JANUSZ RUSACZYK

Artykuł

„METODY AKTYWIZUJĄCE JAKO NARZĘDZIE WSPIERAJĄCE PRZYGOTOWANIE DZIECKA DO NAUKI SZKOLNEJ”

O metodach aktywizujących często mówi się jako o czymś stosunkowo nowym. Dlatego też opisuje się je w kategoriach komponentu pewnego nurtu reformatorskiego w edukacji, zrywającego z tradycyjnym paradygmatem nauczania, który odsyła do obecności i dominacji takich elementów, jak: wiedza podzielona i zaszufladkowana do poszczególnych przedmiotów, rywalizujących o czas ucznia, konstrukcja programów nieuwzględniająca różnic w doświadczeniach i zainteresowaniach indywidualnych uczniów, tradycyjne sposoby oceniania za pomocą testów i sprawdzianów, które osłabiają wewnętrzną motywację uczniów do zdobywania wiedzy, rywalizacja i porównywanie się z innymi oraz brak wpływu uczniów i nauczycieli na zazwyczaj narzucaną z góry formę i sposób oceniania. Jakkolwiek trudno nie uznać, że na tych „policyjnych przepisach” wyrastał model współczesnej szkoły masowej, to jednak dzisiaj mamy do czynienia z istotnym zanegowaniem zasadności tego modelu. Polega on bowiem na przyswajaniu „odgórnie serwowanej” wiedzy w postaci gotowych formuł, a nie uruchamianiu samodzielnego myślenia wychowanków oraz wykształcania w nich umiejętności jej zdobywania (Kubiczek, 2009, s. 11-14).

Pojęcie i istota metod aktywizujących

Ponieważ metody aktywizujące stanowią pewną specyficzną grupę metod nauczania, odpowiednie zdefiniowanie tego pojęcia implikuje konieczność określenia, czym w istocie jest metoda. W najszerszym rozumieniu odnosi się ona do pewnych celowych, a więc zaplanowanych i świadomie podejmowanych czynności lub sposobu działania, aby osiągnąć zamierzony cel (Półturzycki, 1999, s. 118). Akcentowanie planowania, systematyczności i celowości spoczywa w najgłębszym sensie rozumienia najszerszego terminu „metoda” (gr. *methodos*), oznaczającego zarówno „sposób postępowania”, „sposób badania”, jak i „drogę dochodzenia do prawdy” (Bronk, 2006, s. 48). Jako że droga musi mieć jakiś kierunkowskaz, sposób jej pokonywania wiąże się z pewnymi uporządkowanymi etapami oraz końcowym celem do osiągnięcia, metoda nigdy nie może stanowić zbioru jakichś spontanicznych działań, pozbawionych konkretnych zamierzeń.

Cechy te znajdują szerokie odzwierciedlenie w licznych definicjach metod nauczania,

stanowiących przede wszystkim element pracy nauczyciela z wychowankami. I tak na przykład, W. Okoń definiuje metodę nauczania jako (...) systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań umysłowych" (Okoń, 1970, s. 194). Według innej, bardzo podobnej definicji, metoda nauczania została określona w kategoriach „(...) systematycznie stosowanego przez nauczyciela sposobu pracy dydaktycznej, obejmującego różne czynności nauczyciela i uczniów, które mają prowadzić do rozumienia i opanowywania nowych treści i do uzyskania przynajmniej podstawowych umiejętności związanych z tymi treściami" (Polak, 2013, s. 53.). Z kolei K. Kruszewski zaakcentował w swoim rozumieniu nie tyle sposób postępowania nauczyciela, ile podejmowane przez niego czynności, „(...) dzięki którym wprowadza on do lekcji wiadomości i kieruje ich obiegiem", przy czym, są one strukturalizowane za pomocą rozmaitych wzorców, gdzie najbardziej typowe z nich można nazwać metodami nauczania (Kruszewski, 1995, s. 145).

Bez względu na różne sposoby definiowania metod nauczania, często przyjmuje się, że metody te zasadniczo wyznaczają, w jaki sposób ma postępować nauczyciel w całym procesie nauczania i uczenia się, jakie czynności i zabiegi powinien stosować w tym procesie oraz jakie dobierać środki dydaktyczne, aby osiągnąć zamierzone efekty kształcenia. Z tego względu cechą metod są pełnione przez nie funkcje dydaktyczne, takie jak poznanie nowego materiału, przyswojenie wiadomości, ich utrwalenie oraz sprawdzenie osiągnięć uczniów (Polak 2013, s. 55). W literaturze można spotkać się z rozmaitymi metodami nauczania. Jedną z najpopularniejszych i powszechnie przywoływanych klasyfikacji sformułował F. Bereźnicki, grupując je w obrębie czterech głównych typów metod: podających, problemowych, eksponujących i praktycznych (Bereźnicki, 2001, s. 265). Jednocześnie Autor ten skłaniał się do wartościowania metod nauczania, stwierdzając, że oprócz tego, w jaki sposób nauczyciel wykorzystuje daną metodę, ważnym kryterium oceny ich wartości jest również to, jak dalece dana metoda jest w stanie angażować podmiot uczący się. „O wartości metody nauczania – pisał F. Bereźnicki – decyduje charakter czynności nauczyciela oraz to, w jakim stopniu wywołuje ona aktywność i samodzielność uczniów" (Bereźnicki 2001, s. 258).

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, pojęcie metod aktywizujących całkowicie wpisuje się w owo przywołane powyżej kryterium wartościowości metody nauczania. W najogólniejszym rozumieniu metody te stanowią bowiem specyficzną grupę metod nauczania, cechującą się tym, iż w procesie kształcenia aktywność uczniów jako podmiotów uczących się przewyższa aktywność nauczyciela jako podmiotu nauczającego (Krzyżewska, 2000, s. 1). W pewnym sensie ów zwiększony udział uczniów w poszerzaniu wiedzy, ćwiczeniu umiejętności oraz zdobywaniu kompetencji – w porównaniu do tradycyjnej dydaktyki, opierającej się zasadniczo na metodach

podających z centralną rolą nauczyciela – można uznać za istotę metod aktywizujących. Metody aktywizujące odwołują się zatem do koncepcji aktywizowania uczniów w procesie uczenia się, pobudzania ich inwencji, samodzielności, zaangażowania i aktywnego udziału podczas zajęć. Należy jednak podkreślić, że nacisk na aktywność uczniów nie eliminuje, ani też nie umniejsza roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, bowiem metody aktywizujące zachowują kluczowe elementy w procesie nauczania (nauczyciel, uczniowie, treści, cele, zadania, sprawdzenie wiedzy i zdobytych umiejętności). Niemniej jednak, istotnej zmianie ulega rola nauczyciela. W kontekście metod aktywizujących traci ona swój status dominującej w procesie dydaktycznym, na rzecz swoistego moderowania przez nauczyciela tego procesu (Kubiczek, 2009, s. 11). Celem nauczyciela nie jest zatem podawanie uczniom wiedzy na przysłowiowej „tacy" i bezwzględne egzekwowanie tych narzuconych niejako „z góry" wiadomości, tak centralne w tradycyjnym paradygmacie dydaktycznym, ile przede wszystkim tworzenie warunków i sprawianie, żeby do rozwiązania danych zagadnień uczniowie dochodzili sami. Trafne i spójne z istotą metod aktywizujących oraz rolą nauczyciela są tu niewątpliwie słowa J. Korczaka, który formułował następujące zalecenia w kierunku nauczycieli, wychowawców i pedagogów pracujących z dziećmi i młodzieżą: „Nie zmuszaj dzieci do aktywności, lecz wyzwalaj ich aktywność. Nie każ myśleć, lecz twórz warunki do myślenia. Nie żądaj, lecz przekonuj. Pozwól dziecku pytać i powoli rozwijaj jego umysł tak, aby samo chciało wiedzieć" (Korczak, 1993).

O metodach aktywizujących często mówi się jako o czymś stosunkowo nowym. Dlatego też opisuje się je w kategoriach komponentu pewnego nurtu reformatorskiego w edukacji, zrywającego z tradycyjnym paradygmatem nauczania, który odsyła do obecności i dominacji takich elementów, jak: wiedza podzielona i zaszufladkowana do poszczególnych przedmiotów, rywalizujących o czas ucznia, konstrukcja programów nieuwzględniająca różnic w doświadczeniach i zainteresowaniach indywidualnych uczniów, tradycyjne sposoby oceniania za pomocą testów i sprawdzianów, które osłabiają wewnętrzną motywację uczniów do zdobywania wiedzy, rywalizacja i porównywanie się z innymi oraz brak wpływu uczniów i nauczycieli na zazwyczaj narzucaną z góry formę i sposób oceniania. Jakkolwiek trudno nie uznać, że na tych „policyjnych przepisach" wyrastał model współczesnej szkoły masowej, to jednak dzisiaj mamy do czynienia z istotnym zanegowaniem zasadności tego modelu. Polega on bowiem na przyswajaniu „odgórnie serwowanej" wiedzy w postaci gotowych formuł, a nie uruchamianiu samodzielnego myślenia wychowanków oraz wykształcania w nich umiejętności jej zdobywania (Kubiczek, 2009, s. 11-14).

Tego rodzaju adaptacyjną edukację masowej szkoły bezwzględnie krytykowało w ostatnich dekadach wielu uczonych, filozofów, czy pedagogów. Przykładowo, w ujęciu amerykańskiego badacza, J. T. Gatto, któremu zawdzięczamy jedną z najbardziej obrazowych kontestacji tego tradycyjnego paradygmatu, nauczanie bądź też kształcenie tradycyjne wyrosło z niehumanitarnego

modelu pruskiego, akcentującego przymus, kary i tresurę, której źródłem były w dużej mierze techniki musztry wojskowej (Stanulewicz, 2011, s. 9-18). „Absurdalnym i nieludzkim jest – dowodzi wymownie Gatto – bycie częścią systemu, który zmusza cię do słuchania, jak jakiś nieznajomy czyta ci poezję, podczas gdy marzysz o tym, aby uczyć się, w jaki sposób projektować budynki, zatem wolałbyś w tej chwili siedzieć i omawiać z kimś takie projekty, a nie czytać poezję. Absurdalnym i nieludzkim jest, aby na dźwięk dzwonka w każdym dniu ulatującego dzieciństwa przechodzić z jednej do drugiej sali lekcyjnej, w instytucji, która nie pozwala ci na prywatność, a nawet podąża za tobą do sanktuarium twojego domu, bezwzględnie domagając się odrobienia pracy domowej" (Gatto, 2010, s. 103). Taki model edukacji zasadniczo nie liczy się z potrzebami i uczuciami wychowanków, sprowadza ich do roli podlegających obróbce przedmiotów, gdzie każdy przejaw samodzielności, aktywności i własnej inwencji nie jest nagradzany, a czasami nawet dotkliwie karany.

Niemniej jednak, warto podkreślić, że metody aktywizujące, a w szczególności założenia, na których się opierają, nie są w pedagogice zupełnie nową koncepcją. W myśli pedagogicznej na przestrzeni wieków można doszukać się wielu różnych inspiracji, do których nawiązują dzisiaj zwolennicy metod aktywizujących oraz szerszego nurtu pedagogiki krytycznej i alternatywnej. Przykładowo, w modelu nauczania za pomocą metod aktywizujących, nauczyciel wchodzi w rolę swoistego trenera, a nawet mentora i mędrca, towarzyszącego uczniom w poznawaniu rzeczywistości. Jego zasadniczym zadaniem jest dostarczanie im inspiracji i skłanianie do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Niemniej jednak, takie podejście do nauczania było już obecne w starożytnej Grecji, a jedną z jego najbardziej znanych egzemplifikacji jest majeutyczna metoda Sokrates. Grecki filozof zasadniczo praktykował takie aktywne nauczanie, dzięki umiejętnemu zadawaniu pytań swoim uczniom i pobudzaniu ich do myślenia, w efekcie czego na podstawie własnego wysiłku myślowego dochodzili oni do wiedzy i prawdy (Drzewiecki, 2014, s. 6). Z tego względu metody aktywizujące mogą być odczytywane jako pewien przejaw chęci powrotu do tej w dużej mierze zagubionej tradycji nauczycieli-mędrców. Tradycja ta wciąż obecna jest w wielu religiach Dalekiego Wschodu, gdzie przekaz na linii nauczyciel-uczeń przebiega w oparciu o osobisty przykład, jakiego dostarcza nauczyciel-mentor, który nie narzuca swojej mądrości, ale inspiruje do odkrywania wiedzy poprzez własne doświadczania, podejmowanie wyzwań i wytyczanie sobie celów – „Mądry nauczyciel nie zaprasza Cię do skarbnicy swej mądrości. Pokazuje Ci raczej drogę do wzbogacenia własnej" (Krzyżewska, 2000, s. 33).

Metody aktywizujące są często uważane za bardzo wartościowe, a przynajmniej dużo bardziej efektywne od tradycyjnych metod podających, opartych na statycznym przekazie werbalnym i biernej roli ucznia. Najczęściej przywoływanym i niezwykle sugestywnym

argumentem są tu wyniki badań amerykańskiego pedagoga, E. Dale'a, który w połowie ubiegłego stulecia prowadził badania nad efektywnością dydaktyczną poszczególnych metod nauczania. Dale szeroko potwierdził, że poziom zaangażowania ucznia podczas procesów uczenia się jest zasadniczo uwarunkowany rodzajem czynności, w które angażuje się uczący – większe osobiste zaangażowanie uczniów ściśle wiązało się z wyższą efektywnością procesów uczenia się. Po dwóch tygodniach nauki najgorsze rezultaty osiągała grupa, która uczyła się na podstawie wykładu (około 5% zapamiętanego materiału) i czytania podręcznika (do 10%). Bardziej angażujące podmiot uczący się metody, takie jak metody audiowizualne i demonstracje, przynosiły już dużo lepsze rezultaty (od 20 do 30%). Tymczasem przy maksymalnym zaangażowaniu uczestników poprzez praktykę i działanie oraz pracę problemową i wzajemne uczenie się od siebie, badani osiągali wydajność na poziomie od 70% do 90% zapamiętanego materiału (Klej, 2013, s. 35).

Podsumowując, istotą metodyki aktywizującej w nauczaniu jest dużo większy udział samych podopiecznych w zdobywaniu wiedzy i umiejętności, aniżeli ten, który jest skłonna przypisywać im tradycyjna dydaktyka, odwołująca się do metod podających i promowania jedynie sfery intelektualnej. Z uwagi na swoją efektywność i atrakcyjność metody aktywizujące zdobywają obecnie coraz większą liczbę zwolenników i w coraz większym stopniu stosowane są w instytucjach edukacyjnych. Metodyka ta, opierająca się na samodzielnym wykonywaniu przez wychowanków różnych zadań zespołowych pod okiem nauczyciela, potrzebuje jednak sporej swobody programowej, natomiast założenia tkwiące u jej podstaw zasadniczo czynią z niej ważny element współczesnego nurtu reformatorskiego w edukacji. W związku z tym, iż w obliczu zmieniającej się rzeczywistości celem edukacji zaczyna być wyposażenia uczniów w podstawowe umiejętności radzenia sobie w zmieniającym się świecie, a podawanie uczniom gotowego materiału nie sprzyja efektywności przyswajania wiedzy, a nawet zagraża ich zdolności do myślenia badawczego, istoty nauczania w coraz większym stopniu upatruje się właśnie w wykorzystywaniu metod aktywizujących (Marszałek, 2004, s. 210, Rau, Ziętkiewicz, 2000, s. 7).

Uogólnione korzyści stosowania metod aktywizujących w kontekście wspomagania gotowości szkolnej dzieci

Ogólnie rzecz ujmując, we współczesnym podejściu do wychowania przedszkolnego panuje powszechne przekonanie, że kluczową rolę w procesie edukacyjnym na tym etapie, powinny odgrywać metody aktywizujące, pozwalające na budowę i wzmacnianie podmiotowości i kreatywności dziecka. Priorytetowy status ma tu obserwacja, że na tym etapie dzieci poznają świat za pomocą własnej aktywności i gromadzenia doświadczeń, zatem metody pracy z dziećmi muszą pozostawać w zgodzie z wyrażanymi przez dzieci potrzebami ruchu i aktywności, przejawianej w obszarze różnorodnych działań. Potrzeba aktywizowania dziecka w wieku przedszkolnym bywa

często uzasadniana tym, że „(...) we wszystkich działaniach edukacyjnych wynikających z funkcji pełnionych przez przedszkole nauczyciel powinien uwzględnić aktywność dziecka, jego nieustającą potrzebę poszukiwania, odkrywania, poznawania oraz doświadczania otaczającej rzeczywistości" (Wiatrowska, Dmochowska, 2013, s. 135). Dlatego też metody pracy z dzieckiem muszą służyć przede wszystkim wspieraniu dziecka w działaniach i rozbudzaniu jego zainteresowań, a więc wspomaganiu jego naturalnej, swobodnej i spontanicznej aktywności osobistej.

Z ustaleń tych płynie wniosek, iż w kontekście trzech kluczowych dla przedszkola grup metod, takich jak metody oglądowe, słowne i praktyczne/czynne, duże znaczenie powinny mieć te ostatnie. I chociaż w praktyce żadna z tych metod raczej nie występuje pojedynczo, a zatem wzajemnie się one przenikają (integracja metodyki) oraz stosowane są w zależności od danego kontekstu edukacyjnego, niektórzy Autorzy argumentują, że metod czynnych, opartych na działaniu samych dzieci jako podmiotów uczących się, w żaden sposób nie można pominąć. Co więcej, w koncepcjach tych podkreśla się, że status tych metod, które w rzeczy samej są metodami aktywizującymi, mógłby być w wielu sytuacjach dominujący, natomiast metody oglądowe i słowne powinny pełnić rolę wspomagającą (Kwiatowska, 1988, s. 58-60).

Niemniej jednak, warto podkreślić, że w ogólnej problematyce metodyki wychowania przedszkolnego, dużo mniej uwagi poświęca się rozważeniu, w jaki sposób metody te mogłyby być wykorzystywane, aby wspierać przygotowanie dzieci sześcioletnich do obowiązku szkolnego. Problem ten często bywa utożsamiany z ogólnymi korzyściami stosowania metod aktywizujących w całkowitym przebiegu kariery przedszkolnej dziecka. I tak na przykład, biorąc pod uwagę najbardziej zgeneralizowany poziom, wskazuje się, że wykorzystywanie tego rodzaju metod w edukacji przedszkolnej zasadniczo przyczynia się do podnoszenia efektywności nauczania, poprawy skuteczności przekazywania treści, większej atrakcyjności zajęć oraz licznych ułatwień w zdobywaniu wiedzy i kształtowaniu pożądanych umiejętności. Metody aktywizujące pozwalają jednocześnie na łączenie edukacji z zabawą, zaspokajają potrzeby dziecka przedszkolnego oraz rozbudzają jego motywację do działania (Ordon, 2015, s. 140). Dodatkowo, ważną kwestią jest to, co metody aktywizujące mogą dać dzieciom, które znajdują się w ostatnim stadium wieku przedszkolnego i czy rzeczywiście – w obliczu faktu, iż szkoła oczekuje już czegoś więcej, aniżeli tylko zabawy – metody te mogłyby wiązać się tylko i wyłącznie z samymi korzyściami.

Analizując literaturę poświęconą wspomaganiu gotowości szkolnej dzieci sześcioletnich można jednak dojść do wniosku, że w tym wrażliwym okresie metody te nie tracą w zasadzie niczego ze swojego potencjału i mogą być one z całą stanowczością wykorzystane w procesie przystosowywania dzieci do środowiska szkolnego i jego nowych wymagań. Po pierwsze – co szczególnie istotne – całkowicie bazują one na tym, co kryje się w kluczowym zadaniu rozwojowym średniego dzieciństwa. E. Erikson dowodził, że tym zadaniem jest budowanie i

rozwijanie przez dzieci własnej inicjatywy. Aby dziecko mogło rozwijać się prawidłowo, na tym etapie wzmocnieniu powinno ulegać poczucie osobistego sprawstwa dziecka, które odzwierciedla się w charakterystycznej dla tej fazy rozwojowej ekspansywności i pragnienia „podboju" poznawanej rzeczywistości (Hall, Lindzey, Campbell, 2013, s. 208-209). Dzięki metodom aktywizującym, pozwalającym dzieciom zarówno na wyrażanie inicjatywy, jak i wspólne rozwiązywanie problemów, pięcio- i sześciolatkowie uczą się i ugruntowują poczucie równowagi pomiędzy swoimi sprawczymi dążeniami a normami społecznymi. Równowaga ta jest niezbędna dla pomyślnego rozwiązania konfliktu, którego nierozwiązanie grozi internalizacją przez dziecko poczucia winy, wynikającego z braku wypracowania umiejętności samodzielnego działania w obrębie norm społecznych i zahamowania w ten sposób jego własnej aktywności. Te negatywne procesy zasadniczo kładą się cieniem na kolejnej fazie rozwojowej, związanej z zadaniami wieku szkolnego, kiedy zabawa istotnie ustępuje miejsca nauce i konkretnym wymaganiom (Hall, Lindzey, Campbell, 2013, s. 210). Dziecko ze „zranioną" w wieku przedszkolnym inicjatywą napotyka teraz ogromny problem ze sformułowaniem zadowalającej odpowiedzi na wymagania szkoły. Zamiast kształtowania pracowitości i satysfakcji z wytrwałości i pilności, dla których koniecznym podłożem jest odpowiednio rozwinięte poczucie sprawczości, może zacząć borykać się z kompleksem gorszości, utrudniającym mu osiąganie sukcesów w szkole.

W szczególności wiek sześciu lat mógłby stanowić taki kluczowy punkt krytyczny, wymagający harmonijnego przejścia z okresu inicjatywy do okresu szkolnej pracowitości. Ponieważ metody aktywizujące pozostawiają dziecku swobodę w zakresie podejmowania działań, respektują jego podmiotowość i własną aktywność – rozwijają potrzebne w wieku szkolnym cechy obserwacji, myślenia, ustanawiania i sprawdzania swoich celów. W ten sposób dzieci są motywowane do działania. Budowana i wzmacniana jest niezwykle ważna dla gotowości szkolnej cecha, jaką jest poczucie wiary dziecka w siebie i własne możliwości (Langier, 2008, s. 179).

Po drugie zaś, metody aktywizujące odwołują się szeroko do zabawy, która zdaniem L. Wygotskiego jest podstawową formą aktywności dziecka i najistotniejszym czynnikiem jego rozwoju w wieku od 3 do 6 lat. To właśnie w zabawie dziecko świadomie podejmuje szereg swoich inicjatyw i aktywnych działań, nadając znaczenie przedmiotom (Wygotski, 1995, s. 67). Zabawa zaspokaja ważne potrzeby rozwojowe dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb poznawania otaczającej rzeczywistości oraz jej przekształcania dzięki własnej aktywności. Poszerza ona orientację dziecka w świecie, uczy lepiej go rozumieć i odróżniać fikcję od tego, co rzeczywiste. Pozwala na kształtowanie umiejętności ukierunkowanych na harmonijne negocjowanie swojej aktywności i impulsywności z wymogami otoczenia zewnętrznego, takimi jak normy, reguły, czy umowy z innymi. Oprócz tego zabawa pozwala na kształtowanie struktury bardziej złożonych form działalności oraz zdolności do samodzielnego i odpowiedzialnego angażowania się w zadania,

rozwija myślenie logiczne, doskonaląc rozmaite funkcje psychomotoryczne (Karpińska, Łuczak, Podlewska, 2013, s. 22). W literaturze pedagogicznej często przywołuje się takie najważniejsze funkcje zabawy, jak (Hurlock, 1985, s. 367):

- funkcję wychowawczą – szczególnie w zabawach z innymi dzieci uczą się norm społecznych i właściwych reguł postępowania;
- funkcję kształcącą – doskonaleniu ulegają funkcje umysłowe dziecka, poszerza się jego wiedza o świecie i o sobie samym, co oznacza, że dziecko staje się coraz bardziej świadome swojego potencjału i uczy się go oceniać;
- funkcję projekcyjną – w zabawie dziecko wykonuje różne zadania, uczestniczy w rozmaitych sytuacjach, wchodzi w różne role, ujawnia wiele swoich możliwości;
- funkcję terapeutyczną (korekcyjną) – zabawa służy dzieciom do wyładowywania napięć i emocji, ucząc je jednocześnie, w jaki sposób wyrażać uczucia i rozwiązywać swoje problemy osobiste.

Nie ulega wątpliwości, że metody aktywizujące oferują bardzo wiele sposobów wykorzystania zabawy w pracy z dzieckiem i pozwalają na wielopłaszczyznowe powiązane zabawy z procesem nauczania przy uwzględnieniu wolności i swobody dziecka, jego zainteresowań, pragnień, preferencji, czy możliwości. I chociaż okres szkolny, do którego przygotowywane są dzieci, jest w dużej mierze czasem w którym rola zabawy maleje na rzecz akcentowania rozmaitych obszarów dziecięcej powinności, nie umniejsza to zabawy kojarzonej zwykle ze strefą wolności dziecka. Co więcej, to właśnie zabawa okazuje się być tym fundamentalnym korytarzem wprowadzania dziecka w świat obowiązku szkolnego i pokazywania mu, w jaki sposób radzić sobie z przyszłymi wymaganiami. Problem ten zauważył L. Wygotski, ilustrując go w następujący sposób: „Jeśli przyjmiemy, że małe dziecko ma swobodę robić w toku nauki tylko to, czego chce nauczyciel, to u przedszkolaka sprawa przedstawia się następująco: robi to, co chce, ale chce tego, czego chce jego wychowawca. (...) małe dziecko uczy się według własnego programu, dziecko w wieku szkolnym według programu nauczyciela a przedszkolak może uczyć się w miarę tego, jak program nauczyciela staje się jego własnym programem” (Wygotski, 1971, s. 518-519). Mówiąc inaczej, nauczyciel powinien w taki sposób aranżować sytuacje w procesie edukacyjnym, aby wchodząc w kierunki działania dziecka, jego program stawał się programem dziecka, które poprzez zabawę mogłoby się uczyć. Jest to szczególnie istotne w kontekście przygotowania dzieci do nauki szkolnej i „bezbolesnego” przeprowadzenia ich do świata szkolnej powinności.

Metody aktywizujące w istotnym stopniu pozwalają na wykorzystanie zabawy jako przestrzeni nauki obowiązków bez stosowania przymusu i narzucania. Wykorzystują one specyfikę rozwoju dziecka znajdującego się w ostatniej fazie wieku przedszkolnego, a w szczególności jego głęboką wrażliwość na obecność i rolę osoby dorosłej, sugestie i propozycje dorosłych oraz

tendencje do ich przyswajania. Ważną przewagą metod aktywizujących jest tu niewątpliwie obecność kontraktu, a zatem swoistej umowy pomiędzy dzieckiem a nauczycielem, która – poprzez przyznawanie dziecku roli podmiotowej w decydowaniu o procesie edukacyjnym – umożliwia uczenie dziecka tego, co jest mu potrzebne, a zatem tego, aby podejmowało ono jednoczesne próby funkcjonowania w grupie społecznej (Kubiczek, 2009, s. 81). Umowa pozwala na respektowanie obszarów wolności dziecka w korespondencji z wewnętrznymi procesami jego rozwoju oraz wyłaniającymi się obowiązkami i powinnościami, wynikającymi z różnych tradycji, reguł, norm społecznych, czy też nakazów związanych z bezpośrednimi sytuacjami jego własnej aktywności. Cecha „kontraktowości" metod aktywizujących umożliwia zatem nauczycielowi „nakłonianie" dziecka do uczenia się zachowań pożądanych w sposób, który satysfakcjonuje samego wychowanka. Dzięki temu dziecko będzie potrafiło lepiej odnaleźć się w przestrzeni wymagań szkoły i lepiej je rozumieć.

Po trzecie zaś, metody aktywizujące pozwalają wzmocnić dokonujący się w starszym wieku przedszkolnym zasadniczy progres, jaki następuje w funkcjach umysłowych dziecka. Jak wspomniano powyżej, u schyłku fazy przedszkolnej myślenie dzieci staje się coraz bardziej logiczne, co wyraźnie odróżnia je od dzieci młodszych. W ujęciu Piageta sześciolatkowie doświadczają swoistego przełomu poznawczego i zaczynają rozumieć, że obiekty fizyczne są stałe pod względem swojej masy, czy substancji. W ten sposób spostrzeżenia dzieci zaczynają uwalniać się ze swojej formy konkretno-spostrzeżeniowej. Dzieci są w stanie dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe, a ich myślenie staje się mniej egocentryczne. Dzieci mogą już rozwiązywać proste problemy, podejmować próby wyjaśnień obserwowanych zjawisk, co jest niezwykle istotne dla możliwości użycia bardziej zróżnicowanych metod aktywizujących o charakterze problemowym. Metody te mogą zatem w fundamentalnym stopniu wspomagać ten niezwykle ważny proces rozwoju poznawczego, którego odpowiedni poziom to jeden z kluczowych warunków podjęcia nauki szkolnej. Angażując aktywność i samodzielność dziecka sprzyjają one doskonaleniu zdolności do koncentrowania uwagi i kształtowaniu pamięci kierunkowej.

Poza tym, aktywność dziecka i jego współuczestnictwo, na których opierają się metody aktywizujące, pozwalają na podtrzymanie i dalsze rozbudzanie naturalnej ciekawości poznawczej dziecka. Z najnowszych badań nad rozwojem intelektualnym wynika, że „(...) dzieci są nieporównywalnie bardziej twórcze poznawczo od dorosłych, a jakość ich myślenia, jego złożoność i trafność są znacznie bardziej zaawansowane, niż dotychczas sądzono. Już małe dzieci formułują oryginalne problemy, stawiają twórcze hipotezy, prowadzą wnikliwe obserwacje, eksperymentują, wnioskują, opierając się na częstości zdarzeń i wynikającego stąd ich prawdopodobieństwa (a więc tak, jak czyni to naukowiec)" (Socha, 2013, s. 47). W tym sensie metody aktywizujące całkowicie wpisują się w model metod heurystycznych, które – w przeciwieństwie do metod informacyjnych,

polegających na przekazywaniu dzieciom konkretnych informacji – opierają się na tym, że nauczyciel wprowadza wychowanków do pewnej nieokreślonej sfery poznawanej rzeczywistości, wymagającej samodzielnego i aktywnego wysiłku, aby tę nieokreśloność wyeliminować (Więckowski, 2007, s. 233). Ta cecha metod aktywizujących pozwala na respektowanie, a zarazem wzmacnianie tej „badawczej", a zatem samodzielnej i aktywnej natury dziecka, dzięki czemu podtrzymana zostaje jego naturalna ciekawość i pragnienie zdobywania wiedzy, niezwykle istotne dla ukształtowania odpowiedniego obrazu szkoły i jej oczekiwań.

Dodatkowo, można również postawić tezę, wedle której metody aktywizujące mogą przyczyniać się do wyrównywania, a przynajmniej do osłabiania deficytów i różnic będących efektem działania czynników makrostrukturalnych. Powszechnie wskazuje się, że gotowość szkolna dziecka sześcioletniego jest istotnie uzależniona od statusu socjo-ekonomicznego rodziny, wykształcenia rodziców, a nawet miejsca zamieszkania dziecka (miasto *versus* środowisko wiejskie). Istnieje wiele świadectw potwierdzających, że uwarunkowania rodzinne stanowią jeden z kluczowych czynników, ponieważ to właśnie rodzina dostarcza dziecku pewnych wzorców zachowania, więzi i stylów komunikowania się. Badania pokazują, że dzieci wychowywane w rodzinach lepiej radzących sobie pod względem materialnym, w których rodzice mają lepsze wykształcenie, wiązane często z wyższym prawdopodobieństwem występowania wysokiej świadomości pedagogicznej oraz w rodzinach zamieszkujących w mieście (potencjalne różnice w warunkach życia w porównaniu), mają lepsze szanse na osiągnięcie sukcesu w szkole. W przypadku takich dzieci osiągnięcie gotowości szkolnej jest także dużo mniej problematyczne, ponieważ mają one dostęp do bardziej zróżnicowanego wachlarza bodźców, stymulujących ich rozwój (Krzywoń, 2008, s. 106-107).

Spoglądając zatem na niektóre, środowiskowe, czy strukturalne ograniczenia, jakie może napotykać proces osiągania gotowości szkolnej przez dziecko sześcioletnie, można przyjąć, że stosowanie metod aktywizujących mogłoby przynajmniej do pewnego stopnia niwelować te obiektywne różnice. Główną przewagą jest tu fakt, iż ta grupa metod dostarcza dzieciom bodźców, które mogą znacząco pobudzić ich aktywność i samodzielność, zwłaszcza wówczas, kiedy nie mają one ku temu okazji we własnym środowisku rodzinnym. Pozwalają zatem sięgnąć do potencjału i aktywności samego dziecka i pokazać mu, że wiele w przyszłej szkole będzie zależeć przede wszystkim od niego samego, od jego wiary w siebie i motywacji.

W najogólniejszym rozumieniu przyjmuje się, że praca z sześciolatkiem, również w aspekcie wspomagania jego gotowości szkolnej, będzie skuteczna tylko wtedy, kiedy nauczyciel będzie brał pod uwagę aktywność dziecka, przejawianą w różnych sferach: intelektualnej, emocjonalnej i praktycznej (Karpińska, Łuczak, Podlewska, 2013, s. 16). Dzięki uwzględnieniu rozmaitych form aktywności wychowanka metody aktywizujące niewątpliwie pozwalają wzmocnić

te oddziaływania. Jest to spójne z koncepcją wielostronnego kształcenia, zaproponowaną w latach 60-tych ubiegłego wieku przez W. Okonia, silnie akcentującą humanistyczną orientację na podmiotowość ucznia (Okoń, 2003, s. 38-43). Uwzględnia się tu heterogeniczność dróg dochodzenia do wiedzy, sposoby kształtowania różnorodnych kompetencji, naukę rozumienia obiektywnych sytuacji oraz konfrontowania ich z własnymi potrzebami. Duży nacisk kładziony jest na obecność przeżyć emocjonalnych, które zawsze towarzyszą procesowi edukacyjnemu. Odpowiednie ich wykorzystanie daje szansę urzeczywistniania postulatu kreowania współpracy w relacjach podmiotowych, gdzie respektowane są obustronne prawa uczestników procesów edukacyjnych do własnej podmiotowości. Według Okonia uczenie się problemowe jest jednym z niemożliwych do pominięcia sposobów uczenia się dzięki odkrywaniu i samodzielnemu dochodzeniu do wiedzy. Nauczyciel nie jest tu uważany za jedyne źródło wiadomości, a jego zasadnicza rola koncentruje się na organizacji procesu poznania. W grupie metod uczenia się przez odkrywanie, wiedzy dostarczać ma zatem sama rzeczywistość, sytuacje problemowe, różnorodne materiały dydaktyczne, a nawet sam podmiot uczący się, który dzięki samodzielnemu myśleniu i rozwiązywaniu problemów, dochodzi do poznania, odkrywania i rozumienia (Półturzycki, 1999, s. 96-97). Oczywiście nie wszystkie wymienione przez tego Autora metody mogą być właściwe w pracy z dzieckiem sześcioletnim (na przykład wykłady, metody, w których poznanie nie następuje wskutek działania). Jednak z punktu widzenia edukacji przedszkolnej najcenniejsza jest tu działalność praktyczna i twórcza wychowanka, której wychowawca organizuje odpowiednie ramy.

Kończąc należałoby podkreślić, iż metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i szkolnej z roku na rok przestają być traktowane jako nowa alternatywa organizowania procesu skutecznego wychowania i kształcenia. Niewątpliwie reforma systemu oświaty w Polsce sprawiła, że większy nacisk położony został na humanistyczne koncepcje edukacji, w których centralna jest twórcza aktywność wychowanka, bez względu na dany szczebel edukacji. Szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dzieci wyrażają silną potrzebę ruchu, badania, doświadczania, odkrywania, czy manipulowania obiektami dostępnymi w bezpośredniemu poznaniu. Jednocześnie zdecydowanie chętniej uczestniczą w zajęciach, w których mogą brać czynny udział. Potrzeby te bez wątpienia mogą być satysfakcjonująco zaspokojone przez metody aktywizujące, kształtujące kreatywność, zachęcające do realizowania własnych, oryginalnych pomysłów dzieci oraz samodzielnego osiągania przez nie umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach. Dlatego też w metodach aktywizujących trudno nie dostrzec ogromnego potencjału, możliwego do wykorzystania w ramach wspierania i kształtowania gotowości szkolnej dzieci przedszkolnych. Dzięki atrakcyjności tych metod i aktywności wychowanków, ich zastosowanie prowadzi do:

- podniesienia efektywności przyszłego kształcenia szkolnego;
- wzmocnienia skuteczności przekazywania treści;

- kształtowania umiejętności, które ułatwią dziecku systematyczne zdobywanie wiadomości;
- podtrzymania silnej potrzeby poznawczej i chęci zdobywania wiedzy podczas nauki szkolnej.

Charakterystyka wybranych metod aktywizujących, które wspomagają gotowość szkolną dziecka sześcioletniego

W związku z tym, że repertuar metod aktywizujących jest niezwykle bogaty i zróżnicowany, a ponadto wciąż tworzone są nowe przeróżne propozycje aktywizowania wychowanków, niemożliwym jest zaprezentowanie pełnej zawartości tego bogatego wachlarza. Stąd też opis ten ograniczę jedynie do kilku reprezentatywnych przykładów metod, których wykorzystanie może przynieść wiele korzyści dla wspomagania gotowości szkolnej dziecka.

Metoda Storyline

Metoda Storyline, zwana inaczej „metodą opowieści wychowawczej" powstała pod koniec lat 60-tych ubiegłego wieku w Szkocji. Jest ona efektem poszukiwań i starań nauczycieli akademickich oraz praktyków edukacji, którzy postawili sobie za cel sformułowanie metody integrującej treści międzyprzedmiotowe i pozwalającej dzieciom na twórcze, zarówno indywidualne, jak i grupowe poszukiwanie rozwiązań oraz radykalne skrócenie czasu gromadzenia wartościowych doświadczeń, koniecznych z punktu widzenia poszerzania osobistej wiedzy (Michalak i Misiorna, 2008, s. 204). Jednak metoda ta zaczęła uzyskiwać popularność dopiero w latach 90-tych, kiedy wśród nauczycieli i dydaktyków języków obcych rozpropagował ją S. Bell. Obecnie najczęściej wykorzystuje się ją w edukacji wczesnoszkolnej, ale istnieje wiele świadectw pokazujących, że jest ona również niezwykle użyteczna na etapie wychowania przedszkolnego (Jąder, 2009, s. 44).

Metoda Storyline polega na opowiadaniu dzieciom pewnej historii, którą może być wymyślona opowieść bądź istniejąca już bajka, przy czym opowieść ta następuje etapami (epizodami), podczas których dzieci są stopniowo wprowadzane w tematykę rozwijającej się narracji. Punktem kulminacyjnym jest tu zazwyczaj jakieś niespodziewane wydarzenie, czy problem, przed którego rozwiązaniem stają uczniowie wcielający się w bohaterów opowieści. Nauczyciel steruje rozwojem akcji, wybierając – zgodnie z programem nauczania – kolejne wątki oraz naprowadza uczniów poprzez stawianie pytań. Storyline opiera się na sześciu kluczowych zasadach, w myśl których (Czeglik, 2014, s. 54-58):

1) opowieść jest bliska każdemu z nas, bowiem towarzyszy nam niemal od urodzenia. Dlatego też wydaje się dzieciom przewidywalna i bezpieczna. Ze względu na

korespondencję emocjonalną, mogą one łatwo utożsamić się z bohaterami;

2) historia powinna być tak zaprezentowana, aby budziła ciekawość dzieci. Podział na kolejne epizody i związane z nim stopniowe podawanie informacji wzbudza chęć poznania dalszych losów bohaterów. Inspiruje również rozmowę, pytania i analizę wydarzeń, dzięki czemu dzieci chcą brać udział w kolejnych zajęciach;

3) nauczyciele kontrolują co prawda cały proces opowieści, jednak są elastyczni. Mogą manewrować strukturą historii oraz dawać w ten sposób wychowankom poczucie kontroli;

4) dzięki poczuciu sprawczości, dzieci otrzymują możliwość wpływania na dalsze losy bohaterów, co przekłada się na rozbudzanie ich entuzjazmu oraz sprawia, że ich działania i wybory stają się lepiej zaplanowane i bardziej odpowiedzialne;

5) poruszana tematyka historii powinna być związana z rzeczywistym życiem, a szczególnie tym, które spoczywa w obszarze doświadczeń dzieci. Pozwala to im na mówienie o swoich przeżyciach oraz budowanie własnych pojęć;

6) budowanie modelu pojęciowego uświadamia uczniom, że wiedza nie jest kompletna i posiada pewne „luki”, które wymagają uzupełnienia. W związku z tym chcą one zadawać pytania, poszukiwać odpowiedzi oraz analizować problemy.

Powszechnie podkreśla się, że niewątpliwymi walorami metody Storyline jest orientacja holistyczna, równoległe stymulowanie wszystkich sfer rozwoju dziecka, a w szczególności jego rozwoju intelektualnego, społecznego i moralnego oraz aktywizowanie wychowanków do poszukiwania kreatywnych rozwiązań i angażowania się w większą samodzielność i odpowiedzialność za proces dochodzenia do wiedzy (Jąder, 2009, s. 47). Inni Autorzy podkreślają również obecność bardziej skonkretyzowanych korzyści, takich jak wspomaganie rozwoju językowego wychowanków. W przypadku dzieci przedszkolnych doskonaleniu ulega przede wszystkim mówienie i słuchanie, centralne dla nauki pisania i czytania. Poza tym, niezwykle ważna w przygotowaniu dzieci do nauki szkolnej wydaje się taka zaleta tej metody, jak tworzenie dzieciom warunków do antycypowania, czyli doskonalenia umiejętności wyobrażania sobie przyszłości, przewidywania nadchodzących wydarzeń oraz dokonywania oceny krótkoterminowych skutków swoich decyzji i wyborów. (Dudek, 2014, s. 161). W przypadku przyszłych, sformalizowanych oczekiwań ze strony systemu szkolnego, rozwijanie umiejętności takiej antycypacji okazuje się być jednym z istotnych, składowych elementów właściwego kształtowania kariery szkolnej ucznia i osiągania sukcesów w nauce.

Warto również zwrócić uwagę na to, iż zastosowanie tej atrakcyjnej metody w warunkach edukacji przedszkolnej zasadniczo sprzyja rozwijaniu współpracy pomiędzy uczestnikami, co nie pozostaje bez wpływu na doskonalenie ważnych umiejętności społecznych przyszłych uczniów, którzy będą musieli poradzić sobie z nowymi kontaktami i społecznymi wyzwania szkoły.

Oferowana przez metodę Storyline kooperacja istotnie zwiększa motywację wewnętrzną dzieci, pogłębia ich zaangażowanie oraz uczy je właściwego współdziałania w realizacji wspólnych zadań.

Metoda Weroniki Scherbone

Ta jedna z najbardziej znanych i rozpropagowanych metod aktywizujących powstała w latach 60-tych ubiegłego wieku w Wielkiej Brytanii. Jej twórczyni – angielska fizjoterapeutka i nauczycielka wychowania fizycznego – Weronika Scherborne, na podstawie swojej wieloletniej praktyki przyjęła, iż rozwój ruchowy jest zasadniczy z punktu widzenia stymulowania innych sfer rozwojowych, takich jak sfera intelektualna, emocjonalna, czy społeczna. Stąd też ruch, naturalny dla człowieka, a w szczególności rozwijającego się dziecka, może zostać wykorzystany zarówno dla wspomagania jego rozwoju, jak i korygowania wielu potencjalnych zaburzeń (Bogdanowicz i inni, 1997, s. 36, Sherborne, 2002). Metoda ta, zwana również Metodą Ruchu Rozwijającego, sięga zatem do naturalnych potrzeb ruchowych dziecka i opiera się na wielozmysłowej psychomotorycznej i społecznej jego stymulacji poprzez zastosowanie nieskrępowanego ruchu i kontaktu fizycznego z drugim człowiekiem. Realizowana w zabawie prostota i naturalność zajęć Ruchu Rozwijającego zasadniczo wspomaga dziecko w procesach samopoznania, pozwala rozwinąć wiarę we własne możliwości, osiągać zaufanie do otoczenia oraz aktywnie i twórczo reagować na wyzwania życia codziennego. Ćwiczenia mogą odbywać się praktycznie wszędzie i w każdych warunkach, przy czym dają one uczestnikom szereg okazji do przejawiania własnej inwencji i twórczości. Wszystko to sprawia, że potencjał tej metody okazuje się szczególnie korzystny w pracy z dziećmi przedszkolnymi (Bogdanowicz i inni, 1997, s. 73).

Metoda Ruchu Rozwijającego opiera się na obecności pewnego szkieletu podstawowych ćwiczeń, do których zalicza się (Bogdanowicz i inni, 1997, s. 58-72):

- ćwiczenia ukierunkowane na poznanie własnego ciała – polegają na specyficznym „wyczuwaniu” własnego ciała i poszerzaniu w ten sposób wiedzy o własnej fizyczności. Towarzyszy temu jednoczesne nabywanie umiejętności lepszej kontroli nad ruchami ciała, co jest konieczne dla utrzymywania pełnej równowagi;
- ćwiczenia pozwalające na łatwiejsze nawiązywanie kontaktów oraz kooperację z partnerem i grupą – opierają się one na wspólnym zdobywaniu i przeżywaniu wykonywanych zadań w trakcie zajęć ruchowych. Umożliwiają w ten sposób wzajemne poznanie, zarówno własnej siły, jak i ograniczeń;
- ćwiczenia wspomagające zdobywanie pewności siebie i poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu – są wykonywane wyłącznie na podłodze i ściśle wiążą się z ćwiczeniami prowadzącymi do poznania własnego ciała. Dzięki nim dziecko poznaje swoje otoczenie,

nabiera do niego zaufania i niweluje swoje obawy, osiągając swobodę dla swego działania. W rezultacie sprzyja to nabywaniu pewności siebie i ułatwia interakcje z innymi ludźmi;

- ćwiczenia twórcze – każde dziecko może wejść w rolę autora zabawy w określonym przez siebie zakresie. Twórcza orientacja zabaw ruchowych sprzyja nawiązywaniu i pogłębianiu więzi z innymi oraz poznawaniu bogactwa różnych sytuacji społecznych.

W kontekście osiągania oczekiwanych rezultatów, projektowanie ćwiczeń Ruchu Rozwijającego wiąże się z uwzględnieniem przynajmniej kilku elementarnych reguł, takich jak 1) dobrowolność uczestnictwa każdego dziecka w zajęciach, 2) dbałość o to, aby dziecko czerpało z nich przyjemność, 3) orientacja na wysiłek i starania dziecka, a nie na osiągane przez niego efekty, 4) zakaz krytyki oraz unikanie sytuacji, w których uczestnicy muszą ze sobą rywalizować, 5) naprzemienne stosowanie ćwiczeń statycznych i dynamicznych, stopniowe zwiększanie poziomu ich trudności oraz różnicowanie ze względu na liczbę osób (w parach, trójkach, czwórkach, grupowo), 6) niezaniedbywanie przeżyć i doświadczeń ćwiczących oraz 7) używanie prostych kodów komunikacji z dzieckiem (Szaflik, 2006, s.208-209). Jeśli zasady te będą respektowane, wówczas stosowanie Ruchu Rozwijającego przynosi przedszkolakom szereg korzyści, które mogą być również rozpatrywane z punktu widzenia wspomagania ich gotowości do podjęcia nauki szkole. W grupie tego rodzaju korzyści można wymienić przede wszystkim (Szczygieł i Tokarska, 2014, s. 156-157; Szaflik, 2006, s. 216-217):

- osiąganie przez dziecko poczucia bezpieczeństwa w kontaktach z innymi ludźmi oraz kształtowanie ich obrazu jako kogoś, kto dziecku nie zagraża – korzyść ta niewątpliwie wiąże się ze zwiększeniem szans przedszkolaka przygotowywanego do podjęcia nauki w szkole na w miarę „bezbolesne” wejście w nową, zróżnicowaną i wymagającą rzeczywistość i lepsze poradzenie sobie z nowymi kontaktami społecznymi. Szczególną zaletą Ruchu Rozwijającego jest tu uczestnictwo dziecka w swoistym, niewerbalnym treningu interpersonalnym, a zatem rozwijanie umiejętności różnych sposobów skutecznego komunikowania się i szybszego osiągania interakcyjnej harmonii z grupą;
- rozwijanie twórczości i własnej inicjatywy – dziecko otrzymuje możliwość wejścia w zamienne role, zarówno w interakcji z rówieśnikami, jak i z dorosłymi. Jest ono tu nie tylko kimś, kto poddaje się opiece osobie dorosłej, ale także kimś, kto doświadcza roli, w której może podczas zajęć „zaopiekować się” osobą dorosłą. Tego rodzaju poczucie partnerstwa i współpracy wydaje się niezwykle ważne w kontekście poszerzania świadomości własnej woli u dziecka i angażowania się we własną, twórczą inicjatywę, której obecność zasadniczo warunkuje to, w jaki sposób będzie ono radzić sobie w przyszłej szkole;
- kształtowanie własnej samooceny i wzrost poczucia wartości – dzięki improwizowanemu ruchowi dziecko uzyskuje informację nie tylko na temat innych ludzi, ale również o sobie

samym. Uczy się w sposób akceptowany i przyjazny dla siebie uwalniać swoje emocji oraz nabywa i doskonali umiejętności;

- obrony granic własnego „ja”, dzięki czemu lepiej potrafi negocjować swoje potrzeby z normami i regułami panującymi w otoczeniu. Istotnie wpływa to na kształtowanie jego samooceny oraz poczucia wartości i godności, bez których trudno jest osiągnąć motywację, pracowitość i sukcesy w przyszłej szkole.

Metoda Batii Strauss

Metodę tę, zwaną również metodą aktywnego słuchania muzyki, opracowała izraelska nauczycielka i popularyzatorka muzyki klasycznej. Inspiracją Batii Strauss było stworzenie skutecznego sposobu przybliżenia dzieciom i młodzieży muzyki tworzonej również w sferze kultury wysokiej (Żyłka, 2001, s. 194). Jakkolwiek ważnym przesłaniem tej metody było wielostronne wsparcie muzycznej edukacji dzieci i młodzieży, to jednak doceniono także wielopłaszczyznowe, aktywizujące walory sposobów pracy z dzieckiem zaproponowanych przez Strauss. Bez wątpienia muzyka stanowi ten rodzaj sztuki, który czyni dziecko wrażliwym na piękno, sprawiając, że poznawany świat staje się jeszcze bardziej interesujący. Podobnie, muzyka, głęboko zakorzeniona w codziennej aktywności zabawowej dziecka przedszkolnego, pozwala mu na aktywne poznawanie świata, wzbogaca jego przeżycia oraz nadaje sens jego działaniom (Uchyła-Zroski, 2009, s. 147). Pomimo, że przedszkolaki mogą napotykać wiele trudności z percepcją muzyki, to jednak na poziomie elementarnym dzieci zazwyczaj łatwo przyswajają melodie, które kojarzą z pozytywnymi doświadczeniami. Relatywnie łatwe staje się także wprowadzenie rozmaitych elementów ruchu, tańca, gestykulacji, śpiewu oraz zabawy.

Najogólniej, metoda Batti Strauss polega na słuchaniu utworu i wykonywaniu przez dzieci prostych, rytmicznych lub tanecznych ruchów, ilustrujących opowieści związane z danym utworem muzycznym. W ten sposób wychowankowie mają okazję uczestniczenia w muzyce, wejścia w jego strukturę, kształtowania umiejętności jego odbioru, czerpania przyjemności z muzyki oraz kształcenia wyobraźni dźwiękowej. Ważnym komponentem jest tu sposobność do współuczestnictwa we wspólnocie tworzenia, która sprawia, że dzieci przejmują role artystów, wykonawców i dyrygentów, a muzyka nie nudzi i wciąż zachowuje swoją trakcyjność. Aktywne słuchanie muzyki opiera się zatem na integracji rozmaitych form aktywności dziecka: od słuchania, tańczenia, śpiewania, a nawet grania przez pantomimę, dramę po różne formy plastyczne. Aby jednak metoda ta mogła przynieść korzyści dydaktyczne, nauczyciel chcący wzorować się na jej założeniach powinien (Balcer, 2008, s. 91):

- poświęcić wiele wysiłku na rozbudzenie poznawczej ciekawości wychowanków w

początkowym etapie zajęć;

- dbać o to, aby tematy zabaw i zajęć muzycznych korespondowały z potrzebami i zainteresowaniami dzieci;
- skupić uwagę na zadaniu kształtowania rozumienia elementów i cech muzyki;
- zachęcać wychowanków do udziału w zajęciach, ale zrezygnować z wszelkiego przymusu;
- inicjować aktywne słuchanie muzyki za pomocą zadawania pytań i zachęcać dzieci, aby rezygnowały z biernego naśladownictwa i angażowały się w aktywne i twórcze myślenie o muzyce;
- w miarę możliwości, włączać do udziału w zajęciach rodziców i korzystać z ich wsparcia.

Korzyści wynikające z zastosowania tej metody, które wydają się znaczące w kontekście przygotowania dziecka przedszkolnego do podjęcia nauki w szkole, mogą zostać opisane dwojako. Po pierwsze, aktywne słuchanie muzyki istotnie stymuluje sferę intelektualną dziecka. Pozwala wdrożyć je do swobodnego przyswajania wielowymiarowej wiedzy muzycznej, związanej z artykulacją dźwięków, harmonią, dynamiką, czy też budową utworów muzycznych. Koresponduje to jednocześnie z rozwijaniem pokrewnych zdolności intelektualnych, odnoszących się na przykład do umiejętności budowania struktury. I chociaż prawdopodobnie tego rodzaju wiedza nie jest jeszcze kluczowa w wieku przedszkolnym, to jednak aktywizowanie przedszkolaków do słuchania muzyki nie pozostaje bez znaczenia dla kształtowania ich szerszych zdolności poznawczych, odgrywających jedną z decydujących ról w przygotowaniu dziecka do nauki szkolnej. Po drugie zaś, obok zalet w postaci twórczej edukacji, metoda Betii Strauss jest znacząca w kontekście naturalnego kształcenia rozumienia przez dzieci zasad współpracy w osiąganiu określonego, wspólnego celu oraz przestrzegania ustalonych zasad i ról. Dzięki własnej aktywności dziecko może w trakcie słuchania muzyki utożsamiać się z wykonawcami bądź też naśladować grę na realnych lub wyobrażonych instrumentach muzycznych. Dostaje w ten sposób okazję do dostrzegania zmiany ról w danym utworze oraz uświadamia możliwości zaprezentowania siebie przed szerszą publicznością, którą stanowią zarówno rówieśnicy, rodzice, czy też zaproszeni goście. Zajęcia publiczne, którym towarzyszą oklaski, nierzadko wzmacniają motywację dziecka do większego zaangażowania się w aktywność i udział w zajęciach (Trześniowski, 1972, s. 5). Pozwala to jednocześnie na przełamanie pewnych nieśmiałości bądź dystansów u dziecka przygotowywanego do nauki szkolnej, które podczas lekcji w szkole podstawowej będzie musiało poradzić sobie z pierwszymi próbami „publicznego” czytania bądź prezentowania innym swoich dzieł szkolnych.

Metody zabawowe

Do tej grupy niezwykle popularnych metod aktywizujących zalicza się wszystkie metody odwołujące się w swojej centralnej strukturze do zabawy, jako naturalnej aktywności dziecka. Ogólnie rzecz ujmując, można je uznać za metody najczęściej obecne w środowiskach przedszkolnych, najbardziej uniwersalne i skuteczne dla wielowymiarowego rozwoju osobowości i umiejętności społecznych dziecka, bowiem czynnik zabawy zawsze towarzyszy metodom wychowania przedszkolnego, a motywy emocjonalne i zabawowe w zasadniczym stopniu skłaniają dzieci w tym wieku do angażowania się w rozmaite wysiłki związane z uczeniem się i adaptacją do wymogów i norm społecznych (Tyszkowa, 1977, s. 105). Zabawa staje się w ten sposób metodą pracy z dzieckiem, sposobem aktywizowania grupy oraz budowania atmosfery współdziałania. Ponadto, jak już wspomniano wcześniej, wychowawcy przedszkolni mogą wykorzystywać twórcze zabawy w celu rozbudzania u dzieci zainteresowania przyszłą nauką, pokazując im, że szkolne zdobywanie wiadomości można polubić i może być ono bardzo atrakcyjnym zajęciem.

W klasycznym podejściu do tego rodzaju metodyki, źródłem inspiracji dla aktywności wychowanka jest zazwyczaj fabuła konkretnej zabawy, przepisy określonej gry lub absorbujące dyskusje opisywane zwykle jako „burze mózgów”. Rolę zabaw i gier dla wspomagania gotowości szkolnej dziecka bardzo trudno przecenić (w szczególności na płaszczyźnie rozwoju społecznego), bowiem ich stosowanie zarówno w przedszkolu, jak i nauczaniu zintegrowanym ułatwia dzieciom wchodzenie w nową grupę, poznanie nowego środowiska, zapoznanie się z imionami i powierzchownymi cechami kolegów i koleżanek, z którymi rozpoczynają one naukę. I tak na przykład wykorzystanie zabawy pozwala wychowankom na rozluźnienie się, odprężenie, czy też zniwelowanie potencjalnego napięcia psychicznego. Ułatwia również wdrażanie ich do nowych, podejmowanych na zajęciach tematów, oferując sposobność rozpoznania potrzeb, odczuć i oczekiwań innych członków grupy. Z kolei gry dydaktyczne polegają na prezentowaniu wychowankom pewnego zagadkowego, a przez to atrakcyjnego problemu, co naturalnie skłania ich do twórczego poszukiwania rozwiązań zgodnie z zaproponowanymi regułami (Narożnik, 2008, s. 6).

O metodach zabawowych w perspektywie aktywizacji wychowanków w przedszkolu i szkole często pisze się w kontekście tzw. pedagogiki zabawy, którą uznaje się za samodzielną dyscyplinę naukową. Jednak w odniesieniu do metod nauczania i uczenia się, o pedagogice zabawy można mówić także jako o pewnej metodyce pracy z grupą, opartej na przeżyciach wszystkich jej uczestników, łącznie z wychowawcą, który wchodzi tu w rolę animatora (Zaorska, 2003, s. 9). Pedagogika zabawy tym różni się od tradycyjnych metod pracy z grupą, iż w procesie komunikacji

wykorzystywane są wszystkie istniejące środki wyrazu, poczynając od konwersacji, przez taniec i ruch (ekspresja ciała), zabawy z podziałem na role, malowanie, rysunek, śpiew, po wykorzystanie różnorodnych rekwizytów. Metody zabawowe w ujęciu pedagogiki zabawy wzbudzają wśród uczestników silne zaangażowanie emocjonalne, pobudzają do podejmowania twórczych i kreatywnych działań, inspirując do pełnego wykorzystywania swego potencjału. Szeroka gama tych metod włącza między innymi (Zaorska, 2003, s. 9):

- metody ułatwiające zapoznanie się;
- metody relaksujące, rozluźniające;
- metody twórczego podejścia do tematu, takie jak metody poznania doświadczeń, dyskusji wokół problemów, czy metody stereotypów;
- metody animacji sporych grup, których celem jest aktywizacja wszystkich uczestników, bez względu na podział na osoby prezentujące się i widzów;
- zabawy domowe;
- metody aktywizujące, ukierunkowane na specyficzne grupy, na przykład osoby w danym wieku, osoby niepełnosprawne, upośledzone, etc.;
- metody uzyskiwania informacji zwrotnych, wraz z metodami ułatwiającymi podsumowywanie i zakończenie zajęć.

Należy podkreślić, że stosowanie metod z obszaru pedagogiki zabawy wiąże się z przestrzeganiem pewnych reguł. Najważniejsze z nich dotyczą tego, iż zabawy takie nie powinny stwarzać napięcia wywoływanego nadmiernym konkurowaniem, czy rywalizacją. Nie mogą także w żaden sposób prowadzić do ośmieszenia uczestników. Poza tym, podobnie jak w przypadku innych, opisanych wcześniej metod aktywizujących, udział w takich zajęciach jest całkowicie dobrowolny. Ważną kwestią jest uruchomienie i wykorzystanie wszystkich poziomów komunikowania się pomiędzy uczestnikami zabawy, ze szczególnym naciskiem na afektywną, czy uczuciową stronę procesu uczenia się, od której w dużym stopniu zależy akceptacja wzajemnej różnorodności członków grupy (Zaorska, 2003, s. 19). Jednocześnie w pedagogice zabawy akcentowana jest rola prowadzącego i nauczyciela, czyli tzw. animatora. Jego główne zadanie polega na aranżowaniu jak najlepszych warunków, stymulujących ujawnianie w możliwie najpełniejszym stopniu najbardziej pozytywnych cech uczestników grupy. Stąd też od nauczycieli oczekuje się właściwego poziomu empatii, wrażliwości i autentyczności, bez których trudno o budowę właściwej jakości relacji pomiędzy dziećmi (Rozner, 2000, s. 11-12).

W Polsce pedagogikę zabawy upowszechnił powstały na początku lat 90-tych ubiegłego wieku lubelski Klub Animatora Zabawy (KLANZA), założony z inicjatywy Z. Zaorskiej. W oparciu o filozofię i przesłanie dotychczasowego światowego dorobku pedagogiki zabawy, KLANZA wypracowała swój własny unikalny zestaw metod aktywizujących, zwany „metodą KLANZY”

którą trudno pominąć w kontekście jej przydatności dla wspomagania gotowości szkolnej dziecka. Problemy te zostaną krótko scharakteryzowane w kolejnym punkcie.

Metoda KLANZY

Metoda ta w całości opiera się na przyjęciu założenia o holistycznej naturze człowieka, co oznacza, że człowiek nie może być zredukowany do jakichś swoich osobnych „części", czy „elementów", ale praca z nim musi uwzględniać jego integralność i podmiotowość. U podstaw tej metody tkwi również przekonanie, że potencjał rozwojowy każdej osoby najpełniej realizuje się we współdziałaniu grupowym, a zatem w pozytywnych zadaniach i działaniach, w które angażują się wszyscy członkowie grupy. Stąd też ogromną rolę odgrywają tu zasadniczo umiejętności nawiązywania owocnego kontaktu społecznego oraz współpracy grupowej, stymulującej twórcze i kreatywne rozwiązywanie problemów. Z. Zaorska definiuje metodę KLANZY jako powtarzany sposób organizowania spotkań międzyludzkich, gdzie uwzględnia się przede wszystkim (Zaorska, 2011, s. 40-41):

- nawiązanie odpowiedniego kontaktu animatora z grupą oraz kształtowanie owocnych relacji pomiędzy poszczególnymi członkami grupy;
- dbałość o odpowiedni klimat otwartości, życzliwości, akceptacji i szacunku do każdego uczestnika;
- negocjowanie wspólnych reguł pracy i wdrażanie ich tylko wtedy, jeśli znajdują one akceptację wśród wszystkich uczestników grupy;
- aranżowanie warunków, w których możliwe staje się uczenie się poprzez działanie, odkrywanie i przeżywanie;
- zaplanowane i świadome wykorzystanie przestrzeni wraz z dbałością o estetyczne walory otoczenia, w którym prowadzone są zajęcia;
- wykorzystanie ruchu, muzyki, elementów tańca oraz nietypowych, zaskakujących i inspirujących sytuacji w celu pobudzania energii bądź wyciszania emocji;
- akcentowanie znaczenia relaksu i dobrego samopoczucia uczestników;
- koncentracja i wrażliwość na przebieg całego procesu grupowego;
- obecność procesu informacyjnego, w którym uczucia i emocje są komunikowane w sposób życzliwy i z okazaniem obopólnego szacunku, natomiast krytyka jest zastępowana spostrzeżeniami i refleksjami zachęcającymi do dokonywania zmian;
- docenianie każdego wysiłku, wyrażanie wdzięczności;
- zastosowanie zróżnicowanych, jednak prostych i łatwych do zdobycia środków, inspirujących angażowanie uczestników w twórcze działania.

W rezultacie stosowania tej metody wzmocnieniu ulega potencjał osoby, która staje się odpowiednio zmotywowana do działania, zdobywania umiejętności, ich doskonalenia oraz wprowadzania pozytywnych zmian w obrębie swoich kluczowych środowisk społecznych. Jako że obszarem działania animatorów KLANZY jest pedagogika, adresatami oddziaływań wychowawczych są osoby reprezentujące wszystkie grupy wiekowe. Ważną ramą tych oddziaływań jest zaś samowychowanie, zasadnicze w kontekście nieustannie zmieniających się warunków współczesnego życia.

Założenia i filozofia opartej na pedagogice zabawy metody KLANZY niesie zatem szereg rozmaitych możliwości, związanych ze wsparciem dziecka przedszkolnego, przygotowywanego do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Jeden z animatorów tej metody, Z. Hoffman, w taki sposób opisuje korzyści, które w szczególności mogą osiągnąć dzieci w wieku przedszkolnym (Hoffman, s. 1-5):

a) kreowanie pożądanego poziomu i jakości kontaktów w grupie – metoda KLANZY pozwala na stworzenie dzieciom warunków akceptacji i bezpieczeństwa, dzięki czemu uczą się one i rozwijają szybciej. Wzmacnianie umiejętności wchodzenia w relacje wydaje się być kluczowym warunkiem owocnego poradzenia sobie z nowymi wyzwaniami szkoły. Stąd też wdrażanie metodyki z kręgu pedagogiki zabawy wydaje się być szczególną i godną uwagi alternatywą dla współczesnych medialnych i wirtualnych rozrywek, w których wyrastają współczesne dzieci. Z jednej strony, są one pewnym zagrożeniem dla budowania umiejętności społecznych dziecka, dlatego też stosowanie metody KLANZY w przedszkolu może okazać się bardzo owocne w kontekście niwelowania różnych trudności i deficytów społecznych dzieci;

b) nauka reguł współżycia w grupie – metoda KLANZY oferuje szereg okazji, aby już od najmłodszych lat wprowadzać dzieci w obszar zasad współpracy grupowej poprzez uczenie w przyjazny sposób, iż w relacjach grupowych zawsze istnieją pewne granice;

c) korzyści wynikające z kreatywnych sposobów wykorzystania przestrzeni poprzez dobór odpowiednich barw i aranżacji wnętrza sali przedszkolnej – metoda KLANZY uświadamia konieczność wzięcia pod uwagę praw dziecka do zaaranżowania wnętrza zgodnie z rytmem własnej aktywności i różnymi jej propozycjami, dzięki czemu wzmacnia jego inicjatywę i daje mu poczucie sprawczości;

d) uogólnione korzyści wynikające z różnych propozycji aktywizowania wychowanków – są to nie tylko zabawy dla samej zabawy, ale również coś więcej, niż pomysł na spędzenie wolnego czasu. Dużą rolę odgrywa społeczna funkcja zabaw, gdzie dzieci wchodzą w role społeczne, naśladują obserwowanych przez siebie dorosłych i uczą się w ten sposób ich ról.

O metodzie KLANZY nie bez powodu pisze się często jako o sprawdzonym i skutecznym

sposobie pracy nauczyciela z grupą, który istotnie wspiera procesy edukacyjne. Umożliwia wychowawcom świadome kierowanie rozwojem dziecka oraz ujawnianie i efektywne wspomaganie tych płaszczyzn rozwojowych, w których pojawiają się potencjalne braki i deficyty.

Metoda Dramy

Bywa często zaliczana do grupy metod aktywizujących z kręgu pedagogiki zabawy. Jest to dość niekonwencjonalny sposób pracy z uczniami, gdzie mają oni wraz z nauczycielem okazję do wchodzenia w specyficzne role, które umożliwiają kreowanie rzeczywistości poprzez improwizację. Drama opiera si bowiem na spontanicznej i spójnej z naturą człowieka skłonnością do naśladownictwa, zabawy i ekspresyjnego odgrywania fikcyjnych ról. K. Pankowska definiuje dramę jako metodę dydaktyczno-wychowawczą, w której wiedza o świecie jest angażowana w działanie, w efekcie czego powstaje nowa jej jakość, opierająca się na wykorzystaniu wyobraźni, zmysłów, intuicji i emocji. (Pankowska, 2013, s. 21).

Jako metoda aktywizująca, drama całkowicie wpisuje się w postulat nowej, humanistycznej koncepcji edukacji, w której uczniowie powinni przede wszystkim nabierać umiejętności rozwiązywania problemów i konstruktywnego zachowywania się w rozmaitych sytuacjach życiowych, co sprzyja rozwojowi ich umiejętności i łatwiejszemu zdobywaniu nowej wiedzy. Drama pozwala bowiem na sugestywne skonfrontowanie uczestników zajęć z pewnym wyobrażonym lub zaczerpniętym z różnych narracji konfliktem bądź problemem, dzięki czemu wychowankowie mogą poszerzyć swoją wiedzę o różnych sytuacjach, skutkach zachowań swoich i innych ludzi oraz poszukiwać własnych wyborów i rozwiązań. Stosowanie tej metody może istotnie przyśpieszać poznawcze, emocjonalne i społeczne dojrzewanie wychowanków (Way, 1997, s. 15). Nauczyciel pełni tutaj rolę moderatora – czuwa nad przebiegiem zajęć i kieruje odpowiednim przygotowaniem uczniów do wejścia w ostatnie, kluczowe ogniwo procesu dramowego, jakim jest uogólnienie zebranych doświadczeń i refleksji w dyskusji.

Zastosowanie elementów dramy w zajęciach przedszkolnych, oprócz tego, że przynosi ogólny aktywizujący efekt, odnoszący się do rozwoju wyobraźni, twórczości, inteligencji emocjonalnej, czy empatii oraz daje nauczycielowi możliwość dostrzeżenia różnych i nie zawsze jawnych zdolności i umiejętności dzieci – może okazać się także niezwykle pomocne we wzbogacaniu przez dzieci słownictwa i usprawnieniu komunikacji językowej, co jest niezwykle istotne w kontekście przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole. Zajęcia dramowe kształcą język mówiony wychowanków, dając im okazję do ćwiczenia różnych form wypowiedzi, takich jak opis przeżyć wewnętrznych, dyskusja wywiad, czy też charakteryzowanie postaci literackich i rzeczywistych. Korzyści ze stosowania dramy mogą także istotnie wspomóc i zachęcić przyszłego

ucznia do lektur szkolnych i książek oraz znacząco ułatwić mu wejście w świat słowa pisanego.

Metoda Mapa Pojęciowa

Metoda ta, zwana również „mapą mentalną” (*mind-maps*) opiera się na wizualnym zaprezentowaniu określonego problemu za pomocą specyficznego schematu pojęciowego, pozwalającego na zilustrowaniu własnego sposobu myślenia. Można tu wykorzystać zarówno słowa, obrazy, hasła, symbole, rysunki, fotografie, etc. (Rau, Ziętkiewicz, 2000, s.39). U podstaw tej metody tkwi zarówno wizualizacja posiadanej już wiedzy, jak i usystematyzowanie świeżo zdobytych wiadomości. Podczas pracy za pomocą tej metody dzieci przedszkolne doskonalą swoje umiejętności techniczne, takie jak na przykład umiejętności intelektualne (poprzez próby klasyfikowania, planowania), czy też rysowanie. Stąd też zajęcia takie mogą stanowić znakomity trening przed przyszłą nauką pisania i czytania oraz wykorzystywania tego rodzaju technik podczas nauki szkolnej. Zachęcają one bowiem wychowanków do samodzielnego zdobywania wiedzy, ucząc posługiwania się poznawanymi pojęciami i znacząco sprzyjając nauce czytania

Poza tym zastosowanie mapy mentalnej w przedszkolu, przystosowanej do potrzeb rozwojowych oraz umiejętności przedszkolaków, może istotnie ćwiczyć pamięć dzieci, ułatwiać im zapamiętywanie poznanych faktów dzięki poszukiwaniu i klasyfikowaniu wiadomości za pomocą rysunków. Korzystne efekty tej metody w kontekście wsparcia gotowości szkolnej dziecka ujawniają się również w nabywaniu umiejętności uważnego słuchania, zadawania pytań, oceniania i poszukiwania odpowiedzi. Działania te niewątpliwie wzmacniają samoocenę dziecka, które uzyskuje szansę na to, aby się wykazać i ujawnić swoje rozmaite zdolności.

Bibliografia

1. Balcer A., Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej (w:) Kisiel M. (red.), Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania doświadczania i poznawania muzyki, Wydawnictwo WSB, Dąbrowa Górnicza 2008.
2. Bereźnicki F.: Dydaktyka kształcenia ogólnego, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
3. Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
4. Bronk A.: Metoda naukowa, „Nauka” 2006, Nr 1.
5. Czeglik A., Na świecie żyła sobie kurka... – czyli jak pracować metodą Storyline, „Bliżej Przedszkola” 2014, Nr 3.

6. Drzewiecki P.: Metody aktywizujące w akademickim kształceniu dziennikarzy, Wydawca P. Drzewiecki, Warszawa 2014.
7. Dudek A., Storyline – metoda aktywnego uczenia się (w:) Malec A., „Peidagogos”, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014.
8. Gatto J.T.: Why Schools Don’t Educate [w:] Watner C. (red.), Homeschooling. A Hope for America, The Voluntaryists, Gramling 2010.
9. Hall C.S., Lindzey G., Campbell J. B.: Teorie osobowości, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
10. Hurlock E.B.: Rozwój dziecka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
11. Jąder M., Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
12. Karpińska K., Łuczak J., Podlewska B.: Metody i formy pracy z sześciolatkiem? [w:] Jak pracować z sześciolatkiem, praca zbiorowa, Wydawnictwo TEKST spółka z o.o., Bydgoszcz 2013.
13. Klej A., Wykorzystywanie potencjału interaktywnych technologii w procesie dydaktycznym w oparciu o audiowizualną metodę uczenia się E. Dale’a, „e-mentor” 2013, Nr 4(51).
14. Kruszewski K., Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
15. Kubiczek B.: Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?, Wydawnictwo Nowik, Opole 2009.
16. Krzywoń D.: Wspieranie dziecka w osiąganiu dojrzałości szkolnej, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu” 2008, Nr 3.
17. Krzyżewska J.: Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo AU OMEGA, Suwałki 2000.
18. Landy A., Kwiatkowska M., Topińska Z.: Rozwój i wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym, Nasza Księgarnia, Warszawa 1970.
19. Marszałek A.: Metody aktywizujące w kształceniu [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, tom 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
20. Michalak R., Misiorna E., Story-line kontekstem nabywania umiejętności uczenia się (w:) Filipiak E. (red.), Rozwijanie zdolności i uczenia się. Wybrane konteksty i problemy, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2008.
21. Michalak R., Misiorna E., Gotowość, dojrzałość szkolna dziecka a dojrzałość instytucjonalna [w:] Michalak R., Misiorna E. (red.), Konteksty gotowości szkolnej, Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
22. Okoń W.: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa

2003.
23. Okoń W.: Nowy słownik Pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
24. Okoń W.: Zarys dydaktyki ogólnej, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
25. Ordon U.: Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I-III – raport z badań, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, Nr 37.
26. Pankowska K., Drama. Konteksty teoretyczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
27. Polak B.: Podstawy teorii kształcenia, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, Szczecin 2013.
28. Półturzycki J.: Dydaktyka dla nauczycieli, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
29. Rozner D., Pedagogika zabawy, „Życie Szkoły” 2000, Nr 1.
30. Sherborne W., Ruch rozwijający dla dzieci, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
31. Socha R.: Zakopane talenty. Wywiad z prof. Dorotą Klus-Stańską [w:] „Ja, My, Oni. Poradnik Psychologiczny Polityki. Tom 13. Jak sobie radzić ze szkołą” 2013, Nr 8(8).
32. Stanulewicz M.: Kij Pruski a sprawa polska. Przymus szkolny i jego geneza [w:] Piskorski J., (red.), Szkoła domowa. Między wolnością a obowiązkiem, Instytut Sobieskiego, Warszawa 2011.
33. Szaflik B., Metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne w stymulowaniu rozwoju dzieci u progu startu szkolnego, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, Nr 3-4 (32-33).
34. Szczygieł A., Tokarska A., Wykorzystanie Metody Ruchu Rozwijającego w przedszkolu (w:) Malec A., „Peidagogos”, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2014.
35. Trześniowski R., Gry i zabawy ruchowe, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1972.
36. Tyszkowa M., Aktywność i działalność dzieci i młodzieży, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
37. Uchyła-Zroski J., Zabawa w muzyce, pieśni i tańcu (w:) Dymara D., Górniok-Naglik A., Uchyła Zroski J. (red.), Dziecko w świecie zabawy, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
38. Way B., Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
39. Wiatrowska L., Dmochowska H.: Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
40. Więckowski R.: Pedagogika wczesnoszkolna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007.
41. Wygotski L. S.: Wczesne dzieciństwo [w:] Wygotski L.S., Wybrane prace psychologiczne:

dzieciństwo i dorastanie, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

42. Wygotski L. S.: Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka [w:] Brzezińska A., Lutomski G., Czub T., Smykowski B. (red.), Dziecko w zabawie i świecie języka, Wydawnictwo Zyks i Sk-a, Poznań 1995.
43. Wygotski L. S.: Wybrane prace psychologiczne, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.
44. Zaorska Z., Metoda KLANZY, „Bliżej Przedszkola" 2011, Nr 10.
45. Zaorska Z., Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą (w:) Kędzior-Niczyporuk E., Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Wybór tekstów drukowanych w „Kropli" w latach 1992-1994, Wydawnictwo KLANZA, Lublin 2003.
46. Żyłka K., Praktyczne wykorzystanie metody aktywnego słuchania muzyki w szkole podstawowej według Batii Strauss, „Nauczyciel i Szkoła" 2001, Nr 3-4 (12-13).