

ANNA BASIŃSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

**POSZUKIWANIE INNOWACYJNYCH ROZWIĄZAŃ  
W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ.  
DOŚWIADCZENIA NAUCZYCIELEK  
PRACUJĄCYCH W OPARCIU O  
PROGRAM WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO TABLIT**

*ABSTRACT.* Basińska Anna, *Poszukiwanie innowacyjnych rozwiązań w edukacji przedszkolnej. Doświadczenia nauczycielek pracujących na podstawie programu wychowania przedszkolnego Tablit* [Searching for Innovatives in Pre-School Education: Experiences of Tablit-Teachers]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 373-386. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.22

The article presents Tablit – a kindergarten curriculum, its constructivist assumptions as well as innovative methodology: the Project Approach, Questioning the Author and CLIL. Selected experiences of teachers who had tested the curriculum were analyzed.

**Key words:** kindergarten curriculum, project approach, Questioning the Author, Content and Language Integrated Learning, Tablit

Program wychowania przedszkolnego Tablit powstał w 2013 roku na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, a następnie przez dwa lata (2013-2015) był testowany w 22 oddziałach przedszkolnych oraz modyfikowany w miarę pojawiających się wątpliwości i sugestii dzieci, nauczycieli, czy rodziców. Nad jego powstaniem pracował interdyscyplinarny zespół, składający się z kilkunastu osób. Główne cele realizowane przez program<sup>1</sup> to:

- umożliwianie dzieciom poznawania świata poprzez działanie, doświadczanie, odkrywanie, przeżywanie i dyskusowanie;
- zaciekawianie światem przyrody i nauki;
- tworzenie dzieciom autentycznego, bogatego w bodźce, środowiska edukacyjnego, w którym mogą rozwijać się na miarę swoich możliwości i potrzeb;

---

<sup>1</sup> A. Basińska i in., *Tablit. Innowacyjny program wychowania przedszkolnego*, Poznań 2015.

- przygotowanie do samodzielnego radzenia sobie w przyszłości z wymogami różnorodnych zadań i sytuacji, do stawiania celów i określania strategii ich osiągnięcia, a także przewyższania trudności pojawiających się w toku zadania;
- budowanie pozytywnych doświadczeń ważnych dla rozwoju poczucia kompetencji oraz skuteczności działania.

### Założenia teoretyczne programu

Realizacja tych celów nie mogłaby się odbyć bez starannie dobranych metod pracy, których wybór z kolei wynika z przyjętych założeń teoretycznych programu. Założenia te zostały wyprowadzone z konstruktywistycznego podejścia do wiedzy i uczenia się, którego punktem wyjścia jest zawsze aktywność uczącego się. Jak piszą Klus-Stańska i Kruk „nie da się tak po prostu drugiej osobie opisać i objaśnić świata, by go dobrze, osobiście rozumiała i umiała w nim działać”<sup>2</sup>. Uczenie się musi mieć charakter aktywny oraz społeczny i nie powinno polegać na biernym odtwarzaniu działań nauczyciela będącego najbardziej aktywną osobą w klasie. Edukacja przedszkolna inspirowana konstruktywizmem polega właśnie na projektowaniu okazji dydaktycznych (bez precyzyjnego określania częściowych efektów), których celem jest stawianie dzieci w sytuacjach problemowych, umożliwianie im podejmowania samodzielnych prób radzenia sobie z tymi problemami i wyzwaniem, pozwalanie na popełnianie błędów.

Metody pracy w ramach programu nawiązują mocno do teorii uczenia się Lwa S. Wygotskiego, w której kluczową rolę pełni mowa. Pozwala ona porządkować myśli i uczucia oraz pośredniczy pomiędzy rozwojem a uczeniem się. Jest narzędziem nabywania wiedzy, bo przecież „większą wartość edukacyjną ma nawet niewprawne samodzielne tworzenie własnych wyjaśnień (...) niż zrozumienie i powtórzenie najdoskonalszych wyjaśnień nauczyciela”<sup>3</sup>. Edukacja w nurcie konstruktywistycznym polega więc bardziej na rozpoznawaniu przez nauczyciela, co mają na myśli dzieci, niż na skłanianiu dzieci, aby odgadły, co ma na myśli nauczyciel.

Konstruktywizm w ujęciu społeczno-kulturowym L.S. Wygotskiego akcentuje komunikację oraz interpersonalne wsparcie jako główne determinan-

---

<sup>2</sup> D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009 s. 465.

<sup>3</sup> Tamże, s. 486.

ty uczenia się. Autor ten podkreślał, że najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce właśnie we współpracy z innymi<sup>4</sup>.

Program wychowania przedszkolnego Tablit wykorzystuje trzy metodyczne rozwiązania, wspierające konstruktywistyczne podejście do uczenia się: metodę projektu, metodę modelowania dialogów Questioning the Author (QtA) oraz elementy metody Content & Language Integrated Learning (CLIL). Tak dobrane metody realizacji programu pozwalają stworzyć autentyczne i bogate w bodźce środowisko edukacyjne na miarę możliwości i potrzeb dzieci w wieku przedszkolnym, a także umożliwiają budowanie pozytywnych doświadczeń ważnych dla rozwoju poczucia kompetencji oraz skuteczności działania. Ponadto, pozwalają integrować edukację przedszkolną z nauką języka angielskiego.

## Metoda projektu

Metoda projektu (zwana również metodą projektów edukacyjnych) jest obecna na gruncie polskiej dydaktyki od dawna, choć przez wiele lat promowana była głównie na etapie edukacji szkolnej. Obecnie staje się coraz bardziej popularna, również na gruncie edukacji przedszkolnej. Główną cechą projektu jest jego charakter badawczy. To pogłębione badanie tematu o dużej wartości poznawczej. Działania projektowe mają służyć znalezieniu odpowiedzi na wcześniej postawione przez dzieci pytania<sup>5</sup>.

Projekty stanowią swoisty kręgosłup doświadczeń edukacyjnych dzieci i młodzieży. U ich podstaw leży głębokie przekonanie, że uczenie się poprzez działanie ma wielką wartość, a dyskusje w grupie oraz powrót do wcześniejszych pomysłów i doświadczeń to najlepszy sposób na zdobywanie oraz poszerzanie wiedzy<sup>6</sup>.

Stosowanie metody projektów edukacyjnych w przedszkolu niesie za sobą szereg korzyści rozwojowych dla dziecka. Pozwala na swobodę działania, pogłębianie doświadczeń, rozwijanie kreatywności i ciekawości. Często, naturalna współpraca w grupie przy realizacji projektu stwarza warunki do dzielenia się zadaniami, ich organizowania oraz przyjmowania odpowiedzialności za wykonane prace. Różnorodność prezentowanych idei oraz sposobów działania pozwala dzieciom zrozumieć, że dobrze dzielić się z innymi swoimi pomysłami, a wydarzenie kulminacyjne planowane zawsze na koniec

<sup>4</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007, s. 225.

<sup>5</sup> J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektów w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003, s. 15.

<sup>6</sup> Gandini 1997, s. 7; za: tamże.

projektu rozwija u dzieci umiejętność prezentowania dokonań oraz wzmacnia poczucie sukcesu.

W ramach programu Tablit dzieci realizują 9 projektów edukacyjnych w ciągu roku przedszkolnego. Ich tematyka obejmuje zagadnienia i zjawiska społeczno-przyrodnicze, które stanowią kontekst wszelkiej działalności dzieci w przedszkolu (między innymi drzewo, kosmos, prąd, wiatr, woda, człowiek itp.). Każdy projekt realizowany jest przez około cztery tygodnie. Praca projektowa zostaje wspierana materiałami multimedialnymi znajdującymi się na platformie. Ich cel stanowi przybliżanie zjawisk przyrodniczych, które często są niemożliwe do bezpośredniej obserwacji przez dziecko, na przykład pobieranie wody przez korzenie drzewa i transport soków w drzewie, czy ruch elektronów w obwodzie elektrycznym. Animacje te są punktem wyjścia do dyskusji dzieci z nauczycielem i budowania rozumienia obserwowanych zjawisk.

Tym, co w mojej ocenie stanowi największą korzyść dla dzieci w pracy metodą projektów edukacyjnych jest możliwość dokonywania samodzielnych wyborów w procesie uczenia się, które pomagają budować poczucie skuteczności działania u dziecka. W teorii społeczno-poznawczej poczucie własnej skuteczności wynika z założenia, że ludzie angażują się w sposób proaktywny we własny rozwój i poprzez swoje działania wpływają na rzeczywistość oraz kształtują swoje życie. Przekonania na własny temat stanowią podstawę do sprawowania kontroli nad myślami, uczuciami i działaniami, przez co następuje modyfikacja zachowania<sup>7</sup>. Poczucie własnej skuteczności wiąże się bezpośrednio z umiejętnością planowania działań, realizacji celów i oceny wyników tej realizacji, co w konsekwencji prowadzi do stopniowego uzyskania samodzielności w uczeniu się. Innymi słowy, poczucia własnej skuteczności nie można nikogo „nauczyć” – można jedynie stwarzać warunki, aby zostało ono wykształcone, przekazując stopniowo odpowiedzialność za działanie w ręce dziecka. Nauczyciel może jedynie „wyposażyć” dziecko w zestaw „narzędzi”, skutecznych technik do wykorzystania w procesie uczenia się<sup>8</sup>. Metoda projektów edukacyjnych pozwala tworzyć warunki do rozwijania samodzielności w uczeniu się.

## Metoda modelowania dialogów Questioning the Author

Nie bez znaczenia dla procesów uczenia się i doświadczania sprawstwa jest sposób, w jaki przebiega komunikacja nauczyciela z dziećmi. Jak zauwa-

<sup>7</sup> A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, NJ, Englewoods Cliffs 1986, s. 25.

<sup>8</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 115.

żają Klus-Stańska i Nowicka<sup>9</sup>, szkoła jest miejscem, w którym ludzie nieustannie mówią do siebie, lecz podczas szczegółowej analizy tego, jak i co do siebie mówią, okazuje się, że podejmują specyficzny rodzaj konwersacji, nie znajdujący zastosowania poza środowiskiem szkolnym. Wygotski<sup>10</sup> podkreślał kluczową rolę interakcji społecznych w zdobywaniu społecznych i językowych narzędzi stanowiących podstawę zdobywania wiedzy, a także znaczenie budowania przez nauczyciela rusztowania dla nowej wiedzy w procesie uczenia się.

Takim rodzajem rusztowania jest to, co nauczyciel mówi do dzieci, jakie stawia pytania i w jaki sposób reaguje na ich wypowiedzi. Niestety, w rzeczywistości

nadzorowanie komunikacji przez nauczyciela, nawet jeśli nie są to wyodrębnione ćwiczenia w mówieniu, nagminnie w klasach najmłodszych wywołuje nienaturalność wypowiedzi i nadmierną koncentrację na formie. Możemy zatem powiedzieć, że komunikacja na lekcjach może polegać na stwarzaniu warunków do naturalnego rozwoju, ale może też być całkowicie sztucznym wymuszaniem określonego rodzaju artykulacji własnych (a najczęściej – cudzych) myśli<sup>11</sup> i chociaż w dokumentach oświatowych reformy 1999 roku przyjęto, iż komunikacja stanowi jedną z kilku kluczowych kompetencji, jednak jest to założenie zbyt ogólnikowe, by przełamać tradycję myślenia metodycznego o mówieniu w klasie szkolnej<sup>12</sup>.

Często stosowana przez nauczycieli pogadanka nie sprzyja realizacji funkcji mówienia dla myślenia i uczenia się.

Kiedy mówimy uczniom, że ich własne wyobrażenia są błędne, i wyjaśniamy, dlaczego lepsze są inne wyjaśnienia, nie uruchamiamy u nich procesu prowadzącego do aktywnej konstrukcji rozumienia<sup>13</sup>.

Podczas zajęć dzieci muszą mieć okazję do rozwijania swoich twierdzeń, uzasadniania własnych hipotez i stanowisk, do podważania innych argumentów i bycia samemu podważanym, gdyż sprzyja to efektywnemu uczeniu się<sup>14</sup>. Mimo że większość z tych działań może być osiągnięta w pracy indywidualnej, to jednak debata i dyskusja z innymi w większym stopniu

<sup>9</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

<sup>10</sup> L.S. Wygotski, *Thought and language*, Cambridge MA 1962; tenże, *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Cambridge MA 1978.

<sup>11</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 97.

<sup>12</sup> Tamże, s. 77.

<sup>13</sup> Roth, 1990, za: G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, Gdańsk 2009, s. 338.

<sup>14</sup> R. Hake, *Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses*, American Journal of Physics, 1998, 66(1); B.S. Hoyt i in., *Project Catalyst: Promoting Systemic Change in Engineering Education*, Reno 2001.

umożliwia sprawdzanie nowych znaczeń przez odpieranie zarzutów i budowanie kontrargumentów<sup>15</sup>. W tym sensie nauka argumentowania postrzegana jest jako podstawowy proces zarówno podczas uczenia się myślenia, jak i tworzenia nowej wiedzy oraz nowego jej rozumienia.

Mimo niezbytich dowodów, że zaangażowanie uczniów w konstruktywne rozmowy zwiększa efektywność uczenia się<sup>16</sup>, większość nauczycieli rzadko daje im szansę dzielenia się pomysłami. Jak zauważa Osborne<sup>17</sup>, argumentacje i debaty są w nauce powszechne, ale jednocześnie praktycznie nieobecne w edukacji szkolnej. Badania Bałachowicz potwierdzają, że dominującą formą komunikacji nauczyciela z uczniami w klasach I-III jest pogadanka. Rzadko stosują oni rozmowę jako działanie o charakterze poznawczym, a jeszcze rzadziej dyskusję<sup>18</sup>. Dziecięce dyskusje są ważne, gdyż pomagają wymieniać się pomysłami, dostrzegać różne punkty widzenia i opinie, a także umożliwiają społeczne konstruowanie nowych spostrzeżeń. Uczą myślenia i pozwalają uczniom integrować swoją osobowość.

W jednym z badań, w którym analizowano różne podejścia do przeprowadzania klasowych dyskusji z uczniami, QtA była jedną z dwóch metod (spośród dziewięciu testowanych), mogących rozwijać wysoki poziom myślenia i rozumienia prezentowanych idei<sup>19</sup>. Analiza dyskursu QtA wykazała wysoką częstotliwość występowania autentycznych pytań nauczycieli, w tym wyzwalających u uczniów myślenie na wysokim poziomie<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> B.S. Hoyt i in., *Project Catalyst*.

<sup>16</sup> P. Murphy i in. *Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis*, *Journal of Educational Psychology*, 2009, 101(3); A. Soter i in., *What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension*, *International Journal of Educational Research*, 2008, 47; A. King, *Guiding knowledge construction in the classroom: Effect of teaching children how to question and explain*, *American Educational Research Journal*, 1994, 31; D.S. McNamara, I.B. Levinstein, C. Boonthum, *iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking*, *Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers*, 2004, 36; A. Palincsar, A. Brown, *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*, *Cognition and Instruction*, 1984, 1(2); K. Pine, D. Messer, *The effect of explaining another's actions on children's implicit theories of balance*, *Cognition and Instruction*, 2000, 18(1); K.R. Butcher, *Learning from text with diagrams: Promoting mental model development and inference generation*, *Journal of Educational Psychology*, 2006, 98(1).

<sup>17</sup> J. Osborne, *Arguing to Learn in Science: The Role of Collaborative, Critical Discourse*, *Science*, 2010, 328.

<sup>18</sup> J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009, s. 271.

<sup>19</sup> P.K. Murphy, M.N. Edward, *What the studies tell us: A meta-analysis of discussion approaches*, [w:] M. Nystrand, *Making sense of group discussion designer to promote high-level comprehension of texts*, Montreal 2005; P.K. Murphy i in., *Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis*, *Journal of Educational Psychology*, 2009, 101(3).

<sup>20</sup> M. Nystrand, A. Gamoran, *Instructional discourse, student engagement, and literature achievement*, *Research in the Teaching of English*, 1991, 25(3); A. Soter i in., *What the discourse tells us*.



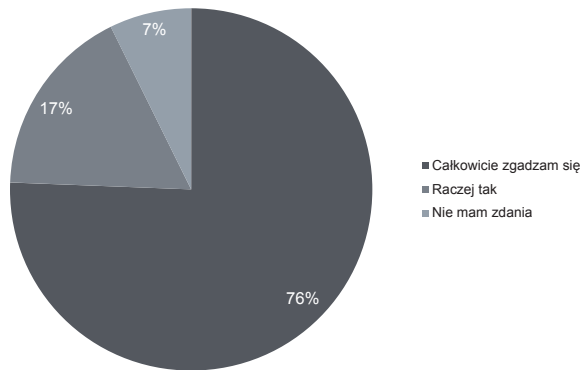
Metoda modelowania dialogów Questioning the Author (QtA)<sup>21</sup>, będąca jedną z metod pracy w ramach programu Tablit, została na gruncie polskim przetestowana w pracy z uczniami szkoły podstawowej i gimnazjum w zakresie edukacji przyrodniczej<sup>22</sup>. Polega ona na stawianiu przez nauczyciela otwartych pytań, w wyniku których dzieci budują dłuższe wypowiedzi. Nauczyciel jest w stanie kierować rozmową w taki sposób, aby wymiana różnych pomysłów i poglądów dzieci prowadziła do budowania naukowych wyjaśnień. W dyskusji QtA nauczyciel stosuje określone techniki, takie jak: podkreślenie, powracanie, parafrazowanie, modelowanie, podsumowanie, adnotacja, aby zachęcić dzieci do dzielenia się swoimi doświadczeniami. Używa tych technik i pytań otwartych, aby w pełni zaangażować grupę w dyskusję, podczas której poszczególne dzieci formułują i wyrażają swoje pomysły oraz opinie na omawiany temat. Nauczyciel staje się więc jedynie asystentem dzieci, dbającym o przebieg dyskusji, jej kierunek i etapy, wspierając ich w odkrywaniu świata. Rozmowy te wspierane są przez nieme animacje komputerowe odtwarzane na platformie. Animacje te prezentują zjawiska przyrodnicze, często niemożliwe do bezpośredniej obserwacji przez dziecko, jak na przykład pobieranie wody przez korzenie drzewa i transport soków w drzewie, czy ruch elektronów w obwodzie elektrycznym, i stanowią punkt wyjścia do dyskusji dzieci z nauczycielem oraz budowania rozumienia obserwowanych zjawisk.

Duża liczba nauczycielek testujących program Tablit postrzegала metodę Questioning the Author jako jeden z najtrudniejszych elementów realizacji programu. W odpowiedzi na pytanie: "Jaki był dla Pani najtrudniejszy aspekt realizacji programu Tablit?", aż 18 na 41 nauczycielek wskazało właśnie tę metodę modelowania dialogów QtA. Trudność w jej stosowaniu wynikała zapewne z konieczności całkowitej zmiany założeń i sposobu prowadzenia rozmów z dziećmi – zastąpienia transmisyjnej pogadanki rozmową otwartą. Przed rozpoczęciem testowania programu wychowania przedszkolnego Tablit żadna nauczycielka nie znalazła metody modelowania dialogów Questioning the Author. Przed rozpoczęciem pracy z programem, a także w trakcie dwóch lat implementowania go, nauczycielki brały udział w szkoleniach z tej metody, odbywając indywidualne konsultacje i otrzymując znaczące wsparcie.

<sup>21</sup> M.G. McKeown i in., *Questioning the author'' accessibles: Easy-access resources for classroom challenges*, Bothell, WA 1999; M.G. McKeown, I.L. Beck, *Getting the Discussion Started*, Educational Leadership, 1999, 57(3); I.L. Beck, M.G. McKeown, *Encouraging young children's language interactions with stories*, [w:] *Handbook of Early Literacy Research*, red. S.N.D. Dickenson, New York 2006; tychże, *Improving comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*, Scholastic, 2006.

<sup>22</sup> A. Basińska i in., *ETOS – innowacyjne narzędzie wspomagające nauczanie i uczenie się przedmiotów przyrodniczych*, Studia Edukacyjne, 2012, 23; A. Basińska i in., *E-nauczyciel przyrody. Innowacyjna strategia nauczania i uczenia się przedmiotów przyrodniczych z wykorzystaniem multimediów*, Poznań 2013.

Używanie metody QtA zmieniło sposób, w jaki rozmawiam z dziećmi



Ryc. 1. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem metody QtA (w %)

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość stwierdziła, że poznanie metody QtA zmieniło sposób, w jaki rozmawiają z dziećmi. Dopytywane, w jaki sposób zmieniły swój styl rozmowy z dziećmi, pisały w ankiecie ewaluacyjnej między innymi:

*Zadaję im pytania otwarte, czego wcześniej nie robiłam.*

*Zadaję pytania otwarte, które zmuszają do wypowiedzi dłuższych niż jeden wyraz.*

*Więcej słucham, oni chętnie mówią.*

*Nie narzucam swojego zdania i odpowiedzi.*

*Inaczej formułuję pytania.*

*Nie zakładam, jakiej odpowiedzi oczekuję, kiedy zadaję pytanie.*

*Staram się dać dzieciom możliwość otwartej wypowiedzi. Wciąż nad tym pracuję. Mam wrażenie, że wreszcie nie tylko słyszę, ale i słucham wychowanków.*

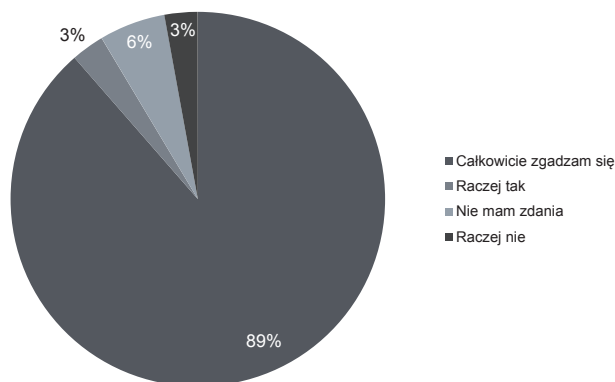
*Nie dopowiadam za dzieci, nie kończę, uważnie słucham, podkreślam to co powiedziały, ewentualnie pytam innych czy się zgadzają.*

*Zdaję sobie sprawę, że pobudzam dzieci do myślenia i to mnie satysfakcjonuje.*

W programie Tablit metoda Questioning the Author była wykorzystywana między innymi do prowadzenia rozmów na temat prezentowanych zjawisk przyrodniczych. Rolą nauczyciela było więc takie kierowanie dyskusją, aby dzieci w toku wymiany pomysłów budowały rozumienie obserwowanych procesów i poznawanych pojęć.



## Metoda QtA pomogła dzieciom zrozumieć pojęcia naukowe

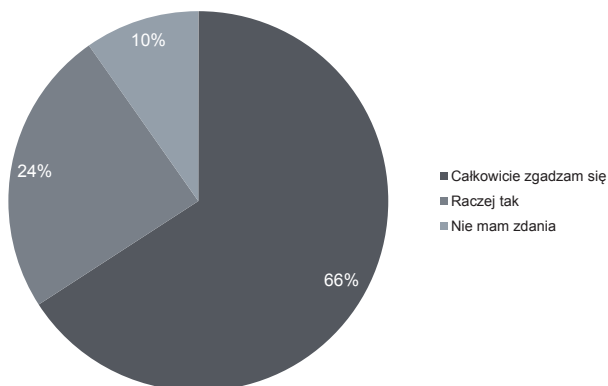


Ryc. 2. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem metody QtA (w %)

Źródło: opracowanie własne

Prawie wszystkie nauczycielki testujące program Tablit uważały, że zastosowanie metody modelowania dialogów Questioning the Author pomogło dzieciom w rozumieniu pojęć naukowych. Obserwowały również duże zaangażowanie dzieci w dyskusje QtA.

## Dzieci były bardzo zaangażowane w dyskusje QTA



Ryc. 3. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem metody QtA (w %)

Źródło: opracowanie własne

Podsumowując, dzieci regularnie doświadczające metody QtA, realizując program Tablit, były bardzo zaangażowane w dyskusje, wypowiadały się z dużą pewnością siebie, a ich wypowiedzi były rozbudowane. Nie bez znaczenia dla doświadczeń edukacyjnych dzieci jest więc rodzaj stosowanej przez nauczyciela strategii komunikacyjnej.

## Metoda Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL (Content and Language Integrated Learning) to podejście do procesu edukacyjnego, które stawia przed uczniem dwa cele: jednoczesne poznanie treści przedmiotowych oraz opanowanie języka obcego, w którym odbywa się nauka<sup>23</sup>. Metoda CLIL różni się od standardowego nauczania języków obcych podejściem: co, jak i kiedy odbywa się na zajęciach.

Jednym z podstawowych celów nauczania języka obcego jest zdobycie takich umiejętności, by można było poradzić sobie z komunikacją, najczęściej nieformalną, poza klasą. Program nauczania nastawiony jest na umiejętności, funkcje i struktury języka oraz słownictwo, a kolejność wprowadzania nowego materiału jest w zasadzie dowolna (np. w języku angielskim nie ma żadnych powodów, by drugi okres warunkowy był wprowadzany po pierwszym, a nie odwrotnie). Tematy wiążą się z czynnościami dnia codziennego i zainteresowaniami uczniów<sup>24</sup>.

Taki język to język dnia codziennego. Natomiast w metodzie CLIL treści językowe oparte są na programie nauczania danego przedmiotu. Język instrukcji bywa uproszczony, a używane struktury językowe zależą od potrzeb związanych z nauczaniem treści<sup>25</sup>.

W Polsce zajęcia metodą CLIL realizowane są w szkołach prowadzących oddziały dwujęzyczne, gdzie kilka wybranych przedmiotów szkolnych uczonych jest w języku obcym. Najczęściej metodą tą pracują uczniowie szkół średnich, którzy już dobrze znają język obcy i ze znajomością języka przedmiotów w języku ojczystym. Edukacja tego typu nie jest obowiązkowa, choć udział w programach umożliwiających nauczanie przedmiotów niejęzykowych poprzez język obcy w kontekście europejskim jest postrzegany jako podnoszący status społeczny<sup>26</sup>.

<sup>23</sup> D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge 2010.

<sup>24</sup> A. Zaparucha, *CLIL jako nowatorska metoda nauczania, Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce*, ORE, Warszawa 2017; <https://www.ore.edu.pl/2018/02/materialy-dla-nauczycieli-szkol-cwiczen-jezyki-obce/>, s. 8.

<sup>25</sup> Tamże; M. Spratt, CLIL and EFL Side by Side, TEALS Conference presentation, Lisbon 2009. [Online] <http://sites.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/tefl2/sprat-clil-and-efl-side-by-side.pdf> [dostęp: 29.11.2018].

<sup>26</sup> P. Ball, K. Kelly, J. Clegg, *Putting CLIL into Practice*, Oxford 2015.

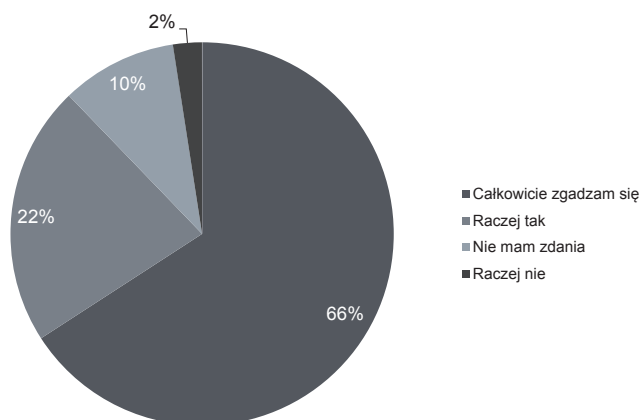
Głównym atutem pracy metodą CLIL jest podniesienie motywacji uczniów do uczenia się języków obcych. Metoda sprzyja integrowaniu oraz łączeniu nauki języka i innych treści przedmiotowych, umożliwia nabywanie języka obcego jako narzędzia do realizacji różnych celów, ułatwia stosowanie języka poza murami szkoły.

Na poziomie edukacji przedszkolnej możemy mówić tylko o elementach metody CLIL, gdyż dzieci dopiero rozpoczynają przygodę z językiem obcym. Przy tworzeniu materiałów do nauki języka obcego w programie wychowania przedszkolnego Tablit zainspirowano się metodą CLIL, która umożliwia integrację nauki głównych treści przedmiotowych i języka. Na platformie edukacyjnej programu Tablit do każdego z 27 projektów stworzono następujące multimedia do nauki języka angielskiego:

- gry w języku angielskim (po 3 na każdy projekt),
- polsko-angielskie banki słów,
- animowane filmy projektowe w języku angielskim (po 2 na każdy projekt).

Wszystkie nagrania są doskonałej jakości, z perfekcyjną wymową lektorów, stanowiącą wzór dla dziecka. Ponadto, stworzono 27 rozbudowanych scenariuszy zajęć językowych nawiązujących tematycznie do scenariuszy głównych projektów i pozwalających na integrację w obrębie treści, celów, metod i zadań dla dzieci. Nauka języka odbywa się poprzez zabawę, a po zrealizowaniu trzech lat edukacji przedszkolnej z programem Tablit dzieci opanują zasadnicze treści językowe (oprócz treści projektowych), takie jak: kolory, liczby, czasowniki, nazwy części ciała, nazwy roślin, zwierząt, elementy ubrań.

Uważam, że połączenie edukacji przedszkolnej i języka angielskiego jest efektywne



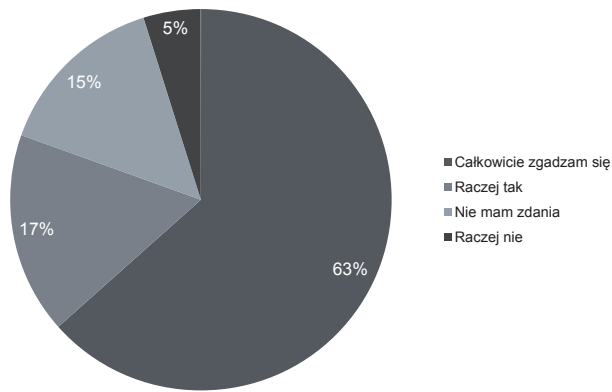
Ryc. 4. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem materiałów do nauki języka angielskiego (w %)

Źródło: opracowanie własne

Nauczycielki, które testowały program Tablit nie miały uprawnień do nauczania języka angielskiego w przedszkolu i nie uczyły dzieci tego języka. Jednak w ramach testowania programu wykorzystywały materiały multimedialne w języku angielskim w trakcie zajęć.

Znacząca większość nauczycielek testujących program Tablit postrzegала połączenie edukacji przedszkolnej i nauki języka angielskiego za efektywne.

Dzieci chętnie bawią się elementami modułu angielskiego w czasie wolnym



Ryc. 5. Doświadczenia nauczycielek związane ze stosowaniem materiałów do nauki języka angielskiego (w %)

Źródło: opracowanie własne

Zależnie od możliwości merytoryczno-kadrowych przedszkola, z modułu języka angielskiego można skorzystać w różnorodny sposób. Po pierwsze, jeśli nauczyciel edukacji przedszkolnej nie zna języka angielskiego i nie ma uprawnień do jego nauczania, może wykorzystywać materiały multimedialne do osłuchiwania dzieci z językiem angielskim. Może też razem z nimi uczyć się nowych słówek, powtarzając ich wymowę po nagranych lektorze. Po drugie, jeśli uczący w przedszkolu nauczyciel języka angielskiego zechce stosować tablitowe materiały podczas swoich zajęć, może liczyć na to, że wychowawca grupy (nawet nieznający języka) będzie codziennie wspierał proces uczenia się słówek, fraz w języku angielskim poprzez gry językowe, zabawy ze słownikiem obrazkowym, czy oglądanie filmów projektowych również w języku angielskim. Najbardziej optymalną opcją jest jednak ta, w której główny nauczyciel grupy ma uprawnienia do nauczania języka angielskiego i może codziennie integrować treści projektu z treściami językowymi. Tablit idealnie nadaje się również do realizacji w przedszkolach dwujęzycznych.

Podsumowując, ewaluacja końcowa projektu pokazała ogromne zaangażowanie dzieci w realizację projektów, a także przekonanie nauczycieli o dużej wartości edukacyjnej programu. Dowodem wskazującym na zapotrzebowanie na tego typu programy jest ciągle rosnąca popularność Tablita. Z roku na rok coraz więcej placówek przedszkolnych w Polsce odnajduje zasoby i pracuje opierając się na tym programie. Obserwując statystyki wejść na platformę edukacyjną Tablita, można wnioskować, iż stronę miesięcznie odwiedza niemal 2000 unikalnych użytkowników. Nauczyciele edukacji przedszkolnej cały czas poszukują nowych rozwiązań programowych, które pozwolą zaspokoić potrzeby współczesnych dzieci. Program wychowania przedszkolnego Tablit stanowi innowacyjne rozwiązanie w edukacji przedszkolnej, gdyż bazuje na konstruktywistycznej teorii uczenia się i implementuje ją poprzez zastosowanie starannie dobranych aktywnych metod pracy. Zaprojektowane materiały multimedialne pomagają w pełniejszym zrozumieniu zjawisk przyrodniczo-społecznych, a także włączeniu nowych technologii w codzienną pracę przedszkola. Mocnym punktem programu Tablit jest również integracja edukacji przedszkolnej i nauki języka angielskiego.

## BIBLIOGRAFIA

- Ball P., Kelly K., Clegg J., *Putting CLIL into Practice*, Oxford University Press, Oxford 2015.
- Balachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2009.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice-Hall, NJ, Englewoods Cliffs 1986.
- Basińska A., Pietrala D., Cole R., Dziubalska-Kołaczyk K., *ETOS – innowacyjne narzędzie wspomagające nauczanie i uczenie się przedmiotów przyrodniczych*, Studia Edukacyjne, 2012, 23.
- Basińska A., Pietrala D., Pietrala T., Zielińska U., Dziubalska-Kołaczyk K., Cole R., *E-nauczyciel przyrody. Innowacyjna strategia nauczania i uczenia się przedmiotów przyrodniczych z wykorzystaniem multimedialnych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Basińska A., Pietrala T., Zielińska U., Pietrala D., Dziubalska-Kołaczyk K., *Tablit. Innowacyjny program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Beck I.L., i in., *Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text*, The Elementary School Journal, 1996, 96.
- Beck I.L., McKeown M.G., *Encouraging young children's language interactions with stories*, [w:] *Handbook of Early Literacy Research*, red. S.N.D. Dickenson, Guilford, New York 2006.
- Beck I.L., McKeown M.G., *Improving comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*, Scholastic, 2006.
- Butcher K.R., *Learning from text with diagrams: Promoting mental model development and inference generation*, Journal of Educational Psychology, 2006, 98(1).
- Coyle D., Hood P., Marsh D., *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.

- Hake R., *Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses*, American Journal of Physics, 1998, 66(1).
- Helm J.H., Katz L.G., , *Mali badacze. Metoda projektów w edukacji elementarnej*, CODN, Warszawa 2003.
- Hoyt B.S., Hanyak M.E., Vigeant M.A.S., Snyder W.J., Aburdene M.F., Hyde D.C., Prince M.J., *Project Catalyst: Promoting Systemic Change in Engineering Education* – Referat wygłoszony podczas 31st ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, NV, Reno 2001.
- King A., *Guiding knowledge construction in the classroom: Effect of teaching children how to question and explain*, American Educational Research Journal, 1994, 31.
- Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademiczne i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
- McKeown M.G., Beck I.L., *Getting the Discussion Started*, Educational Leadership, 1999, 57(3).
- McKeown M.G. i in., *Questioning the author” accessibles: Easy-access resources for classroom challenges*, The Wright Group, Bothell, WA 1999.
- McNamara D.S., Levinstein I.B., Boonthum C., *iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking*, Behavioral Research Methods, Instruments, and Computers, 2004, 36.
- Mietzel G., *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Murphy P.K., Edward M.N., *What the studies tell us: A meta-analysis of discussion approaches*, [w:] M. Nystrand, *Making sense of group discussion designer to promote high-level comprehension of texts*, Montreal 2005.
- Murphy P.K. i in., *Examining the effects of classroom discussion on students’ comprehension of text: A meta-analysis*, Journal of Educational Psychology, 2009, 101(3).
- Nystrand M., Gamoran A., *Instructional discourse, student engagement, and literature achievement*, Research in the Teaching of English, 1991, 25(3).
- Osborne J., *Arguing to Learn in Science: The Role of Collaborative, Critical Discourse*, Science, 2010, 328.
- Palincsar A., Brown A., *Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*, Cognition and Instruction, 1984, 1(2).
- Pine K., Messer D., *The effect of explaining another’s actions on children’s implicit theories of balance*, Cognition and Instruction, 2000, 18(1).
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Soter A. i in., *What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension*, International Journal of Educational Research, 2008, 47.
- Spratt M., *CLIL and EFL Side by Side*, TEALS Conference presentation, Lisbon 2009. [Online] <http://sites.fcs.h.unl.pt/docentes/cceia/images/stories/PDF/tefl2/spratt-clil-and-efl-side-by-side.pdf> [dostęp: 29.11.2018].
- Vygotsky L.S., *Thought and language*, MIT Press, Cambridge MA 1962.
- Vygotsky L.S., *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge MA 1978.
- Zaparucha A., *CLIL jako nowatorska metoda nauczania*, Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce, ORE, Warszawa 2017; <https://www.ore.edu.pl/2018/02/materialy-dla-nauczycieli-szkol-cwiczen-jezyki-obce/>