lub zjawiskiem, np. *kamienne serce* – uczucie określane jest w kategoriach kamienia: zimne, nieczułe itd.) czy dokonywanie transformacji (przekształcanie jednego obiektu w inny). Jest to jednak często sfera zaniedbana w edukacji szkolnej ze względu na brak niezbędnych kompetencji nauczyciela w tym zakresie oraz z powodu trudności związanych z organizacją w szkole zadań niepodlegających ocenie nominalnej i pomiarowi jakości wytworów. Także nastawienie wychowawców i nauczycieli na analizę wymiernego i oczekiwanego przez nich efektu działania ucznia sprzyja zaniechaniu rozwijania tego sposobu myślenia w szkole na rzecz rozwijania – bardziej wymiernego i akceptowanego społecznie – myślenia analitycznego.

Tymczasem w założeniach edukacji dla mądrości niezbędne jest rozwijanie twórczości jako podstawy zdolności jednostki do generowania pomysłów potrzebnych do rozwiązywania pojawiających się problemów oraz modyfikacji otaczającej rzeczywistości dla dobra indywidualnego i grupowego. Problemy o charakterze twórczym uczą także samodzielności w rozwiązywaniu zadań z wykorzystaniem takich rodzajów myślenia, jak myślenie dywergencyjne (oryginalność, płynność, giętkość myślenia, elaboracja i wrażliwość na problemy), myślenie pytajne, myślenie probabilistyczne, myślenie metaforyczne czy myślenie kombinatoryczne. Dlatego ważne jest stosowanie w edukacji różnego rodzaju metod i technik rozwijających twórczość dziecka i ucznia, co ukazują poniższe przykłady. Ich zasadniczym celem jest rozwijanie elastyczności i giętkości myślenia uczniów, ich otwartości na niestereotypowe powiąza-

nia cech, pojęć i obiektów oraz przełamywanie schematyzmu myślenia i działania dzieci i uczniów w toku realizacji zadań powiązanych z umiejętnościami typowo szkolnymi (inteligencją analityczną i refleksyjnością), o tematyce bliskiej rzeczywistości, w której dziecko funkcjonuje.

Zadanie 1

„Łańcuch skojarzeń”

– rozwijanie płynności i giętkości skojarzeniowej.

Uczniowie siedzą w kręgu, prowadzący podaje dowolny wyraz, kolejna osoba wypowiada swoje skojarzenie z tym pojęciem, a jeszcze następna – z wyrazem podanym przez poprzednika. Kolejne skojarzenia do wyrazu usłyszanego jako ostatni w łańcuchu skojarzeń podają wszyscy uczestnicy, np.:

szkoła ➔ buda ➔ pies ➔ łapa ➔ noga ➔ but ➔ szewc ➔ zawód ➔ praca ➔
pieniądze ➔ ...

Następnie uczniowie doszukują się związków między pojęciem pierwszym i ostatnim, np. *szkoła* i *pieniądze*¹.

¹ Aktywność uczniów przy wszystkich proponowanych w tym przewodniku zadaniach może przebiegać w różnych formach organizacyjnych: albo pomysły będą wymyślane przy użyciu techniki „rundka” i prezentowane słownie (szczególnie w przypadku dzieci, które nie potrafią jeszcze czytać i pisać), albo każdy z uczniów otrzyma takie same lub zróżnicowane zestawy elementów sytuacji zadaniowej (poprzez losowanie lub świadomy wybór) i będzie indywidualnie generował pomysły rozwiązania zadania (także ćwicząc umiejętność czytania i pisanie), albo będzie to realizowane w zespołach zadaniowych – każdy zespół otrzyma takie same lub zróżnicowane zestawy elementów sytuacji zadaniowej (także w zależności od kompetencji i zainteresowań członków zespołu). Zadania proponowane w tej książce umożliwiają nauczycielowi różnicowanie form oraz stopnia trudności środków dydaktycznych w zależności od potrzeb, możliwości, umiejętności i zainteresowań uczniów. Należy o tym pamiętać podczas analizy zaproponowanych tu ćwiczeń i zadań, ponieważ ze względu na powtarzalność możliwości wykorzystania zróżnicowanych form organizacji pracy z przedszkolakami czy uczniami nie będzie to przez autorkę artykułowane przy każdym ćwiczeniu, chyba że organizacja zadania wymaga specyficznych warunków.

Zadanie 2

„Skojarzenia bliższe i dalsze?”

– rozwijanie płynności i giętkości skojarzeniowej.

Każdy uczeń dostaje kartkę z czterema hasłami, do których wymyśla i dopisuje co najmniej trzy bliższe i trzy dalsze skojarzenia (np. *rzeka* – bliższe skojarzenia: *woda*, *dno*, *nurt*; dalsze skojarzenia: *most*, *wakacje*, *mapa*).

Skojarzenia bliższe i dalsze

 rzeka		 wakacje	
.....			
 szkoła		 przyjaźń	
.....			

Źródło: opracowanie własne.

Zadanie 3

„Jak można to wykorzystać inaczej?”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej.

Uczniowie wymyślają jak najwięcej przykładów nietypowego wykorzystania w życiu codziennym (lub w sytuacjach okazjonalnych) jakiegoś przedmiotu z otoczenia, np. szklanki, sznurowadła, guzika czy piórnika.

Zadanie 4

„Co by było, gdyby...”

– rozwijanie płynności ideacyjnej oraz refleksyjności.

Zadaniem uczniów jest przeanalizowanie pozytywnych i negatywnych skutków w przypadku zaistnienia przykładowych sytuacji, np. :

- *Co by było, gdyby w szkole nie było lekcji?*
- *Co by było, gdyby ludzie nie uczyli się czytać (pisać, liczyć)?*
- *Co by było, gdyby w szkole nie było regulaminu?*
- *Co by było, gdyby każdy uczeń mógł wybrać po lekcjach swoją pracę domową?*
- *Co by było, gdyby pewnego dnia do szkoły nie przyszedł żaden nauczyciel?*
- *Co by było, gdyby świat opanowała plaga głupoty?*
- *Co by było, gdyby na świecie żyli tylko jednakowi ludzie?*

Zadanie 5

„Przedmiot bez wad”

– rozwijanie zdolności do pogłębionej koncentracji uwagi na obiekcie oraz płynności i giętkości ideacyjnej w zakresie dostrzegania w nim wad i usuwania ich.

Wśród obrazków przypiętych do tablicy (lub napisów na kartkach) dziecko (uczeń) wybiera jeden przedmiot i zastanawia się głośno, jakie ma on wady, inne dzieci pomagają je dostrzec i określić. Następnie przy użyciu wybranych materiałów i narzędzi plastycznych każde z dzieci ma za zadanie narysować na kartce wybrany przedmiot, tym razem bez wad – z udoskonaleniami.

Zadanie 6

„Skojarzenia i analogie”

– rozwijanie myślenia metaforycznego.

Dzieci kolejno kończą rozpoczęte przez nauczycielkę zdanie: *Gdy mówię słowo „szkoła”, to myślę o...* Kolejnym zadaniem dzieci jest podawanie cech szkoły wg zasady: *Szkoła jest (jaka?)...*, np. *Szkoła jest duża, ...parterowa, ...kolorowa, ...smutna, ...głośna*

itp. W następnym etapie dzieci wyszukują podobieństwa wg zasady: *Szkoła jest (jak co?)...*, *ponieważ...*, np. *Szkoła jest jak olbrzym, ponieważ jest wielka.*

Zadanie 7

„Co to jest, do czego służy?”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej.

Uczestnicy siedzą w kręgu. Przekazują sobie realny przedmiot (np. patyk, słuchawka), a następnie demonstrują kolejno swoje skojarzenia na temat tego przedmiotu oraz na temat jego przeznaczenia (np. *słuchawka od telefonu: rozmowa..., porozmawiam z bratem..., szukanie numeru w książce telefonicznej... itp.*).

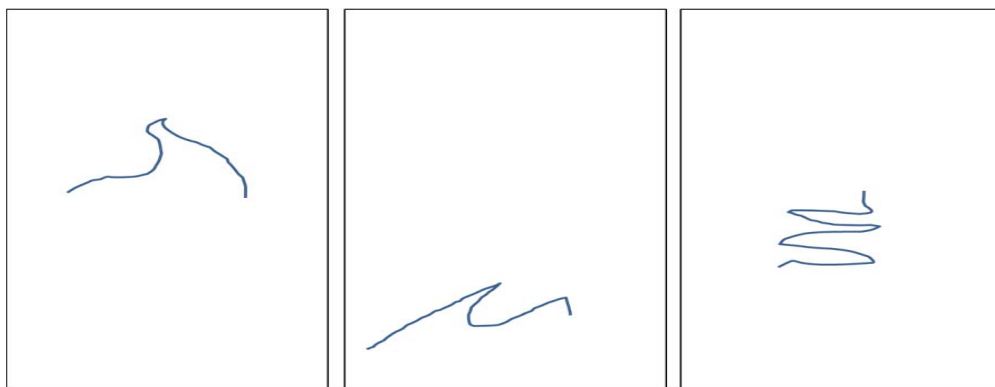
Zadanie 8

„Wynalazki w kuchni – dokończ rysunki”

– rozwijanie płynności i giętkości wizualnej oraz zdolności do transformacji.

Zadaniem uczniów jest uzupełnić rysunki w trzech polach tak, by powstały przedmioty potrzebne w kuchni, ale takie, których jeszcze nie wymyślono. Każdemu z nich należy nadać także nazwę, opisać jego sposób działania i możliwe funkcje.

Wynalazki



Źródło: opracowanie własne.

Zadanie 9

„Drzewo – jak je poznać i wykorzystać?”²

– rozwijanie zdolności koncentracji uwagi na obiekcie oraz płynności i giętkości ideacyjnej.

Zadaniem uczniów jest wymyśleć sposoby dokładniejszej eksploracji i wykorzystania tego obiektu. W przypadku problemów z generowaniem pomysłów na ten temat można zaproponować następujące pytania i zadania inspirujące aktywność:

- *Jakie przedmioty codziennego użytku są wykonane z drewna? Pokażcie za pomocą gestów, do czego one służą.*
- *W jaki sposób wykorzystalibyście kawałek drzewa (pień, gałąź, kawałek kory, liście)?*
- *Podczas spaceru zaobserwujcie, jakie kolory i kształty mają liście drzew? Następnie za pomocą nożyczek i kolorowego papieru wykonajcie liście własnego pomysłu.*
- *Co Wam się kojarzy ze słowem „drzewo”? Narysujcie swoje skojarzenia na kartkach.*
- *Z jakim drzewem się utożsamiacie? Dlaczego?*
- *Wyobraźcie sobie, jakie kształty może przybrać drzewo? W zespołach 5-osobowych wyznaczcie jedną osobę, która będzie układać „gałęzie drzew” (wyciągnięte ramiona pozostałych uczestników) w odpowiednie kształty. Pozostali uczniowie-obserwatorzy próbują te kształty nazwać.*
- *Jaki związek z „drzewem” mają woda, ogień, powietrze i ziemia?*
- *W jaki sposób chronić drzewa przed wymarciem?*
- *Jakie są różnice między drzewem a skałą? Jakie są cechy wspólne?*
- *Jaki związek z drzewem ma ciepło?*
- *Spójrzcie na drzewo stojące przed Wami i wyobraźcie sobie, co może ono przedstawiać? Swoje wyobrażenia zobrazujcie za pomocą papieru, taśmy klejącej i kolorowych flamastrów.*
- *Spróbujcie za pomocą makiety przedstawić wybrane środowisko: las, park lub sad.*

Oczywiście uczniowie mogą również sami wymyślać pytania i zadania, związane z poznawaniem tego obiektu – wtedy będą rozwijać myślenie pytajne.

² Adaptacja i wykorzystanie pomysłów realizacji tematu z zastosowaniem technik twórczego myślenia M. Złociaka – studenta WSHE w Łodzi.

Zadanie 10

„Drzewo dobra”³

– rozwijanie refleksyjności, giętkości skojarzeniowej, ideacyjnej oraz zdolności do transformowania idei.

Uczniowie pracują w 4–5-osobowych zespołach. Każdy zespół otrzymuje papier pakowy lub duży brystol i kredki oraz zestaw zdań do analizy. Zadaniem uczniów jest porozcinać zdania i umieścić je na brystolu, obrazując jednocześnie graficznie *Drzewo dobra* i *Drzewo zła*. Oto przykładowe zdania:

- *nigdy nie przebaczasz innym ich przewinień;*
- *na agresję innych trzeba odpowiedzieć agresją;*
- *rób zawsze to, na co masz ochotę;*
- *zwracaj uwagę na potrzeby innych;*
- *współczuj, gdy ktoś cierpi;*
- *zanim ocenisz innych, spójrz na siebie i swoje zachowanie;*
- *za wszelką cenę staraj się wygrać;*
- *słowa nie mogą krzywdzić innych;*
- *mów o tym, co czujesz;*
- *przyglądaj się obojętnie, gdy ktoś cierpi – i tak nic nie możesz zrobić;*
- *zwykle to inni są winni;*
- *najważniejszy jestem ja i moje prawo do bycia szczęśliwym;*
- *złość i żal trzeba tłumić w sobie;*
- *zanim podniesiesz na kogoś rękę – pomyśl;*
- *inni też mają prawo do szczęścia;*
- *mów prawdę – nie kłam;*
- *swoje niezadowolenie okazuj w taki sposób, aby nie krzywdzić innych;*
- *szanujesz innych, to inni uszanują Ciebie;*
- *wysłuchaj tych, którzy do ciebie mówią itp.*

Drugim zadaniem dzieci jest zaproponowanie przekształceń każdego zachowania negatywnego, zaprezentowanego na kartkach, na zachowanie pozytywne. Po zakończeniu działania dzieci odcinają część pracy z *Drzewem zła* i demonstracyjnie wyrzucają ją do kosza. W klasie wywieszone pozostają na wystawie tylko *Drzewa dobra*. Podczas godzin wychowawczych lub w innym wol-

³ Adaptacja opracowania E. Kubickiej-Karcz, <http://www.profesor.pl/publikacja-29345,Scenariusze,Scenariusz-lekcji-Jak-przeciwdziałac-agresji-kll-III> (10.02.2016).

nym czasie dzieci krótko analizują, które zachowanie z *Drzewa dobra* udało im się ostatnio zrealizować czy zastosować, przedstawiają swoje doświadczenia w tym zakresie i ewentualne propozycje kolejnych możliwości.

Zadanie 11

„Hybryda”

– rozwijanie zdolności do myślenia pytajnego i kombinatorycznego.

Każdy z uczniów wybiera jeden ze szkiców przedmiotów narysowanych na kartce (lub otrzymanych na obrazku), po czym przecina ten obrazek na połowę i zamienia się jedną częścią z kolegą/koleżanką w parze. Każdy z uczniów ma za zadanie połączyć fragmenty dwóch różnych obrazków i stworzyć z tego całość, czyli obiekt-hybrydę, a następnie określić nazwę tego obiektu, jego funkcje (ew. życiowe) i przeznaczenie. Podczas kolejnych prezentacji uczestnicy wypowiadają się na temat powstałych obiektów, kontynuując zdanie: *Dziwi mnie, że ten/ta/to...*, *Zastanawia mnie, jak (dlaczego..., po co..., skąd... itp.)*. Z kolei autor obiektu podejmuje próby wyjaśnienia wątpliwości czy refleksyjnych uwag innych.

Zadanie 12

„Projektowanie z rzeczowników”⁴

– rozwijanie płynności i giętkości słownej oraz skojarzeniowej.

Uczniowie pracują w zespołach 3–4-osobowych. Wybierają obiekty z trzech kategorii i zapisują w zespołach 3 rzeczowniki (po jednym z każdej kategorii), np.:

- będący nazwą rośliny (np. *róża*);
- będący nazwą rzeczy (np. *kredka*);
- będący nazwą zwierzęcia (np. *niedźwiedź*).

⁴ Adaptacja przykładów zadania stymulującego twórczość ze scenariusza zajęć A. Zemsty, studentki WSHE w Łodzi w 2008 r., opublikowanego także w Internecie: A. Zemsta, *Scenariusz zajęć twórczych pt. „Niezwykła przygoda z... tajemniczym stworem”*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-23730-niezwykla-przygoda-z-tajemniczym-stworem.php> (29.02.2016).

W kolejnym etapie zadania zespoły, wykorzystując wybrane i zapisane rzeczowniki, wymyślają nazwę hybrydy, która powstanie z połączenia tych wyrazów i znaczeń oraz opisują jej wygląd i zachowanie (można zaproponować uczestnikom wspierające pytania, np.: *czym się zajmuje, gdzie żyje, co lubi, czy ma przyjaciół, czy jest miła dla ludzi, jaka jest wielka, czy odznacza się jakimiś szczególnymi zdolnościami, czym się odżywia, jakiego rodzaju dźwięki wydaje itp.*).

Zadanie 13

„Dziwne zwierzę”

– rozwijanie płynności skojarzeniowej oraz zdolności do transformowania obiektów.

Każdy z uczniów rysuje dowolną linię krzywą. Następnie uczestnicy zamieniają się w parach kartkami i każda osoba z pary na otrzymanej kartce rysuje dowolny abstrakcyjny obiekt (mazgę, figurę, fragment obiektu). Następuje ponowna zamiana kartek i tym razem zadaniem uczestników jest tak opracować graficznie rysunek, by wykorzystać wszystkie elementy do stworzenia nowego, nie istniejącego lub jeszcze nie odkrytego w naturze zwierzęcia. Każdy z uczniów powinien także wymyśleć nazwę tego zwierzęcia oraz jego zwyczaje, miejsce zamieszkiwania oraz sposób żywienia. Następnie uczniowie zastanawiają się, w jaki sposób można opiekować się tym zwierzęciem w naturalnym środowisku. Podczas prezentacji prac analizowana jest oryginalność pomysłów – który z pomysłów nie powtórzył się w klasie.

3.3. Rozwijanie inteligencji praktycznej

Mądrość życiowa i praktycyzm działania towarzyszą jednostce od urodzenia. Niemowlęta eksplorują świat polisensorycznie – muszą dotknąć i sprawdzić samodzielnie sposób działania przedmiotów (np. rzucając je na podłogę), poznają stosunki przestrzenne i zagrożenia z nich wynikające poprzez przemieszczanie się z miejsca na miejsce (np. na czworakach), rozwiązują problemy z odczytywaniem i nadawaniem komunikatów oraz uczeniem się mowy. Później dzieci radzą sobie z problemami na miarę ich potrzeb i możliwości, przykładowo poprzez zastępowanie fanta-

stycznych i niedostępnych obiektów przedmiotami z otoczenia oraz sprawdzając różnego rodzaju taktyki zaspokojenia swoich potrzeb poprzez analizę zachowania dorosłych. Z kolei w okresie adolescencji jednostki realizują zadania związane z uczeniem się, pracą na rzecz innych, wolontariatem, realizacją swoich zainteresowań, niejednokrotnie podejmując złożone decyzje i dokonując wyborów, które z kolei związane są z wyrzeczeniami, odpowiedzialnością, wytrwałością oraz cierpliwością. Udzielają porad innym młodym, kierując się swoimi doświadczeniami życiowymi i edukacyjnymi, ale także na podstawie obserwacji otaczających pozytywnych wzorców osobowych.

Można stwierdzić, że inteligencja praktyczna jest niezbędna w różnych dziedzinach aktywności człowieka, a zatem jej doskonalenie oraz używanie jest konieczne. Zadania rozwijające inteligencję praktyczną w różnych zakresach pozwalają jednostce poznać siebie, swoje możliwości i ograniczenia, ale także rozumieć i uwzględniać czynniki środowiska zewnętrznego we własnym działaniu. Dzięki temu jednostka potrafi praktycznie rozwiązywać napotkane trudności lub problemy życiowe, które wymagają aktywnej analizy, zdefiniowania i rozstrzygnięcia. Jednostka taka z reguły ma ukształtowaną adekwatną samoocenę i jest stabilna emocjonalnie, nie ustaje też w dążeniu do osiągnięcia celu mimo pojawiających się trudności. Jednostki mające rozwiniętą inteligencję praktyczną potrafią także z sukcesem prezentować swoje pomysły i wytwory oraz przekonać innych do ich walorów, mają zdolności organizatorskie oraz przywódcze, co sprzyja także rozwiązywaniu problemów podczas pracy zespołowej.

W założeniach edukacji dla mądrości inteligencja praktyczna przejawia się nie tylko podczas korzystania z wiedzy i doświadczenia, rozwiązywania problemów życia codziennego w rodzinie, w pracy czy w kontaktach interpersonalnych. Jest ona podstawą zdolności jednostki do dokonywania trafnych wyborów, rozwiązywania problemów (z uwzględnieniem dobra jednostki i ogółu), a także zdolności i gotowości do:

- podejmowania prób rozwiązania istotnych z punktu widzenia jednostki czy społeczeństwa problemów;
- wprowadzania do swojego życia/działania „nauk” pochodzących z różnych źródeł;
- wyciągania wniosków z informacji praktycznie użytecznych;
- podejmowania trudnych decyzji na poziomie indywidualnym i społecznym.

Niezbędne jest więc, by uczniowie doświadczali zastosowania własnych pomysłów do rozwiązania problemu, ukazywali sposób wykorzystania pomysłu, projektowali etapy wdrożenia pomysłów w życie czy demonstrowali efekty swojego działania podczas całego procesu rozwiązywania problemu. Przykłady zadań i problemów w tej części przewodnika ukazują metodyczne możliwości takiej organizacji aktywności dzieci i uczniów na różnych poziomach trudności.

Zadanie 1

„Czy w sklepie można się zgubić?”

– rozwijanie płynności ideacyjnej oraz zdolności do rozwiązywania problemów życiowych.

Zadaniem dziecka lub ucznia jest wyobrazić sobie, że znalazło się w trudnej sytuacji życiowej (np. *było z rodzicami na zakupach i przez nieuwagę oddaliło się od nich w sklepie*). Każde z dzieci proponuje, co należy zrobić w takiej sytuacji oraz do kogo zwrócić się z prośbą o pomoc. Dzieci w parach ćwiczą takie zachowanie – własną rozmowę z pracownikiem sklepu lub z osobą dorosłą.

Zadanie 2

„Jak to wykorzystać inaczej?”

– rozwijanie płynności ideacyjnej oraz zdolności do rozwiązywania problemów praktycznych.

Dzieci lub uczniowie mają przed sobą rozłożone przedmioty codziennego użytku (np. *garnki, łyżki drewniane, sitka, sztuczce, serwetnik, moździerz, krajalnicę do jajek*). Każde z nich (lub w zespołach zadaniowych) opisuje prawdziwe przeznaczenie tych przedmiotów, a następnie wymyśla i prezentuje ich wykorzystanie podczas zabawy albo pracy plastycznej. Kolejnym etapem tego zadania może być wskazywanie przez uczniów sposobu wykorzystania tego przedmiotu w konkretnej, ale nietypowej sytuacji (np. *Jak wykorzystać łyżkę drewnianą do zablokowania drzwi, gdy popsuje nam się klamka?*). Po wygenerowaniu pomysłów uczniowie weryfikują swoje przypuszczenia poprzez sprawdzenie swojej propozycji zastosowania (jeśli jest to możliwe).

Zadanie 3

„Upominek dla...”

– rozwijanie płynności ideacyjnej oraz zdolności do rozwiązywania problemów praktycznych metodą „burzy mózgów”.

Etap I: zadaniem każdego z uczestników jest wymyślenie upominku, jaki można przygotować osobie, która ma być obdarowana (np. *babciom i dziadkom z okazji ich święta, koleżance, która ma urodziny, przyjacielowi*). Mają to być przykłady upominków, które uczestnicy mogą wykonać sami. Pomysły są zapisywane przez nauczyciela bądź przez dyżurnego ucznia.

Etap II: uczestnicy analizują zapisane propozycje upominków pod kątem możliwości ich wykonania, dostępności materiałów czy posiadanych umiejętności – zastanawiają się, które z nich można wykonać w klasie lub w domu oraz jakie materiały należy mieć do ich wykonania, ewentualnie określają *specjalistów*, którzy mogą pomóc w realizacji poszczególnych pomysłów.

Etap III: uczestnicy dokonują wyboru upominku, planują organizację wykonania zadania oraz realizują wybrane pomysły (może być to jeden pomysł lub każdy wybiera pomysł, który najbardziej mu się podoba). Ostatecznie planują sposób wręczenia upominków.

Zadanie 4

„Wady i zalety”

– rozwijanie płynności skojarzeniowej oraz zdolności do rozpatrywania zjawisk z różnych punktów widzenia.

Uczniowie oglądają grube rękawice bokserskie i zastanawiają się, jakie wady bądź zalety takie rękawice mają podczas zimy, wiosny, lata czy jesieni. Wymyślają także sposób, w jaki można te rękawice wykorzystać w różnych okresach roku, np. do zabaw w terenie i w pomieszczeniach.

Zadanie 5

„Ulepszamy otoczenie”

– rozwijanie płynności ideacyjnej oraz zdolności do transformacji.

Zadaniem uczniów jest dokładana obserwacja sali lekcyjnej. Następnie w zespołach zadaniowych wpisują oni w lewą kolumnę tabeli elementy, które można lub należy poprawić oraz uzasadniają, dlaczego dana rzecz wymaga ulepszenia – prawa kolumna. Po zaplanowaniu uczniowie analizują propozycje pod kątem możliwości i czasu ich wdrożenia, a następnie wprowadzają zmiany w życie, uwzględniając opinie i preferencje różnych zespołów. Po jakimś czasie od wprowadzenia zmian powinna być dokonywana analiza ich przydatności.

Ulepszamy nasze otoczenie	
Co wymaga ulepszenia?	Dlaczego to wymaga ulepszenia?

Źródło: opracowanie własne.

Zadanie 6

Udział w programie „Adopcja sercem”⁵

– rozwijanie empatii i wrażliwości na potrzeby innych ludzi oraz umiejętności planowania działania na rzecz innych.

⁵ Pomysł opracowany na podstawie programu realizowanego w Przedszkolu Integracyjnym w Trzebnicy, <http://www.przedszkole-integracyjne.trze.pl/jezykangielskiprzedszkole/tematykazajec3-4/zajecia-ix-x-2014/328-adopcja-z-sercem.html>.

Przedszkolaki lub uczniowie uczestniczą w poznawaniu „za-adoptowanego” dziecka w jego naturalnym środowisku i warunków jego życia, np. tworzą podobiznę dziecka, którym się „opiekują”, wykonują czynności, które zwykle to dziecko wykonuje w swoim naturalnym środowisku, uczestniczą w przygotowaniu korespondencji i nawiązywaniu kontaktu. Planują także, w jaki sposób zgromadzić środki finansowe, które będą przekazane potrzebującemu dziecku w ramach programu.

Zadanie 7

„Zrób to sam”

– rozwijanie refleksyjności oraz umiejętności realizacji zadań wg instrukcji i organizacji własnego miejsca pracy.

Dzieci poznają przepis na masę solną. Na podstawie przepisu same dookreślają warunki jej wykonania: potrzebne naczynia, narzędzia, produkty. Po zgromadzeniu niezbędnych materiałów (np. następnego dnia) odmierzają składniki, następnie w przyniesionych naczyniach wyrabiają masę do uzyskania odpowiedniego efektu. Po wytworzeniu z masy wymyślonych obiektów i uporządkowaniu miejsca pracy uczestnicy zastanawiają się, czy dobrze zorganizowali warunki wykonania masy solnej i zrealizowali zadanie – wskazują problemy i możliwe sposoby ich rozwiązania.

Zadanie 8

„W czym jestem mocny?”

– rozwijanie świadomości własnych mocnych i słabych stron, refleksyjności i umiejętności planowania własnego rozwoju.

Każdy uczeń zastanawia się i rysuje (lub zapisuje) czynność lub umiejętność, którą ma bardzo dobrze opanowaną oraz tę, którą chciałby osiągnąć. Następnie prezentuje, w czym się czuje dobrze, a czego nie potrafi wykonywać lub potrafi to słabo. Wyłaniając mocne i słabe strony, uczestnicy wypowiadają się, jak mogą podzielić się swoimi umiejętnościami z innymi oraz co mogą zrobić, by zmienić u siebie brak umiejętności w umiejętność. Następnie uczestnicy w zespołach projektują wygląd i organizację *Tablicy*

wzajemnego wsparcia, gdzie będą wywieszone informacje o mocnych stronach kolegów i koleżanek z grupy/klas. Dzieci wspólnie z nauczycielem ustalają zasady wzajemnego tutoringu.

Zadanie 9

„Przyjazna szkoła”

– rozwijanie refleksyjności, zdolności wyróżniania wad oraz planowania zmian.

Dzieci wypowiadają się kolejno na następujące tematy:

- *Jaka jest szkoła? (Jakie jest przedszkole?), Co w niej mi się podoba i co w niej mi się nie podoba?*
- *Jaka powinna być szkoła przyjazna uczniom?, Dlaczego taka nie jest?, Co w tym przeszkadza (ze strony nauczycieli, rodziców, uczniów, innych)?*
- *Co zrobić, by szkoła była przyjazna uczniom?, Co można zrobić już teraz, a co wymaga czasu?* (wykorzystanie do dyskusji techniki metaplanu).

Po zakończeniu wypowiedzi uczniowie planują wprowadzenie wymyślonych zmian, analizują wraz z nauczycielem ich przydatność oraz ewentualne problemy, pojawiające się podczas ich wdrażania.

Zadanie 10

„Mądre – niemądre”

– rozwijanie płynności skojarzeniowej oraz zdolności do autorefleksji i modyfikowania własnego zachowania zgodnie z projektem.

Dzieci podzielone są na dwie grupy: pierwsza wypisuje *mądre zachowania uczniów w szkole*, a druga *niemądre zachowania uczniów w szkole* (w przedszkolu dzieci opisują słownie wskazane zachowania). Następnie wyniki pracy prezentowane są pozostałym dzieciom. Na koniec dzieci proponują, jak można zmienić niemądre zachowania w mądre i które mądre zachowanie postarają się wprowadzić w życie od zaraz i w jaki sposób. Dzieci projektują także sposób, w jaki będą sprawdzać, czy realizują swoje postanowienia. Może w ten sposób powstać np. *Drzewko mądrości*, na którym dzieci będą na *listkach* wpisywać (rysować) mądre zachowania, które podejmują.

Zadanie 11

„Giełda pomysłów”

- rozwijanie autorefleksji, płynności i giętkości ideacyjnej, umiejętności planowania własnego działania.

Dzieci (uczniowie) wymyślają i proponują różnorodne sposoby spędzania czasu bez korzystania z telewizora czy komputera. Uczą się nowych zabaw od siebie nawzajem, a następnie raz w tygodniu organizowane są prezentacje ich wykorzystania – w domu, z rodziną lub kolegami oraz nowych pomysłów spędzania czasu wolnego.

Zadanie 12

„Coś w zamian”

- rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej oraz gotowości do modyfikacji własnego działania w sytuacjach trudnych.

Nauczyciel (lub jeden z uczniów) prezentuje jakąś sytuację problemową (np. *idziesz do kolegi na urodziny i zapominasz prezentu; gubisz pożyczoną zabawkę*). Zadaniem dzieci lub uczniów jest wymyślenie możliwie jak najlepszego rozwiązania przedstawionego problemu.

Zadanie 13

„Ubranie dostosowane do pogody”

- rozwijanie zdolności czytania ze zrozumieniem i działania zespołowego na podstawie instrukcji, rozwijanie myślenia indukcyjnego (wnioskowanie na podstawie szczegółów).

Zadaniem uczniów podzielonych na 4-osobowe zespoły będzie ubieranie sylwety dziewczynki lub chłopca, tak, by było im komfortowo podczas wskazanej na kartce pogody. Instrukcje zespoły losują z puli zadań dla całej klasy. Po zakończeniu działania zespoły prezentują swoje wytwory, a pozostali uczestnicy domyślają się pogody i pory roku, do której ubiór został dostosowany.

Zadanie 14

„Instrukcja”

- rozwijanie umiejętności formułowania czytelnej dla innych instrukcji oraz myślenia kombinatorycznego.

Uczniowie, indywidualnie lub w zespołach, mają za zadanie napisać instrukcję do wylosowanej czynności, np.:

- *instrukcja wstawania z łóżka;*
- *instrukcja picia herbaty;*
- *instrukcja oglądania telewizji;*
- *instrukcja korzystania z piórnika,*
- *instrukcja korzystania z huśtawki,*
- *instrukcja czytania książki itp.*

Podczas prezentacji instrukcji pozostali uczniowie wypowiadają się na temat czytelności kolejnych etapów czynności wskazanych w instrukcji.

Zadanie 15

„Co zrobię w sytuacji, gdy...?”

- rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej, myślenia pytajnego oraz budzenie gotowości do radzenia sobie z problemami.

Uczniowie poznają pewną życiową sytuację i następnie zastanawiają się nad jej rozwiązaniem. Przykład: *Co zrobię, gdy do pokoju wpadnie mały ptak?* (np. *otworzę szeroko okna, by wyleciał...; wezmę siatkę na motyle, by go złapać i wypuścić... itp.*). Pomysły są generowane przy użyciu techniki „rundka” dopóty, dopóki się nie wyczerpią. Po prezentacji danego pomysłu inni uczestnicy mogą dopytywać o szczegóły, kończąc zdanie: *Interesuje mnie, jak (dlaczego, skąd, po co, jakie, ile itp.)...* lub *Ciekawe, skąd (dlaczego, jak, po co, jakie, ile itp.)...*

Zadanie 16

„Wirujące plakaty”

- rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej podczas zespołowej „burzy mózgów”, rozwijanie refleksyjności i zwięzłości wyrażania swoich myśli w sytuacji reżimu czasowego.

Uczestnicy pracują w zespołach 3-4-osobowych. Każda grupa dostaje inny kolor pisaka oraz plakat z innym problemem lub tematem do dyskusji. Następnie podczas pracy zespołowej uczniowie zapisują na swoim plakacie wymyślone odpowiedzi lub pomysły rozwiązania problemu ujętego w plakacie. Po trzech minutach plakaty zostają przekazane następnej grupie, zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Uczniowie uzupełniają wypowiedzi kolegów z poprzedniego zespołu o swoje spostrzeżenia i pomysły na kolejny temat – innym kolorem pisaka – i starają się zgłosić jak najwięcej pomysłów kojarzących się z tematem lub jak najwięcej rozwiązań nowego problemu. Wymiana plakatów trwa dopóty, dopóki plakat nie trafi do grupy, która rozpoczęła jako pierwsza jego opracowanie. Po zakończeniu etapu generowania pomysłów każda z grup wybiera najciekawszy lub najbardziej oryginalny lub najbardziej realny do wykonania pomysł lub dokonuje uogólnień na wskazany temat, a następnie prezentuje te opinie na forum. Przykłady tematów/problemów: *Jak rozwiązać zasupłany sznur?*, *Jak podłużyć zbyt krótką sukienkę?*, *Co dobrego jest w jedzeniu warzyw?*, *Co to znaczy „być mądrym”?*, *Rola pracy domowej w uczeniu się itp.*

3.4. Rozwijanie refleksyjności

Zdolność myślenia refleksyjnego związana jest z umiejętnością świadomej analizy myśli, uczuć i działań w związku z przeżytym i właśnie przeżywanym doświadczeniem. Można zatem stwierdzić, że myślenie refleksyjne jest niezbędne podczas rozwiązywania problemów, wtedy, gdy należy się zastanowić nad elementami problemowej sytuacji, czynnikami, które mają na nią wpływ lub są jej przyczynami. Taka strategia pozwala jednostce lepiej rozpoznać sytuację problemową i jej warunki oraz zasadność własnego planowania, organizacji i działania.

Refleksja zatem pozwala także świadomie uczestniczyć w uczeniu się, podejmowaniu decyzji o wysiłku dla osiągnięcia określonego celu, wyborów najbardziej odpowiedniej metody działania w celu osiągnięcia zamierzeń itp. Myślenie refleksyjne pozwala jednostce krytycznie spojrzeć na siebie, dokonać samooceny, dojrzeć własne mocne i słabe kompetencje oraz weryfikować przekonanie o sobie i własnej skuteczności.

Rozwijaniu refleksyjności sprzyjają metody problemowe, aktywizujące myślenie w obszarze porównywania, analizy danych, stawiania hipotez i weryfikacji określonych założeń, ponownego rozważania możliwości i alternatyw działania w przypadku popełnienia błędu czy kwestionowania oraz korygowania dokonanych wyborów i podjętych decyzji w różnorodnych kontekstach, w przypadku pojawienia się nowych możliwości czy przy zmianie warunków i okoliczności. Warto pamiętać, że „refleksyjność rodzi refleksyjność”⁶. Z jednej strony refleksyjna postawa nauczycieli pozwala tworzyć warunki do refleksyjnego uczenia się uczniów, a z drugiej – rozwinięta zdolność krytycznej analizy zdarzeń i myślenie uczniów podczas działania utrwalają się i doskonalą.

Myślenie refleksyjne wiąże się ściśle z inteligencją analityczną, twórczą i praktyczną oraz myśleniem dialogicznym i dialektycznym – trudno jest wydzielić zadania rozwijające jedynie myślenie refleksyjne. Autorka tego przewodnika pominie więc w tym miejscu ukazanie specyficznych i przykładowych zadań, rozwijających samo myślenie refleksyjne dziecka, ponieważ takie wyłączenie będzie tworem sztucznym. Wszystkie zadania w tym przewodniku rozwijają refleksyjność dziecka i ucznia.

3.5. Rozwijanie myślenia dialogicznego

Myślenie dialogiczne jest ściśle związane z empatią, otwartością na wieloznaczność i różnorodność w otaczającym świecie. Zasadniczo polega ono na rozpoznawaniu różnych opinii, wartości oraz odmiennych warunków świata, w których ludzie żyją. Jest to możliwe dzięki poznaniu i zrozumieniu różnorodnych sytuacji, tzw. „wczuwaniu się” w przeżycia i emocje innych ludzi. Może to być realizowane nie tylko podczas dyskusji i wymiany opinii na dany temat oraz podczas interpretacji otaczającej rzeczywistości, ale także w trakcie aktywnego funkcjonowania w tej rzeczywistości – postawienia się w sytuacji innych osób czy też bohaterów bajek i opowiadań, planowania i realizacji zadań, które będą sprzyjać tworzeniu wielu możliwych wariantów rozwiązania problemu,

⁶ Zob. S. J. Hamilton, *Development in Reflective Thinking*, 2005, http://www.reap.ac.uk/reap07/portals/2/csl/trydy%20banta/Development_in; P. Lucas, *Critical reflection. What do we really mean?*, 2013, http://acen.edu.au/2012conference/wp-content/uploads/2012/11/92_Critical-reflection.pdf (4.04.2016).

planowania wielu możliwych decyzji lub wyborów, także co do sposobu wykonania zadania czy warunków jego realizacji. Formowanie takiego podejścia uczniów do otaczającej rzeczywistości i pojawiających się w niej problemów umożliwi każdemu z nich naukę podejmowania decyzji czy rozwiązania problemu zgodnie ze swoimi potrzebami, odczuciami, wizjami oraz preferencjami, przy jednoczesnym uznaniu prawa innych ludzi do postępowania w zupełnie inny sposób. Rozwinięta dialogiczność w myśleniu pozwala zatem na uwzględnianie własnych wartości i własnego zdania na dany temat, z jednoczesnym respektowaniem prawa innych jednostek do posiadania odmiennych poglądów i opinii. Kształtowanie takiego podejścia do otaczającej rzeczywistości społecznej sprzyja także budzeniu empatii oraz świadomości, że dokonywane wybory i decyzje podjęte po dokładnej analizie ich pozytywnych i negatywnych skutków będą przyjęte z życzliwością, zrozumieniem i akceptacją, mimo ich odmienności. A zatem z myśleniem dialogicznym związana jest ściśle akceptacja „inności” i jej tolerancja.

Dodatkowo, oprócz rozwijania wrażliwości na problemy drugiego człowieka, nabywania świadomości zróżnicowanych potrzeb oraz zróżnicowanych odczuć w otaczającym świecie, podczas zadań budzących i stymulujących myślenie dialogiczne dzieci i uczniowie rozwijają myślenie dywergencyjne, doskonalą język pod względem gramatycznym i słownikowym. Jest to wynik generowania i oznaczania wielu pomysłów rozwiązania problemów lub realizacji samego pomysłu (lub przynajmniej dwóch) oraz poszukiwania pozytywnych i negatywnych aspektów analizowanej sytuacji czy też różnych argumentów służących uzasadnieniu własnej opinii. Zostało to pokazane w ćwiczeniach znajdujących się poniżej.

Zadanie 1

„Inne zakończenie”

– rozwijanie empatii i wrażliwości na trudności życiowe innych oraz rozwijanie płynności ideacyjnej i zdolności do transformacji elementu początkowego.

Po zapoznaniu się z baśnią *Dziewczynka z zapalkami* dzieci lub uczniowie omawiają trudną sytuację życiową bohaterki. Wczuwają się w jej sytuację i posługując się techniką „rundka”

kończą zdanie: *Gdybym był/była chłopcem/dziewczynką z zapalkami, to...* Następnie uczestnicy kolejno wymyślają inne możliwe – optymistyczne – sytuacje dla bohaterki oraz zakończenie tej baśni.

Zadanie 2

„Za i przeciw”

– poznawanie relatywności pojęć i zjawisk w zależności od preferencji i odczuć ludzi oraz rozwijanie umiejętności wyrażania i argumentowania własnego zdania.

Uczniowie podzieleni są na dwie grupy, które będą przeciwnikami w dyskusji. Dzieci z pierwszej grupy wymyślają argumenty przemawiające za tym, że np. zimą powinno być dużo śniegu, natomiast członkowie drugiej grupy – argumenty temu zaprzeczające. Dzieci mogą wypowiadać się, kończąc zdania, np.: *Lubię, kiedy jest dużo śniegu, ponieważ..., Wolę, kiedy śniegu nie ma zimą, ponieważ...*

Zadanie 3

„Podobieństwa i różnice”

– rozwijanie zdolności do dokonywania dokładnej obserwacji, różnicowania cech w spostrzeganych obiektach oraz do wnioskowania o przyczynach tych różnic.

Uczniowie siedzą w kręgu, a pośrodku tego kręgu postawiona jest dowolna figurka, np. krasnoludek. Zadaniem dzieci jest narysować tę figurkę, przyglądając jej się ze swojego miejsca. Po wykonaniu zadania analizują powstałe prace (wywieszone jedna obok drugiej), wskazują podobieństwa i różnice w tych pracach. Ostatecznie uczniowie próbują sformułować wniosek, dlaczego ich prace różnią się, a następnie – jak to zjawisko się przenosi na problemy dnia codziennego i różnice zdań między ludźmi.

Zadanie 4

„Tradycje”

- rozwijanie zdolności wyłaniania podobieństw i różnic w otaczającym świecie społecznym oraz wnioskowania na podstawie przesłanek.

Uczniowie prezentują sposoby spędzania wybranych świąt lub czasu wolnego u nich w domu. Na koniec próbują sformułować wnioski na temat: *Dlaczego te rodzinne tradycje różnią się od siebie, mimo wspólnego środowiska lokalnego?*

Zadanie 5

„Wyobrażenia”

- rozwijanie umiejętności uważnego słuchania oraz wyobraźni, zdolności do empatii oraz wnioskowania na podstawie przesłanek.

Dzieci rysują to, o czym czyta nauczyciel, np. *opis postaci z bajki*. Następnie prezentują własne rysunki i zwracają uwagę na różnice w rysunkach. Na zakończenie próbują wywnioskować, dlaczego ludzie różnie wyobrażają sobie to, o czym opowiadają inni i jakie to ma skutki podczas przekazywania informacji. Uzupełnieniem tego ćwiczenia może być zabawa *Głuchy telefon*.

Zadanie 6

„Bariery komunikacyjne”

- rozwijanie zdolności analizowania i uogólniania, obserwacji zachowania pod kątem wytycznych, płynności ideacyjnej oraz zdolności transformowania, rozwijanie umiejętności współdziałania w parach.

Zadaniem uczniów jest przygotowanie w ciągu 10 minut i odegranie w parach dowolnej sytuacji konfliktu w czasie rozmowy z innymi. Po prezentacji uczniowie odpowiadają na pytania, np.:

- *Jak czuliście się, kiedy rozmówca nie chciał was wysłuchać?*
- *Co was najbardziej denerwowało podczas tej rozmowy?*

- *Czy udało się znaleźć rozwiązanie problemu zadowalające obie strony?*
 - *Jak można by było ten problem inaczej rozwiązać?*
-

Zadanie 7

„Właśnie wynaleziono...”

- rozwijanie zdolności porównywania, wyobraźni, płynności i giętkości ideacyjnej oraz myślenia indukcyjnego (wnioskowania od szczegółu do ogółu).

Uczniowie wymyślają zastosowania dla wynalazków, które hipotetycznie ktoś mógł właśnie opracować, ale realizują to z punktu widzenia określonych profesji lub zainteresowań:

- *Jakie zastosowanie dla zapachu, który jest wyczuwalny pod wodą znajdzie płetwonurek, a jakie rybak?*
 - *Jakie zastosowanie dla wody w proszku znajdzie malarz, a jakie krawcowa?*
 - *Jakie zastosowanie dla latającego krzesła może znaleźć spadochroniarz, a jakie ratownik górski?*
-

Zadanie 8

„Kim jestem i dlaczego?”

- rozwijanie zdolności analizowania, porównywania, uogólniania i wnioskowania, płynności ideacyjnej oraz zdolności myślenia metaforycznego.

Zadaniem każdego z uczniów jest wyobrazić sobie siebie jako wybrany obiekt (może to być zwierzę, roślina, przedmiot materialny albo zjawisko atmosferyczne) i uzasadnić swój wybór, np. *Jestem ptakiem, bo wszystko dobrze widzę, jestem szybki i zwinny, nikt mnie nie dogoni i nie złapie*. Kontynuacją zadania może być wyobrażanie sobie, jaki obiekt może być wsparciem (może pomagać), a jaki może zagrażać (może przeszkadzać). Na zakończenie uczniowie wnioskuje na temat relatywności pewnych sytuacji w zależności od położenia i samego obiektu, odpowiadając na pytanie: *Z czego wynikają wasze wyobrażenia siebie?*

Zadanie 9

„Na ratunek”

– rozwijanie umiejętności uważnego słuchania, zdolności do empatii oraz świadomości własnych cech, mocnych i słabych stron.

Dziecko stoi pośrodku kręgu, utworzonego przez siedzące dzieci i woła, np.: *Ratunku – zabłądziłem w lesie*. Pozostałe dzieci pytają chórem: *A kto ma cię uratować?* Dziecko ze środka odpowiada, np.: *Ten, kto jest odważny* (lub *Ten, kto potrafi ładnie rysować* itp.). Dzieci, które uważają, że spełniają te wymagania, podchodzą i razem odprowadzają kolegę na jego miejsce. Następuje zmiana ról.

Zadanie 10

„Co to może być? – definicje”

– poznawanie relatywności pojęć i zjawisk w zależności od wyobrażeń ludzi oraz rozwijanie umiejętności wyrażania i argumentowania własnego zdania.

Prowadzący przygotowuje na kartkach ciekawie brzmiące, nieistniejące w słownikach pojęcia. Zadaniem uczniów (praca może być realizowana indywidualnie lub w zespołach zadaniowych) jest wymyślenie ich definicji (opis wyglądu obiektu, jego funkcji oraz środowiska, w których można go znaleźć, np. *rubak, tenasz, filok, makor, tank, farbler*). Te dziwne i nowe nazwy mogą także powstać poprzez losowanie przez każdego z uczniów przypadkowych sylab (dwóch lub więcej). Uczestnicy mogą także przedstawić swoje wyobrażenia na temat danego obiektu w dowolnej formie: werbalnej, plastycznej, muzycznej, poprzez poezję lub dramę. Po prezentacji uczestnicy analizują podobieństwa i różnice w powstałych wyobrażeniach i uzasadniają swoje wybory.

Zadanie 11

„Opowiadanie na jedną literę”

- rozwijanie płynności słownej i ideacyjnej, umiejętności uważnego słuchania wypowiedzi innych, zdolności do empatii oraz wnioskowania na podstawie przesłanek.

Uczniowie mają za zadanie napisać krótkie opowiadanie o jakimś wydarzeniu (składające się z kilku zdań). Jednak wszystkie wyrazy (lub większość z nich) ma zaczynać się na tę samą literę, np. na *b* lub na *m*. Dodatkowo uczniowie wybierają jakąś rolę społeczną i przypisują sobie jako autorowi opowiadania konkretne podejście, wynikające z tej roli, np. *O czym może napisać lekarz?*, *O czym może napisać piłkarz?*, *O czym może napisać śmieciarz?*, *O czym może napisać malarka?*, *O czym może napisać złodziej?* itp.

Zadanie 12

„Czy zaleta może być wadą?”

- rozwijanie zdolności analizowania i porównywania, poznawanie relatywności pojęć i zjawisk w zależności od przyjętej perspektywy, rozwijanie płynności skojarzeniowej i ideacyjnej oraz zdolności transformowania, umiejętności współdziałania w parach.

Uczniowie podczas dyskusji starają się wyjaśnić problem: *Czy zaleta może być wadą i odwrotnie? Kiedy wada staje się zaletą i odwrotnie?* Następnie w parach wypisują po 3 wady oraz 3 zalety i próbują poddać je zamianie. Wady zamieniają w zalety, a zalety w wady w konkretnych sytuacjach, w zależności od wymyślonych okoliczności. Przykłady:

- *odpowiedzialność (jako zaleta) staje się wadą, gdy ktoś przyjmuje odpowiedzialność za wszystko i za wszystkich wokół, także za dorosłych, zapomina o sobie i o swoich potrzebach;*
- *bojaźliwość (jako wada) może być zaletą i nam uratować życie w sytuacjach ekstremalnych, nie będziemy ponosić ryzyka np. szybkiej jazdy samochodem albo chodzić po górskich szlakach przy niesprzyjającej pogodzie.*

Zadanie 13

„Wywiad z...”⁷

– rozwijanie pamięci i umiejętności uważnego słuchania oraz parafrazowania wypowiedzi innych, zdolności do empatii.

Uczniowie dobierają się w pary, najlepiej przez losowanie. Partner A przeprowadza wywiad z partnerem B według zaproponowanych pytań lub problemu, jaki ma być rozwiązany. Po przeprowadzeniu tej części zadania następuje zamiana ról – partner B przeprowadza wywiad z partnerem A. Po zebraniu informacji na wskazany/wybrany temat uczniowie siadają w kręgu i następuje prezentacja opinii kolegi/koleżanki lub uzyskanych informacji.

Przykładowe problemy:

- *Pasje, hobby, zainteresowania.*
- *Ulubione czynności w wolnym czasie.*
- *Oczekiwania w stosunku do szkoły.*
- *Oczekiwania w stosunku do przyjaciela.*

Wskazane jest, aby określić czasowe ramy przy tym zadaniu – zapisać na tablicy rozkład czasu potrzebnego do przeprowadzenia kolejnych etapów ćwiczenia, np. przez 5 minut wywiad przeprowadza partner A i przez 5 minut wywiad przeprowadza partner B, a 1 minuta jest przeznaczona na prezentację opinii/informacji uzyskanych od partnera na forum klasy. Dodatkowo uczniowie nie powinni robić notatek podczas wywiadu – starają się zapamiętać przekazane informacje. Pozwala to rozwinąć ich umiejętność aktywnego słuchania i zapamiętywania dłuższego tekstu. W innej wersji tego ćwiczenia można uczniom zlecić zadanie przeprowadzenia wywiadu z kimś spoza szkoły, także jako zadanie domowe – wtedy takie notatki powinny być sporządzone zgodnie ze stanem faktycznym i obejmować zadane pytanie (samodzielnie sformułowane) i uzyskaną odpowiedź. Po prezentacji przeprowadzonych wywiadów uczniowie powinni analizować różnice i podobieństwa w opiniach uczestników wywiadu na podany temat i wnioskować, z czego te różnice wynikają.

⁷ Jest to jedna z technik aktywizujących, pomaga rozwijać umiejętność skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, doskonalić umiejętności prezentacji własnego punktu widzenia oraz przygotowania do publicznych wystąpień. Przykład jest zaczerpnięty z opracowania słuchaczki studiów podyplomowych na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ, mgr Jasminy Al-Douri.

3.6. Rozwijanie myślenia dialektycznego

Zgodnie ze tezą Z. Pietrasińskiego⁸, jednostka osiąga dojrzałą mądrość wtedy, gdy wątpi w pełnię swojej wiedzy, ma świadomość jej ograniczenia w odniesieniu do wszystkich życiowych sytuacji i możliwych zdarzeń oraz niewiedzy w zakresie poznawanego czy analizowanego tematu. Dlatego myślenie dialektyczne można zdefiniować jako uwzględnienie podczas percepcji i interpretacji otaczającego świata relatywności oraz subiektywności wiedzy, opinii, przeżyć czy stanów emocjonalnych.

W definicjach mądrości myślenie dialektyczne także jest ściśle związane z osiąganiem stanu równowagi między interesem indywidualnym a interesem społecznym, a zatem z godzeniem sprzeczności związanych z potrzebami jednostki i ludzi z otaczającego świata. Dodatkowo myślenie dialektyczne łączy się ściśle ze świadomością nieustannych zmian w rzeczywistości społecznej, przyrodniczej, materialnej i technicznej. Taka świadomość może wywoływać frustrację, stres i wycofanie się z aktywnego działania w takim otoczeniu albo – na czym powinno nauczycielom i wychowawcom zależeć, przy rozwijaniu mądrości – rozwijanie elastycznego podejścia do życia i pojawiających się w nim sytuacji, potrzeby permanentnego uczenia się w reakcji na zmieniające się wymagania zewnętrzne lub oczekiwania czy potrzeby wewnętrzne.

W edukacji dla mądrości należy więc organizować koncentrowanie uwagi uczniów na przeciwieństwach i sprzecznościach w otaczającym świecie (przede wszystkim w zachowaniu ludzi) oraz aranżować ich doświadczenia w zakresie obniżania poczucia niepewności w nieustannie zmieniającym się świecie, przełamywania barier i wyjaśniania sprzeczności w relacjach międzyludzkich. Przewycięzanie i ujawnianie sprzeczności tkwiących w pojęciach i sądach ludzi jest bowiem podstawą konstruktywnego dialogu oraz zwróceniem uwagi na wartości i pozytywne cechy ludzi, którzy dążą do zrozumienia innych i porozumienia z innymi, także poprzez działania prowadzące do odnalezienia „złotego środka” w relacjach z innymi i podczas działania wśród innych. Myślenie dialektyczne umożliwia zatem jednostce działanie uwzględniające dobro własne (osiąganie celów, sukcesu, szczęścia) w kontekście i z uwzględnieniem dobra wspólnego (bez budowania

⁸ Z. Pietrasiński, *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001, s. 44.

szczęścia na krzywdzie innych, bez „wścigu szczurów”, bez kultu egoistycznej jednostki, ale i bez podporządkowywania się wymaganiom i potrzebom ogółu) w krótszym lub dłuższym czasie.

Zadanie 1

„Wspólne dzieło”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej, umiejętności współdziałania w zespole, zdolności myślenia kombinatorycznego i projektowania.

Dzieci podzielone są na kilkusobowe grupy. Każda z grup dostaje swoje zadanie do wykonania. Jednak praca wszystkich grup ma stanowić pewną całość. Przykład: grupa pierwsza buduje domy, np. z klocków, grupa druga – ulice, grupa trzecia – tworzy drzewa z kartonu itd. Ćwiczenie to ma na celu nauczyć dzieci współpracy w mniejszej grupie, ale jednocześnie każda z grup musi współpracować z pozostałymi grupami, aby wspólnie stworzyć pracę (w tym wypadku miasto), które zadowoli wszystkie grupy.

Zadanie 2

„Jak spędzić dzisiejszy dzień, żeby się nie nudzić?”

– poznawanie relatywności oczekiwań w zależności od różnych potrzeb ludzi oraz rozwijanie umiejętności wyrażania i argumentowania własnego zdania, współdziałania w zespole.

Zadaniem uczniów jest uzupełnienie w zespołach 4–5-osobowych otrzymanego plakatu z niedokończonym zdaniem (jednego z pięciu): *Proponujemy, aby..., Mamy nadzieję, że nie zabraknie..., Chcielibyśmy, aby..., Zapewniamy, że..., Każdy z nas powinien...* Poszczególne grupy wpisują dokończenie zdania u dołu plakatu oraz tak zaginają pod spód kartkę, aby wypowiedź była niewidoczna dla innych grup. Plakaty krążą od grupy do grupy, zgodnie z kierunkiem ruchu wskazówek zegara. Przy każdej zmianie plakaty są zaginane pod spód. Po czterech rundach propozycje są odczytywane i zostają wybrane te, które są aprobowane przez większość w głosowaniu. Po wdrożeniu tych pomysłów powinna nastąpić analiza, jak dalece wdrożone rozwiązania uatrakcyjniły dzień szkolny i uczenie się.

Zadanie 3

„Dobra złość?”

– rozwijanie zdolności uogólniania, płynności i giętkości ideacyjnej oraz elaboracji, umiejętności współdziałania w zespole, zdolności transformowania, projektowania oraz wdrażania projektu w życie.

Uczniowie pracują w zespołach 4–5-osobowych. Zadaniem każdego zespołu jest opracowanie definicji *złości*. Po pięciu minutach pracy taka definicja jest prezentowana i uzupełniana na forum grupy. Kolejnym zadaniem zespołów jest wymyślenie sytuacji i przypadków, w których złość może być pożyteczna i dobra nie tylko dla jednostki, lecz także dla jej otoczenia (nie może ludziom z otoczenia szkodzić). Przy prezentacji pomysłów uczniowie zastanawiają się nad realnością i praktycznością pomysłów. Ostatnim zadaniem dla grupy jest zaprojektowanie zmiany zachowania opartego na złości na inne alternatywne i społecznie akceptowane sposoby zachowania oraz wybór takiego zachowania, które zaakceptują wszyscy uczniowie z klasy. Ostatecznie uczniowie analizują, co jest potrzebne, aby przyjęte rozwiązania wprowadzić w życie i co należy zrobić w związku z tym. Po sytuacjach konfliktowych oraz podczas innego rodzaju sytuacji wychowawczych w klasie powinny być przeprowadzone analizy skuteczności tych rozwiązań.

Zadanie 4

Mapa myśli na temat: „Jak dbać o swoje zdrowie i zdrowie innych?”

– rozwijanie płynności i giętkości ideacyjnej, umiejętności współdziałania w zespole, zdolności do myślenia kombinatorycznego, projektowania pracy plastycznej, uogólniania i wnioskowania.

Uczniowie pracują w zespołach 4–5-osobowych. Każdy zespół otrzymuje arkusz papieru i kredki lub mazaki. Na środku plakatu jest zapisany temat refleksji (uczniowie mogą go opatrzyć rysunkiem), a następnie zgłaszają swoje propozycje uzupełnienia mapy, dokonując najpierw wyróżnienia kategorii tego działania (np. *stosowny ubiór, hartowanie, dbałość o kondycję fizyczną, kontrole lekarskie*), a następnie – na mniejszych *gałązkach* lub w mniejszych *chmurkach* – uszczegółowienia tych kategorii. Uczniowie mogą za-

pisać hasła, wykonać rysunki, wykorzystać wycinki z gazet itp. Muszą także ustalić plan mapy na płaszczyźnie, zadbać o estetykę pracy oraz czytelność napisów. Po zakończeniu pracy zespoły prezentują swoje mapy, a następnie wypowiadają się, w jaki sposób takie działania jednostek pomoże chronić zdrowie innym ludziom.

Zadanie 5

„Możliwe i potrzebne zmiany przebiegu lekcji”

– rozwijanie myślenia pytalnego i zdolności do transformacji⁹.

Uczniowie wypowiadają się swobodnie na temat: przebiegu zajęć lub lekcji (albo tej, która właśnie została zrealizowana, albo ogólnie), form organizacyjnych, stosowanych metod, organizacji aktywnego uczenia się, pracy domowej, zachowania uczniów lub nauczyciela itp. Następnie ich zadaniem jest zaproponowanie w zespołach 4–5-osobowych modyfikacji lekcji, np. zwiększania działań w jakimś zakresie, zmniejszania ich, wprowadzenia nowych elementów, zastąpienia jednych elementów innymi, zestawiania jednych elementów z innymi, połączenia pewnych elementów z czymś innym itp. po to, by lekcje były dla nich ciekawsze, bardziej intrygujące i aktywizujące. Po zakończeniu pracy zespołów następuje prezentacja pomysłów, potem analiza możliwości dokonania tych zmian i ostatecznie podjęcie działania z celu wdrożenia ich w życie. Po pewnym czasie powinna nastąpić analiza efektywności wprowadzenia zmian i zaplanowanie kolejnych modyfikacji.

⁹ Mogą tu być wykorzystane pytania do modyfikacji obiektów wg techniki „Scamper”. Oparte są one na następujących działaniach zmieniających i doskonalących aktualny stan: zastąpienie (np. *co zastąpić i czym?*, *może zmienić zasady, zaangażowanie?*), łączenie (*co połączyć?*, *z czym?*, *może nawiązać współpracę lub zaangażować inne osoby?*), dostosowanie (*co lub kogo naśladować?*, *jakie inne pomysły wykorzystać?*), powiększenie (*co powiększyć, poszerzyć, wzmocnić, zwielokrotnić?*), wykorzystanie inaczej (*co i jak inaczej można wykorzystać?*, *jak coś użyć dla uczniów o zróżnicowanym poziomie i zainteresowaniach?*), eliminacja (*co i jak uprościć, usunąć, zmniejszyć, opuścić?*), odwracanie (*zmienić kolejność?*, *przełożyć?*). Zob. np. K. J. Szmidt, *Trening kreatywności*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008, s. 222–224.

Zadanie 6

„Przekaż – przejmij to coś”

– rozwijanie empatii, wyobraźni i myślenia kombinatorycznego.

Uczestnicy tworzą krąg. Nauczyciel informuje, że za chwilę będzie podawał im przedmioty, których w rzeczywistości nie będzie miał w ręku. Zadaniem uczestników jest przekazanie sobie tych przedmiotów wzdłuż kręgu zgodnie z treścią poszczególnych zadań. Mają więc wyobrazić sobie, że podają właśnie taki, a nie inny przedmiot, z uwzględnieniem warunków, w jakich to się dzieje. Nauczyciel wskazuje uczestnikom kolejne zadania:

Przekaż

- *wielkie pudło karłowi;*
- *zdechłą żabę osobie bojaźliwej;*
- *gorący ziemniak dziecku;*
- *bardzo cenną figurkę porcelanową pięściarzowi w rękawicach;*
- *pełną szklankę gorącej herbaty swojej mamie.*

W kolejnym etapie dzieci i uczniowie mogą sami wymyślać takie nietypowe zadania do realizacji w specyficznych warunkach – z uwzględnieniem dobra własnego i dobra innych.

Zadanie 7

„Stopklatka”

– rozwijanie płynności ideacyjnej, zdolności do dokładnej obserwacji, formułowania wniosków na temat zachowania innych oraz empatii.

Podczas słuchania przez przedszkolaków lub uczniów dowolnego opowiadania lub baśni (lub podczas oglądania filmu) nauczyciel zatrzymuje w pewnym momencie akcję i zadaje pytanie: *Co byście zrobili na miejscu bohatera, będąc w takiej samej sytuacji?* Uczestnicy przedstawiają swoje pomysły i poznają różne alternatywne propozycje zachowania w danej sytuacji. Zadaniem słuchających tych propozycji jest zareagować, gdy pojawiające się pomysły są dobre z punktu widzenia bohatera, ale szkodzą innym postaciom i otoczeniu, opisywanemu w tekście (lub filmie).

Zadanie 8

„Różne potrzeby – różne odczucia?”

– rozwijanie empatii, zdolności analizowania i wnioskowania, rozwijanie płynności ideacyjnej oraz umiejętności współdziałania w zespołach.

Uczniowie w 3–4-osobowych zespołach wymyślają jak najwięcej odpowiedzi na określone (lub pojawiające się podczas rozmowy) pytania, uwzględniając różne punkty widzenia ze względu na różne położenie wskazanych bohaterów czy ludzi, np.:

- *Jaka może być cena jakiejś zabawki (albo jakiegoś przedmiotu) z punktu widzenia Dziewczynki z Zapalkami? Jaka może być cena jakiejś zabawki z punktu widzenia Kota w Butach?*
- *Jaka może być dziura z punktu widzenia Wielkoluda, a jaka z punktu widzenia Myszki Miki?*
- *Jak świeci lampa z punktu widzenia górnika, a jak z punktu widzenia spawacza?*
- *Co w wolnym czasie może robić dziecko, a co dziadek?*
- *Jaka może być zabawa przedszkolaka, a jaka dorosłego?*

Przeprowadzając to ćwiczenie, można także podejmować rozważania na temat otaczającego życia i sytuacji społecznych:

- *Jak czuje się ktoś, kto krzywdzi innych, a jak czuje się ten, kto został skrzywdzony?*
- *Jakie argumenty ma mama, która lubi porządek w mieszkaniu, a jakie ma dziecko, które nie sprząta po sobie rzeczy?*
- *Co może pomyśleć o zabawie podczas deszczu babcia, a co wnuczek?*

Zadanie 9

„Graffiti”

– poznawanie relatywności oczekiwań w zależności od nastroju i doświadczeń ludzi oraz rozwijanie umiejętności wyrażania własnego zdania, płynności ideacyjnej i zdolności do empatii.

W sali, gdzie odbywają się zajęcia, wiszą plakaty z rozpoczętymi zdaniem, np. *Mam nadzieję, że zajęcia będą...*, *Myślę, że nauczyciel dziś...*, *Nie chciałbym, aby...* Dzieci chodzą po sali i zgodnie ze swoimi odczuciami – werbalnie, poprzez rysunek lub

pisanie – uzupełniają niedokończone zdania. Po uzupełnieniu zdań nauczyciel przedstawia wypowiedzi wszystkich i następuje dyskusja, w jaki sposób można pogodzić te różne oczekiwania uczestników.

Zadanie 10

„Dedykowane malowidło”

– poznawanie relatywności pojęć i zjawisk w zależności od przyjętej perspektywy, rozwijanie umiejętności wyrażania i argumentowania własnego zdania oraz porównywania i uogólniania.

Uczestnicy wykonują pracę plastyczną farbami na wybrany lub wskazany temat, przyjmując jednak czyjąś perspektywę (hipotetyczny czyjś punkt widzenia na dany temat), np.: *Wiosna z punktu widzenia: lekarza, wioślarza, projektanta ubrań, architekta, pilota, rowerzysty, mojej mamy* itp. Po zakończeniu pracy następuje prezentacja tych wyobrażeń przez każdego ucznia oraz ich uzasadnianie. Następnie uczniowie wyłaniają podobieństwa w tych punktach widzenia – dostrzegają to, co jest wspólne dla indywidualnych wyobrażeń.

Zadanie 11

„Hasła-metafory”

– rozwijanie płynności skojarzeniowej i ideacyjnej, myślenia metaforycznego i pytanego, zdolności analizowania, porównywania i argumentowania, rozwijanie umiejętności współdziałania w zespołach.

Uczniowie pracują w zespołach zadaniowych (lub indywidualnie). Zadaniem uczestników jest wylosowanie hasła i wymyślenie na wylosowany temat argumentów ukazujących pozytywne i negatywne aspekty tego zjawiska czy tej sytuacji, np.:

- *jesień życia (plusy i minusy bycia starym człowiekiem);*
- *wiosenne ogrody młodości (plusy i minusy bycia nastolatkiem);*
- *słodkie niemowlęstwo (plusy i minusy bycia niemowlęciem);*
- *kwiat dzieciństwa (plusy i minusy bycia dzieckiem);*
- *mrówcza dojrzałość (plusy i minusy bycia dorosłym).*

Uczestnicy każdej z grup zastanawiają się także nad interesującymi aspektami tych zjawisk lub sytuacji, w tym przypadku – okresów w życiu człowieka oraz nad tym, co ich zastanawia w związku z tym. Uczniowie wymyślają pytania: *Ciekawe, jak...?*, *Ciekawe, dlaczego...?*, *Interesujące, czy...?*, *Interesujące, skąd...?* itp. Ostatecznie podejmują próbę wyłonienia podobieństw między etapami życia człowieka.

* * *

Przedstawione zadania i sytuacje edukacyjne, rozwijające mądrość przedszkolaków lub uczniów w szkole podstawowej, stanowią materiał, który można wykorzystać w toku codziennych lekcji i zajęć, kiedy są podejmowane typowo szkolne zadania w ramach różnorodnej tematyki. Cechą charakterystyczną tych propozycji jest jednak różnorodność celów osiągniętych przez dzieci podczas realizacji zaproponowanych zadań oraz refleksyjność, którą dzieci i uczniowie muszą się posługiwać podczas rozwiązywania stawianych tam problemów, dodatkowo związanych z codziennym życiem i dylematami, z jakimi w życiu mogą się spotkać. Rozwiązywanie zaproponowanych problemów pomaga przedszkolakom i uczniom rozwinąć własną samodzielność w działaniu i organizacji warunków efektywnej aktywności, elastyczność myślenia oraz działania, indywidualność interpretacji otaczających zjawisk, ale także zdolność i gotowość dostosowywania własnego zachowania do zmieniających się i różnorodnych warunków zadania, także z uwzględnieniem potrzeb, preferencji, oczekiwań, punktów widzenia czy ograniczeń innych.

Jednak mądrość w przedszkolu i szkole może być także rozwijana w toku pełnych zajęć czy jednostek lekcyjnych, w których nauczyciel różnicuje zarówno osiągnięte przez dzieci cele, jak i metodykę pracy z dziećmi. Takie propozycje znajdują się w kolejnej części przewodnika.

Rozdział 4. Scenariusze zajęć sprzyjających rozwojowi mądrości na początkowych etapach kształcenia

Zaproponowane tu scenariusze zajęć/lekcji mają jednolitą strukturę, uwzględniającą wszystkie niezbędne elementy projektu zajęć czy lekcji, niezależnie od sugerowanego poziomu kształcenia. Alternatywność wykorzystania tych scenariuszy na różnych etapach edukacji związana jest z możliwie różnymi doświadczeniami uczniów w zakresie działań twórczych i praktycznych, umiejętnością posługiwania się technikami rozwiązywania problemów oraz współdziałania z innymi, z którymi może spotkać się nauczyciel czy wychowawca, chcący wykorzystać te propozycje zajęć w procesie rozwijania mądrości młodych ludzi.

Proponowane tu zajęcia w ramach edukacji dla mądrości zostały poprzedzone określeniem celów ogólnych i konkretnych osiągnięć uczniów, wynikających ze zrealizowanych zadań. Osiągnięcia te (efekty kształcenia) określone są poprzez cele operacyjne. W scenariuszach zaplanowane zostały także przykładowe zróżnicowane metody i techniki, poprzez które dziecko czy uczeń może osiągnąć założone cele i efekty kształcenia (ale oczywiście nie są to jedynie słuszne propozycje) oraz formy organizacyjne i środki dydaktyczne, niezbędne do przeprowadzenia zajęć. Należy tu podkreślić, że rozwijanie mądrości w przedszkolu i szkole możliwe jest jedynie dzięki aktywizacji dziecka do myślenia i działania, stawianiu dziecka w sytuacjach wymagających pomagania innym i współpracy z innymi oraz stawianiu przed nim problemów do rozwiązania, dlatego maksymalnie została ograniczona rola nauczyciela w trakcie lekcji – pełni on w tych propozycjach rolę organizatora, inicjatora, konsultanta i osoby wspierającej pomysły dzieci i uczniów oraz współuczestnika dyskusji podczas prezentacji wypracowanych przez uczniów pomysłów.

Oczywiście scenariusze te są jedynie propozycją do wykorzystania, mogą funkcjonować w całości lub stanowić jedynie ramę, w którą wstawione zostaną inne tematy, treści, utwory literackie czy obrazy. A zatem podczas rozwi-

jania mądrości przedszkolaków i uczniów niezbędna jest także odpowiednia postawa, elastyczność i... mądrość nauczyciela – z jednej strony wykorzystującego do rozwijania mądrości dzieci i uczniów różne pojawiające się okazjonalnie lub zaprojektowane przez niego sytuacje życiowe i szkolne, a z drugiej rozumiejącego istotę i znaczenie znajomości metodyki edukacji dla mądrości dla organizacji procesu kształcenia i wychowania w przedszkolu oraz szkole. Celem prezentacji tych przykładowych scenariuszy zajęć jest bowiem pokazanie różnic pomiędzy transferem wiedzy i rozwijaniem w procesie dydaktycznym jedynie inteligencji analitycznej, a wszechstronnym rozwojem jednostek w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w którym uwzględnia się także rozwój samodzielności myślenia i działania, refleksyjności, inteligencji twórczej i praktycznej oraz myślenia dialogicznego i dialektycznego.

Temat: Dobry człowiek — co to znaczy?

Poziom kształcenia: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- poznawanie wartości ogólnoludzkich;
- doskonalenie kompetencji komunikacyjnych;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej).

Cele operacyjne: dziecko/uczeń

- definiuje, wyjaśnia i interpretuje pojęcia związane z wartościami ogólnoludzkimi;
- wypowiada się na określony temat;
- projektuje własne wytwory i działanie.

Metody

- problemowe: dyskusja, ilustracja dramatyczna wiersza;
- techniki twórczego myślenia: „gwiazda skojarzeń”, projektowanie i planowanie, zdania niedokończone.

Formy organizacyjne: indywidualna i zbiorowa.

Środki dydaktyczne: parafraza tekstów Phila Bosmansa z książki *Człowieku lubię cię*¹, różne materiały i przybory plastyczne.

¹ Ph. Bosmans, *Człowieku lubię cię*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Zadanie integracyjne „Powiedz coś miłego...”. Dzieci siedzą w kręgu. Ich zadaniem jest podziękować za komplement usłyszany od dziecka siedzącego po lewej stronie i powiedzieć komplement dziecku siedzącemu po prawej stronie. Chętne dzieci wypowiadają się na temat własnych emocji odczuwanych podczas tego ćwiczenia.

II. Część zasadnicza

1. Teatrzyk paluszkowy do fragmentów utworu Ph. Bosmansa *Człowieku lubię cię*. Dzieci interpretują i przedstawiają treść utworu recytowanego przez nauczyciela ruchem palców prawej dłoni po lewym przedramieniu lub po udach:

Kiedy wędrujesz z innymi drogą ich życia, czasem drogą w dół, czasem drogą w górę, czasem drogą krętą, a czasem drogą prostą. Kiedy kochasz innych ludzi, słuchasz ich i otwierasz oczy na ich potrzeby – wtedy twoje serce rośnie i pięknieje jak kwiaty. Rozdawaj czułość i dobroć ludziom wokół siebie w każdym dobrym słowie, w każdym uśmiechu, w każdym geście pomocy i nie pozwól, by ktoś był smutny. Szczęście jest bardzo kruche – chodzi w szklanych bucikach.

2. Zadanie „Czym jest dobroć?”. Dzieci podchodzą kolejno do tablicy lub papieru o dużym formacie i rysują (lub zapisują) swoje skojarzenia, posługując się techniką „gwiazda skojarzeń” na temat dobroci (pytania pomocnicze: *Czym jest dobroć?, Jak należy postępować, aby być dobrym?, Jak zachowuje się człowiek dobry?*).

3. Projektowanie *Dobrej istoty*. Dzieci z dostępnych materiałów plastycznych wytwarzają wyobrażoną postać, która jest dobra. Nadają jej imię lub nazwę, w której będzie wybrzmiewało słowo *dobry* (lub jego fragment), w dowolny sposób tworząc jakiś neologizm (np. *Dobrotek, Dobryszek, Koldobra* itp.). Przygotowują opis jej cech i umiejętności (przynoszących dobro sobie i innym).

4. Zadanie „Wystawa dobrych istot”. Każde z dzieci prezentuje swoją dobrą istotę i odkłada ją w umówione miejsce, tak, by była widziana przez wszystkie dzieci. Następnie każde z nich wskazuje, którą *dobrą istotą* chciałoby być i wyjaśnia, dlaczego.

III. Zakończenie

Kończenie zdania: *By być dobrym/-ą dla siebie lub/i innych, mogę... (co zrobić?)*. Dzieci proponują własne *dobre* działania w życiu codziennym, a następ-

nie planują jeden lub dwa kroki (etapy), które pomogą im to zrealizować (te postanowienia można zapisać na plakacie *Jesteśmy dobrzy dla siebie i innych*. Aby efekty tego zajęcia były trwałe, należy systematycznie organizować z dziećmi czas na refleksję na temat efektywności własnych działań oraz wyłaniać problemy i trudności, jakie pojawiły się podczas wdrażania tych postanowień i proponować możliwe sposoby ich przełamania – wtedy plakat może być modyfikowany i uzupełniany.

Temat: Ciepło, zimno – eksperymenty z objętością powietrza²

Poziom kształcenia: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- prowokowanie do myślenia naukowego.

Cele operacyjne: dziecko/uczeń

- przewiduje w miarę swoich możliwości, jakie będą skutki czynności manipulacyjnych na przedmiotach;
- opisuje i wyjaśnia w praktyce jedno ze zjawisk fizycznych (rozprężanie – sprężanie się powietrza);
- generuje hipotezy i pomysły rozwiązania problemu.

Metody

- problemowa: dyskusja, drama, eksperyment;
- techniki twórczego myślenia: technika E. de Bono „alternatywy, możliwości, wybory” – stawianie hipotez.

Formy organizacyjne: zbiorowa, zespołowa, indywidualna jednolita.

Środki dydaktyczne: opowiadanie G. Kasdepke *Kto przebił dmuchaną piłkę?*³, skakanki, balony, ew. lodówka, suszarka.

² Adaptacja scenariusza zajęć opracowanego przez mgr D. Kozioł, słuchaczkę studium podyplomowego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ.

³ G. Kasdepke, *Przygody Detektywa Pozytywki* (audiobook CD), Wydawnictwo Audio Liber, 2009.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Słuchanie opowiadania G. Kasdepke *Kto przebił dmuchaną piłkę?* Odpowiedzi na pytanie nauczyciela: *Jak sądzicie, dlaczego detektyw Pozytywka uważa, że słońce jest tajemniczym przestępcą, który przebija dmuchane zabawki na plaży?* – snucie przez dzieci hipotez dotyczących objętości powietrza (np. *gorące powietrze zajmuje więcej miejsca niż zimne, powietrza nie widać ale jest*)⁴.

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Cząsteczki powietrza”. Dzieci stoją na obwodzie koła, ułożonego ze skakanek. Zadaniem dzieci jest odzwierciedlić ruchem opowiadanie i wskazówki nauczyciela: *Każde z was jest cząsteczką powietrza i cały czas podskakuje. Pompuję was do piłki* – wtedy dzieci kolejno wchodzą do kręgu. Nauczyciel kontynuuje: *Kiedy powiem „zimno”, cząsteczki powietrza skupią się blisko siebie i będą wolno podskakiwać. Kiedy powiem „gorąco”, cząsteczki powietrza rozproszą się wewnątrz okręgu i będą szybko podskakiwać. Kiedy powiem „bardzo gorąco”, cząsteczki powietrza wyskoczą z okręgu i będą bardzo szybko podskakiwać*.

2. Eksperyment z balonami. Nauczyciel prezentuje dwa balony o jednakowej objętości. Dzieci snują hipotezy na temat: *Co stanie się z balonem schłodzonym (zima, chłód w lodówce), a co z balonem ogrzanym ciepłym powietrzem (upał, strumień powietrza z suszarki)?* – dzieci przewidują skutki takiego oddziaływania. Nauczyciel jeden balon wystawia za okno na działanie zimnego powietrza (lub wkłada do lodówki), a drugi ogrzewa gorącym strumieniem powietrza z suszarki. Po kilku minutach dzieci porównują objętości balonów i próbują wyjaśnić, skąd wzięły się różnice.

3. Zadanie ruchowe „Ciepło – chłód”. Dzieci stoją w kole, trzymając się za ręce. W rytm muzyki poruszają się po obwodzie koła w jedną stronę. Na hasło nauczyciela: *Ciepło* dzieci, trzymając się mocno za ręce, oddalają się od siebie, tworząc jak największe koło. Na hasło nauczyciela: *Chłód* dzieci, trzymając się za ręce, skupiają się jak najbliżej siebie w środku koła.

4. Zadanie „Sprawdź, czy wiesz” – podsumowanie. Każde z dzieci dostaje dwa małe obrazki (jeden z dużą nadmuchaną piłką, a drugi z małą piłką, z której zeszło powietrze). Nauczyciel rozdaje karty pracy z dwoma ilustracja-

⁴ Nauczyciel może uzupełnić wypowiedzi dzieci o kolejny przykład: *Gdy zostawimy na słońcu dmuchane zabawki, np. piłkę, to powietrze w środku nagrzeje się, a co za tym idzie rozszerzy się, „utyje” z gorąca i rozerwie piłkę od środka. Dlatego, idąc na plażę, nigdy nie należy pompować zbyt mocno piłek, materacy ani innych dmuchanych przedmiotów.*

mi (lodówki i słońca) i zadaje pytanie: *Jak będzie wyglądała piłka, kiedy włożę ją do lodówki?* lub *Jak będzie wyglądała piłka, kiedy wystawię ją na słońce?* Zadaniem każdego z dzieci jest nakleić obrazek z prawidłową odpowiedzią przy każdym z dwóch obrazków (tych obrazków może być, oczywiście, więcej, można je uzupełnić np. o ilustrację balonu przy żyrandolu i balonu wywieszonego za oknem w porze zimowej).

III. Zakończenie

Dzieci kolejno wypowiadają się na temat możliwości wykorzystania tego zjawiska w życiu codziennym lub prezentują związane z nim swoje doświadczenia życiowe.

Temat: Bądź ostrożny!⁵

Poziom kształcenia: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- uświadomienie sobie niebezpieczeństw, mogących wpływać z kontaktów z dorosłymi;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- nabywanie umiejętności asertywnego zachowywania się w kontaktach z ludźmi.

Cele operacyjne: dziecko/uczeń

- definiuje osobę obcą na podstawie posiadanych informacji;
- rozpoznaje, opisuje i wskazuje odpowiednie zachowanie się w różnych sytuacjach;
- prezentuje zachowanie asertywne podczas symulacji sytuacji trudnej.

Metody

- problemowa: drama – wchodzenie w role, metoda symulacyjna;
- techniki twórczego myślenia: „gwiazda skojarzeń”, „Co mnie dziwi?”.

Formy organizacyjne: indywidualna, zespołowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne: wiersz J. Hermana *Obcy*⁶, kartki: zielone i czerwone, wesoła ósemka, przykłady niebezpiecznych sytuacji, obrazki przedstawiające

⁵ Adaptacja pomysłu scenariusza zajęć, opracowanego przez lic. S. Walczak, studentkę specjalności pedagogika wieku dziecięcego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ.

⁶ J. Herman, *Obcy*, <http://www.profesor.pl/publikacja,22890,Scenariusze,Nie-ufam-obcym> (13.02.2016).

różne sytuacje, kredki, karton, flamaster, obrazki z odpowiednimi zachowaniami, farby, pędzle, wiersz *Sami w domu*⁷.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Dzieci stoją w kręgu. Nauczyciel podaje rodzaj powitania, a zadaniem każdego z dzieci jest wcielić się w daną postać i przywitać z resztą grupy, np. *Powitaj nas ...jak obcy człowiek, ...jak mama, ...jak ciocia, ...jak sąsiad, ...jak kolega taty, ...jak pani ze sklepu* itp.

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Definicja obcego”. Słuchanie wiersza J. Hermana *Obcy*:

Na podwórko przyszedł obcy – powiedzieli mali chłopcy.
Chciał rozdawać im cukierki, obiecywał dwa rowerki,
Ale Staś i Janek wiedzą, no i innym też powiedzą
Że rozmowa z takim obcym źle się skończyć może.
Powiedz o tym swojej mamie – ona ci pomoże.

Wypowiedzi dzieci na temat treści wiersza, określenie definicji „obcego” z zastosowaniem techniki „gwiazda skojarzeń”.

2. Zadanie „Co mnie dziwi po wysłuchaniu tego wiersza?” – generowanie pytań typu *Ciekawe, co... (jak?, po co?, gdzie?, skąd?* itp.) lub *Dziwi mnie, co... (jak?, po co?, gdzie?, skąd?* itp.) oraz podejmowanie prób odpowiedzi na postawione przez innych pytania.

3. Zadanie „Czy to bezpieczne?”. Odpowiedzi na pytania nauczyciela oraz dyskusja na temat:

- *Czy to bezpieczne, kiedy przyjmujesz od nieznajomych słodycze lub zabawki? Dlaczego?*
- *Czy to bezpieczne, kiedy oddalasz się z obcą osobą, nawet jeśli jest miła i serdeczna? Dlaczego?*
- *Czy to bezpieczne, kiedy wsiadasz do samochodu kogoś obcego? Dlaczego?*
- *Czy to bezpieczne, kiedy otwierasz drzwi, gdy jesteś sam w domu? Dlaczego?*

4. Zadanie „Nie – obcemu”. Dzieci maszerują po obwodzie koła w takt muzyki. Kiedy zapada cisza, zatrzymują się i odwracają do środka koła. Nauczyciel prezentuje dzieciom różne sytuacje, zadaniem chętnego dziecka jest prawidłowa ich oce-

⁷ *Sami w domu*, <http://www.profesor.pl/publikacja,22890,Scenariusze,Nie-ufam-obcym> (13.02.2016).

na i podanie przykładu reakcji na zainteresowanie ze strony obcej osoby. Prezentowane sytuacje⁸:

- *Pewien pan na spacerze ze swoim psem podchodzi do ciebie i mówi: Pewnie lubisz psy. Mam w domu kilka szczeniaczków. Chodź, pobawisz się z nimi i dam ci jednego.*
- *Biegniesz do domu chodnikiem w pobliżu drogi. Samochód zatrzymuje się koło ciebie i kierowca proponuje, że cię podwiezie.*
- *Uśmiechnięta pani woła cię po imieniu i prosi, żebyś ją zaprowadził do swojego domu. Twoja mama zapomniała bardzo ważnych dokumentów, ma je w szufladzie, a ta pani ma je wziąć z domu i jej zanieść.*
- *Uprzejma pani podchodzi do ciebie na podwórku. Uśmiecha się i mówi, że jest koleżanką mamy z pracy i że mama ją przysłała po ciebie. Chodź, szybciotko.*
- *Miły pan podchodzi do Ciebie i mówi: Lubisz cukierki czekoladowe? Poczęstuj się. Mam ich w domu więcej. Chodź ze mną.*
- *Starszy незнаjomy chłopiec mówi, że niedaleko, w innym domu ma ciękawe gry komputerowe, które chce ci pokazać.*

5. Zadanie „Otworzyć czy nie otworzyć?”. Dzieci dobierają się w pary. Jedno z dzieci przyjmuje rolę *Obcego*, stojącego za zamkniętymi drzwiami, a drugie – *dziecka*, które jest samo w mieszkaniu. *Obcy* prosi, by dziecko wpuściło go do domu (lub o inne zachowanie), a zadaniem *Dziecka* jest zadać *Obcemu* takie pytania, żeby ustalić, czy jest to znajomy rodziców, czy nie, np.: *Jak nazywa się moja mama?*, *Jak ma na imię mój tata?*, *Kim z zawodu jest mój tata/moja mama?*, *Jaki kolor włosów ma moja mama?* itp. Po odpowiedziach *Obcego* dziecko decyduje, jak zachować się – spełnić prośbę *Obcego* czy zawiadomić rodziców albo policję i w jaki sposób odmówić otworzenia drzwi.

6. Zadanie „Powiedz *Obcemu* «Nie!»”. Dzieci kolejno przedstawiają swoje propozycje formułowania grzecznej, ale stanowczej odmowy na prośby nieznajomych i znajomych osób wraz z jej uzasadnieniem, a nauczyciel zapisuje je na brystolu, np. *Nie otworzę Panu/Pani drzwi, bo nie znam Pani. Proszę przyjść z moją mamą*⁹.

⁸ Przedstawione propozycje sytuacji edukacyjnych są zaadaptowane ze scenariusza opracowanego przez nauczycielkę M. Fronię, [http://www.profesor.pl/publikacja,22890,Scenariusze-„Nie-ufam-obcym”\(13.02.2016\)](http://www.profesor.pl/publikacja,22890,Scenariusze-„Nie-ufam-obcym”(13.02.2016)).

⁹ By podnieść stopień trudności tego zadania w odniesieniu do uczniów z klas II–III, można dokonać podziału grupy na zespoły zadaniowe, w których powstaną samodzielnie zapisane propozycje takiego zachowania lub uczniowie będą zapisywać te asertywne wypowiedzi w zeszytach, a następnie opracują pisemne opowiadanie związane z omawianą sytuacją.

III. Zakończenie

Inscenizacja ruchowa wiersza pt. *Sami w domu*.

Kiedy jesteście sami w domu – nie otwierajcie drzwi nikomu.

I nie wpuszczajcie do mieszkania, jeżeli nie znacie tej pani lub tego pana.

Dzwońcie do taty, czy też sąsiada. Nie myśl sobie, że to nie wypada.

Czy na ulicy, czy przy huśtawce, a nawet w parku gdzieś na ławce

Musicie zawsze być świadomi, że kiedy pyta nieznajomy:

Gdzie mieszkasz?, albo: Czy masz klucze?

Czy kto jest w domu? Czy masz komputer?

To nie mów nigdy nic nikomu. WTEDY BEZPIECZNY BĘDZIESZ W DOMU.

Temat: Jak można chronić przyrodę na Ziemi?¹⁰

Poziom kształcenia: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- budzenie postaw proekologicznych;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- wdrażanie do zgodnego współdziałania w sytuacjach zadaniowych.

Cele operacyjne: dziecko/uczeń

- rozpoznaje i opisuje sytuacje szkodzące przyrodzie;
- wymyśla i określa działania, jakie może podejmować człowiek w celu ochrony przyrody;
- definiuje pojęcia na podstawie skojarzeń;
- abstrahuje i porównuje cechy ludzi i zwierząt;
- współpracuje w parach i zespołach, respektując prawo wszystkich do wypowiedzi podczas wykonywania zadań grupowych.

Metody

- problemowe: drama, technika „słoneczko”, ekspresja werbalna;
- techniki twórczego myślenia: skojarzenia, analogia, „burza mózgów”, wspólne dzieło.

Formy organizacyjne: w parach, zbiorowa, indywidualna.

¹⁰ Modyfikacja i rozwinięcie nieopublikowanego pomysłu zajęć na temat *Wszyscy są ważni* autorstwa mgr A. Dobrakowskiej, dyplomowanego nauczyciela Przedszkola Miejskiego nr 118 w Łodzi.

Środki dydaktyczne: globus, puzzle do uzupełnienia kuli ziemskiej, stokrotka w doniczce, emblematy oznaczające różne uczucia, sylweta drzewa wykonana z kartonu, karteczki z sytuacjami, obrazek psa i innych zwierząt, sznurek, mazaki, karty pracy, fragment baśni J. Ch. Andersena.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Powitanie w kręgu zabawą *Witam tych, którzy...* Nauczyciel zachęca uczestników do pomachania ręką do innych uczestników przez te dzieci, które poczuły się powitane (np. *tych, które: mają w domu zwierzęta, ...mają w domu kwiaty doniczkowe, ...nie hałasują w lesie, ...wiedzą, do czego służy kosz na śmieci* itp.).

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Globus – co to takiego?”. Dzieci najpierw dokonują skojarzeń, kończąc zdanie: *Gdy mówię globus, to myślę o...* Następnie oglądają globus i próbują kolejno odpowiedzieć na pytania: *Co to jest?, Co oznaczają kolory na kuli?, Co mieszka w wodzie, a co na lądzie?, Co mnie dziwi, co mnie zastanawia, gdy patrzę na globus?*

2. Zadanie „Globus-puzzle”. Dzieci dobierają się parami. Każda para otrzymuje fragment koła (rysunku kuli ziemskiej) z kartonu i mazaki. Zadaniem dzieci jest narysowanie na swoich fragmentach istot żyjących na Ziemi (w wodzie, powietrzu i na lądzie). Nauczyciel również ma swój własny fragment kuli ziemskiej i rysuje na nim kilka sylwet zwierząt i człowieka. Następnie dzieci próbują ułożyć ze wszystkich tych elementów całość – kulę ziemską. Jednak jest to niemożliwe, bo brakuje jednego fragmentu (nauczyciel chowa swoją część układanki). Dzieci próbują wnioskować, dlaczego niemożliwe jest ułożenie całości oraz czy możliwe jest, by Ziemia była taka sama bez jakiegoś gatunku oraz dlaczego każda istota i roślina na Ziemi pełni tak samo ważną funkcję w przyrodzie.

3. Zadanie „Podobieństwa”. Nauczyciel wprowadza dzieci w zadanie mówiąc, że fauna i flora pełnią ważną rolę na Ziemi, a czasem nawet ludzie biorą przykład ze zwierząt, porównując się do nich. Dzieci podejmują próby dokończenia zdań rozpoczętych przez nauczyciela – rozpoznają i wskazują porównania cech ludzi z cechami zjawisk przyrody, zwierząt lub roślin, np. *Odważny jak...* (lew), *Silny jak...* (niedźwiedź, wiatr), *Wierny jak...* (pies), *Pracowity jak...* (mrówka, pszczoła), *Mądry jak...* (sowa), *Mocny, jak...* (dąb, dziób dzięcioła), *Delikatny, jak...* (bawełna, płatek róży), *Drżący z zimna, jak...* (osika) itp. Dzieci w parach podejmują także próby wymyślenia własnych porównań.

4. Zadanie „Droga zadań ekologicznych”. Nauczyciel zaprasza dzieci do odbycia spaceru wzdłuż drogi zadań ekologicznych, czyli takich, które pozwalają chronić Ziemię przed niewłaściwym zachowaniem ludzi. Droga ta jest wyznaczona sznurkiem. Nauczycielka zwinia sznurek i doprowadza dzieci do pierwszej stacji zadaniowej:

❖ Stacja nr 1. Nauczycielka czyta fragment baśni Andersena pt. *Stokrotka*:

... Jeden z nich trzymał nóż. Zmierzali wprost do stokrotki, która nie mogła zrozumieć, czego oni chcą. – Moglibyśmy tu wyciąć dla skowronka piękny kawał murawy – powiedział jeden z chłopców i zaczął wycinać kwadrat dookoła stokrotki zostawiając ją pośrodku. – Wyrwij ten kwiat – powiedział drugi chłopiec, a stokrotka zadrżała ze strachu, bo zostać wyrwaną to to samo, co umrzeć, a teraz chciała bardzo żyć...

Po wysłuchaniu tego fragmentu każde z dzieci wybiera z zestawu karteczek przedstawiających uczucia to, które według niego pasuje do zaprezentowanego tekstu. Wszystkie dzieci kolejno dokładają wybrane karteczki samoprzylepne do obrazka symbolizującego Słońce i układają wokół niego promienie z takich samych kartek (technika „słoneczko”). Przeliczają następnie liczbę kartek w każdym promyku symbolizującym dane uczucie, wskazują najdłuższy i wyjaśniają, dlaczego problem stokrotki wywołał u nich takie, a nie inne, uczucia. Na koniec każde z dzieci próbuje wymyśleć, jak można pomóc stokrotce.

❖ Stacja nr 2. Na tablicy wisi zakryty obrazek, przedstawiający psa. Na dywanie leżą rozłożone obrazki (lub napisy), przedstawiające zwierzęta. Zadaniem dzieci jest odgadnąć, jakie zwierzę jest ukryte za zasłonką – rozwiązując zagadkę, wskazując wybrany obrazek: *Dobrym ludziom chętnie służy*. Po wygenerowaniu hipotez i ich uzasadnianiu dzieci weryfikują swoją odpowiedź, gdy nauczycielka odsłania wizerunek psa. Zadanie dramowe „O co poprosiłbyś swego właściciela?": dzieci łączą się w pary, a następnie odgrywają na zmianę rolę psa i rolę jego właściciela. Po chwili zastanowienia psy zwracają się do swoich właścicieli z wymyśloną prośbą.

❖ Stacja nr 3. Dzieci dzielą się na cztery zespoły i podchodzą do jednego z czterech obrazków, przedstawiających drzewo. Pod drzewem leżą kartki przedstawiające różne sytuacje, np. gwóźdź wbity w drzewo, ułamaną gałąź, człowieka sadzącego drzewo, dziecko podlewające małe drzewko, ogień, dziecko krzyczące pod drzewem, na którym siedzą ptaki. Zadaniem dzieci jest wybrać, ocenić, usunąć i wyrzucić do kosza te kartki, które przedstawiają sytuacje i przedmioty szkodzące przyrodzie. Potem następuje prezentacja pracy zespołów.

5. Zadanie „Jak możemy pomóc naszej Ziemi i przyrodzie?”. Dzieci odpowiadają stosując technikę „rundka” na pytanie nauczyciela, a następnie każde

z nich otrzymuje kartkę, na której rysuje, w jaki sposób może chronić przyrodę na Ziemi.

III. Zakończenie

Prezentacja prac przy użyciu techniki „rundka” i wywieszenie ich na wystawie okolicznościowej. Następnie dzieci wybierają i wskazują te czynności, które mogą podejmować w przedszkolu w celu ochrony przyrody (na kolejnych zajęciach mogą zaplanować wdrożenie tych pomysłów w życie, np. metodą projektu, a potem systematycznie dokonywać monitorowania tego działania i analizy efektów).

Temat: O zjawisku następstwa dnia i nocy¹¹

Poziom kształcenia: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- rozbudzanie myślenia naukowego;
- doskonalenie umiejętności współdziałania z innymi w sytuacjach zadaniowych.

Cele operacyjne: dziecko/uczeń

- stara się łączyć przyczynę ze skutkiem i przewidywać, co się może zdarzyć;
- realizuje i opisuje doświadczenie optyczne;
- współpracuje z innymi podczas realizacji zadań.

Metody

- problemowe: informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: technika E. de Bono „alternatywy, możliwości, wybory”;
- tutoring rówieśniczy.

Formy organizacyjne: zbiorowa, zespołowa, indywidualna.

Środki dydaktyczne: wiersz W. Badalskiej *Dzień dobry, dobranoc*, emblematy z rysunkami słońca i nocy dla każdego dziecka, latarka, globus, lusterko, obrazki do historyjki, kartki, ołówki, kredki, 4 kartony formatu A3, obrazy przedsta-

¹¹ Adaptacja lekcji opracowanej przez lic. A. Niedomagale, studentkę Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ.

wiające różne czynności, 2 pudełka z uśmiechniętą i smutną buźką, emblemat ze słońcem lub księżycem dla każdego dziecka.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Dzieci domyślają się tematu zajęcia po wysłuchaniu wiersza W. Badalskiej *Dzień dobry, dobranoc*, który recytuje nauczyciel:

Raz spotkało się na niebie
Słoneczko z Księżycem.
Zawołało: Dobrej nocy,
Księżycu, Ci życzę!
Księżyc senny i zmęczony
Ziewnął: A – a – a!
– A ja życzę Ci, Słoneczko,
Pogodnego dnia!

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Dzień po nocy, noc po dniu”. Każde z dzieci otrzymuje emblemat z rysunkami słońca lub księżyca. Na sygnał zadaniem dzieci jest ustawić się naprzemiennie – dziecko z emblematem słońca obok dziecka z emblematem księżyca, następnie dziecko z emblematem słońca... itd. (trudniejsza wersja zadania: większa liczba emblematów, np. wschód słońca, słońce w zenicie, zachód słońca i noc).

2. Zadanie badawcze „Dlaczego w dzień jest jasno, a w nocy ciemno?”. Przy organizacji warunków do tego zadania należy przygotować latarkę, globus i lusterko, a przed właściwym rozpoczęciem zabawy zgasić światło, aby w sali było ciemno. Dzieci oglądają zgromadzone przedmioty, a następnie generują pomysły, w jaki sposób można je wykorzystać, by pokazać dzień i noc na kuli ziemskiej. Podczas weryfikacji hipotez nauczyciel prosi chętne dziecko o odszukanie na globusie konturów Polski i przyczepienie w tym miejscu dużej kropki. Jedno z dzieci otrzymuje latarkę – jest Słońcem, następne dziecko to Księżyc, który stoi tak, aby trzymane przez nie lusterko odbijało światło latarki. Kolejne z dzieci to Ziemia – trzyma globus i powoli obraca go wokół własnej osi. Pozostałe dzieci obserwują zjawisko – padanie światła i cienia na miejsce z oznaczoną kropką. Na podstawie poczynionych obserwacji dzieci próbują wyjaśnić, w jaki sposób na Ziemi następuje zmiana nocy i dnia oraz co ją powoduje.

3. Zadanie „Zrób to sam”. Dzieci dobierają się w trójki. Każdy zespół otrzymuje lusterko, latarkę i piłkę (lub styropianową kulę) z naklejoną kropką¹², a następnie realizują na zmianę obserwację naświetlenia i cienia wg wcześniej obserwowanego zadania badawczego – każde z dzieci doświadcza każdej z ról.

4. Zadanie „Historyjka «Dzień i noc»” – każde z dzieci otrzymuje dwa obrazki przedstawiające dzień i noc (lub w wersji trudniejszej cztery obrazki, przedstawiające kolejno: wschód słońca, słońce w zenicie, zachód słońca i noc), na których rysują czynności, jakie wtedy zwykle wykonują/mogą wykonywać (zadanie może być zrealizowane w formie książeczki lub na jednej kartce podzielonej na dwa/cztery pola). Następnie dzieci prezentują swoje prace, stosując technikę „rundka”.

III. Zakończenie

Na stoliku umieszczone są dwa pudełka, jedno z narysowaną uśmiechniętą miną, a drugie ze smutną. Dzieci otrzymują małe emblematy słońca. Ich zadaniem jest wrzucić emblemat słońca do *uśmiechniętego* pudełka, jeśli wiedzą, w jaki sposób powstaje dzień i noc. Następnie kilkoro dzieci, które to rozumieją, podejmuje próbę wyjaśnienia tego zjawiska innym dzieciom (tutoring rówieśniczy, realizowany np. w parach lub małych zespołach).

¹² Dzieci mogą w danym dniu przynieść te rekwizyty z domu w zależności od możliwości – jedne przynoszą lusterko, inne piłeczki jednokolorowe, a jeszcze inne latarki.

Temat: Jak zachować się w sytuacji zagrożenia?

Poziom kształcenia: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie komunikatywności;
- budzenie poczucia odpowiedzialności za bezpieczeństwo swoje i innych.

Cele operacyjne: dziecko/ uczeń

- ocenia sytuację i podejmuje decyzję o wezwaniu odpowiedniej służby ratunkowej;
- potrafi przeprowadzić rozmowę telefoniczną z operatorem, udzielając odpowiednich informacji;
- formułuje hipotezy oraz plan doskonalenia własnych umiejętności.

Metody

- problemowe i aktywizujące: drama, dyskusja, „Prawda – fałsz”, informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: „co by było, gdyby...”, planowanie.

Formy organizacyjne: zbiorowa, zespołowa, indywidualna zróżnicowana.

Środki dydaktyczne: komputer, rzutnik multimedialny, filmowe scenki pokazujące sytuacje zagrożenia (pożar budynku, złodziej kradnący towar w sklepie, zaślabiniecie jakiejś osoby na ulicy), duże, kolorowe zdjęcia przedstawiające ambulans, radiowóz, wóz strażacki, plakietki z numerami alarmowymi służb ratunkowych, karteczki z numerami alarmowymi do kolorowania, telefony-zabawki, szarfy (3 kolory: czerwony, niebieski, żółty), kolorowe kredki i mazaki, karteczki z telefonami do kolorowania.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Zadanie „Jaka to służba ratownicza?”. Nauczyciel wiesza na tablicy duże zdjęcia przedstawiające samochody służb ratowniczych: karetkę pogotowia ratunkowego, radiowóz policyjny, wóz strażacki. Dzieci opisują zadania służb ratowniczych i podają ich nazwy.

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Zagrożenia – co robić?”. Dzieci siadają na dywanie, tak, aby każde dobrze widziało ekran. Nauczyciel włącza kolejno przygotowane (krótkie, 1–2 minutowe) fragmenty filmów, przedstawiające przykładowe sytuacje zagrożenia (pożar budynku, złodziej kradnący towar w sklepie, załabnięcie jakiejś osoby na ulicy). Po każdym fragmencie obrazującym niebezpieczną scenkę dzieci odpowiadają na pytania: *Co złego działo się na filmie?, Jak należałoby się zachować w tej sytuacji?, Jaką służbę ratowniczą trzeba/można zawiadomić?*

2. Zadanie „Numery alarmowe”. Następnie nauczyciel dzieli grupę dzieci na cztery zespoły. Każde dziecko w grupie otrzymuje kolorową szarfę: 1. grupa dostaje szarfy czerwone, 2. grupa – szarfy niebieskie, 3. grupa – szarfy żółte, a 4. grupa – szarfy zielone. Grupa z czerwonymi szarfami reprezentuje straż pożarną, z niebieskimi – policję, z żółtymi – pogotowie ratunkowe, a z zielonymi – centrum powiadamiania ratunkowego. Zadaniem dzieci jest przygotowanie (przy stolikach, na tablicach lub na dywanie) kolorowych plansz z numerami alarmowymi (997, 998, 999, 112), które przynależą do danej służby (dzieci mogą układać porozcinane obrazki, mogą kolorować cyfry-kontury lub wycinać i naklejać w zależności od możliwości i zainteresowania). Po ukończeniu pracy przygotowane plansze umieszczają w widocznym miejscu i wspólnie z nauczycielem omawiają je.

3. Zadanie „Prawda – fałsz”. Nauczyciel głośno odczytuje zdania opisujące wybrane zagrożenie, które może mieć miejsce w codziennym życiu, np.:

- *z okna domu wydobywają się kłęby dymu;*
- *jesteś w domu z babcią, która nagle załabła;*
- *ktoś wchodzi przez okno w sąsiednim domu;*
- *niedaleko lasu palą się trawy na łące;*
- *właśnie zderzyły się dwa auta, a ludzie nie wychodzą z nich;*
- *w domu jest pełno dymu i trudno oddychać;*
- *na podwórku leży człowiek i nie rusza się itp.*

i jednocześnie wskazuje, gdzie należy zadzwonić, prosząc o pomoc, jaką służbę wezwać. Zadaniem każdego z dzieci jest ocenić poprawność wypowiedzi nauczyciela i podnieść kartonik z napisem TAK lub NIE (nauczyciel może w tym

celu użyć pacynki, która będzie próbowała wprowadzić dzieci błąd, proponując niewłaściwe służby przy danym zagrożeniu – dzieci będą korygowały wiedzę pacynki). Dzieci mogą także podnosić właściwy numer telefonu alarmowego w celu zgłoszenia danego incydentu – każde z dzieci musi jednak wtedy mieć swój zestaw numerów do wyboru.

4. Prezentacja „Wzywanie pomocy”. Dzieci wypowiadają się, posługując się techniką „rundka”, w jaki sposób można wzywać pomocy. Następnie nauczyciel pokazuje im, jak należy powiadomić służby ratownicze o zagrożeniu, używając telefonu oraz podając własne dane i miejsce zamieszkania¹³.

5. Scenki dramatyczne „Jak wezwać pomoc?”. Dzieci dobierają się w pary. Każda para dostaje telefon-rekwizyt. Dzwonią na jeden z wybranych numerów: 997, 998, 999 lub 112, w zależności od koloru szarfy, którą każde z nich posiada. Kolor jego szarfy w tej zabawie wskazuje, do jakiej służby powinno zgłosić wypadek. Jedno z dzieci w obrębie pary jest świadkiem zdarzenia, drugie dyspozytorem przyjmującym zlecenie, potem zamieniają się rolami. Pozostali uczestnicy przysłuchują się scenkom odgrywanym przez poszczególne pary.

6. Odpowiedzi dzieci na pytanie nauczyciela *Co by było, gdyby ludzie dzwoniли do służb ratunkowych bez potrzeby?*

III. Zakończenie – autorefleksja

Dzieci otrzymują karty pracy z konturami telefonu. Te dzieci, które oceniają, że znają numery telefonów alarmowych i będą potrafiły zgłosić zdarzenie do odpowiedniej służby ratunkowej, kolorują swoje telefony na żółto. Te zaś, które oceniają, że nie będą potrafiły poprosić o pomoc – kolorują telefon na czarno. Następnie wypowiadają się na temat *Co sprawiało mi trudność przy wzywaniu pomocy?, Co muszę poćwiczyć?, Czego muszę się nauczyć?, Kiedy to zrobić?, Jak sprawdzimy, czy wszystkie dzieci potrafią już poprosić o pomoc w chwili zagrożenia?* Nauczyciel spisuje ustalenia i umożliwia dzieciom w następnych dniach prezentację nabytych umiejętności (np. znajomości imienia i nazwiska, adresu zamieszkania, numerów służb alarmowych, umiejętności posługiwania się telefonem, formułowania komunikatu itp.).

¹³ Nauczyciel może także zwrócić uwagę dzieci, że podczas rozmowy z operatorem służby ratowniczej należy mówić wyraźnie i spokojnie oraz nie rozłączać się, ponieważ może on chcieć przekazać ważne informacje na temat sposobu postępowania albo uzupełnić informacje o zdarzeniu.

Temat: Zagrożenia – jak ich unikać i jak sobie pomóc?¹⁴

Poziom: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna, klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- uwrażliwianie się na zagrożenia pojawiające się w codziennym życiu;
- pogłębianie poczucia odpowiedzialności za bezpieczeństwo swoje i innych;
- doskonalenie myślenia przyczynowo-skutkowego;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie komunikatywności podczas pracy zespołowej.

Cele operacyjne: dziecko/uczeń

- wyjaśnia i pokazuje, jak trzeba zachować się w sytuacji zagrożenia;
- generuje pomysły przeciwdziałania zagrożeniom i unikania ich;
- wskazuje, gdzie i w jaki sposób można zwrócić się po pomoc;
- analizuje symulacje sytuacji życiowych i wyłania w nich problemy (redefiniuje problemy).

Metody

- problemowe i aktywizujące: drama, informacja zwrotna, technika „tarcza strzelnicza”;
- techniki twórczego myślenia: skojarzenia, technika „Co mnie dziwi, co mnie zastanawia?”.

Formy organizacyjne: indywidualna, zespołowa zróżnicowana.

¹⁴ Modyfikacja i adaptacja fragmentów zajęć opracowanych przez studentki Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ, lic. K. Dziedzic i lic. J. Bubas.

Środki dydaktyczne: kartony, flamastry, kredki, kartoniki z numerami alarmowymi, pudełko, płyta CD z podkładem muzycznym, ilustracje przedstawiające niebezpieczne sytuacje (np. skaleczenie, krztuszenie się, pożar, chłopiec wbiegający na ulicę, wypadek samochodowy itp.).

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Generowanie skojarzeń ze słowem *zagrożenie*: w określonym miejscu w sali (np. na dywanie) leżą niewielkie kartki oraz flamastry, kredki itp. Nauczycielka sygnalizuje dzieciom, że mogą z nich korzystać, jeśli będą im potrzebne. Każde dziecko konkretyzuje swój pomysł na zadany problem i stara się przedstawić swój pomysł wg uznania: np. w formie graficznej, słownej, technicznej, ruchowej. Nauczyciel nie narzuca sposobu pracy. Dzieci, które wyrażą chęć, mogą także tworzyć skojarzenia w parach lub grupach. Każde dziecko/grupa przypina do tablicy lub prezentuje swoje rozwiązania. Dzieci wspólnie z nauczycielką analizują pomysły, argumentują je i wybierają te najbardziej trafne (nie krytykując jednak żadnych skojarzeń), tworząc wspólnie definicję zagrożenia.

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Co może się stać w tym miejscu?”. Wypowiedzi dzieci na temat miejsc, gdzie mogą się spotkać z sytuacją zagrożenia. Na dywanie rozłożone są różne ilustracje (albo na wyższym poziomie edukacji – napisy), przedstawiające różnorodne miejsca w otoczeniu (np. staw, rzeka, las, dom, przedszkole, ulica, plac zabaw). Dzieci kolejno wypowiadając się, starają się wymienić i opisać zagrożenia, jakie można spotkać w tych miejscach. Każde dziecko może też wylosować jedną ilustrację lub napis i wtedy indywidualnie opisuje mogące się tam pojawić zagrożenia.

2. Zadanie „Jak sobie poradzić w sytuacji zagrożenia?”. Dzieci pracują w parach lub małych zespołach (w zależności od umiejętności). Każdy zespół wybiera sobie do opracowania jedno z opisanych wcześniej miejsc i proponuje sposoby poradenia sobie z sytuacją trudną w tym miejscu albo uniknięcia jakiegoś zagrożenia. Po przygotowaniu takich propozycji dzieci prezentują swoje pomysły. Pozostałe dzieci mogą uzupełniać te wypowiedzi.

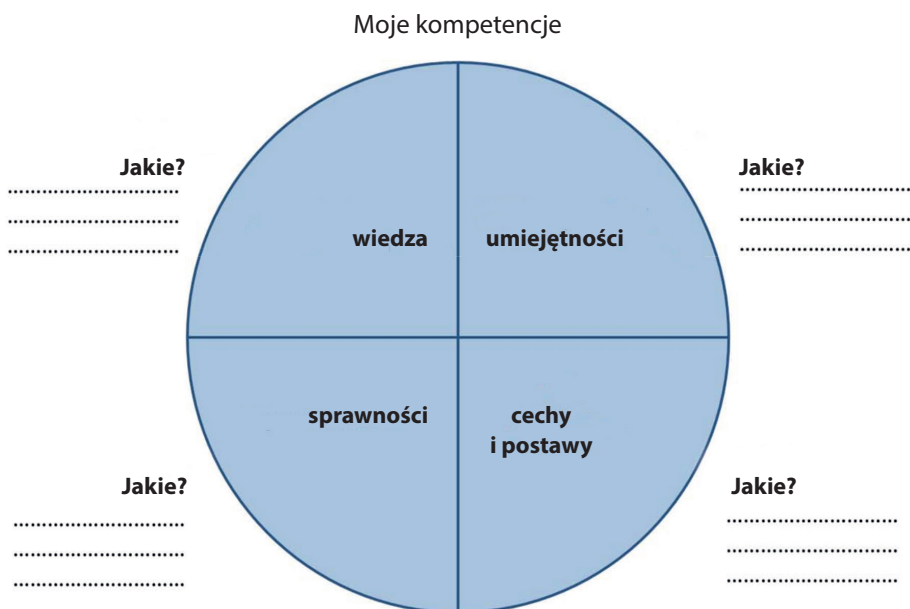
3. Zadanie „Numery alarmowe – który wybrać?”. Przedstawiciel każdego z zespołów wybiera z pudełka kartki z numerami alarmowymi (999, 998, 997, 112). Zadaniem dzieci jest zaproponowanie odpowiednich służb ratunkowych oraz ich numerów telefonicznych adekwatnie do sytuacji zagrożenia, w jakiej mogłyby się znaleźć w prezentowanych przez siebie okolicznościach.

4. Zadanie „Wezwij pomoc”. Dzieci przygotowują i prezentują w parach scenki dramatyczne – wzywają pomoc w wybranej wcześniej sytuacji zagrożenia. Symulują rozmowę telefoniczną z pracownikiem odpowiedniej służby. Po zakończeniu prezentacji inne dzieci analizują te zgłoszenia, odpowiadając na pytanie *Co mnie dziwi, co mnie zastanawia w tym zgłoszeniu?* Prezentujący przykładowe wezwania uzupełniają i wyjaśniają te problemy. Przykładowe zgłoszenia:

- *Dzień dobry. Nazywam się Maciek Kowalski. Mój kot wszedł na słup elektryczny. Jest bardzo wysoko. Nie wiem, jak pomóc mu z niego zejść. Potrzebuję pomocy. Jestem niedaleko mojego domu, na ulicy Akacjowej.*
- *Dzień dobry. Nazywam się Julka Nowak. Z okna mojego pokoju widzę, że mały chłopiec stoi sam na przystanku autobusowym i płacze. Chyba zgubił się rodzicom.*
- *Dzień dobry. Nazywam się Agata Kowalczyk. Jestem na placu zabaw obok mojego przedszkola. Ono ma numer 5. Moja starsza siostra przewróciła się i nie wstaje. Nie wiem, co mam zrobić, bo siostra się nie odzywa.*

III. Zakończenie – autorefleksja

Dzieci wypowiadają się na temat nabytych przez siebie umiejętności, wiedzy i kompetencji, posługując się techniką „tarcza strzelnicza”. Na karcie pracy zaznaczają poziom swoich kompetencji w wyznaczonym zakresie (im bliżej środka znak X, tym wyższy poziom osiągniętych efektów).



Źródło: opracowanie własne.

Temat: Pierwsza pomoc¹⁵

Poziom kształcenia: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- poznawanie i analizę autentycznych przykładów zagrożenia życia i bezpieczeństwa;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie sprawności komunikatywnych.

Cele operacyjne: dziecko/uczeń

- rozpoznaje i opisuje sytuacje zagrożenia życia;
- potrafi formułować komunikat o sytuacji trudnej i poprosić o pomoc;
- realizuje działania, mające na celu ochronę życia.

Metody

- problemowe: drama, dyskusja, symulacja, informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: zdania niedokończone.

Formy organizacyjne: indywidualna i zespołowa.

Środki dydaktyczne: ew. laminaty z ilustracjami sytuacji zagrożenia życia i bezpieczeństwa, bandaż bawełniany, plastry organiczne, fantom dostosowany rozmiarem, środki do utrzymania aseptyki, drewniane pudełka do wyłożenia materiałów oraz ich schowania.

¹⁵ Adaptacja scenariusza opracowanego przez lic. J. Włoszczowską, studentkę specjalności pedagogika wieku dziecięcego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Zadanie „Koleżanko, kolego, proszę Cię o pomoc w...”. Dzieci dzielą się na dwie grupy. Kolejna osoba z grupy prosi koleżankę/kolegę obok o pomoc, np. w ułożeniu bandażu. W grupach przygotowują kącik opatrunkowy – układają z drewnianych pudełek bandaż bawełniane oraz plastry organiczne, utrzymując porządek, przygotowują materiały do dalszych zajęć. Druga grupa dzieci przygotowuje stanowisko pierwszej pomocy z fantomem.

II. Część zasadnicza

1. Dokończ zdanie: *Kiedy widzimy na ulicy nieprzytomnego człowieka, to...* Zadaniem dzieci jest podawanie propozycji reagowania na tę sytuację przy użyciu techniki „rundka”. Po zakończeniu wypowiedzi na ten temat dzieci dzielą się swoimi doświadczeniami na temat innych sytuacji trudnych – wymieniają inne przykłady zagrożenia życia i bezpieczeństwa.

2. Zadanie „Jak prosić o pomoc lekarską?”. Dzieci wskazują znane im sposoby wezwania lekarza do osoby chorej, nieprzytomnej, poznają te sposoby (lub utrwalają je sobie). Następnie każde z dzieci ma za zadanie przypomnieć sobie i powiedzieć: swoje imię i nazwisko oraz swój adres zamieszkania. Nauczyciel prezentuje wzorcowy sposób wzywania pomocy przez telefon (może to zrobić ktoś z dzieci, jeśli są chętne), a następnie dzieci w parach ćwiczą nabytą wiedzę – jedno dzwoni na pogotowie, a drugie słucha, potem następuje zamiana.



3. Zadanie „Jak pomóc innym?” – ćwiczenia w kącikach opatrunkowym i pierwszej pomocy. Dzieci dzielą się na dwa zespoły: jeden podejmuje próby reanimacji na fantomie – dzieci kolejno ćwiczą podstawowe czynności prowadzenia resuscytacji, wykorzystując swoje maseczki z ustnikami; natomiast w drugim zespole dzieci poznają sposoby bandażowania, ćwiczą bandażowanie ręki lub nogi w parach.

4. Po zakończeniu ćwiczeń dzieci doprowadzają kąciki tematyczne do porządku. Zwijają bandaże i składają je do drewnianych pudełek, chowają do plastikowych pojemników swoje maseczki, ewentualnie czyszczą fantoma.

III. Zakończenie – autorefleksja

Wypowiedzi dzieci (z użyciem techniki „rundka”) na temat: *Dzisiaj nauczyłam/nauczyłem się...*

Temat: Magia wiatru¹⁶

Poziom kształcenia: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- pogłębianie odwagi poznawczej i umiejętności prezentacji własnych pomysłów;
- doskonalenie kompetencji komunikacyjnych.

Cele operacyjne: dziecko/uczeń

- generuje indywidualnie i we współpracy z innymi pomysły rozwiązania problemu;
- opracowuje w zespole i prezentuje opis wytworu wg określonych zasad;
- komunikuje innym swoje opinie na wskazany temat.

Metody

- problemowe: dyskusja, metoda zadań stawianych do wykonania, informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: wspólne dzieło, skojarzenia, kampania reklamowa.

Formy organizacyjne: zespołowa, indywidualna.

¹⁶ Wykorzystanie i modyfikacja scenariusza zajęć, opracowanego przez lic. J. Płachetę, studentkę specjalności pedagogika wieku dziecięcego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ.

Środki dydaktyczne: obrazki lub wydrukowane nazwy rodzajów wiatru (w zależności od potrzeb i możliwości dzieci), kartoniki TAK/NIE dla każdego dziecka, różnorodne materiały i przybory plastyczne.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Zadanie rozwijające płynność słowną *Wiatr jest...* (jaki?). Zadaniem dzieci jest wymieniać kolejno po jednym przymiotniku. Zadanie trwa tak długo, jak długo dzieci mają pomysły.

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Rodzaje wiatru”. Dzieci wymieniają określenia dotyczące wiatru (takie jak: *wietrzyk, wiaterek, wiatr, bryza, wichura, wietrzysko, zawierucha, zawieja, zamieć, wichur, halny, huragan, orkan, sztorm* itp.). Próbują wyjaśnić te określenia (jeżeli dzieci mają problem z wymianianiem rodzajów wiatru, nauczyciel może je podpowiadać, zapisać na tablicy lub dać wydrukowane nazwy, a dzieci wyjaśniają znaczenie tych określeń; dzieci mogą też wcześniej przygotować się w domu do tego ćwiczenia).

2. Zadanie „Opisy wiatru”. Dzieci otrzymują kartoniki: TAK/NIE. Nauczycielka czyta określenia dotyczące wiatru, a dzieci podnoszą odpowiednie kartoniki, w zależności od tego, czy określenie wiatru jest użyte poprawnie czy niepoprawnie. Przykładowe określenia: *łagodny wichur, gwałtowny wietrzyk, mocny huragan, ciepły wiaterek, delikatne wietrzysko, wielka zawierucha, spokojna zamieć* itp.

3. Zadanie „Jak zmierzyć wiatr?”. Zadaniem dzieci (w parach lub w niewielkich zespołach) jest wymyślenie i zaproponowanie sposobów pomiaru siły wiatru (wraz ze skalą), a następnie przy użyciu dostępnych przedmiotów i przyborów plastycznych przygotowanie prezentacji tych sposobów. Do prób można wykorzystać wentylatory. Dzieci w zespołach zadaniowych mają także przygotować odpowiednią prezentację walorów tego urządzenia – opisać jego zastosowanie i możliwości tak ciekawie, by urządzenie to spodobało się innym.

4. Prezentacje wszystkich pomysłów z użyciem techniki „kampania reklamowa”. Zespoły zadaniowe dokonują prezentacji swoich pomysłów, starając się przekonać innych do walorów tego urządzenia.

III. Zakończenie – refleksja nad prezentacjami

Każde dziecko kolejno wskazuje, która prezentacja urządzenia podobała mu się najbardziej i uzasadnia, dlaczego.

Temat: Spotkanie z nieznanym psem – postawy obronne w sytuacji zagrożenia

Poziom kształcenia: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna, klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- poznawanie zasad dbania o własne bezpieczeństwo;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- uświadamianie sobie potencjalnych niebezpieczeństw w środowisku przyrodniczym.

Cele operacyjne: dziecko/uczeń

- generuje pomysły zachowania się w sytuacjach zagrożenia;
- stosuje podczas symulacji postawy obronne przed atakiem psa;
- poznaje różnorodność i wieloznaczność sytuacji z otaczającego świata;
- opracowuje wraz z innymi przykładowe zasady unikania zagrożeń.

Metody

- problemowe: wizualizacja, stawianie hipotez, symulacja, dyskusja, informacja zwrotna;
- percepcyjne: pokaz i obserwacja postawy obronnej.

Formy organizacyjne: indywidualna, zespołowa.

Środki dydaktyczne: opowiadanie P. Gabrysha pt. *Zuzia i Nero*.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Wysłuchanie opowiadania P. Gabrysha pt. *Zuzia i Nero*, czytanego przez nauczyciela. Nauczyciel co jakiś czas zatrzymuje narrację i pyta: *Jak myślicie, co było dalej?* albo *Co was dziwi, co was zastanawia, gdy to słyszycie?*

Zuzia bawiła się w parku, zbierając ostatnie, jesienne liście. Właśnie dokładała do bukietu czerwony liść dębu, kiedy usłyszała szczekanie. Nieopodal niej biegał piękny wilczur [przerwa na domysły dzieci]..... Bez smyczy i kagańca. Zuzia położyła liście na ławce i pobiegła w stronę psa. Wilczur się zatrzymał i spojrzał na Zuzię [przerwa na domysły dzieci]..... – Nie podchodź bliżej – warknął. – Dlaczego? – zapytała rezolutnie Zuzia. – Bo jestem psem i się ciebie boję – trochę łagodniej powiedział wilczur – A jak psy się boją, to mogą ugryźć. Ze strachu. – Ja nazywam się Zuzia i nie masz żadnych powodów, by się mnie bać – powiedziała Zuzia i podeszła jeszcze bliżej. – A ja jestem Nero i nie zamierzam cię ugryźć. Ale nie każdy pies jest taki odważny jak ja – klapnęła Nero białymi zębami [przerwa na domysły dzieci]..... a Zuzia się zaśmiała, troszkę jednak wystraszona. – Dlaczego biegasz sam po parku? – zapytała po chwili Zuzia, drapiąc Nera za uchem [przerwa na domysły dzieci]..... – Bo mój opiekun jest głupi i nieodpowiedzialny. Kocham go, ale w ogóle mnie nie słucha, kiedy mu mówię, że psy w parkach powinny mieć kaganiec. Tłumaczyłem mu, że nie każdy lubi psy, że jestem duży, mam zęby i szybko biegam. – Może po prostu cię nie rozumie? – racjonalnie zauważyła Zuzia. – Tak myślisz? A ty dlaczego ze mną rozmawiasz? – Cóż, ja jestem dzieckiem, to sporo wyjaśnia, nie uważasz? – bardziej stwierdziła niż zapytała Zuzia. – Może masz rację – Nero na wszelki wypadek zgodził się z Zuzią, bo nie za bardzo zrozumiał, co dziewczynka miała na myśli. – Nero!!! Nero!!! Nero, do nogi!!! – ktoś nawoływał z daleka. Po chwili Zuzia zobaczyła biegnącego, zasapanego mężczyznę, który jak tylko zobaczył Nera i Zuzię [przerwa na domysły dzieci]..... zmienił zawołanie. – Nie bój się, on ci nic nie zrobi! – Stara śpiewka. Najpierw mnie puszcza bez, a potem biega po parku i wrzeszczy, że nikomu nic nie zrobię. Aż uszy bołą. – mruknął Nero. – Myślę, że wiem, jak twojego pana nauczyć rozumu – stwierdziła Zuzia i szybko coś powiedziała Nerowi do ucha... [przerwa na domysły dzieci]..... – Tu jesteś uciekinierze – wysapał opiekun, ocierając pot z czoła. – Myślę, że jest pan nieodpowiedzialny, by nie powiedzieć głupi – Zuzia spojrzała groźnie na opiekuna Nera – Pański pies mógł mnie ugryźć, kiedy zbierałam liście. – Ale... przecież... – zaniemówił opiekun, wciąż sapiąc po długim pościgu za Nerem. – Mogłam go na przykład chcieć pogłaskać, o tak – wyciągnęła rękę Zuzia. I wtedy... [przerwa na domysły dzieci]..... Nero skoczył do przodu, warknął groźnie, pokazał wszystkie swoje zęby i klapnął szczęką tuż przed ręką Zuzi. Opiekun w jednej sekundzie zrobił się biały jak pierwszy grudniowy śnieg i z przerażenia całkowicie odebrało mu głos. – I co? Widzi pan? Psy mają mieć kaganiec, żeby dziewczynki takie jak ja czuły się bezpiecznie w parku. Zrozumiano? – surowo zapytała Zuzia, a przezroczyście ze strachu opiekun kiwnął głową. – To super. Trzymaj się Nero – Zuzia poczochnęła wilczura za jednym i drugim uchem. Nero zaszczekał radośnie trzy razy, zrobił dwa kółka wokół Zuzi i na pożegnanie... [przerwa na domysły dzieci]..... polizał Zuzię po policzku. Długo trwało, nim opiekun doszedł do

siebie. Jeszcze dłużej się zastanawiał, skąd dziewczynka знаła imię jego psa. A Nero od tej pory biegał po parku w kagańcu. Trochę na początku było mu niewygodnie, ale przynajmniej nie słyszał już tego głupiego: „Pan się nie boi, on nikomu krzywdy nie zrobi”¹⁷.

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Gdyby Nero był innym psem, to...”. Uczniowie, kolejno wypowiadając się, wymyślają, co mogłoby się stać w tej sytuacji.

2. Zadanie „Zachowanie w sytuacji ataku psa”. Uczniowie w zespołach 4-osobowych zastanawiają się, jak bronić się przed atakiem psa, a następnie prezentują swoje refleksje na forum klasy. Pozostali uczniowie obserwują te prezentacje i zadają pytania uściślające prezentacje.

3. Zadanie „Pozycja obronna”. Nauczyciel prezentuje na slajdach lub tablicy multimedialnej.

4. Zadanie „Jak uniknąć ataku psa?”. Uczniowie ponownie pracują w zespołach – ćwiczą ich zdaniem najskuteczniejszą pozycję w przypadku ataku psa – np. *pozycję żółwia*. Uczniowie ćwiczą tę pozycję w parach – partner z pary kontroluje i koryguje poprawność ułożenia części ciała kolegi lub koleżanki w tej pozycji.

5. Zadaniem uczniów jest wymyśleć sposoby i zasady, które pozwolą im uniknąć ataku obcego lub znajomego psa¹⁸. Zasady te zostają zapisane na tablicy (ewentualnie także w zeszytach).

III. Zakończenie – autorefleksja

Uczniowie wypowiadają się kolejno według formuły: *Dzisiaj zrozumiałem/zrozumiałam, że...*, a następnie *Dziś nauczyłem/nauczyłam się...*

¹⁷ Źródło: <http://www.bezpieczneprzedszkole.com/opowiadania-i-bajki> (29.02.2016).

¹⁸ Takie podstawowe zasady popularyzują wśród dzieci i uczniów policjanci z wydziałów prewencji. Są one następujące: nie należy zabierać przedmiotów pilnowanych przez psa, nie można przeszkadzać psu w jedzeniu, zbliżać się do suki ze szczeniętami, gra w piłkę przy psie może być ryzykowna, gdyż pies może potraktować dziecko jak zdobycz lub jako rywala do pochwycenia piłki, nie powinno się wchodzić na teren pilnowany przez psa, można to zrobić tylko przy jego właścicielu lub opiece, nie należy dotykać i głaskać psów bezpańskich lub obcych bez zgody właścicieli – mogą być chore lub groźne; źródło: <http://www.kwp.radom.pl/upload/file/Prewencja/SZKOLA%20PODSTAWOWA/3%20klasa%20podstawowa/11%20Scenariusz.pdf> (29.02.2016).

Temat: „Krótka podróż na niby” – różnice w naszych wyobrażeniach

Poziom kształcenia: edukacja wczesnoszkolna, klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- pobudzanie wrażliwości na inność i wieloznaczność;
- stymulowanie wyobraźni oraz inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie umiejętności współpracy w zespole.

Cele operacyjne: uczeń

- generuje indywidualne i zespołowe pomysły rozwiązania problemu;
- dokonuje wyobrażeń pod wpływem sugestii w opowiadaniu i wyraża je za pomocą rysunku;
- wyróżnia podobieństwa i różnice między pomysłami i obrazkami;
- wyłania i wyjaśnia czynniki różniące ludzi;
- wyraża opinię o wytworach innych, dostrzegając ich walory.

Metody

- problemowe i aktywizujące: dyskusja, wizualizacja, mapa myśli, informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: „co by było, gdyby...”, „gwiazda skojarzeń”.

Formy organizacyjne: indywidualna, zespołowa.

Środki dydaktyczne: materiały i narzędzia plastyczne.

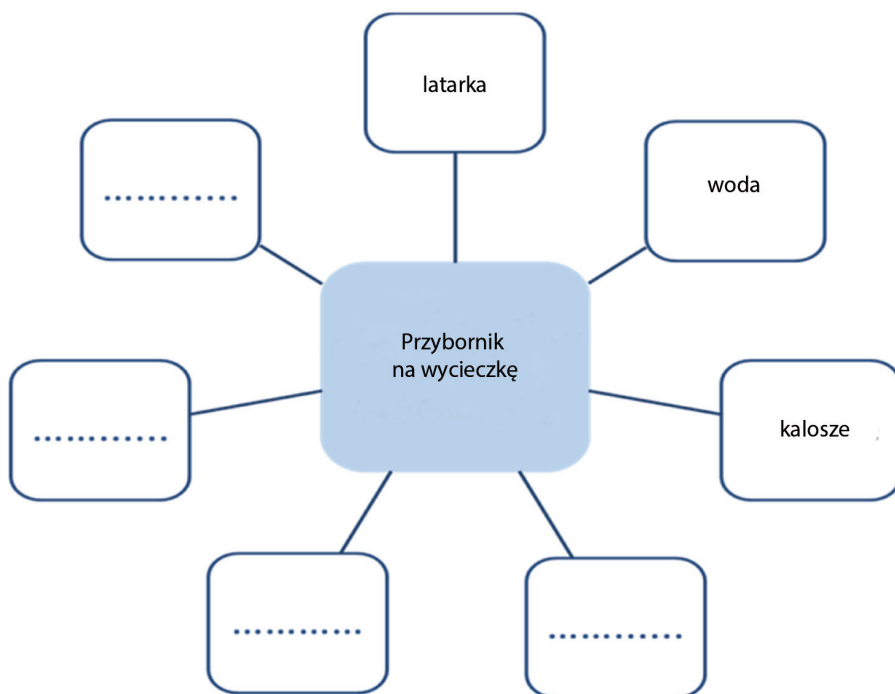
PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Wypowiedzi dzieci za pomocą techniki „rundka” na temat *Co by było, gdyby każdy mógł podróżować tam, gdzie chce?*

II. Część zasadnicza

1. Nauczyciel rozpoczyna wizualizację podróży: *Przeprowadzę was teraz po kładce do czarodziejskich drzwi. Mają one moc przenoszenia osób w miejsca bardzo odległe. Zanim jednak otworzę drzwi, przygotujcie się na tę tajemniczą wyprawę i zaprojektujcie odpowiednio niezbędny przybornik (karta pracy poniżej). Uczniowie najpierw indywidualnie zastanawiają się, jakie 5 przedmiotów należałoby zabrać w taką podróż. Następnie łączą się w zespoły 4–5-osobowe, a ich zadaniem jest przedyskutowanie indywidualnych pomysłów i wskazanie tych przedmiotów, które uczestnicy grupy uznali za najbardziej potrzebne – wyłaniają wspólne pomysły.*



Źródło: opracowanie własne.

2. Zadanie „Podróż”. Nauczyciel kontynuuje wizualizację podróży: *Zamknijcie teraz oczy, słuchajcie muzyki i zapamiętujcie swoje wrażenia na temat miejsca, w którym znaleźliście się. Jakie miejsce wyobraziliście sobie, kiedy mieliście zamknięte oczy? Jak myślicie, dokąd przeniosły was tajemnicze drzwi?* Uczestnicy rysują na kartce swoje wyobrażenia, czyli te miejsca, do których się przenieśli w wyobraźni. Po dziesięciu minutach pracy każdy uczeń prezentuje swoje wyobrażenia, a następnie każdy stara się też dostrzec podobieństwa i różnice między swoimi wyobrażeniami a wyobrażeniami innych.

3. Zadanie „Ludzie różnią się między sobą”. Uczniowie w zespołach zadaniowych wnioskuje, z czego wynikają różnice w wyobrażeniach ludzi. Wnioski te zapisywane są na tablicy lub w zeszytach. Kolejnym zadaniem zespołów jest wyłonić inne czynniki różniące ludzi od siebie. Mogą to zrealizować z wykorzystaniem techniki „mapa myśli” – mogą rozwinąć mapę myśli przygotowaną przez nauczyciela lub dokonać skojarzeń samodzielnie (w zależności od posiadanych umiejętności):



Źródło: <http://blogiceo.nq.pl/toiowonatikowo/page/3/>.

III. Zakończenie

Wywieszenie map myśli na wystawie i prezentacja prac przez przedstawicieli zespołów. Informacja zwrotna dla innych: dokończenie zdania *Najbardziej podobna mi się ta mapa myśli, ponieważ...*

Temat: Na ratunek przyrodzie

Poziom kształcenia: edukacja wczesnoszkolna, klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- doskonalenie umiejętności współdziałania w grupie;
- poszerzenie wiedzy i świadomości ekologicznej;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- pogłębianie empatii i wrażliwości.

Cele operacyjne: uczeń

- realizuje zadania w zespole;
- wyjaśnia sytuacje zagrożenia dla przyrody;
- projektuje i wykorzystuje swoje pomysły rozwiązania problemu ekologicznego;
- wdraża swoje pomysły w życie i monitoruje ich realizację;
- dokonuje analizy trudności przeszkadzających mu w działaniu.

Metody

- problemowa: dyskusja;
- techniki twórczego myślenia: technika „co by było, gdyby...”, skojarzenia, „burza mózgów”, „gwiazda pytań”, technika E. de Bono „plusy, minusy, interesujące”.

Formy organizacyjne: zespołowa, indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne: plakat z zapisanymi pytaniami oraz karteczki do zapisania odpowiedzi, worek z odpadami (butelki plastikowe, szklane butelki po so-

kach, kubeczki po jogurtach, gazety, puszki itp.), 5 tekturowych pudełek, napisy: papier, szkło białe, szkło kolorowe, metal, plastik, farby, kredki, flamastry, kolorowe czasopisma.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Stawianie hipotez. Uczestnicy wypowiadają się kolejno na temat *Co by było, gdyby śmieci zasypały naszą okolicę?*

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Plusy, minusy, interesujące...”. Uczniowie dzielą się na zespoły zadaniowe, losując kartki z zapisanymi na nich np. literami *p, rz, y, r, o, d* lub *a* (powinny stanowić wielokrotność pozwalającą na losowanie każdego z uczestników). Po sformowaniu zespołów przedstawiciele każdego z nich losują karteczki z pytaniem dla grupy:

- *Co podoba mi się w moim mieście?*
- *Co nie podoba mi się w moim mieście?*
- *Ciekawe co i jak można zmienić w moim mieście?*
- *Ciekawe kto powinien dbać o otoczenie, okolicę, w której mieszkam?*
- *Ciekawe jak ja mogę zadbać o miejsce, okolicę, w której mieszkam?*

Dzieci naradzają się z zespołach, zapisują odpowiedzi na kartkach (każdy pomysł na osobnej kartce).

2. Nauczycielka wiesza na tablicy plakat, na którym wypisane są wszystkie powyższe pytania i dyskusja toczy się na forum klasy – uczestnicy prezentują swoje przemyślenia i uzupełniają nawzajem swoje wypowiedzi, a następnie członkowie zespołów przyczepiają zapisy i ich uzupełnienia na plakacie.

3. Zadanie „Działania na rzecz przyrody” z wykorzystaniem techniki „burza mózgów”. Każdy z zespołów wybiera jedną z propozycji działania na rzecz ochrony lub oczyszczenia przyrody w okolicy i tworzy plan urzeczywistnienia tego działania w praktyce wraz z propozycją realizacji kolejnych, niezbędnych kroków. Po prezentacji tych planów uczestnicy dokonują analizy powstałych projektów pod kątem ich realności, możliwości i dostępności. Następnie podczas dyskusji ogólnej każdy z uczestników wybiera ten projekt, który najbardziej mu się podoba – do realizacji dla całej klasy jest wybrany ten projekt, który zyskał najwięcej głosów (może też być opcja, w której każdy z uczestników wybiera trzy najbardziej podobające się mu plany, a wdrożone w życie są takie trzy, które zyskały najwięcej głosów spośród wszystkich – zależy to od oryginalności i złożoności pomysłów, doświadczeń dzieci w realizacji zadań metodą projektu oraz w samodzielnym działaniu zespołowym).

4. Zadanie „Harmonogram działań ekologicznych”. Zadaniem uczniów kontynuujących pracę w zespołach¹⁹ jest opracować szczegółowo plan wybrany do realizacji w wyniku głosowania – projektują oni konkretnie: formy działania, terminy, osoby odpowiedzialne oraz osoby współpracujące przy realizacji tych pomysłów i środki niezbędne do zrealizowania tych form działania z wykorzystaniem techniki „gwiazda pytań” (karta pracy poniżej). Harmonogramy wywieszone zostają na tablicy i wdrożone do realizacji w czasie i w sposób zaplanowany w nich. Uczniowie powinni systematycznie analizować przebieg ich realizacji, wskazywać trudności i problemy w osiągnięciu założonych celów (np. raz w tygodniu).

Zadanie ekologiczne:

Po co?
.....
.....
.....

Gdzie?
.....
.....
.....

Z kim?
.....

Kiedy?
.....

Jak?
.....
.....
.....

Źródło: opracowanie własne.

III. Zakończenie

Autorefleksja na temat umiejętności pracy w zespole. Wypowiedzi uczniów przy użyciu techniki „rundka” na temat *Podczas pracy z zespołem podobało mi się..., a nie podobało mi się...*

¹⁹ W tych samych zespołach lub innych, po ponownym losowym doborze w taki sam lub w inny sposób; zespoły mogą być także uformowane pod kątem zainteresowania danym planem.

Temat: Czas wolny – samodzielne organizowanie bezpiecznych zajęć

Poziom kształcenia: edukacja wczesnoszkolna, klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- poszerzanie umiejętności planowania i organizowania własnego działania, także w sferze urzeczywistniania własnych marzeń;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie umiejętności wyrażania własnych emocji, pragnień;
- wdrażanie do bezpiecznego zachowania.

Cele operacyjne: uczeń

- samodzielnie planuje oraz bezpiecznie organizuje sobie czas wolny;
- generuje pomysły i wyraża własne pragnienia dotyczące zainteresowań oraz ciekawego i bezpiecznego działania w czasie wolnym;
- podejmuje próby wdrożenia w życie własnych pomysłów i analizuje ich przydatność.

Metody

- problemowe: dialog, zagadki, informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: skojarzenia, techniki prowadzące do redefiniowania problemów, planowanie.

Formy organizacyjne: zbiorowa, indywidualna.

Środki dydaktyczne: fotografie pomieszczeń, nietypowe przedmioty przyniesione przez uczniów z domu, karton z rysunkiem pokoju.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Kończenie zdania z użyciem techniki „rundka”: *W wolnym czasie najbardziej lubię (co robić i jak?)...* Wnioskowanie o różnorodności zainteresowań ludzi.

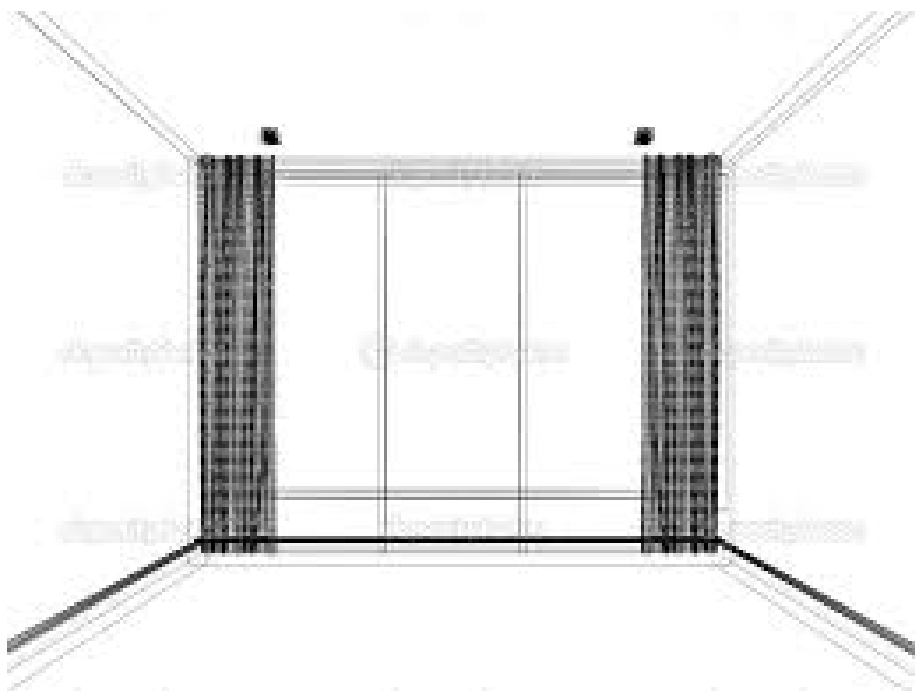
II. Część zasadnicza

1. Na tablicy lub ekranie nauczyciel wywiesza fotografię charakterystycznego pokoju (lub pokazuje mieszkanie z kilkoma pokojami, w których można zaobserwować różne zainteresowania domowników). Zadaniem uczniów jest wyobrazić sobie i opisać, kto mieszka w tym pokoju i jak spędza wolny czas.

2. Zadanie „Kąciki zainteresowań”: w kilku miejscach w sali są rozmieszczone zdjęcia różnych pomieszczeń. Uczniowie generują pomysły, jak można ciekawie i bezpiecznie spędzić czas wolny w każdym z tych pomieszczeń (może to być np. pokój-biblioteka, kuchnia, pokój młodzieżowy, warsztat, garaż, poddasze lub strych, pusty pokój, łazienka, korytarz itp.).

3. Zadanie „Do czego może służyć ten przedmiot?”. Poprzedniego dnia każdy z uczestników miał za zadanie przynieść przedmiot nietypowy, dziwny, rzadko spotykany (np. szkatułka, zalotka, móźdierz, nietypowe łyżki do butów, nietypowe formy przedmiotów codziennego użytku itp.). Podczas prezentacji tych przedmiotów uczestnicy mają za zadanie najpierw odgadnąć, do czego może służyć przedmiot przyniesiony przez kolegę/koleżankę, a następnie wymyślić, jak wykorzystałby ten przedmiot do realizacji własnych zainteresowań w wolnym czasie.

4. Zadanie „Urządź swój pokój”. Uczestnicy otrzymują kartę pracy ze schematycznym rysunkiem pokoju, jedynie z podstawowymi meblami (bez dodatkowego wyposażenia). Zadaniem uczniów jest uzupełnić rysunek tak, by można było spędzić w nim ciekawie wolny czas, dodając także różne przedmioty przydatne do realizacji własnych zainteresowań.



Źródło: ©Depositphotos.com/yaryhee.

III. Zakończenie

Informacja zwrotna na temat: *Po dzisiejszych zajęciach wiem, że w wolnym czasie mogę/chciałbym...* Zadaniem uczniów do realizacji w domu jest zaplanowanie (także wspólnie z rodzicami) spędzenia czasu wolnego w najbliższy weekend – opracowanie wykazu zadań i konkretnych, realnych czynności w celu przygotowania ciekawych, nietypowych, oryginalnych sposobów spędzania czasu wolnego w wybranym dniu (także takich, jakich do tej pory się nie realizowało). Następnego dnia powinna nastąpić prezentacja planów każdego z uczniów, a po weekendzie – analiza realizacji planów oraz plusów i minusów tego działania. Uczniowie mogą także proponować sobie nawzajem modyfikacje tych planów i ich realizacji w praktyce.

Temat: Nie widzę, nie słyszę²⁰

Poziom kształcenia: edukacja wczesnoszkolna, klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- wzbudzanie zdolności do myślenia dialogicznego oraz empatii wobec osób dotkniętych chorobą;
- wzmacnianie chęci i umiejętności udzielania pomocy innym;
- zwiększanie świadomości ograniczeń i możliwości osób chorych i niepełnosprawnych.

Cele operacyjne: uczeń

- wykonuje czynności dnia codziennego bez udziału poszczególnych zmysłów;
- analizuje, interpretuje oraz opisuje trudności osób chorych i niepełnosprawnych;
- wykorzystuje nabyte doświadczenie i wiedzę do projektowania działań indywidualnych i zespołowych.

Metody

- problemowe i aktywizujące: drama, doświadczenia i eksperymenty, „mapa myśli”, „piramida priorytetów”;
- techniki twórczego myślenia: zdania niedokończone „Gdybym...”, projektowanie.

²⁰ Wykorzystanie i adaptacja zajęć wychowawczych dla dzieci chorych, opracowanych przez mgr M. Jesionowską.

Formy organizacyjne: indywidualna, zespołowa, grupowa.

Środki dydaktyczne: opowiadanie M. Adamczyka *Przygoda w lesie*²¹, książka *Historia mojego życia*²² i cytaty z książki H. Keller, opaski na oczy, klocki lego, przedmioty z otoczenia, glina lub masa solna, podkładki do lepienia, kubeczki, woda w butelkach lub w dzbanku, karta pracy „mapa myśli”, załącznik do techniki „piramida priorytetów”.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Opowiadanie M. Adamczyka *Przygoda w lesie*:

Rafał był niewidomy odkąd tylko pamiętał. A pamięć miał bardzo dobrą. Był to chłopiec trzynastoletni, więc w waszym wieku. Jego rodzice wciąż nie mogli się pogodzić z tym, że ich syn nie widzi. On sam też bardzo ubolewał, że nie wie jak wygląda świat i ludzie dookoła. Ale najbardziej przykre było to, że śmiali się z niego wszyscy koledzy. Tylko, że oni nie mieli pojęcia, iż Rafał ma ukryty talent. Otóż miał on niesamowity słuch. Słyszał nawet trzepot skrzydeł motyla. Czasami jednak przeszkadzało mu to, bo słyszał szepoty kolegów, którzy wyśmiewali się z niego, szydzili, przezywali. Ale głośno szyderstwa i wyzwiska wypowiadał tylko Marek. Często wyzywał Rafała od ślepców i niedołęgów, mówił, że to szkoła dla normalnych ludzi. Nasz bohater bardzo to przeżywał i zastanawiał się, jak zmienić postawę Marka. Rozmyślając, dotarł do pobliskiego lasu. Lubił to miejsce, bo „znał” tu każde drzewo, każdy korzeń. Na skraju tego lasu była polana, która kończyła się przepaścią nad urwiskiem. Tam Rafał nie chodził, bo bał się, że nie wyczuje, gdzie kończy się grunt i spadnie. Po kolejnej napaści ze strony Marka Rafał poszedł do lasu, tam bowiem czuł się bezpiecznie. W czasie długiego spaceru odzyskując spokój postanowił wrócić do domu. Nagle usłyszał bardzo cichy szmer, jakby ktoś wdrapywał się po ścianach urwiska. Przystanął i zaczął nasłuchiwać. Po chwili z wielkim trudem rozpoznał słowa: „Na pomoc! Ratunku!” bezsilnie przebijające się przez ściany lasu. Natychmiast zorientował się, że głos dochodzi ze strony polany i że to głos... Marka! Jak mógł najszybciej, ruszył na pomoc nielubianemu koledze. Musiała minąć chwila zanim dotarł do krańca polany. Teraz już bardzo wyraźnie słyszał słowa, dobiegające znad przepaści. Gdy tam dotarł, ukląkł i zaczął poruszać się jak niemowlę, chcąc najpierw rękoma wyczuć koniec polany. Natrafił na duży, rozłożysty korzeń, po czym usłyszał słowa ulgi, pochodzące z ust Marka: – Rafał! Błagam, pomóż mi! Rafał zrozumiał, że kolega musiał osunąć się z krawędzi, ale spadając chwycił wystający konar i zawisł na nim. Jego głos był cichy, bo i on sam padał już z wysiłku i zmęczenia. Rafał delikatnie wymacał ręce chłop-

²¹ Mgr M. Adamczyk – nauczyciel wychowawca z Filii nr 3 Zespołu Szkół Specjalnych nr 8 w Łodzi przy Centrum Zdrowia Matki Polki. Opowiadanie *Przygoda w lesie* zostało użyte w scenariuszu mgr M. Jesionowskiej.

²² H. Keller, *Historia mojego życia*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1978.

ca i wciągnął go na górę. Marek był tak oniemiały, że zdołał wykrztusić tylko: – Dziękuję. Gdyby nie ty, puściłbym ten korzeń i spadł.

Słuchanie opowiadania czytanego przez nauczyciela, odpowiedzi na pytania nauczyciela do tekstu. Następnie prezentacja życia i książki H. Keller *Historia mojego życia*²³ (uczniowie mogą także przygotować tę prezentację wcześniej w domu).

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Interpretacja cytatów”. Uczniowie podzieleni na grupy 4–5-osobowe otrzymują na kartce cytaty z książki H. Keller, a ich zadaniem jest ustalić w dyskusji ich interpretację. Następnie dyskusja realizowana jest na forum klasy – członkowie poszczególnych zespołów uzupełniają wypowiedzi innych. Przykłady cytatów z książki H. Keller:

- *Przyjaciele na tysiące sposobów potrafią przekształcić moje ograniczenia w atuty i sprawiać, że pogodna i szczęśliwa wychodzę z cienia mojej ułomności.*
- *Nie wolno zgadzać się na pełzanie, gdy czujemy potrzebę latania.*
- *Słowa są skrzydłami umysłu.*
- *Gdy zamykają się jedne drzwi do szczęścia, otwierają się inne, ale my patrzymy na pierwsze drzwi tak długo, że nie widzimy tych drugich.*

2. Zadanie dramatyczne w parach „Niewidomy” – jedno z dzieci w parze ma zawiązane oczy, a drugie prowadzi je tak, by nie zrobiło sobie i innym krzywdy. Jednak może tylko używać dotyku ramienia lub słów-instrukcji. Potem następuje zmiana ról (zadanie może też dotyczyć wykonania jakiejś codziennej

²³ Helen Keller Adams (1880–1968) – amerykańska głuchoniewidoma pisarka. Mając 19 miesięcy przeszła chorobę, która pozbawiła ją wzroku i słuchu. Kiedy miała 6 lat, jej rodzice poprosili o konsultację Aleksandra Grahama Bella. Ten skontaktował ich z Anną Mansfield Sullivan (później A. M. Macy), która zaczęła kształcić Helen. Pod opieką Sullivan Helen robiła ogromne postępy. Nauczyła się alfabetu Braille’a i studiowała w Horace Mann School for the Deaf w Bostonie. Poświęciła życie innym osobom upośledzonym. Napisała wiele książek, z których najsławniejsza to *The Story of My Life* (1902), wydana po polsku w 1904 pt. *Historia mojego życia*. Jest to historia życia kobiety, która urodziła się jako normalne, zdrowe dziecko, ale, w wyniku choroby, straciła wzrok i słuch. Nikt nie mógł się z nią porozumieć, nikt więc niczego jej nie uczył, nikt jej nie wychowywał. Trwało to kilka pierwszych lat jej życia. A wreszcie, kiedy zapomniała już, jak wygląda świat oglądany widzącymi oczami, dostała guwernantkę, nauczycielkę, przyjaciółkę, która zaczęła ją uczyć i wychowywać. Książka ta pokazuje wydobywanie się Helen z ciemności, jej trudności towarzyszące nauce, uczucia i emocje temu towarzyszące i cały proces przeobrażania się małego, przerażonego, rozżalonego, dzikiego zwierzątka w pięknego motyla – kobietę, która potrafiła wiele zrobić ze swoim życiem. Pokazuje też wielkość poświęcenia, ale i głębię rozumu Anny Sullivan, nauczycielki, która, sama mając ciężko uszkodzony wzrok, potrafiła tak wiele dać swojej uczennicy.

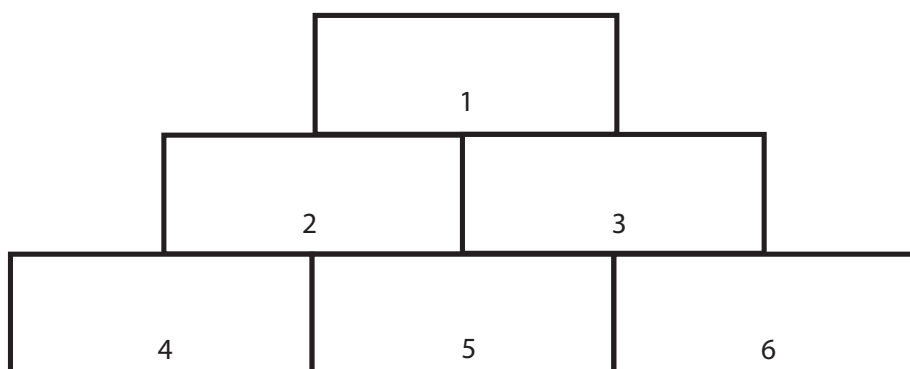
czynności, np. nalania sobie do kubka lub szklanki wody, zapinania guzików, budowania z klocków lego, przenoszenia przedmiotów, układania ich na półce itp.).

3. Zadanie plastyczne – lepienie z gliny (lub masy solnej). Wszyscy uczniowie przygotowują sobie stanowisko pracy, następnie zakładają opaski na oczy i tworzą rzeźby z gliny lub masy solnej – temat prac jest dowolny. Po skończeniu pracy uczniowie zdejmują opaski i prezentują swoje prace oraz wypowiadają się na temat przeżytych trudności. Wystawa prac i wspólne oglądanie wykonanych dzieł.

4. Zadanie „Porozmawiajmy o tym”. Rozmowa na temat emocji i wrażeń wyniesionych z powyższych doświadczeń – kończenie zdania (z zastosowaniem techniki „rundka”) *Gdyby moje oczy nie wiedziały, to...*

5. Zadanie „Trudności osób niepełnosprawnych i chorych” – opracowanie mapy myśli w zespołach.

Piramida priorytetów



Źródło: opracowanie własne.

III. Zakończenie

Projektowanie sposobów pomocy ludziom chorym i niepełnosprawnym (technika „piramida priorytetów”). Każde z dzieci otrzymuje trzy karteczki samoprzylepne, na których zapisuje trzy pomysły (mogą być dwa lub tylko jeden) wymyślonych przez siebie form pomocy osobom chorym i niepełnosprawnym. Następnie uczniowie na tablicy umieszczają swoje pomysły jeden pod drugim, tak, by te same lub podobne znalazły się obok siebie

w rzędzie. Następuje przeliczenie i porównanie pomysłów. We wcześniej uformowanych zespołach uczniowie wyłaniają podczas dyskusji najciekawsze pomysły, ustawiając je w piramidę na polach od 1 do 6 – najciekawszy pomysł umieszczany jest na samej górze piramidy priorytetów, np. na plakacie z piramidą priorytetów, potem niżej kolejne, które także zyskały zainteresowanie członków zespołu w kolejności od 2 do 6.

Zadaniem domowym dzieci jest przemyśleć i zaplanować wdrożenie tych pomysłów w życie – przez wszystkich uczniów lub/i w działaniu zespołu klasowego. Prezentacja tych pomysłów jest realizowana w umówionym dniu (może to być także realizowane na lekcjach w kolejnym dniu).

Temat: Wynalazki i wynalazca – formułowanie pytań i wypowiedzi

Poziom kształcenia: edukacja wczesnoszkolna, klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- doskonalenie kompetencji językowych i komunikacyjnych;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- pogłębianie wrażliwości na problemy oraz orientacji na temat własnych umiejętności i cech.

Cele operacyjne: uczeń

- formułuje pytania i wypowiedzi na temat podejmowany w pracy zespołowej i z całą grupą;
- wykorzystuje różne źródła w celu zdobycia potrzebnych informacji;
- rozpoznaje i wskazuje własne cechy i umiejętności w odniesieniu do osobowości wynalazcy;
- projektuje udoskonalenie otoczenia i wprowadzenie tych zmian w życie.

Metody

- problemowe: tworzenie definicji, dyskusja, informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: „gwiazda skojarzeń”, projektowanie, „burza mózgów”.

Formy organizacyjne: indywidualna, zespołowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne: encyklopedie (albo tekst definicji, wydrukowany na kartce), tekst do cichego czytania dla każdego ucznia, papier pakowy (lub taśma), markery, karta pracy „gwiazda skojarzeń”, karta do planowania działań.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Zabawa dydaktyczna *Pędzi pociąg* – klasyfikowanie w obrębie tematu „Wynalazki”. Uczniowie tworzą *pociąg*, jedna para uczniów tworzy *mostek*. *Pociąg jedzie* podczas recytacji wierszyka: *Pędzi, pędzi, pędzi pociąg, przez szeroki wielki kraj, koła dudnią i turkocą to-tak, to-to-tak, to-to-tak. Pędzi pociąg z... wynalazkami*. Każde z dzieci-wagoników może przejechać pod mostem tylko wtedy, gdy wymieni jeden z przedmiotów, które zmieniły pozytywnie współczesne życie ludzi.

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Definicja wynalazku”. Uczniowie podzieleni na zespoły 4–5-osobowe formułują definicję pojęcia *wynalazki*, prezentują swoje pomysły, a następnie otrzymują wydrukowaną definicję encyklopedyczną. Na tej podstawie wskazują podobieństwa i różnice w samodzielnie opracowanych definicjach i definicji encyklopedycznej.

2. Zadanie „Co cię dziwi, co cię zastanawia w wynalazkach?”. Ciche czytanie tekstu, wyjaśnianie niezrozumiałych słów:

Na początku była potrzeba. To ona sprawiła, że człowiek zaczął używać najpierw prostych, później zaś coraz bardziej skomplikowanych narzędzi. Niejednokrotnie ogromną rolę w postępie cywilizacji odegrał również przypadek. Może spotkałeś się z nazwiskiem: Nobel, Leonardo da Vinci czy wreszcie Ford lub Edison, że nie wspomnę o Einsteinie. Wszyscy oni (i nie tylko oni) swoją pracą i talentem spowodowali, że ludziom żyje się teraz znacznie wygodniej²⁴.

Formułowanie pytań na temat „*Co cię dziwi w tym tekście? Co cię zastanawia? Jakie pytanie chciałbyś teraz zadać?*”. Próby odpowiadania na pytania postawione przez innych uczniów, zapisywanie na tablicy pytań, na które nikt nie zna odpowiedzi lub jeżeli pojawiły się wątpliwości przy odpowiedziach; przepisywanie ich do zeszytu; proponowanie źródeł, w których można odnaleźć odpowiedzi na te pytania. Umowa z dziećmi, dotycząca powrotu do tych

²⁴ Źródło: <http://slideplayer.pl/slide/831952> (7.02.2016).

problemów w kolejnym dniu – po odszukaniu przez uczniów odpowiedzi na powstałe pytania (praca domowa).

3. Zadanie „Cechy wynalazcy”. Opis charakteru i umiejętności niezbędnych wynalazcy – „gwiazda skojarzeń” realizowana na papierze pakowym. Uczniowie kolejno dopisują swoje skojarzenia na temat cech wynalazcy (pomysły nie mogą się powtarzać).

4. Zadanie „W czym jestem podobny do wynalazcy?”. Przyglądając się pracy powstałej podczas opracowywania poprzedniego zadania, każdy z uczniów wypowiada się, stosując technikę „rundka”, o cechach wynalazcy, które zauważa u siebie i o tym, jak to może wykorzystać teraz i w przyszłości.

5. Zadanie „Udoskonalanie naszej klasy” z wykorzystaniem techniki „burza mózgów”. Indywidualne generowanie pomysłów – rysowanie na kartce elementów, które mogą wzbogacić lub udoskonalić otoczenie w klasie. Po skończeniu pracy uczniowie prezentują swoje pomysły oraz sposób ich wykorzystania. Wywieszają na tablicy prace, po czym w trakcie dyskusji analizują możliwości wprowadzenia tych pomysłów w życie. Następnie uczniowie dokonują wyboru tych działań, które są możliwe do wprowadzenia przez nich w krótszym lub dłuższym okresie, a następnie projektują harmonogram wprowadzenia tych zmian w zespołach po wyborze najbardziej interesującego dla członków zespołu pomysłu (np. z użyciem techniki „gwiazda pytań”).

III. Zakończenie

Autorefleksja poprzez uzupełnianie zdania: *Dzisiaj nauczyłam/nauczyłem się...*

Temat: Jak zapobiegać wypadkom drogowym?

Poziom kształcenia: edukacja wczesnoszkolna, klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- doskonalenie umiejętności analizowania i rozwiązywania problemów społecznych;
- stymulowanie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- wzbudzanie empatii i wrażliwości na krzywdę innych.

Cele operacyjne: uczeń

- dokonuje wyobrażeń i skojarzeń, związanych z prezentowaną na obrazku sytuacją;
- wymienia przyczyny wypadków drogowych;
- generuje pomysły rozwiązania problemów i sposób wdrożenia ich w życie;
- planuje szczegółowo swoje działania i monitoruje realizację planu.

Metody

- aktywizujące: metaplan²⁵, „gwiazda pytań”;

²⁵ Metaplan jest formą dyskusji pozwalającą na wypowiedzenie własnej opinii przez wszystkich uczestników, w tym nawet przez najbardziej nieśmiałe osoby. Zasadnicza praca polega na tworzeniu plakatu. Należy przygotować flamastry i duży arkusz papieru pakowego oraz karteczki, na których każdy uczeń wypisuje swoje przemyślenia. Następnie jedna osoba z grupy przepisuje dane z karteczek (by były czytelne przy prezentacji) lub uczniowie umieszczają karteczki w odpowiednim miejscu na papierze pakowym. Karteczki mogą być różnokolorowe (dla każdego pytania inny kolor), flamastry również. Na papierze pakowym lub na dużym brystolu u góry wypisany jest temat, np.: *Przyczyny wypadków drogowych*. Cały papier

- techniki twórczego myślenia: technika obrazków dynamicznych.

Formy organizacyjne: indywidualna, zespołowa.

Środki dydaktyczne: obrazek *Zniszczony rower na drodze*, duże arkusze papieru, karteczki, flamastry, magnesy, materiały i narzędzia plastyczne, karta pracy „gwiazda pytań”.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Wypowiedzi uczniów na temat obrazka wg techniki obrazków dynamicznych: *Co mnie dziwi, co mnie zastanawia, gdy patrzę na to zdjęcie? Uszczegółowienie refleksji odpowiedzią na pytania: Gdybym tam był/była, to widziałbym/widziałabym..., Gdybym tam był/była, to słyszałbym/słyszałabym..., Gdybym tam był/była, to czułbym/czułabym (jakie zapachy?)... – uczniowie prezentują swoje wyobrażenia na temat tego wypadku i jego prawdopodobnych przyczyn.*



Źródło: ©Depositphotos.com/zothern.

podzielony jest na 4 części (pytania problemowe): *Jak jest?* – opis aktualnego stanu. *Jako powinno być?* – opis stanu idealnego. *Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?* – opis rozbieżności między stanem aktualnym a idealnym. *Wnioski* – co należy zrobić, aby doprowadzić do stanu idealnego?

II. Część zasadnicza

1. Wprowadzenie do zadania – przypomnienie zasady pracy techniką meta-planu. Podział na zespoły zadaniowe. Samodzielny dobór i zgromadzenie przy stolikach materiałów niezbędnych do wykonania plakatu.

2. Praca zespołowa – analiza problemu „Jak zapobiegać wypadkom drogowym?”. Odpowiedzi na pytania: *Jak jest?*, *Jak powinno być?*, *Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?*, *Co można zrobić, by osiągnąć stan idealny?*

Przykład:

Jak jest?

- 1) Dzieci przebiegają przez ulicę, przechodzą i przebiegają na skos.
- 2) Ludzie jeżdżą na rowerach bez oświetlenia.
- 3) Niektórzy przechodzą na czerwonym świetle.
- 4) Ludzie jeżdżą niesprawnymi rowerami.
- 5) Ludzie jeżdżą za szybko autami.

.....

Jak powinno być?

- 1) Każdy pieszy powinien przechodzić na zielonym świetle.
- 2) Każdy pieszy i rowerzysta powinien mieć światełka odbłaskowe.
- 3) Należy jeździć rowerem po drogach dopiero wtedy, gdy ma się kartę rowerową.
- 4) Trzeba przechodzić przez jezdnię w miejscach do tego przeznaczonych, na wprost.
- 5) Należy jeździć sprawnym i prawidłowo wyposażonym rowerem.

.....

Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?

- 1) Rowerzyści nie uważają na światłach i pasach.
- 2) Dzieci nie znają znaków drogowych i przepisów ruchu drogowego.
- 3) Dzieci nie mają kart rowerowych.
- 4) I dzieci, i dorośli popisują się przed innymi.
- 5) Ludzie nie myślą o tym, że mogą spowodować wypadek.

.....

Wnioski: Co można zrobić, by osiągnąć stan idealny?

- 1) Poznać przepisy ruchu drogowego dla pieszych i rowerzystów.
- 2) Zdać egzamin na kartę rowerową.
- 3) Ćwiczyć stosowanie przepisów ruchu drogowego w miasteczku ruchu drogowego.
- 4) Poznać zagrożenia, jakie można w ruchu drogowym spotkać.

5) *Bawić się tylko na ogrodzonych placach zabaw i na boiskach.*

.....

3. Po zakończeniu pracy zespoły prezentują swoje refleksje opracowane na plakatach i planują wdrożenie wniosków w życie – tym razem zadaniem zespołów jest opracowanie harmonogramu jednego z wniosków (działania). Zespoły powinny albo losować jedno z zadań do opracowania, albo wybrać zadanie tak, by każde z zadań przynajmniej raz stało się obiektem planowania. Harmonogram może być opracowany np. techniką „gwiazda pytań”.

4. Po zakończeniu pracy harmonogramy są dyskutowane na forum grupy. Nauczyciel pomaga uczniom spojrzeć realnie na zaplanowane terminy oraz zaplanowane szczegółowe działania, a następnie projekty są wdrażane w życie w określonym przez uczniów czasie. Systematycznie też dokonywana jest pod okiem nauczyciela analiza stopnia wdrożenia planów w życie i ewentualnych trudności, które się pojawiły. Nauczyciel wspiera uczniów w pokonywaniu tych trudności.

III. Zakończenie

Uczniowie kolejno wskazują ewentualne problemy, jakie wyłoniły się podczas pracy w zespole i proponują sposoby ich uniknięcia w przyszłości.

Temat: Akceptacja i tolerancja

Poziom kształcenia: klasy IV–VI

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich jej obszarach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- doskonalenie umiejętności pracy w grupie;
- wzbudzanie szacunku dla odmienności.

Cele operacyjne: uczeń

- wyszukuje samodzielnie materiały dotyczące pojęcia *tolerancja*;
- opisuje potrzebę samoakceptacji i akceptacji innych;
- planuje i podejmuje świadomie działanie, by być dobrym kolegą/dobłą koleżanką.

Metody

- problemowe: tworzenie definicji;
- techniki twórczego myślenia: „gwiazda skojarzeń”.

Formy organizacyjne: zespołowa, zbiorowa, indywidualna.

Środki dydaktyczne: plansze wymienione w załącznikach, arkusz papieru, mazaki, pluszowa maskotka, zabawne znaczki lub baloniki, samoprzylepne karteczki w dwóch odcieniach, kserokopie rozsypanki sylabowej, karteczki z obrazkami, potrzebne do podziału na grupy.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

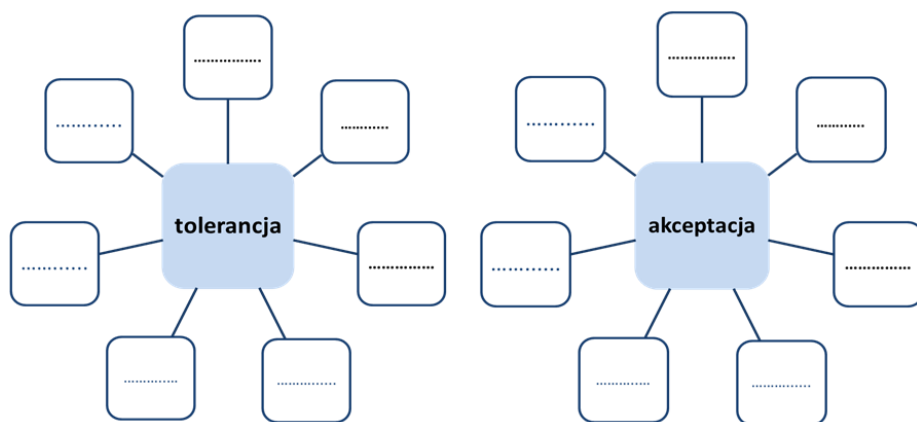
I. Wprowadzenie

Interpretacja pojęcia. Każdy z uczestników, porównując ze sobą słowa *tolerancja* i *akceptacja*, wypowiada się na temat różnic i podobieństw znaczeniowych między nimi, interpretuje ich znaczenie. Następnie zadaniem uczniów jest odszukanie w słowniku języka polskiego definicji tych wyrazów oraz zapisanie ich w zeszytach.

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Wyrazy bliskoznaczne”. Każdy uczeń otrzymuje dwie samoprzylepne karteczki (najlepiej różniące się tylko siłą nasycenia barw, np. seledynową i zieloną lub różową i czerwoną). Nauczyciel wyjaśnia, że na jaśniejszej kartce należy wpisać słowo bliskoznaczne lub wyjaśniające słowo *tolerancja*, a na ciemniejszej słowo *akceptacja*. Kartki zostają przyklejone przez uczestników na dwóch kartonach formatu A3, zawieszonych na tablicy (technika „gwiazda skojarzeń” – karta pracy). Wyciągnięcie wniosków na temat niejednoznaczności tych pojęć.

Definicje



Źródło: opracowanie własne.

2. Zadanie „Czy tolerancja zawsze jest dobra?”. Uczniowie dzielą się na zespoły 4–6-osobowe poprzez losowanie emblematów – przynależność do grupy wyznacza ten sam rysunek (np. gwiazdka, chmurka, słońko, księżyc). Za-

daniem każdej grupy jest wypisanie lub przedstawienie za pomocą rysunku na dużych arkuszach papieru form i sposobów zachowania uczniów, wobec których nauczyciel powinien (lub nie powinien) być tolerancyjny, w związku z czym powinien/mógłby zastosować inne rozwiązania wychowawcze niż uwaga w dzienniczku lub negatywna ocena z zachowania (uczniowie mogą podać swoje propozycje rozwiązań). Ostatecznie na podstawie tego przykładu uczniowie próbują sformułować wnioski, dotyczące tolerancji i jej granic.

3. Zadanie „Akceptacja siebie i innych”. Początkowo uczestnicy przekazują sobie pluszową maskotkę, a osoba, która ją otrzymuje, wypowiada jedno zdanie na swój temat, zaczynające się od słów: *Lubię siebie za...* W kolejnej rundce uczniowie mają za zadanie przekazać komunikat: *Lubię Ciebie...* (np. Aniu), *za...* osobie siedzącej po prawej stronie, gdy jednocześnie przekazują jej maskotkę. Zakończeniem tego zadania powinno być wnioskowanie na temat, czy wzajemna akceptacja (np. w zespole klasowym) jest istotna i czy jest łatwa.

4. Zadanie „Ocena osoby czy zachowania?”. Uczniowie ponownie łączą się w zespoły (np. poprzez kolejne losowanie emblematów – tak, by zespół zadaniowy miał nową strukturę). Na arkuszach papieru są przygotowane przykładowe wypowiedzi, świadczące o negowaniu osoby, a nie krytyce konkretnego zachowania. Zadaniem uczniów w każdej grupie jest zastąpienie oceny osoby (epitetów, jakie formułuje się zwykle pod adresem innych, np. *jesteś głupi, jesteś leniwy, jesteście beznadziejni, jesteście mądrzy, jesteś tolerancyjny, jesteś pracowity* itp.) na ocenę jej negatywnego lub pozytywnego zachowania. Ćwiczenie powinno być zakończone wnioskowaniem o sprzyjającym lub niesprzyjającym nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich poprzez formułowanie komunikatów oceniających.

5. Zadanie „Konstruktywna krytyka”. Uczniowie, po wspólnym zdefiniowaniu i wyjaśnieniu tego pojęcia na forum klasy, wypisują w zeszytach propozycje sformułowania informacji zwrotnej na temat prac plastycznych, wywieszonych na wystawie (można tę wystawę przygotować specjalnie lub wykorzystać istniejącą w klasie wystawę ostatnio wykonanych przez uczniów prac plastycznych).

III. Zakończenie

Autorefleksja z zastosowaniem techniki „kosza i walizeczki”. Uczestnicy wypisują na małej karteczce to, czego się nauczyli i co było ważne dla nich podczas tych zajęć oraz wskazują na drugiej karteczce to, co było zbędne i już im znane. W zależności od wypowiedzi na kartce prezentują i wywieszają je przy obrazku *Kosza* lub przy obrazku *Walizki*, które na stałe są wywieszone w wybranym miejscu w sali, by mogły wielokrotnie służyć do takiej autorefleksji uczniów oraz uzyskania przez nauczyciela informacji na temat przydatności zaplanowanych dla uczniów treści.

Temat: Wartości w naszym życiu

Poziom kształcenia: klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- poznawanie wartości;
- doskonalenie myślenia naukowego (obserwacja, analiza, odkrywanie, eksperymentowanie);
- stymulowanie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- wdrażanie do wytrwałości, samodzielności i samokontroli podczas realizacji zadań;
- doskonalenie umiejętności współdziałania w zespołach przez dłuższy czas.

Cele operacyjne: uczniów

- definiuje problemy oraz wskazuje możliwe źródła i sposoby ich rozwiązania;
- obserwuje otoczenie społeczne i zadaje pytania;
- samodzielnie korzysta z dostępnych źródeł informacji;
- planuje kolejne zadania, pozwalające osiągnąć cel;
- przygotowuje i organizuje sobie warsztat pracy;
- realizuje różnorodne zadania we współpracy z innymi.

Metody

- projektów;
- aktywizujące: metaplan, „gwiazda pytań”, informacja zwrotna;
- techniki twórczego myślenia: skojarzenia, techniki rozwijające myślenie pytajne.

Planowany czas realizacji: w zależności od liczby zadań podjętych przez zespoły oraz jakości prezentacji uzyskanych wyników.

Formy organizacyjne: zróżnicowana indywidualna, zespołowa.

Środki dydaktyczne: kreda kolorowa i tablica (lub flipchart) kolorowe mazaki, kartki formatu A3 (lub przygotowane karty pracy w formie metaplanu), różnorodne narzędzia i przybory do opracowania prezentacji zgodnie z wyborem uczniów.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

❖ Etap I

1. Uszczegółowienie tematu – skojarzenia dotyczące *Wartości ogólnoludzkich*. Uczniowie wykonują na tablicy skrótową mapę myśli na ten temat – podchodzą kolejno do tablicy (lub jednocześnie po 2–3 osoby) i rysują kolejne kategorie problemu oraz jego uszczegółowienia – zbierają posiadaną wiedzę na ten temat.

2. Uzupełnienie analizy problemu *Wartości ogólnoludzkie* w zespołach techniką metaplanu – analiza problemu. Odpowiedzi na pytania: *Jak jest?*, *Jak powinno być?*, *Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?*, *Co zrobić, by było tak, jak powinno być?*

Problem:.....

Jak jest?

.....
.....
.....

Jak powinno być?

.....
.....
.....

Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?

.....
.....
.....

Co zrobić, by było tak, jak powinno być?

.....
.....
.....

Źródło: opracowanie własne.

3. Uświadamianie sobie swojej niewiedzy na ten temat oraz definiowanie problemów – wypowiedzi uczniów na temat: *Co mnie dziwi, co mnie zastanawia w tym temacie?* oraz *Ciekawe, dlaczego (co, jakie, jak, po co, gdzie, skąd, ilu*

itp.)... Zapisywanie pojawiających się pytań w zeszytach. Jednocześnie proponowanie źródeł odnalezienia informacji na ten temat.

❖ Etap II. Formowanie grup zadaniowych i podjęcie tematów do realizacji

1. Uczniowie dzielą się na zespoły zadaniowe ze względu na bliskość zamieszkania (by móc wspólnie planować i realizować podjęte działania po lekcjach) albo dokonują tego poprzez losowanie. Każdy zespół wybiera w toku dyskusji bądź głosowania jedno z pytań, które zostały wspólnie wygenerowane i zapisane w zeszytach (np. *Co to jest autorytet?*, *Jakie wartości cenią uczniowie z klas IV–VI?*, *Jakie przykładowe książki dla młodzieży pokazują przyjaźń dzieci?*, *Jak ludzie okazują dobroć?* itp.).

2. Następnie planują uzyskanie odpowiedzi na postawione pytanie w toku przeszukiwania różnych źródeł wiedzy, także poprzez wywiady z osobami dorosłymi i specjalistami. Podczas tej analizy wyłaniają również zadania do wykonania (zadanie 1., zadanie 2., zadanie 3., itd.).

3. Po wyłonieniu zadań, służących uzyskaniu odpowiedzi na postawione pytanie uczniowie z danego zespołu opracowują harmonogramy działania, np. stosując technikę „gwiazda pytań”. Nauczyciel wspiera uczniów podczas planowania spotkań ze specjalistami i wycieczek, także podczas rejestrowania i przygotowania prezentacji uzyskanych informacji.

❖ Etap III. Realizacja przez zespoły zadaniowe zaplanowanych działań w określonym czasie, analiza i omawianie raz w tygodniu pojawiających się trudności i przeszkód. Pomaganie sobie nawzajem w pokonywaniu przeszkód oraz rozwiązywaniu problemów. Monitorowanie terminowości realizowanych zadań.

❖ Etap IV. Przedstawienie i podsumowanie wykonanej pracy. Zespoły prezentują wykonane zadania i wiedzę uzyskaną na temat wartości ogólnoludzkich, zgodnie z podjętym problemem – w przygotowanych prezentacjach graficznych, plastycznych czy multimedialnych.

❖ Etap V. Autorefleksja na temat własnej aktywności podczas pracy zespołu. Kolejne wypowiedzi na temat: *Podczas realizacji tego projektu podobało mi się..., a nie podobało mi się...* Uczniowie zastanawiają się także, w jaki sposób można wykorzystać uzyskane podczas pracy metodą projektu informacje oraz umiejętności w życiu codziennym i w nauce. Ostatecznie planują wykorzystanie metody projektu w wybranych zadaniach i po jakimś czasie prezentują wyniki swojej aktywności (nauczyciel powinien organizować uczniom na tyle często działania oparte na metodzie projektu, by uczniowie oswoiли się z tym sposobem pracy i traktowali go jako systematyczny, typowy, „powszedni”).

Temat: Jak sobie radzić podczas powodzi?²⁶

Poziom kształcenia: klasy IV–VI.

Cele ogólne: rozwijanie mądrości poprzez

- stymulowanie inteligencji we wszystkich zakresach (analitycznej, twórczej i praktycznej);
- pobudzanie myślenia dialogicznego;
- poznawanie przyczyn i skutków wybranych klęsk żywiołowych;
- poznawanie zasad zachowania podczas różnych zagrożeń i kataklizmów;
- doskonalenie umiejętności współdziałania w grupie;
- doskonalenie mowy komunikatywnej.

Cele operacyjne: uczeń

- generuje pomysły rozwiązania problemu, snuje przypuszczenia i hipotezy dotyczące omawianych sytuacji;
- samodzielnie poszukuje informacji w różnych źródłach;
- jest tutorem dla domowników – przekazuje swoją wiedzę na temat klęsk żywiołowych podczas wykonania pracy domowej;
- realizuje zadania wymagające dyskusji i negocjacji w zespole;
- swobodnie wypowiada się na dany temat oraz słucha wypowiedzi innych.

Metody

- aktywizujące: dyskusja, „kula śniegowa”, informacja zwrotna;

²⁶ Adaptacja scenariusza zajęć, opracowanego przez M. Wolną, studentkę specjalności pedagogika wieku dziecięcego na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ.

- techniki twórczego myślenia: „Co by było, gdyby...”, planowanie, technika E. de Bono „skutki i następstwa”.

Formy organizacyjne: zbiorowa, zespołowa.

Środki dydaktyczne: zdjęcia przedstawiające powódź, różne przedmioty, np. telewizor, apteczka, worki z piaskiem, magnetofon i sygnały alarmowe, kartki czerwone i zielone, mapka ewakuacyjna.

PRZEBIEG ZAJĘĆ

I. Wprowadzenie

Wypowiedzi przy użyciu techniki „rundka” na temat: *Co by było, gdyby cały świat pokrywała woda?*, uczniowie w pierwszej rundce wskazują plusy takiej sytuacji, a w drugiej – minusy.

II. Część zasadnicza

1. Zadanie „Definicja powodzi”. Uczniowie definiują to pojęcie techniką aktywizującą „kula śniegowa”. W pierwszym etapie każdy uczeń indywidualnie przygotowuje wypowiedź opisującą powódź, następnie uczniowie łączą się w pary i ustalają wspólną definicję tego pojęcia, w kolejnym etapie pary tworzą czwórki, a następnie ósemki i także ustalają wspólnie definicję. Ostatecznie, przedstawiciele zespołów ośmioosobowych prezentują swoje definicje, po czym nauczyciel czyta definicję z encyklopedii geograficznej, a uczniowie wskazują podobieństwa i różnice między definicją encyklopedyczną a własnymi oraz wyjaśniają, z czego te różnice mogą wynikać.

2. Zadanie „Przyczyny i skutki powodzi”. Nauczyciel prezentuje na tablicy (lub zapisuje na tablicy propozycje uczniów) cztery główne przyczyny powodzi: intensywne opady deszczu, roztopy wiosenne, zatory lodowe, uszkodzenie obiektów hydrotechnicznych – przykładowo przerwanie tamy. Zadaniem uczniów jest określić skutki krótkoterminowe (np. utrata życia ludzi i zwierząt, zalane grunty uprawowe, ewakuacja ludzi, zalane drogi, szlaki kolejowe i mosty, zniszczone i uszkodzone budynki, uszkodzone wały powodziowe, zalane oczyszczalnie ścieków, szamba, wysypiska odpadów komunalnych i przemysłowych) oraz długoterminowe (np. zagrożenie epidemiologiczne, brak wody dla ludności przede wszystkim zdatnej do picia, odległe skutki dotyczące mórz, gdzie spływa fala powodziowa – w Polsce dotyczy to Bałtyku, w zlewisku którego leży cały nasz kraj – straty materialne, skutki zdrowotne itp.). Pomysły te zapisywane są na tablicy przez kolejno wypowiadających się uczniów.

3. Zadanie „Sygnały alarmowe podczas powodzi”. Uczniowie wymyślają w zespołach 4-osobowych sygnał alarmowy, który może być emitowany przez służby ratownicze w czasie zagrożenia powodziowego. Następnie prezentują te propozycje i wypowiadają się, który z zaprojektowanych sygnałów jest najbardziej praktyczny dla ogłaszających oraz dla mieszkańców terenu w sytuacji takiego zagrożenia. Ostatecznie nauczyciel prezentuje (za pośrednictwem magnetofonu lub komputera) sygnał stosowany w rzeczywistości przy różnych klęskach żywiołowych i zagrożeniu środowiska²⁷, a uczniowie wyrażają swoje opinie na temat zgodności/niezgodności swoich wyobrażeń ze stanem faktycznym.

4. Zadanie „Zasady zachowania w czasie powodzi”. Ponownie w zespołach zadaniowych uczniowie przeszukują strony internetowe, książki i inne dostępne w klasie źródła wiedzy (w zależności od warunków materialnych oraz przygotowanych przez nauczyciela źródeł) i wyszukują informacje na temat: telefonów alarmowych, które mogą przydać się podczas powodzi lub innej klęski żywiołowej, zasad zachowania mieszkańców zagrożonego rejonu, ogólnych zasad zachowania podczas różnych zagrożeń, które można odnieść także do powodzi. Zasady te powinny być opracowane także graficznie, z uwzględnieniem symboli, kodów i rysunków zaprojektowanych przez członków grupy.

5. Zadanie „Niezbędnik powodzi”. Uczniowie kontynuują pracę w zespołach. Każdy zespół otrzymuje w kopercie rysunki różnych przedmiotów, takich jak: telewizor, telefon komórkowy, butelka wody mineralnej, słodycze, owoce, ubranie, koc, zabawki, worki z piaskiem, radio, łopaty, latarka, parasolka, apteczka, żywność. Następnie uczestnicy zespołów układają obrazki w kolejności od najbardziej potrzebnego do najmniej potrzebnego podczas powodzi przedmiotu. Na koniec ćwiczenia zespoły prezentują swoje przemyślenia i uzasadniają wybory.

²⁷ Międzynarodowym sygnałem wzywania pomocy jest sygnał dźwiękowy lub sygnał świetlny, nadawany 6 razy na minutę, po każdej serii minuta przerwy. Odpowiedzią, że sygnał został zauważony jest potwierdzenie dźwiękowe lub świetlne – trzy razy na minutę. Z kolei w Polsce obowiązują wytyczne związane z alarmowaniem o klęskach żywiołowych i zagrożeniu środowiska: jest to dźwięk ciągły, trwający 3 minuty oraz powtarzana trzykrotnie zapowiedź słowna, informująca o zagrożeniu i sposobie postępowania mieszkańców. Do odwołania tego alarmu służy taki sam dźwięk i trzykrotny komunikat o odwołaniu alarmu o klęskach; zob. *Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 7 stycznia 2013 r. w sprawie systemów wykrywania i powiadamiania o ich wystąpieniu oraz właściwości organów w tych sprawach* (Dz. U. 2013, poz. 96). Jednak w niektórych sytuacjach sygnały alarmowe mogą być wykonywane zastępczymi środkami alarmowymi, jak: dzwony, syreny ręczne, gongi, buczi itp. – ustala to terenowy szef obrony cywilnej. W Polsce powstał także Krajowy System Ostrzegania, gdzie można uzyskać podstawowe informacje oraz poradniki zachowania się w przypadku różnych zagrożeń, także w przypadku powodzi (<http://kso.pl/powodz>).

6. Zadanie „Plan ewakuacji”. Uczniowie ponownie w zespołach zadaniowych przygotowują na mapce szkoły plan ewakuacji uczniów i personelu. Podczas pracy zespołu uczniowie mogą przemieszczać się po szkole w celu zmierzenia czasu i odległości, niezbędnych do opuszczenia murów szkoły w bezpieczny sposób. Po zakończeniu pracy następuje prezentacja dróg ewakuacyjnych, opracowanych przez uczestników każdej z grup oraz analiza wytworów pod kątem najkrótszego czasu, jaki zająć może taka ewakuacja. Na koniec uczniowie zapoznani zostają z planem ewakuacji, jaki został zapisany w dokumentacji szkoły i uczestniczą w próbnej ewakuacji.

III. Zakończenie

Autorefleksja na temat: *Dziś nauczyłem/nauczyłam się, że..., Dowiedziałem/dowiedziałam się też, że trudność sprawiło mi...* Indywidualna praca domowa (do wykonania przy udziale domowników): opracowanie Rodzinnego Planu Ewakuacji²⁸, który powinien zawierać ustalenia na wypadek jakiegoś zagrożenia (adresy kontaktowe, ważne telefony, miejsca i drogi ewakuacji, listę przedmiotów do zabrania z domu, wykaz czynności, jakie członkowie rodziny powinni podjąć w celu zabezpieczenia domu oraz na wypadek ewakuacji po odebraniu ostrzeżenia).

²⁸ Przykładem dla uczniów może być ulotka „Rodzinny Plan Powodziowy”, opracowana w Krajowym Zarządzie Gospodarki Wodnej. Zob.: http://www.kzgw.gov.pl/files/file/Pliki_do_pobrania/Ulotka_RODZIN-NY_PLAN_POWODZIOWY.pdf (2.03.2016).

Zakończenie

Próbując podsumować zamieszczone w tym przewodniku rozważania i propozycje metodyczne, związane z edukacją dla mądrości, należy odnieść je do aktualnych dyskusji na temat koncepcji rozwoju człowieka i jego kształcenia we współczesnej szkole. Koncepcje te wiążą jednostkę z jej obecnymi i przyszłymi zadaniami, z przyjętymi w społeczeństwie normami i wartościami oraz z oczekiwanymi postawami i zachowaniem uczestników procesu wychowania. A zatem określenie postaw, zdolności, umiejętności, wiedzy i kompetencji niezbędnych nowoczesnej jednostce jest kluczem do właściwego stanowienia celów kształcenia w systemie oświaty na różnych jego poziomach, wsparcia ucznia w indywidualnym i wszechstronnym rozwoju, a także doskonalenia efektywności pracy szkoły w różnych obszarach. Podstawę teoretyczną funkcjonowania współczesnej szkoły może stanowić koncepcja edukowania jednostki z nastawieniem na rozwijanie jej mądrości.

Edukacja ta jest oparta na założeniach koncepcji wychowawczych – personalistycznej i emancypacyjnej – w których rozwój człowieka (jako zintegrowanej fizycznie, psychicznie i duchowo istoty) następuje w toku jego aktywności własnej. Aktywność jednak powinna sprzyjać budowaniu dobra w jednostce i w otoczeniu. Warunkiem osiągnięcia takiego efektu oddziaływania nauczycieli i wychowawców jest organizowanie uczniom sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają wartościowemu zachowaniu i podejmowaniu działań w obszarze odkrywania i realizowania wartości. Zgodnie z koncepcją edukacji dla mądrości, bardzo ważne jest też organizowanie uczniom działania z innymi i dla innych, rozwiązywania problemów poprzez refleksję podejmowaną w dyskusji zespołowej, a następnie zespołowego podejmowania decyzji i realizacji przyjętych działań z uwzględnieniem wspólnego dobra. Wychowanie do mądrości, oparte na personalistycznej i emancypacyjnej koncepcji rozwoju człowieka, wymaga jednak odpowiednich postaw wychowawców w procesie rozbudzania i utrwalania wartościowych postaw uczniów – postawy szacunku, życzliwości, otwartości na drugiego człowieka, na jego sukcesy i problemy, wrażliwości na przejawy niesprawiedliwości i krzywdę odczuwaną przez innych, odpo-

wiedzialności za własne działanie i zachowanie oraz współodpowiedzialności przy działaniu zespołowym. Stopniowe nabywanie przez uczniów takich postaw w aktywnym działaniu i poprzez obserwację środowiska społecznego stanowić powinno istotę zadań wychowawczych i profilaktycznych, realizowanych w szkole i poprzez działalność nauczycieli.

Edukacja dla mądrości uwzględnia nie tylko wszechstronny rozwój każdego ucznia, lecz także wielość i złożoność działań edukacyjnych, podejmowanych przez nauczycieli. Tworzy ona wspólną płaszczyznę oddziaływań wychowawczych w różnych warunkach społecznych oraz w instytucjach oświatowych – są nimi wartości i wzajemny szacunek dla ludzkiej godności. W takim wymiarze edukacja dla mądrości nie jest związana bezpośrednio z żadnym teistycznym lub ateistycznym podejściem do życia czy koncepcją oświatową – jest to podejście uniwersalne, dotyczy bowiem zdolności, cech, umiejętności, wiedzy i kompetencji, niezbędnych każdej jednostce ludzkiej, niezależnie od przyjętego przez nią czy jej otoczenie światopoglądu. W tym tkwi siła tej koncepcji i zasadniczy walor jej wdrażania do rzeczywistości szkolnej.

Bibliografia

W bibliografii umieszczono jedynie publikacje związane z tematem mądrości i jej rozwijania. Pozostałe cytowane w tekście opracowania znalazły się w przypisach bibliograficznych.

- Adamczyk D., *Mądrość jako naczelną wartość w procesie wychowania – na podstawie „Księgi Przysłów”*, „Nauczanie Początkowe” 2005/2006/1, s. 42–48.
- Bała M., Jeziorska J., Zalewska S., *Pokochać mądrość: zarys dydaktyki filozofii i etyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009.
- Białecka-Pikul M., *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Bocheński J. M., *Podręcznik mądrości tego świata*, Wydawnictwo Philed, Kraków 1994.
- Chąłas K. (red.), *Wychowanie ku wartościom w świetle nauczania Jana Pawła II: elementy teorii i praktyki*, t. 3: *Solidarność, mądrość, wspólnota, wierność, młodość*, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce 2006.
- Chmielewska E., *Informacja, wiedza, mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno?*, „Nauczanie i Szkolnictwo Wyższe” 2004/1 (23), s. 7–18.
- Czapiński J., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Denek K., *Uczyć w duchu mądrości i wiedzy*, „Lider” 2014/10, s. 10–15.
- Gadamer H.-G., *Teoria, etyka, edukacja. Eseje wybrane*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Gondek P., *Mądrość jako cel filozofii*, „Człowiek w Kulturze” 1995/6–7, s. 337–343.
- Hamer M., *Mądrość odkrywania własnej prawdy*, „Psychologia w Szkole” 2013/2, s. 72–74.
- Hamer H., *Mądrość to brzmi dumnie*, „Psychologia w Szkole” 2013/2, s. 66–71.
- Jodłowska B., Flanczewska-Wolny M. (red.), *Wychowanie, mądrość, kultura. Problemy współczesnego wychowania w perspektywie sokratejskiej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Joseph S. S., Linley P. A. (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Juza M., *Wiedza ekspercka a mądrość zbiorowa w komunikacji internetowej*, „Studia Socjologiczne” 2007/3, s. 37–58.

- Kałużna-Wielorób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014/68 (4), s. 63–79.
- Kamiński S., *Nauka i filozofia a mądrość*, [w:] tenże, *Jak filozofować*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1989.
- Knopik T., *Czas wolny od nudy. Zrównoważony rozwój uczniów zdolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Knopik T., Sękowski A., *Psychologia mądrości – w trosce o integralny rozwój uczniów zdolnych*, „Chowanna” 2014/2 (43), s. 95–110.
- Kowska-Sobczak A., „Edukacja dla mądrości”. *Opinie na temat edukacji dla mądrości studentów pedagogiki*, „Forum Dydaktyczne” 2011/7–8, s. 154–160.
- Kwieciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty. Konteksty. Podteksty*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012 (szczególnie podrozdziały: *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości oraz Mądrość jako oferta czwartej pedagogiki Pierwszego Pedagoga*).
- Lasota I., *W poszukiwaniu życiowej mądrości*, „Życie Szkoły” 2008/ 9, s. 22–25.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Filozofia w szkole*, wyd. II, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2008.
- Marcel G., *Mądrość i poczucie sacrum*, przeł. K. Chodacki, P. Chołda, Wydawnictwo Arcana, Warszawa 2011.
- Maruszewski T., *I bądź tu mądry*, „Charaktery” 2006/6, s. 10–15.
- Morszczyńska U., *Kształcenie ku mądrości*, [w:] *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2002.
- Pietrański Z., *Czy dzieci można uczyć mądrości?*, [w:] *Modele opieki nad dzieckiem zdolnym*, red. M. Partyka, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej i MEN, Warszawa 2000.
- Pietrański Z., *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2008.
- Pietrański Z., *Mądrość, czyli świetne wyposażenie umysłu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Plóciennik E., *Edukacja dla mądrości – perspektywa teoretyczna i praktyczna*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych*, t. 1, red. M. M. Adamowicz, I. Kopaczyńska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Plóciennik E., *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Plóciennik E., *Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga*, [w:] *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, red. M. Jabłońska, Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013.

- Płóciennik E., *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Płóciennik E., *Teaching for wisdom in early modern education*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2013/2014/2, s. 27–48.
- Policki K., *Sztuka mądrego życia. Filozofia mądrości J. I. M. Bocheńskiego*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2015.
- Rozmowa z E. Nęcką. *Niemądra pogoń za mądrością*, „Charaktery” 2006/6.
- Sękowski A., *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, red. A. Sękowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
- Skarga B., *Człeka mądrego powszedniego...*, „Charaktery” 2006/6.
- Sternberg R. J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003 (2007).
- Sternberg R. J., Davidson J. E., *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005.
- Sternberg R. J., Jordan J. (eds.), *A Handbook of Wisdom. Psychological perspectives*, Cambridge University Press, New York 2005.
- Sternberg R. J., Jarvin L., Grigorienko E. L., *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A Sage Company, Thousand Oaks 2009.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Szmidt K. J., *Mądrość jako cel kształcenia. Stary problem w świetle nowych teorii*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002/3 (19), s. 47–64.
- Szmidt K. J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Śmiałek M. J., *Mądrość, uczciwość i przywództwo w przestrzeni edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Poznań–Kalisz 2013.
- Traufetter G., *Intuicja, czyli mądrość uczuć*, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2009.
- Uchnast Z., *Mądrość: inteligencja praktyczna – kompetencja osobowa*, [w:] *Psychologia kliniczna okresu dzieciństwa i adolescencji*, red. J. C. Czubała, Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2006.
- Wołoszyn-Spirka W., *Mądrość jako zasada budowania stosunków wychowawczych w rodzinie: perspektywa etyki realistycznej*, [w:] *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce*, red. A. Janke, Wydawnictwo Akapit, Łódź 2008.
- Wroński S., *Mądrość*, Wydawnictwo Plus Monika Gillert, Kraków 2010.

- Zajac A., *Edukacja ku mądrości w wiedzy, kompetencji i doskonałości*, [w:] *Edukacja jutra: XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 1, red. K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, Akademia Wychowania Fizycznego i Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009.
- Zajac A., *O edukację ku mądrości w wiedzy i doskonałości w działaniu*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2009/3 (58), s. 19–33.

NETOGRAFIA

- Chmielecka E., *Edukacja dla społeczeństwa mądrości*, http://www.e-edukacja.net/czwarta/_referaty/sesja_I/01_e-edukacja.pdf.
- Chmielecka E., *Informacja. Wiedza. Mądrość. Co społeczeństwo wiedzy cenić powinno*, https://www.e-sgh.pl/lms/content/9160101/zasoby_dod.pdf.
- Czy można nauczyć się mądrości?, <http://www.polskieradio.pl/9/29/Artykul/1451056,Czy-mozna-nauczyc-sie-madrosci>.
- Gadacz T., *Pochwała mądrości*, Internetowy Uniwersytet Mądrego Wychowania im. Stefanii Światłowskiej, <http://www.iumw.pl/o-madrosi/articles/wykklad-prof-gadacz.html>.
- Kałużna-Wielorób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości*, http://terazniejszosc.dsw.edu.pl/fi-admin/user_upload/wydawnictwo/TCE/2014_68_4.pdf.
- Knopik T., *Czas wolny od nudy*, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/680/Czas+wolny+od+nudy.pdf>.
- Kowska-Sobczak A., „Edukacja dla mądrości”. *Opinie na temat edukacji dla mądrości studentów pedagogiki*, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1774/Agnieszka%20Kowska%20Sobczak%20Edukacja%20dla%20madrosi.%20Opinie%20na%20temat%20edukacji%20dla%20madrosi%20studentow%20pedagogiki.pdf?sequence=1>.
- Krzywka A., *Informacja – wiedza – mądrość*, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/luty,206/informacja_wiedza_madrosz,1735.html.
- Murawska A., *O mądrości i nadziei w edukacji*, <http://www.edukacyjne.dyskursy.univ.szczecin.pl/nadzieja.html>.
- Płóciennik E., *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5726/E.%20P%20C5%82%C3%B3ciennik.Edukacja%20dla%20m%C4%85dro%C5%9Bci...%202013..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Płóciennik E., *Edukacja dla rozwoju potencjału i mądrości dziecka w świetle koncepcji R. Sternberga*, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5727/P%20C5%82%C3%B3ciennik%202c%20Rozwijanie%20zdolno%C5%9Bci%20i%20m%C4%85dro%C5%9Bci...%202013..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Płóciennik E., *Teaching for wisdom in modern early education*, <http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/5728/E.%20P%20C5%82%C3%B3ciennik%2c%20Teaching%20for%20wisdom%20in...%2c%202013..pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Sternberg R. J., *Teaching for Wisdom*, <http://www.thanh-nghiem.fr/tiki-index.php?page=teaching+for+wisdom>.
- Sternberg R. J., *Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings*, <http://worldroom.tamu.edu/Workshops/CommOfRespect07/MoralDilemmas/The%20Balance%20Theory%20of%20Wisdom%20Sternberg.pdf>.
- Sternberg R. J., *WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and in Later Life*, http://www2.clarku.edu/aboutclark/pdfs/Sternberg_wics.pdf.
- Sternberg R. J., *WICS: A Model of Educational Leadership*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ724874.pdf>.
- Sternberg R. J., *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge: Cambridge University Press, <http://vct.qums.ac.ir/portal/file/?180470/Wisdom-Intelligence-and-Creativity-Synthesized.pdf>.
- Zacher L., *Czy społeczeństwo mądrości to utopia?*, http://www.sprawynauki.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2518:czy-spoeczestwo-mdroci-to-utopia&catid=313&Itemid=30.

Od Redakcji



Elżbieta Płociennik – doktor nauk humanistycznych, nauczyciel dyplomowany z 25-letnim stażem pracy zawodowej w przedszkolu, od 2005 r. nauczyciel akademicki, od 2009 r. adiunkt w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Wykładowca szkół wyższych – prowadzi teoretyczne i praktyczne zajęcia dydaktyczne, m.in. z dydaktyki twórczości, pedagogiki przedszkolnej oraz diagnozy nauczycielskiej i pracy terapeutycznej z małymi dziećmi.

W roku 2005, jako nauczyciel przedszkola, uzyskała nominację Łódzkiego Klubu Nauczyciela do „Świadectwa Oryginalności” za twórcze podejście do zawodu, pasję, entuzjazm i wrażliwość. Jej życiorys zawodowy obejmuje opracowanie koncepcji niepublicznego przedszkola i udział w organizacji dwu takich placówek w Łodzi (przy Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej i przy Uniwersytecie Łódzkim). Była także krótko dyrektorem niepublicznego przedszkola i prodziekanem w niepublicznej szkole wyższej.

Od roku 2005 jest trenerem i wykładowcą w ramach projektów i kursów doskonalących kompetencje metodyczne nauczycieli przedszkola i szkoły podstawowej, m.in. *Mazowieckie talenty. Szkoła wspierająca uzdolnienia / Przedszkole wspierające uzdolnienia* (Warszawa, Płock, Ciechanów, Wyszaków, Ostrołęka); *Po pierwsze korzenie, po drugie skrzydła* (Głogówek); *Lekcje twórczości – twórcze rozwiązywanie problemów w praktyce*, realizowanych w ramach Akademii Twórczego Nauczyciela (Wrocław).

Autorka techniki obrazków dynamicznych, stymulującej myślenie i wyobraźnię, opisaną w książkach: *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka. Weryfikacja techniki obrazków dynamicznych* (Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010) oraz *Zabawy z wyobraźnią. Scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci*

w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009 – wznowienie 2012).

Popularyzatorka psychopedagogiki kreatywności, współautorka publikacji dotyczących wykorzystania pedagogiki twórczości w edukacji, m.in. *Metoda i wyobraźnia. Lekcje twórczości w klasach I/II*, cz. 1-2 (Wydawnictwo Difin, Warszawa 2009); *Zabawy oparte na skojarzeniach utrwalające znajomość liter i cyfr*, [w:] *Atrakcyjne zajęcia świetlicowe i kółka zainteresowań w szkole podstawowej*, red. M. Pomianowska, K. Leśniewska (Wydawnictwo RAABE, Warszawa 2010) – autorka wielu artykułów o stymulowaniu zdolności, twórczości oraz mądrości dziecka, opublikowanych w czasopismach naukowych i pracach zbiorowych.

Obecnie propaguje edukację dla mądrości – kolejne publikacje z tego zakresu ukazują się w nowej serii „Edukacja dla Mądrości”.

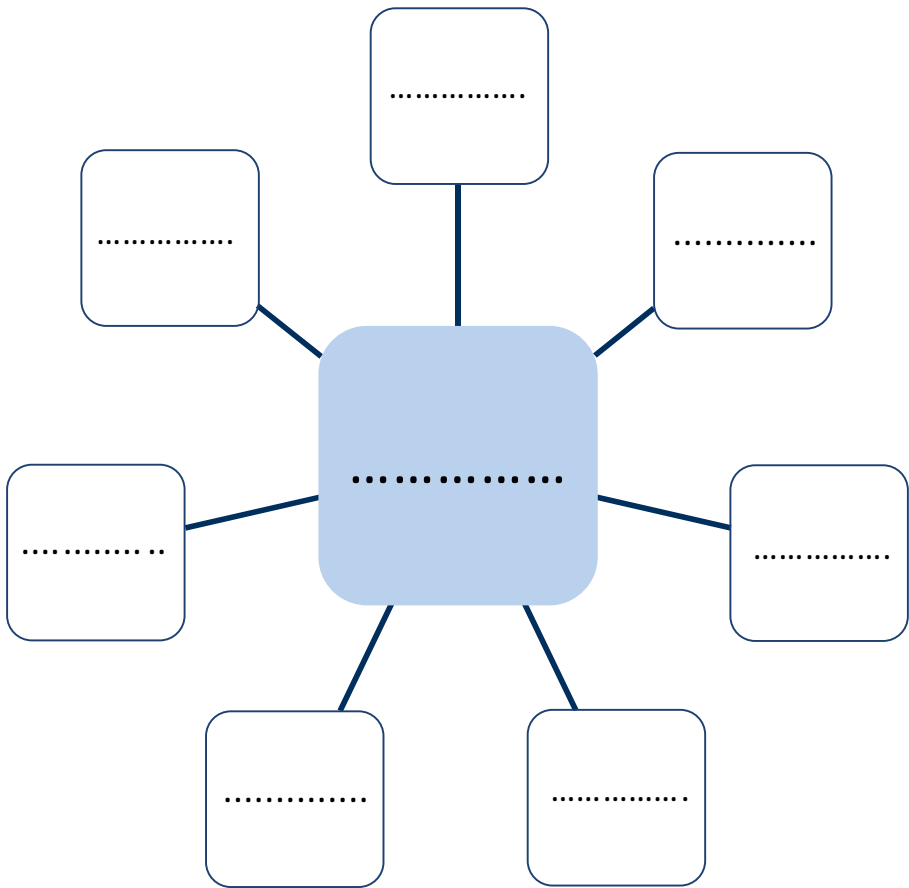
Aneks. Karty pracy

Załącznik 1

Ulepszamy	
Co wymaga ulepszenia?	Dlaczego to wymaga ulepszenia?

Załącznik 2

GWIAZDA SKOJARZEŃ



Załącznik 3

KARTA DO METAPLANU

Problem:

Jak jest?

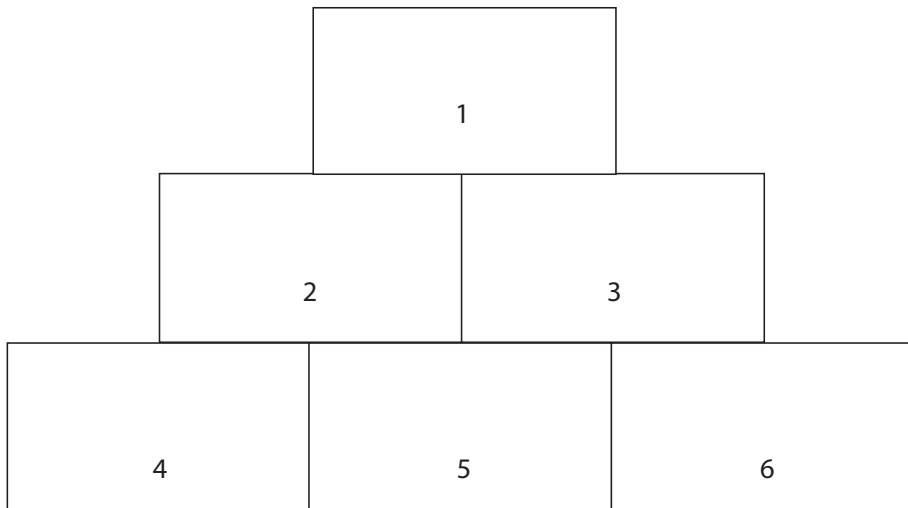
Jak powinno być?

Dlaczego nie jest tak, jak powinno być?

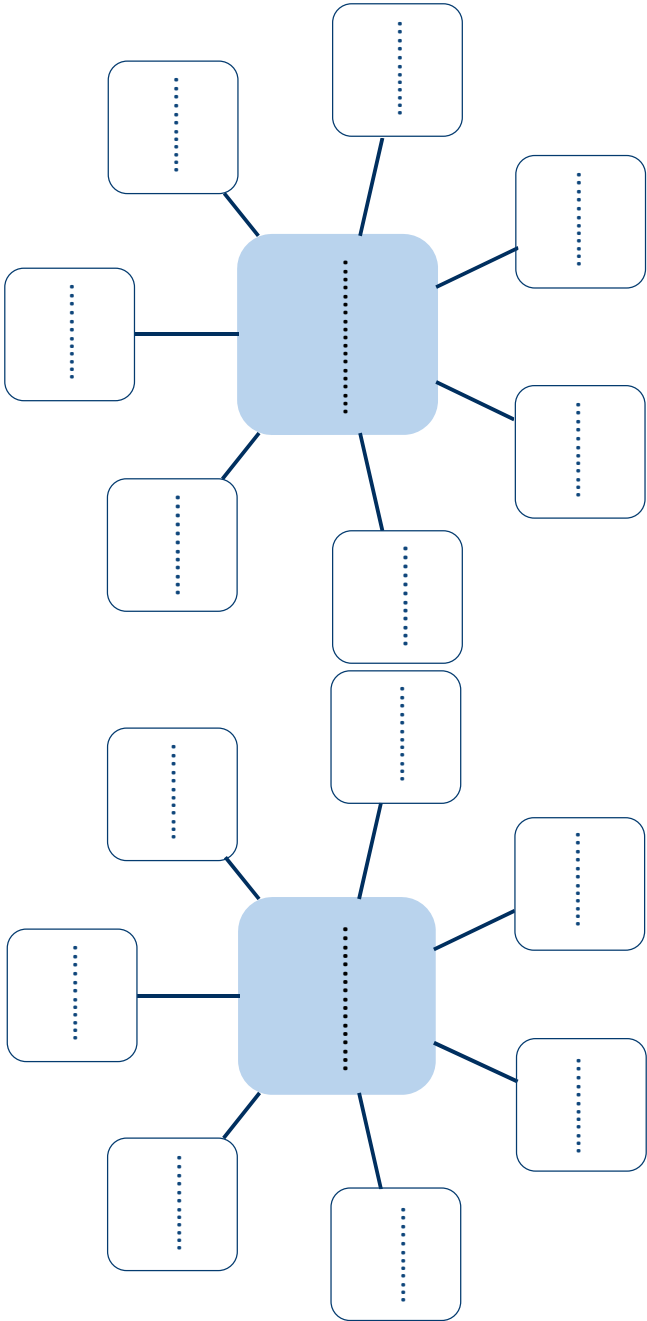
Co zrobić, by było tak, jak powinno być?

Załącznik 4

PIRAMIDA PRIORYTETÓW



DEFINICJE



Załącznik 6

HARMONOGRAM DZIAŁANIA

Zadanie ekologiczne:

Gdzie?

Jak?

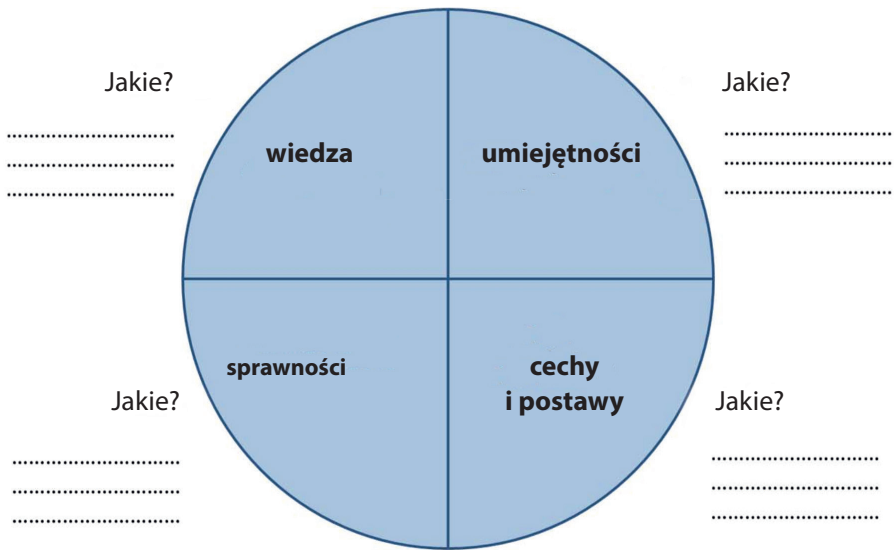
Kiedy?

Z kim?

AUTOREFLEKSJA

Moje kompetencje do (czego?)

.....





Kolejna publikacja w ramach serii „Edukacja dla Mądrości”, inspirowanej koncepcją i dokonaniem Roberta J. Sternberga (*Teaching for Wisdom*) – praktyczny poradnik metodyczny dla nauczycieli, wychowawców i pedagogów, pracujących w różnych instytucjach oświatowych, dla konsultantów i doradców metodycznych, a także rodziców. Zawiera wprowadzenie teoretyczne oraz przykłady sytuacji edukacyjnych, służących rozwijaniu inteligencji analitycznej, twórczej, praktycznej, refleksyjności, myślenia dialogicznego i dialektycznego oraz propozycje konkretnych ćwiczeń. Czytelnik znajdzie również zestaw scenariuszy zajęć do pracy z dziećmi w przedszkolu i szkole podstawowej. Poradnik uzupełniają gotowe do powielenia karty pracy.

W planowanym trzecim tomie serii, mającym również charakter praktyczny, zostaną zamieszczone scenariusze zajęć do pracy z młodzieżą. Zainteresowani szerszym wprowadzeniem do koncepcji edukacji dla mądrości mają do dyspozycji tom pierwszy (E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*).

Książka dostępna również
jako e-book



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63



EDUKACJA
DLA MĄDROŚCI

ISBN 978-83-8088-142-6



9 788380 881426