

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

Agata Katarzyna Draszkiewicz

Doświadczenia nauczycieli w realizacji
podstawy programowej wychowania
przedszkolnego

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Kingi Kuszak
oraz promotora pomocniczego
dr Anny Mazurowskiej

Poznań 2024 r.

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I Nauczyciel w procesie uczenia się dzieci na przykładzie teorii konstruktywistycznych.	10
1.1. Nauczyciel wychowania przedszkolnego – pojęcia, zadania i funkcje nauczyciela.....	10
1.2. Nauczyciel jako twórca środowiska uczenia się opartego na doświadczeniu dziecka na przykładzie teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta.	15
1.3. Nauczyciel jako organizator doświadczeń społecznych dzieci w teorii konstruktywizmu społecznego Lwa Siemionowicza Wygotskiego.	18
1.4. Nauczyciel jako partner współuczestniczący w procesie uczenia się dzieci na przykładzie teorii Jerome Seymoura Brunera.....	23
4.1. Wychodzenia poza dostarczone informacje a transfer uczenia się.....	25
4.2. Procedury nauczania- uczenia się przez odkrywanie.....	26
4.3. Rola i znaczenia myślenia intuicyjnego dla procesu kształcenia i możliwości jego stymulowania.....	27
4.4. Motywy uczenia się i problemy zainteresowania nauką.....	28
4.5. Dojrzałość szkolna.....	31
4.6. Program nauczania.....	32
Rozdział II Założenia podstawy programowej wychowania przedszkolnego	33
2.1. Pojęcie i funkcje podstawy programowej wychowania przedszkolnego.....	33
2.2. Geneza podstaw programowych wychowania przedszkolnego.....	37
2.3. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako narzędzie w procesie tworzenia warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku 3-6 lat.	49
2.4. Struktura podstawy programowej wychowania przedszkolnego.....	59
Rozdział III Metodologiczne podstawy badań własnych	61
3.1. Przedmiot i cel badań.....	61
3.2. Problemy badań.....	63
3.3. Model badań jakościowych.....	64
3.4. Strategia badań.....	66
3.5. Osadzenie paradygmatyczne badań własnych.....	69
3.6. Metoda, technika i narzędzie badawcze.....	71
3.7. Organizacja, teren badań oraz próba badawcza.....	78
Rozdział IV Prezentacja analizy i toku postępowania interpretacyjnego zgromadzonego materiału badawczego	85

Rozdział V Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego	111
5.1. Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci	111
5.1.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci.....	116
5.1.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci.....	131
5.1.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci.....	149
5.1.4 Podsumowanie	173
5.2. Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia.....	189
5.2.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia.....	192
5.2.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia.....	202
5.2.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia.....	213
5.2.4. Podsumowanie.....	224

5.3. Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych	232
5.3.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych	234
5.3.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych...	239
5.3.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych.....	246
5.3.4 Podsumowanie.....	255
5.4 Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.....	260
5.4.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.....	262
5.4.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.....	267
5.4.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.....	274

5.4.4. Podsumowanie.....	282
5.5 Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy.....	289
5.5.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy	290
5.5.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy.....	294
5.5.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy.....	300
5.5.4 Podsumowanie.....	307
5.6 Elementy doświadczeń nauczycieli w zakresie wsparcia i ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego	311
5.6.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w zakresie wsparcia od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.....	318
5.6.1.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w zakresie wsparcia od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.....	329
5.6.1.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w zakresie wsparcia od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.....	341
5.6.2. Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich	

i miejskich w zakresie ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.....	356
5.6.2.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w zakresie ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.....	365
5.6.2.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w zakresie ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.....	377
5.6.2.4 Podsumowanie.....	395
6. Podsumowanie, wnioski i propozycje rozwiązań dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego	404
Bibliografia.....	420
Wykaz aktów prawnych.....	445
Źródła internetowe	448
Programy.....	450
Protokoły i raporty.....	451
Spis tabel.....	451
Spis schematów.....	452
Aneks.....	452

Wstęp

Rozwój procesów społeczno – gospodarczych spowodował, że w odniesieniu do nauczyciela rozważano między innymi kwestie roli i ideału nauczyciela. Nade wszystko jednak, pojawiało się pytanie o to „Kim powinien być nauczyciel?”. Termin „nauczyciel”, utożsamiano głównie z instytucją, w której uczył nauczyciel. Natomiast w sytuacji, kiedy kluczowe są efekty instytucji odpowiedzialnej za kształcenie dzieci, wówczas ponownie zastanawiano się „czy nauczycielowi wystarczy tylko znajomość treści, których naucza”. Rzeczywistość edukacyjna pokazała jednak, że istotnym dla nauczyciela, okazał się „sposób nauczania” uwarunkowany od tego kogo i czego nauczyciel uczy (Kwiatkowska, 2008, s. 25). Wiek XX to okres, o którym mówimy, że jest „odkryciem dziecka”, a zatem i „odkryciem nauczyciela”.

Rozwój psychologii spowodował, że w odniesieniu do nauczyciela mówimy z perspektywy jego „osobowości”, „zdolności”, „talentu” (Okoń, 1991), natomiast rozwój nauki i postęp w dziedzinie mediów, przyczynił się do wzrostu zainteresowania elektronicznymi środkami nauczania, a co za tym idzie podniesienia wymagań wobec nauczycieli do stosowania owych środków w procesie kształcenia. Okazało się bowiem, że posiadane przez nauczycieli kwalifikacje wymagają ustawicznego doskonalenia (Kwiatkowska, 2008, s. 26). Zmianie ulega również podejście do wiedzy, które generuje zmiany w zawodzie nauczyciela. Proces kształcenia, nastawiony na „większą wagę do wiedzy o faktach niż do wiedzy o sposobach ich odkrywania” uległ zmianie, a dokładnie uległ „odwróceniu”. Fundamentalną staje się wiedza wypracowana przez ucznia, natomiast metody jej poznawania, czynią ją rzetelną. Działania nauczyciela sprowadzają się do organizowania „procesu uczenia się” (Kwiatkowska, 2008, s. 41- 41). Nauczyciel ma „przekazywać wiedzę, ale także uczyć samodzielnego wytwarzania i stosowania wiedzy (...) uczy, jak żyć, jak tworzyć sens życia, jak radzić sobie z problemami, jak samemu się uczyć i dokonywać oceny rezultatów swojej pracy” (Kwiatkowska, 2008, s. 26-27). Niniejsze wytyczne kierowane w stronę nauczyciela pokazują, że „wiedza nie może być w prosty i bezpośredni sposób transmitowana od nauczyciela do dziecka. Jednostki uczące się muszą konstruować swoją wizję świata poprzez modyfikowanie uprzednich wyobrażeń, pomysłów, przekonań” (Michalak, Misiorna, 2006, s. 108). Przykładem teorii, która „opisuje proces dochodzenia do wiedzy”, a nauczyciela przedstawia jako osobę, która „planuje i organizuje środowisko rozwoju dziecka” jest „konstruktywizm jako teoria uczenia się” (Michalak, Misiorna, 2006, s. 108 - 109). W niniejszej pracy, przywołana teoria oparta między innymi na założeniach teorii

Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego oraz Jeroma S. Brunera (Michalak, 2004a, s. 171) stanowi teorię wiodącą.

Obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego (...) (Dz. U. z 2017 r. poz. 356), określa nauczyciela, jako osobę odpowiedzialną za realizację „zadań przedszkola” polegających między innymi na „tworzeniu warunków” sprzyjających rozwojowi dziecka, organizowaniu sytuacji sprzyjających pozyskiwaniu nowych doświadczeń, oraz udzielaniu „wsparcia”, które „umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356). Zdaniem Małgorzaty Karwowskiej – Struczyk „Szczegółowe zapisy podstawy programowej (...) nie liberalizują działania nauczycieli i dyrektorów, lecz wręcz przeciwnie – usztywniają je, nauczyciel staje się pracownikiem najemnym, bezrefleksyjnie realizującym wytyczne tego dokumentu. A przecież nie o to chodzi” (Karwowska – Struczyk, 2012, s. 68). Literatura pedagogiczna służy nauczycielom wsparciem wskazując różnorodne „strategie nauczania” które są „pewnymi koncepcjami pracy nauczyciela z uczniami” (Michalak, 2004 a, s. 161). Postępowanie nauczyciela realizującego wskazaną podstawę, w myśl założeń „konstruktywistycznej teorii uczenia się” powoduje, że „można określić konstruktywistyczny model pełnienia roli ucznia i nauczyciela w edukacji” (Michalak, Misiorna, 2006, s. 109), co czyni je inspirującym do podejmowania badań w tym zakresie.

Mając na uwadze powyższe uzasadniając wybór podjętej problematyki badawczej, powołałam się z jednej strony na działania nauczyciela wychowania przedszkolnego, zaś z drugiej strony na podstawę programową wychowania przedszkolnego (...) (Dz. U. z 2017 r. poz. 356), jako narzędzie w procesie tworzenia warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku 3 - 6 lat. Kluczowym w sytuacji działań nauczyciela wychowania przedszkolnego jest „cel wychowania przedszkolnego”, który wyznacza „kierunek zamierzeń i działań pracy wychowawczo – dydaktycznej nauczyciela przedszkola” (Karbowniczek, 2013, s. 215). Podstawa programowa wychowania przedszkolnego (...) (Dz. U. z 2017r. poz. 356), zobowiązuje nauczyciela do realizacji „zadań przedszkola” w taki sposób, aby dziecko kończąc wychowanie przedszkolne wykazywało umiejętności i możliwości w postaci „celów osiągniętych”, określonych w poszczególnych obszarach podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Dz. U. z 2017r. poz. 356). Osiągnięcie przez dziecko wskazanych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego „efektów zależy między innymi od doboru właściwych metod nauczania” (Karbowniczek, 2013, s.232), wyboru których dokonuje nauczyciel, niemniej jednak „dobór metod zależy od: celów zajęć, obszaru edukacji, stopnia rozwoju intelektualnego wychowanków oraz od samego systemu wychowawczo –

dydaktycznego przedszkola” (Karbowniczek, 2013, s.233). Przyjęta w pracy doktorskiej problematyka badawcza jest również interesująca z uwagi na fakt, że podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Dz. U. z 2017 r. poz. 356), stanowiąc narzędzie w procesie tworzenia warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku 3-6 lat, wskazuje na „wsparcie całościowego rozwój dziecka”, bazując na czterech „obszarach rozwoju dziecka”. Tworzenie przez nauczyciela warunków sprzyjających realizacji „celów osiągniętych” jest odpowiedzią, na warunki w postaci „zadań przedszkola” oraz „warunków i sposobów realizacji” które są jednocześnie wyznacznikiem do tworzenia tych warunków (Dz. U. z 2017 r. poz. 356). Mając na uwadze działania podejmowane zgodnie z założeniami wskazanej podstawy programowej, cenne poznawczo będzie ustalenie doświadczeń nauczycieli w realizacji niniejszej podstawy programowej, ponieważ jak zauważa Murynowicz – Hetka „doświadczenia są wyznaczone między innymi okolicznościami życia jednostki, co oznacza, że rodzaj środowiska, w jakim żyje determinuje rodzaj podejmowanej przez nią aktywności, zadań i ról społecznych” (za: Basińska, 2011, s. 450).

Pracę doktorską rozpoczęłam od przybliżenia postaci nauczyciela wychowania przedszkolnego, którego w dalszej kolejności przedstawiłam w procesie uczenia się na przykładzie teorii konstruktywistycznych przedstawionych przez J. Piageta, L.S. Wygotskiego oraz J.S. Brunera. W drugim rozdziale pracy omówiłam pojęcie i funkcje podstawy programowej, odniosłam się do genezy podstaw programowych, wskazania podstawy programowej wychowania przedszkolnego jako narzędzia umożliwiającego tworzenie warunków do rozwoju dzieci w wieku 3-6 lat oraz do struktury obowiązującej podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Trzeci rozdział przedłożonej pracy doktorskiej traktuje o metodologicznych podstawach badań, gdzie określiłam przedmiot i cel badań, wskazałam na przyjęty model oraz zaplanowaną strategię badań. Kolejne podrozdziały części metodologicznej dotyczą osadzenia paradygmatycznego badań własnych, wskazania metody, techniki, narzędzia badawczego oraz organizacji i terenu badań. Czwarty rozdział dotyczy analizy procesu kształtowania się tożsamości zawodowej nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Z kolei w piątym rozdziale pracy opisałam przywołane elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, które następnie w szóstym rozdziale pracy, posumowałam wskazując również propozycje rozwiązań dla nauczycieli. Pracę doktorską wieńczy bibliografia, wykaz aktów prawnych, źródła internetowe, programy, protokoły i raporty, spis tabel i schematów oraz aneks.

Rozdział I Nauczyciel w procesie uczenia się dzieci na przykładzie teorii konstruktywistycznych

1.1. Nauczyciel wychowania przedszkolnego – pojęcia, zadania i funkcje nauczyciela

Literatura przedmiotu wiele uwagi poświęca osobie nauczyciela, odwołując się z jednej strony do jego „talentu pedagogicznego” (Mysłakowski, 1959, s. 65-67, Szuman, 1959, s.99), „osobowości”(Kreutz, 1959, s. 149-164), czy też „duszy nauczycielstwa” (Dawid, 1959, s. 45), zaś z drugiej strony na łamach literatury pedagogicznej prezentowana jest wiedza w oparciu o utworzoną naukę pedagogiczną - pedeutologię poświęconą zagadnieniom nauczyciela (Kwiatkowska, 2008, Ziółkowski, 2016, s. 7). Kim zatem jest nauczyciel?

Jak podkreśla Henryka Kwiatkowska „znaczenie pojęcia nauczyciel zmieniało się na przestrzeni wieków” (Kwiatkowska, 2008, s. 46). Nauczyciel stanowi jeden z podmiotów w rozwoju edukacji, jest też kluczową postacią tworzącą system oświaty (Król, Pielachowski, 1995, s. 8), „powinien być: organizatorem i koordynatorem całokształtu życia i aktywności dziecka oraz swojej, inicjatorem i stymulatorem procesów rozwojowych i edukacyjnych” (Grzeszkiewicz, 2002, s. 284). Poszukując wyjaśnień, kim jest nauczyciel wychowania przedszkolnego napotkałam w literaturze sformułowanie „nauczyciel przedszkola”, który rozumiany jest jako kluczowa postać w procesie edukacyjnym, podejmująca istotne decyzje w kwestii doboru treści kształcenia oraz metod i form pracy (Łobocki, 1990, s. 33). Ponadto, w swoich poszukiwaniach zetknęłam się również z określeniem „nauczyciel małego dziecka” (Michalak, 2004 a, s. 206, Grzeszkiewicz, 2007, s. 183), pojmowanym jako „człowiek o nowoczesnej osobowości, czyli otwarty na innowacje i zmiany, antycypujący przyszłe wydarzenia, ustawicznie poszerzający wiedzę i doskonalący swoje umiejętności, tolerancyjny, szanujący godność drugiego człowieka, refleksyjny odbierający otaczający go świat” (Sztompka, 2002).

Status zawodu nauczyciela wskazywany jest również przez państwo. Akty prawne, obowiązujące w polskim systemie oświatowym, nie definiują kim jest nauczyciel wychowania przedszkolnego, wskazują, iż przez nauczyciela należy rozumieć „także wychowawcę i innego pracownika pedagogicznego szkoły, placówki i placówki doskonalenia nauczycieli” (art. 3 pkt.9 Ustawa o systemie oświaty Dz. U. z 2018r. poz. 1457, art. 4 pkt 18 Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. Dz. U. z 2018r. poz. 996), zobowiązują również nauczycieli do organizowania działań edukacyjnych, w których priorytetem jest uczeń wskazując tym samym, że „nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych,

wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia” (art. 5 Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. Dz. U. z 2018r. poz. 996). Podobnie sytuacja wygląda w przypadku „obowiązków” i „wymagań kwalifikacyjnych nauczyciela”. Właściwe ustawy określają zarówno „obowiązki”, jak i „wymagania kwalifikacyjne” nauczycieli, bez uszczegółowiania ich do poszczególnych specjalności. Nauczyciel zobowiązany jest między innymi: „rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz z podstawowymi funkcjami szkoły (...), wspierać każdego ucznia w jego rozwoju, dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego (...) (art. 6 pkt. 1, 2, 3 Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2018 r. poz. 967). Z kolei w przypadku „wymagań kwalifikacyjnych” ustawodawca określa, że „stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która: posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje, przestrzega podstawowych zasad moralnych, spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu” (art. 9.1 pkt. 1, 2, 3 Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2018 r. poz. 967).

Mając na uwadze powyższe w przedłożonej pracy przyjmuję, że **nauczyciel wychowania przedszkolnego, to osoba posiadająca kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela, ustawicznie doskonaląca się, odpowiedzialna za planowanie, organizowanie i realizację procesu edukacyjnego dzieci**¹.

Podstawowym dokumentem dla nauczyciela wychowania przedszkolnego, prócz Ustawy Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r. poz. 996), Ustawy o systemie oświaty Dz. U. z 2018 r. poz. 1457), jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego (...), która poprzez „warunki i sposób realizacji”, określa działania nauczycieli zmierzające do realizacji „zadań przedszkola” określonych w przywołanej podstawie Dz. U. z 2017r poz. 356). Zdaniem Ryszarda Więckowskiego, twórcy koncepcji całościowego kształcenia (Więckowski, 1995) stanowiącej podbudowę teoretyczną do podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Dz. U. z 2017r poz. 356), nauczyciel w przedszkolu powinien stworzyć dziecku warunki do poznawania otaczającej dziecko rzeczywistości, do tego aby nie musiało nikogo udawać, aby miało prawo do rozwijania ciekawości i pasji. (Więckowski, 2001). Zmiany zachodzące w społeczeństwie mającym świadomość z rozwoju i rangi

¹ Definicja „nauczyciel wychowania przedszkolnego ” została opracowana na potrzeby pracy doktorskiej na podstawie następującej literatury: Grzeszkiewicz 2002, Łobocki 1990, Michalak 2004a, art. 9.1.pkt 1,2,3 Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2018 r. poz. 967).

edukacji dzieci, powodują, że społeczeństwo oczekuje od nauczyciela realizacji „nowych zadań”. Priorytetem dla nauczyciela, nie jest już bycie „dydaktykiem”, a przekazywanie wiedzy dzieciom, nie stanowi o istocie tego zawodu. Dziś nauczyciel, to osoba, na której spoczywa organizacja procesu uczenia się dzieci, to osoba diagnozująca proces rozwoju dzieci, otwarta na zmiany i nowe oczekiwania. Niniejsze wymagania dotyczą nie tylko kwestii przygotowania nauczycieli do wykonywania zawodu, ustawicznego doskonalenia się, ale również pogłębiania posiadanych umiejętności i pozyskiwanie nowych, w celu kształtowania własnej osobowości (Maciejewski, 2002, s. 9-21). Inne wymagania, zdaniem M. Mikolon i M. Suświłło (za: Surma, 2013) kierowane wobec nauczyciela sprowadzają go do roli „urzędnika państwowego”, wskazując, że „nauczyciel jako urzędnik państwowy, opłacany z budżetu gminy odpowiada za swą pracę przed zwierzchnikami, którzy powierzają mu pracę i kontrolują jej jakość stosując odpowiednie narzędzia oceniania” (za: Surma, 2013, s. 159). Autorki podkreślają, że aktualnie od nauczyciela „oczekuje się aby był po trosze dobrym rzemieślnikiem, refleksyjnym badaczem, ogrodnikiem o niepowtarzalnej osobowości, opierającym się w pracy z uczniami na autentyczności, akceptacji i empatii” (za: Surma, 2013, s. 171).

Zadania nauczyciela zobowiązują go do planowania i organizowania procesu edukacyjnego; nauczyciel uwzględniając możliwości i umiejętności dzieci dokonuje wyboru, między innymi w kwestii programu kształcenia, metod i form pracy, stosowanych pomocy dydaktycznych (Feiner, Went, 1997, s. 3-4). Inne zadania nauczyciela przedszkola prezentuje Barbara Surma. Autorka podkreślając, że kluczowym jest aktywizowanie, dzieci do podejmowania zróżnicowanych czynności, zachęcanie, inspirowanie do pozyskiwania nowych doświadczeń (Surma, 2013, s. 173), wskazuje również na nauczyciela jako na organizatora procesu edukacyjnego podkreślając, że nauczyciel wówczas: „planuje, realizuje pracę opiekuńczą, wychowawczą i dydaktyczną zgodną z podstawą programową oraz wybranym przez Radę Pedagogiczną programem nauczania; dostosowuje program nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci; opracowuje własny program; współtworzy warunki, odpowiednie środowisko sprzyjające wspólnej zabawie, nauce i pracy dzieci rozwijające ich możliwości, zdolności, kształtujące nowe umiejętności; dba o zdrowie i bezpieczeństwo dzieci (...), prowadzi działania diagnostyczne i kompensacyjno – wyrównawcze; współpracuje z rodziną (...) współpracuje z personelem przedszkola” (Surma, 2013, s. 174- 175). Małgorzata Karwowska – Struczyk podejmując temat nauczyciela, odwołuje się do pojęcia „interakcji wychowawczych”. Zdaniem Autorki istotne w pracy nauczyciela, są działania polegające na tworzeniu dzieciom właściwych warunków, jaki

i planowanie sytuacji edukacyjnych, umożliwiających dziecku samodzielne podejmowanie decyzji. Nauczyciel jest dla dziecka wsparciem w sytuacji, kiedy dziecko tego wsparcia oczekuje. Zaistniałe w tej sytuacji interakcje powodują, że zarówno dziecko jak i nauczyciel zaczynają wzajemnie analizować swoje zachowania, w których są zarówno postacią „centralną jak i podporządkowaną”. Taki układ interakcji powoduje, że tworzy się zjawisko zwane „decentracją interpersonalną, czyli umiejętnością postrzegania osób i zdarzeń z różnych punktów widzenia” (za: Styczyńska, 2008, s. 143). Na temat wsparcia udzielanego dzieciom w wyniku interakcji wypowiada się również Władysław Puślecki. Autor podkreśla, iż wspieranie edukacyjne możliwe jest poprzez „interakcyjne kompetencje nauczyciela umożliwiające mu trafne pomaganie uczniowi w osiągnięciu jego indywidualnych potrzeb rozwojowych” (Puślecki, 2006, s.6). Dorota Klus – Stańska rozważając zagadnienie „nauczycielska tożsamość zawodowa ” wskazuje między innymi na „nauczyciela – mocarza”. Kim zatem jest „nauczyciel – mocarz”? Zdaniem Autorki „nauczyciela – mocarza” ukazujemy wówczas, kiedy pojawiają się zarówno „niedomagania”, jak i wtedy, kiedy rodzą się „nadzieje na poprawę”. To nauczyciel ponosi winę za zaistniałe problemy jak i za ich naprawianie. Nauczyciele „kompetentnie poradzą” sobie również w sytuacji, kiedy wprowadzane reformy nie przynoszą efektów (Klus – Stańska, 2010, s. 43). Autorka wskazuje, że „wszystkie nadzieje, pretensje, oczekiwania wynikają z podzielanego społecznie przekonania, że szkoła nauczycielem stoi, i że to właśnie nauczyciel, jako autonomiczny, twórczy podmiot, jest władny ją modyfikować, rozwijać, czynić zgodną z wymaganiami rozwoju dzieci i współczesną kulturą” (Klus – Stańska, 2010, s. 43). Warto zadać sobie w tym miejscu pytania, czy czas się zatrzymał? czy rzeczywistość edukacyjna od 2010 roku, kiedy to Dorota Klus – Stańska wskazuje na „nauczyciela mocarza” nic się nie zmieniła? a może słowa Autorki dotyczące nauczyciela, są dziś w 2024 roku bardziej aktualne niż kiedykolwiek? Rozwiązaniem dla nauczycieli na efektywną realizację stawianych nauczycielom zadań jest „ustawiczne doskonalenie się”. T. Kotasek (za: Zalewska – Bujak, 2008) proponuje następujące „funkcje nauczycielskiego kształcenia ustawicznego: funkcja adaptacji” polegająca na tworzeniu warunków do zaznajamiania nauczycieli z zawodem, „funkcja recyklicacji”, czyli samokształcenia nauczycieli, polegające na samodzielnym zdobywaniu wiedzy opartej między innymi na badaniach naukowych. Inna to „funkcja specjalizacji”, której realizacja, umożliwi nauczycielom uzyskanie nowej wiedzy, nowych umiejętności i możliwości do pełnienia jeszcze innych funkcji np. „funkcji kierowniczych”. Ostatnia z proponowanych przez Autora funkcji to „funkcja innowacji”, polegająca na

gotowości nauczyciela do dokonywania zmian w realizacji procesu edukacyjnego (za: Zalewska – Bujak, 2008, s. 93).

Zdaniem Marianny Styczyńskiej „współczesna funkcja nauczyciela sprowadza się nie tyle do kierowania procesem edukacyjnym dziecka, ile do wspomagania jego własnego rozwoju, do ewentualnego pośredniczenia w kontakcie dziecka ze światem zewnętrznym, aktywizowania wychowanków poprzez wykorzystania ich własnej inicjatywy” (Styczyńska, 2008, s. 145). Z kolei Henryka Kwiatkowska uważa, że za prawidłowe pojmowanie zarówno „funkcji” jak i „zadań” nauczyciela odpowiadają sami nauczyciele. Autorka twierdzi, że również w zakresie pojmowania funkcji nastąpiła przemiana „od przekazu wiedzy” i „dominacji intelektu” do samodzielności dzieci (Kwiatkowska, 2008, s. 41-45). Dużo uwagi funkcjom nauczyciela przedszkola poświęcają Małgorzat Feiner i Wiesław Went, wskazując, iż wspieranie i wspomaganie rozwoju dziecka, to kluczowa funkcja nauczyciela przedszkola (Feiner, Went, 1997, s. 3-4). Autorzy prócz wyjaśnień, dokonują również klasyfikacji funkcji nauczyciela przedszkola proponując: funkcje nauczyciela w odniesieniu do instytucji przedszkola: „organizowanie samodzielnych doświadczeń dziecka, projektowanie zadań dziecka, sterowanie ćwiczeniami dziecka, inicjowanie i prowadzenie dialogów i opowiadań, stawianie i rozwiązywanie zagadek, objaśnianie i instruowanie, porozumiewanie się z dziećmi i dziećmi między sobą, stosowanie założeń kultury żywego słowa, prowadzenie pokazu i obserwacji, oddziaływanie przykładem osobistym, udostępnianie prac z zakresu sztuk plastycznych, wykorzystywanie utworów muzycznych” (Feiner, Went, 1997, s. 3-4).

Renata Michalak uważa, że „nauczyciel małego dziecka” uczestniczący aktualnie w procesie edukacyjnym, mając na uwadze obowiązujące kierunki w nauce i edukacji, powinien być zainteresowany dotychczasową wiedzą posiadaną przez uczniów oraz dawać im przyzwolenie na samodzielne decydowanie o własnym uczeniu się. Nauczyciel poprzez pytania otwarte kierowane do uczniów, powinien pobudzać ich do samodzielnego myślenia, winien tworzyć sytuacje, podczas których uczniowie mają możliwość zmierzenia się z zaistniałym problemem, a tym samym możliwość zweryfikowania swoich umiejętności i wiedzy. Ponadto, nauczyciel powinien skłaniać uczniów do wypowiedzi, do wyrażania własnych poglądów, uczestnictwa w rozmowie z innymi. Podczas rozmów z uczniami, zasadnym jest, aby używał zwrotów, których zastosowanie uruchamia proces myślenia uczniów np. „ zanalizuj”, „sklasyfikuj”, „porównaj”, „ zinterpretuj”, „sprawdź”, „postaw hipotezę”. Wskazany jest, aby nauczyciel w swojej pracy używał materiałów ogólnie dostępnych w otoczeniu np. przedszkola (kasztany jesienią, realizacja zajęć w terenie: w ogrodzie, w parku), a nade wszystko, nauczyciel zwracając się do uczniów z zapytaniem,

powinien poczekać na odpowiedź, dać czas uczniom do namysłu, do głośnego myślenia nad odpowiedzią, a może zamiast odpowiedzi nauczyciel otrzyma pytanie, w sytuacji, kiedy uczniowie nie rozumieją pytania (Michalak, 2004 a, s. 206 - 208). Kolejny czynnik istotny w pracy z małym dzieckiem, zdaniem Stanisława Dylaka to „pielęgnować naturalną ciekawość uczniów, której sprzyja zwłaszcza stosowanie cyklicznego modelu uczenia się, respektującego podstawowe kroki konstruktywistycznego modelu nauczania” (Dylak, za: Michalak, 2004 a, s. 208).

1.2. Nauczyciel jako twórca środowiska uczenia się opartego na doświadczeniu dziecka na przykładzie teorii rozwoju poznawczego Jeana Piageta

Jean Piaget twórca teorii rozwoju poznawczego, istotą której jest założenie, że „rozwój intelektualny można zrozumieć jedynie dzięki analizie dynamicznego i ciągłego wzajemnego oddziaływania dziecka i otoczenia” (Schaffer, 2005, s. 186), konstruując teorię postawił sobie zadanie, którego celem było uwiadomienie i wyjaśnienie sposobu, w jaki „dziecko przyswaja wiedzę”. W tym celu, za zasadne uważał dokonanie obserwacji wpływu dziecka na środowisko i środowiska na dziecko. Uważał również, że dziecko jest „istotą wyposażoną w pewną prymitywną, strukturę psychiczną”, posiadanie której umożliwia mu reagowanie na zaistniałe komunikaty (Schaffer, 2005, s. 187). Zdaniem Barrego J. Wadswortha, Jean Piaget był przekonany, że „poziom rozwoju wyznacza granice tego, czego dziecko może się nauczyć, oraz poziom rozumienia tego, czego się uczy” (za: Wadsworth, 1989, s. 21). Dziecko, niezależnie na jakim etapie rozwoju się znajduje, jest w stanie dokonywać wyboru, wyjaśniać i zrekonstruować zaistniałe sytuacje i wydarzenia na tyle, aby móc dopasować je do „posiadanych struktur umysłowych” (Schaffer, 2005, s. 187). Jean Piaget przyjął w swojej teorii, że „wiedza jest „wynałazkiem”, konstrukcją, która powstaje w umyśle jednostki. (...) Był przekonany, że dzieci nabywają swoją własną wersję istniejącej wiedzy społecznej poprzez jej osobiste konstruowanie, interpretowanie” (za: Wadsworth, 1989, s. 21). Skoro Jean Piaget uznał dziecko za konstruktora własnej wiedzy będącej „wynałazkiem”, zaś swoją teorię, nie uważał iż jest „teorią transmisji” (za: Wadsworth, 1989, s. 22-23), to jaka wobec tego jest rola nauczyciela w procesie kształcenia?

Zanim jednak przejdę do wskazania roli nauczyciela w procesie uczenia się dzieci, odwołam się do istoty rzeczy w procesie kształcenia w teorii Jeana Piageta, a mianowicie Autor uważa, iż „skuteczne nauczanie wymaga, (...) określenia zdolności poznawczych każdego dziecka, (...) analizy wymagań, jakie stawia zadanie, (...) dopasowanie zadania do

możliwości poznawczych dziecka” (Schaffer, 2005, s. 207). Jean Piaget nie wyobrażał sobie, aby dzieci uczyły się siedząc w ławkach i słuchając nauczyciela, uważał, że dzieci, szczególnie młodsze powinny działać, uczestniczyć aktywnie w poszukiwaniu i budowania własnej wiedzy, ponieważ „naturalna ciekawość” dziecka jest źródłem „eksploracji i eksperymentowania”. Zadania nauczyciela, sprowadzają się do tworzenia warunków do samodzielnego działania, do działania opartego na odkrywaniu, na konstruowaniu wiedzy (Schaffer, 2005, s. 206). Z uwagi na to, że teoria Jeana Piageta nie określa „zbioru procedur operacyjnych” jako wyznacznika dla nauczyciela w procesie kształcenia, stanowiąc tym samym „perspektywę myślenia” możliwą do przyjęcia z zastosowaniem wybranych przez nauczyciela metod (Wadsworth, 1989, s. 171- 172), zatem poszukując owych „perspektyw myślenia” nauczyciela odwołam się do następujących pojęć z teorii rozwoju poznawczego: „eksploracja”, „zaburzenie równowagi”, „zainteresowanie”, „interakcja społeczne i współpraca”, „zaskoczenie” (Wadsworth, 1989, s. 172 – 177). W przypadku „eksploracji”, opartej na badaniu, poszukiwaniu, odkrywaniu, dzieci „konstruują wiedzę” (Wadsworth, 1989, s. 172). Kluczowym w tej sytuacji, jest proces „asymilacji” czyli „przyswajania informacji” (Schaffer, 2005, s.187) umożliwiający dzieciom opanowanie wiadomości i umiejętności, których dziecko doświadcza (Wadsworth, 1989, s. 28) oraz proces „akomodacji” czyli „modyfikacji struktur”, polegający na zmianie i doskonaleniu własnych zachowań w celu dostosowania się do warunków panujących w środowisku (Schaffer, 2005, s.187). Z uwagi na to, że „wiedza jest konstruowana w wyniku wzajemnych oddziaływań dziecka i środowiska”, wnioskować można, że zadania nauczycieli, dotyczą organizacji środowiska uczenia się będącego źródłem eksploracji. Barry J. Wadsworth wskazuje, na „tworzenie (...) najlepszych warunków do nabywania wiedzy” jako kluczowy wyznacznik, do stosowania metod pracy opartych na aktywnym działaniu, eksplorowaniu (Wadsworth, 1989, s. 173). Z pojęciem „asymilacji” i „akomodacji” związany jest termin „równowagi” pomiędzy wspomnianymi procesami, czyli sytuacja, w której następuje „zrównoważenie” (Wadsworth, 1989, s. 30). Dziecko uczestnicząc w nowych doświadczeniach, poznaje nową wiedzę, inną od posiadanej dotychczas; motywowane dokonuje jej przebudowy. Sytuacje, w której dzieci „stykają się z doświadczeniami sprzecznymi” Jean Piaget nazywa „zaburzeniem równowagi” „Stan braku równowagi” nazywany jest również „konfliktem poznawczym” (Wadsworth, 1989, s. 173). H. Rudolph Schaffer uważa, że zaistniały „brak równowagi”, powstaje na skutek ciekawości dziecka, co w konsekwencji prowadzi do osiągnięcia przez dziecko „równowagi”. „To zdaniem Piageta jest główną siłą sprawczą rozwoju intelektualnego”(Schaffer, 2005, s.188). Nauczyciele „zainteresowani pomaganiem

dzieciom w nabywaniu wiedzy, muszą wypracować sobie metody, które będą sprzyjały powstawaniu nierównowagi poznawczej i pozwolą dzieciom, we właściwy im sposób ustanawiać równowagę na nowo, poprzez aktywną asymilację i akomodację” (Wadsworth, 1989, s. 173). Zatem zadaniem nauczyciela jest dostarczanie dzieciom nowych doświadczeń, dostosowanych do ich możliwości intelektualnych (Schaffer, 2005, s.188).

Barry J. Wadsworth rozważając aspekt „ciekawości” dzieci w teorii Jeana Piageta w odniesieniu do zaburzenia i stanu równowagi stawia pytanie „W jaki sposób nauczyciel może rozpoznawać i wzmocnić stan równowagi?” (Wadsworth, 1989, s. 173). Źródła zadań nauczyciela, w odniesieniu do wskazanego pytania, znajdują się w „zainteresowaniach” przejawianych przez dzieci (Wadsworth, 1989, s. 174). Jean Piaget podkreślał, iż „potrzeba, zainteresowanie, które wynika z potrzeby,...jest czynnikiem, który wywoła reakcję w postaci autentycznej czynności...Zatem „prawo zainteresowania” to ...oś, wokół której powinien obracać się cały system” (za: Wadsworth, 1989, s. 174). Zatem nauczyciel mając na uwadze „nierównowagę” winien szanować i wykorzystywać zainteresowania dzieci. (Wadsworth, 1989, s. 175). Zarówno „zaburzenie równowagi”, jak i „konflikt poznawczy”, to sytuacje, które powstają na skutek zaistniałej „interakcji”. W przypadku „interakcji” zachodzących pomiędzy uczniami, mówimy, że zachodzą „interakcje społeczne i współpraca” mająca wpływ nie tylko na uczenie się, ale i na rozwój dzieci. Wiedza wypracowana przez ludzi na skutek „interakcji społecznych”, służy dzieciom do konstruowania ich własnej wiedzy. Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie warunków służących budowaniu „interakcji społecznych” (Wadsworth, 1989, s. 176).

Innym, równie istotnym terminem w teorii Jeana Piageta związanym ze „stanem równowagi” jest „zaskoczenie”. Nauczyciel tworząc warunki do budowania własnych doświadczeń przez dzieci, nie jest w stanie określić, co będzie „zaskoczeniem” dla całej grupy. Może budować i modyfikować sytuacje, w których dzieci uczestniczą w taki sposób, aby uzyskane przez nie rezultaty były dla innych zaskoczeniem (Wadsworth, 1978, 1989, s. 177). Zdaniem Jeana Piageta (1973) nauczyciel, „jako organizator, pozostaje niezastąpiony w tworzeniu sytuacji oraz opracowywaniu wstępnych pomysłów, służących przedstawieniu dziecku użytecznych dla niego problemów. Ponadto jest on potrzebny aby dostarczyć dziecku kontrprzykładów, które zmuszą je do zastanowienia się i zredukowania pochoptych rozwiązań. Pożądane jest by nauczyciel przestał być wykładowcą zadowolającym się przekazywaniem gotowych rozwiązań; jego rola powinna być rolą mentora stymulującego inicjatywę i poszukiwania” (za: Wadsworth, 1989, s. 23).

1.3.Nauczyciel jako organizator doświadczeń społecznych dzieci w teorii konstruktywizmu społecznego Lwa Siemionowicza Wygotskiego

Konstruktywizm społeczno – kulturowy, reprezentantem którego jest Lew S. Wygotski, to teoria, w której „zasadniczą rolę w procesie kształtowania się inteligencji przypisuje się kontekstowi społecznemu”. To rzeczywista otaczająca dziecko kultura, w której funkcjonuje, a wraz z nią zachodzące w tym otoczeniu interakcje, podczas których dziecko spotyka partnera interakcji, dysponującego większą wiedzą od dziecka, stanowi główną przyczynę „rozwoju poznawczego” dziecka (Schaffer, 2005, s. 217). Lew S. Wygotski uważa, że „poznanie ma charakter społeczny, a umysł jednostki rozwija się przede wszystkim w społecznych interakcjach” (za: Klus – Stańska, 2010, s. 283), a „wszelka funkcja w rozwoju kulturowym dziecka pojawia się na scenie dwukrotnie, w dwóch płaszczyznach: najpierw społecznej, później psychologicznej – najpierw między ludźmi, (...) następnie w wewnętrznym przeżyciu dziecka (Wygotski, 1966, s. 133). Funkcje w koncepcji Lwa S. Wygotskiego takie jak „rozumowanie, rozumienie, planowanie, zapamiętywanie” wywodzą się z doświadczeń dziecka funkcjonującego w społeczeństwie (Schaffer, 2005, 218). Pojawiają się wówczas pytania, kto może być organizatorem dziecięcych doświadczeń oraz kiedy takie doświadczenia powstają?

W konstruktywizmie Lwa S. Wygotskiego stopień rozwoju poznawczego, na jakim dziecko aktualnie się mieści oraz udzielanie dziecku pomocy, w sytuacji kiedy „umiejętności poznawcze” dziecka nie spełniają określonych wymagań, stanowi o idei procesu nauczania, w którym dziecko poddane jest precyzyjnej obserwacji (Klus – Stańska, 2010, s. 283). Zatem nauczanie „jest tylko wtedy efektywne, gdy wyprzedza rozwój, który wówczas ożywia się i pobudza do życia szereg funkcji dopiero dojrzewających” (Wygotski, 1989, 256). Nauczanie według Lwa S. Wygotskiego nie może być przypadkowe, ma swój przebieg, przemyślany porządek oraz złożoną strukturę (Wygotski, 1989, 243). Zanim jednak przejdę do nauczania, istotnym jest, aby wskazać, że uczenie się w teorii Lwa S. Wygotskiego, jest rozumiane jako podstawowe pojęcie dla uzmysłowienia „kulturowego i społecznego aspektu ludzkiego życia”. Polega na zaangażowaniu nauczyciela i ucznia, określane jest „aktywnością”, „istotą” jak podkreśla Ewa Filipiak (Filipiak, 2011, s. 31 - 35) jest tym „co u dziecka jeszcze nie dojrzało”, a co stanowi początek nauczania (Wygotski, 1966, s. 360, Filipiak, 2011, s. 35). Tak przyjęte rozumienie, pokazuje, że w przypadku funkcji już ukształtowanych, możemy mówić w sytuacji, kiedy dziecko samodzielnie wykonuje zadanie, co jest wskazówką, do zdefiniowania zaistniałej sytuacji jako „stopień

aktualnego rozwoju”. Z kolei „różnica” powstała pomiędzy aktualnym rozwojem dziecka, a poziomem rozwoju dziecka w sytuacji, kiedy wymaga ono pomocy podczas wykonywania zadań stanowi wskazówkę wyznaczającą „strefę najbliższego rozwoju” (Wygotski, 1966, s. 356), co ma miejsce podczas procesu nauczania, ponieważ „istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju” (Wygotski, 1971, s. 545). Nauczyciel organizując proces nauczania – uczenia się z zastosowaniem socjokulturowej koncepcji Lwa S. Wygotskiego, winien dostosować się do następujących procedur: „budowanie rusztowania, ukierunkowane/sterowane uczestnictwo, wrażliwe nauczanie (wrażliwa kontrola nauczania) (Filipiak, 2012, s. 49). Podczas „budowania rusztowania”, czyli działania „pod kierunkiem” w strefie najbliższego rozwoju uczestniczą, nauczyciel jako osoba ucząca oraz dziecko jako osoba ucząca się. Wyznacznikiem dla działań nauczyciela sprowadzających się do organizowania warunków, w których nauczyciel wspierając dzieci umożliwia im doskonalenie własnych umiejętności, jest dotychczasowa wiedza posiadana przez dzieci (Filipiak, 2012, s. 50). Powstałe na skutek działań nauczycieli i uczniów interakcje oparte na wzajemnym zaangażowaniu prowadzą zdaniem Wooda do powstania tego, co Autor nazywa „strukturami społeczno - sensomotorycznymi, jaki do ukształtowania nowych (dla dziecka) procedur osiągnięcia celów”(Wood, 1995, s. 215) ,lub jak podaje H. Rudolph Schaffer do „Epizodów Wspólnego Zaangażowania”, w momencie których dziecko „doświadcza upośrednionego uczenia się” (Schaffer 1994, s. 119), do czego odniosę się w dalszej części. Nauczyciel organizując „Epizody Wspólnego Zaangażowania” podczas „budowania rusztowania” mając na względzie możliwości i umiejętności dziecka, klasyfikuje, pogłębia i udoskonala wiedzę dziecka, jest dla niego nie tylko wsparciem ale i jego partnerem. Ponadto istotnym w procesie interakcji jest to, aby nauczyciel był obecny, uczestniczył, reagował na wszelkie zaistniałe sytuacje w sposób właściwy do sytuacji, był doskonałym obserwatorem dziecięcych pasji, upodobań, ciekawości, możliwości, powinien umieć dostosować się do uczestnictwa wśród dzieci i wskazywania wartości jakie płyną z tego uczestnictwa. Wskazane jest, aby nauczyciel był doskonałym słuchaczem, pozyskane od dzieci informacje stanowią źródło wiedzy do oceny ich kompetencji. Działania nauczyciela, sprowadzają się również, do zmiany sposobów funkcjonowania oraz wzajemnego oddziaływania w odniesieniu do dziecka w danej sytuacji, nauczyciel powinien nie tylko wiedzieć jakiego wsparcia, i komu należy udzielić w zaistniałej sytuacji, ale również powinien takiego wsparcie udzielać. Udział nauczyciela, to także planowanie zadań, przydzielanie czynności dzieciom, to także właściwa interpretacja nie tylko powstałych w drodze interakcji

symptomów pochodzących od dziecka, ale i zaistniałych podczas realizacji zadań pomyłek, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyjaśnienie oraz wskazywanie nowych rozwiązań. Nauczyciel jako organizator i uczestnik interakcji, powinien być czujnym obserwatorem w obszarze podejmowanych z dziećmi tematów mając na względzie ich zaciekawienie i zainteresowania (za: Filipiak, 2011, s. 32 – 34).

Działania nauczyciela zaistniałe na skutek interakcji mają również swoje odzwierciedlenie w sytuacji „upośrednionego uczenia się”, na co wskazuje Pnina S. Klein określając następujące kryteria: „intencjonalność i wzajemna wymiana”, „upośrednienie znaczenia”, „transcendencja”, „upośrednienie poczucia kompetencji”, „upośredniana regulacja zachowania” (Klein 1994, s. 189-193). Działania nauczyciela w ramach „intencjonalności i wzajemnej wymiany”, to działania zamierzone o wyznaczonym celu obejmujące „planowanie, grupowanie, porządkowania bodźców, dostosowywania wielkości, częstości stymulacji”. Z kolei działania nauczyciela, rozumiane jako „upośrednienie znaczenia”, to reakcja nauczyciela w odniesieniu do zadania wykonanego przez dziecko w postaci werbalnej lub niewerbalnej opinii lub wyrażenia własnych odczuć. Kryterium „transcendencja”, wskazuje na działanie nauczyciela charakterystyczne dla koncepcji, w której nauczyciel to osoba współuczestnicząca w procesie uczenia się dzieci szczególnie w obszarze procedury „wychodzenia poza dostarczone informacje” Jerome Brunera. Z kolei kryterium „upośrednienie poczucia kompetencji”, obejmuje działania nauczyciela, polegające na udzielaniu takiego wsparcia, aby uczeń w wyniku uzyskanej pomocy mógł samodzielnie działać. Ostatnie kryterium „upośredniana regulacja zachowania”, pokazuje działania nauczyciela polegające na kształtowaniu, pokazywaniu i podpowiadaniu dzieciom jak powinny postępować względem postawionego im zadania. Zanim jednak dziecko podejmie się wykonania zadania, uwaga skupiona jest na nauczycielu, to na nim, spoczywa rola dostosowania zadania dla dziecka, w taki sposób, aby postępowanie dziecka w odniesieniu do zadania odzwierciedlało, iż postawione przed nim zadanie jest dostosowane do jego możliwości i umiejętności oraz pokazywało sposób postępowania dziecka, które pracując nad rozwiązaniem zadania tworzy warunki do planowania, podejmowania kolejnych decyzji umożliwiających mu rozwiązanie zadania (za: Filipiak, 2012, s. 51). Podczas „budowania rusztowania” mówimy o nauczycielu partnerze – tutorze, wspomagającym dziecko w działaniu, przyjmującym postać „interwencji proaktywnej”, czyli działań opartych na subtelnym sprawdzaniu czynności dziecka, szczególnie tych, które dotyczą rozwiązywania problemów (Filipiak, 2012, s. 51). Schaffer łączy termin „interwencji proaktywnej” z „wyzwaniem” wskazując, iż jest ona stosowana w oparciu o wytyczne rozumiane jako

„ o jeden krok naprzód” (Schaffer, 1994, s. 177- 180). Autor podkreśla również, że podczas „budowania rusztowania” istotne jest: „zbudowanie przestrzeni”, „emocjonalne wsparcie”, „klimat działania”, „wsparcie” i „wyzwanie” (Schaffer, 1994, s. 166- 174) oraz „gotowość do odpowiadania” (Filipiak, 2012, s. 53). Ewa Filipiak pokazuje działania osoby dorosłej podczas „budowania układu uczenia się”, dla którego charakterystyczne są następujące „specyficzne środki instrukcji” (...) sugerowanie (wolniej, nie tak mocno, to jest delikatne); przypominanie; dostarczanie przykładów; wskazywanie – udzielanie wskazówek dotyczących ważnych elementów; kierowanie uwagą dziecka; udzielanie pochwał (świetnie); dzielenie zadania na mniejsze części; zapewnienie odpowiednich warunków (Filipiak, 2012, s. 53). Jakość, rodzaj oraz skala udzielanej dziecku pomocy, nie może być przypadkowa, nie może również wynikać z „wieku chronologicznego”, na co wskazują David Wood, Jerome Bruner i Ross (Wood, 1995), powinna być natomiast wyznacznikiem „właściwości dziecka” (Schaffer, 1994, s. 167), na co szczególnie zwraca uwagę twórca teorii Lew S. Wygotski, wskazując iż „współpracując z kimś dziecko zawsze może, jak już wiemy, dokonać o wiele więcej niż samodzielnie z jednym wszakże zastrzeżeniem: nie nieskończenie więcej, lecz tylko w pewnych granicach, ściśle wyznaczonych stanem jego rozwoju i jego możliwości intelektualnych” (Wygotski, 1966, s. 350).

Kolejna metoda tworząca proces nauczania – uczenia się, składająca się na strefę najbliższego rozwoju, to „ukierunkowane/sterowane uczestnictwo” wprowadzone przez Barbarę Rogoff (1990), w odniesieniu do której przyjmuje się, że jest to procedura, dzięki której dorośli pomagają dzieciom w uzyskiwaniu wiedzy na drodze współpracy w sytuacji rozwiązywania problemów” (Filipiak, 2012, s. 57). Pomysłodawczyni pojęcia Barbara Rogoff podkreśla, że w przywołanym terminie ma „ zamiar zawrzeć nie tylko relacje rodzic – dziecko, lecz także inne relacje społeczne zachodzące w rodzinach i społecznościach, w których udział dzieci, dorosłych, nauczycieli, kolegów z klasy i sąsiadów jest zorganizowany nie w diady, lecz w bogate układy obustronnego zaangażowania” (za: Wood, 2006, s. 92). Autorka uważa, że relacja dorosły – dziecko z zachowaniem przywołanej procedury, jest określana przez następujące cechy: sytuacja, w której dziecko otrzymuje zadanie do wykonania powoduje, że nie może wskazać związku jaki istnieje pomiędzy wiedzą, którą posiada a zadaniem, dlatego też nauczyciel staje się łącznikiem pomiędzy wiedzą i umiejętnościami posiadanymi przez dzieci, a zadaniem jakie dziecko ma do wykonania. Kolejna właściwość, obejmuje działania nauczyciela ściśle związane z działaniami ucznia, polegającymi na udzielaniu wskazówek, budowaniu wzajemnych relacji umożliwiających rozwiązanie problemu. Jeszcze inna cecha, dowodzi, że zastosowanie

omawianej procedury, pokazuje udział i działanie dziecka, również w sytuacji, kiedy nie radzi sobie z zadaniem. Z ostatniej cechy wynika, iż skuteczne zastosowanie niniejszej procedury pozwala uznać, możliwość przeniesienia odpowiedzialności za wykonane zadanie z nauczyciela na dziecko (Wood, 2006, s. 92). Natomiast H. Rudolph Schaffer proponuje następujące „strategie pomagania stosowane przez dorosłych wobec dzieci podczas wspólnego rozwiązywania problemów: kierowanie uwagi na przedmioty, ustalanie sekwencji działań, dzieleni zadań na mniejsze elementy, uwypuklanie cech zasadniczych, demonstrowanie, pokazywanie, przypominanie o kolejnych zadaniach, bank pamięci, kontrolowanie frustracji, ocenianie powodzenia/ porażki, podtrzymywanie ukierunkowania na cel” (Schaffer, 2005, s. 229).

„Wrażliwe nauczanie (wrażliwa kontrola nauczania)”, to kolejna metoda w procesie nauczania – uczenia się oraz jeden z kluczowych elementów budowania rusztowania, składających się na strefę najbliższego rozwoju. „Wrażliwa kontrola nauczania (...) winna wzbudzić refleksje edukacyjną i poprzez transfer być obecna w innych metodach i technikach pracy nauczyciela z dzieckiem” (Filipiak, 2011, s. 27-28). David Wood uważa, że w interakcjach osób dorosłych i dzieci, zachowania kontrolne stanowią specyficzną i niezmienną właściwość, zaś w budowaniu rusztowania, intencją zachowań kontrolnych jest zmiana z „kontrolni (regulacji) do „samokontroli (samoregulacji)”. Wszelkie ustalenia i działania tworzące proces uczenia się, dotyczą w pełni uczestników interakcji nauczyciela i ucznia (Wood, 1995, s. 228- 232). W kontekście zachowań kontrolnych Autor zwraca uwagę na poziomy kontrolne w odniesieniu do aktualnie przejawianych możliwości dziecka, czyli „sytuacji tu i teraz”. Poziomy te, obejmują działania nauczyciela, od momentu, w którym nauczyciel ponosi pełną odpowiedzialność za realizację zamierzonych działań, do momentu, w którym dziecko przejmuje odpowiedzialność za swoje decyzje; jest w stanie dokonać „samokontroli” w odniesieniu do własnych działań. Rola nauczyciela – „instruktora” polega na werbalnym przekonaniu dziecka np. „teraz ty coś zrobisz” w celu przejmowania inicjatywy przez dziecko (Wood, 1995, s. 230). Barbara Rogoff (1990) proponuje następujące zasady odpowiedzialne za efektywną pomoc w uczeniu się dzieci: „1. tutorzy mają za zadanie zbudować jakiś pomost, niwelujący rozstęp pomiędzy aktualną wiedzą i umiejętnościami dziecka, a wymaganiami nowego zadania. 2. udzielając uczącemu się dziecku wskazówek i pomocy w kontekście podejmowanych przez niego działań, tutorzy budują rusztowanie wspierające je w rozwiązywaniu problemów. 3. mimo, iż dziecko ma do czynienia z rzeczami przekraczającymi początkowo jego możliwości, działania tutora sprawiają, że aktywnie działa ono w kierunku rozwiązania problemu i przyczynia się

do pomyślnego ukończenia zadania. 4. skuteczny instruktaż polega na przenoszeniu odpowiedzialności z tutora na uczące się dziecko” (Schaffer, 2005, s. 230). W skład „wrażliwego nauczania”, wchodzi działania, których przebieg wyznaczany jest poprzez „przejsie od cudzej pomocy do autopomocy”. Pomoc ta obejmuje przygotowywanie przez osobę dorosłą zadań przyjmujących postać: „możliwości”, „kompetencji” i „poczucia kompetencji”. Działania nauczyciela w zadaniu dotyczącym „możliwości” sprowadzają się do bycia nauczycielem „mediatorem” pomiędzy tym, co dziecko umie, a tym czego nie umie. Czynności nauczyciela w tym zakresie dotyczą między innymi: doboru zadań umożliwiających zgłębianie dziecku nowej wiedzy, pobudzanie dziecka do działania uwzględniając jego indywidualne możliwości oraz określenia następujących po sobie etapów czynności uczenia się bogatych w tłumaczenia, wskazówki itp. Taki rodzaj interakcji nauczyciel - dziecko powoduje, że nauczyciel jest „ekspertem: pokazuje (...) kieruje,(...) modeluje, (...) zachęca (...). Dziecko to praktykant/nowicjusz” dostosowujący się do zaleceń nauczyciela, naśladowujący działania nauczyciela. Działania nauczyciela w zadaniu obejmującym „kompetencje – wiem, jak; spróbuję sam” sprowadzają się do „pomagania” dziecku, w przyjmowaniu umiejętności, nad którymi pracuje za własne, opanowane charakterystyczne dla strefy aktualnego rozwoju. Realizacja niniejszego zadania obejmuje nauczanie i uczenie się. Z jednej strony, pojawia się działanie dziecka oparte na podstawie zaleceń nauczyciela, zaś z drugiej strony, mówimy o działaniu dziecka polegającym na przyswojeniu tych wiadomości, nad którymi wcześniej dziecko pracowało z nauczycielem, gdzie „dorosły i dziecko to współpracownicy”. Ostatni rodzaj zadań, to zadania „poczucia kompetencji – wiem, jak; potrafię sam”, są to zadania charakterystyczne dla ucznia, który zdaje sobie sprawę z własnych umiejętności doskonaląc je. Z perspektywy niniejszego zadania mówimy, że „nauczyciel to obserwator, organizator środowiska uczenia się dziecka” (Filipiak, 2012, s. 60 -62). Lew S. Wygotski podkreśla, wagę współpracy nauczyciela i dziecka wskazując, „że dzięki współpracy można dźwignąć się na wyższy stopień możliwości intelektualnych, że dziecko może dzięki naśladowaniu przejść od tego, co umie, do tego, czego nie umie” (Wygotski, 1966, s. 360).

1.4. Nauczyciel jako partner współuczestniczący w procesie uczenia się dzieci na przykładzie teorii Jerome Seymoura Brunera

Jerome S. Bruner to twórca poznawczo – rozwojowego modelu „kompetencji poznawczych” oraz teorii nauczania (Wood, 2006, s. 35, Brzezińska, 2006, s. 11 – 12,

Filipiak, 2011, s. 85), która mieści się pośrodku teorii Jeana Piageta i Lwa S. Wygotskiego. Jerome S. Bruner, mając na uwadze rozwój poznawczy dziecka oraz nawiązując do Jeana Piageta „podkreślał rolę biologicznych i ewolucyjnych ograniczeń ludzkiej inteligencji”, z kolei odwołując się do Lwa S. Wygotskiego doceniał potrzebę nie tylko codziennych doświadczeń społecznych dziecka, ale również podkreślał wartość „roli kultury i interakcji społecznej” oraz znaczenie „biologii” i „ewolucji na procesy rozwojowe” (Wood, 2006, s. 35). Jerome S. Bruner (1996, 1971, 1974) uważał, że proces nauczania jest konieczny w celu dokonywania zmian w zakresie naturalnych, samorzutnych działań dziecka w działania o charakterze umownym, ponieważ działania dziecka są źródłem do „abstrakcyjnego i symbolicznego myślenia” (Wood, 2006, s. 209). Myślenie, które zadaniem Jeroma S. Brunera, prócz spostrzegania, jest „kategoryzowaniem”(Brzezińska, 2006, s. 9), zachodzącym w sytuacji, kiedy „jakaś operacja przyporządkowuje jakąś informację „na wejściu” do określonego podzbioru” (Bruner, 1978, s. 39), czyli jest czynnością „uczenia się” rozumianą jako przyswajanie lub konstruowanie „nowych kategorii”(Brzezińska, 2006, s. 9), gdzie przez „kategorię” Jerome S. Bruner rozumie „zestaw specyficznych reguł określających, jakie zdarzenia czy przedmioty można grupować jako równoważne. Reguły te dotyczą charakteru wymaganych wskazówek, sposobu ich łączenia, wagi, jaką mają w procesie wnioskowania oraz dopuszczalnych granic zmienności tych cech”(Bruner, 1978, s. 57). Proces kształcenia u dziecka, zdaniem Jerome S. Brunera winien zapoczątkować „proces odkrywania”, którego realizacja, możliwa jest poprzez zastosowanie w procesie uczenia się, metod opartych na odkrywaniu. Wybór niniejszych metod, nie był bezzasadny, Autor uważał bowiem, że zastosowanie niniejszych metod, pozwoli dzieciom na poszukiwanie zależności pomiędzy kategoriami – regułami (Brzezińska, 2006, s. 9,14). Jaka zatem powinna być rola nauczyciela, w tak rozumianym procesie kształcenia? „Nauczyciel powinien angażować uczniów w aktywny dialog i ukierunkowywać ich, gdy trzeba, tak, by sami sukcesywnie budowali swą własną wiedzę oraz by te nowe dla siebie informacje klasyfikowali i ujmowali w kontekście wiedzy wcześniej zdobytej”(Brzezińska, 2006, s. 14). Na czym, zatem powinno polegać to angażowanie uczniów przez nauczyciela? W celu wskazania odpowiedzi na postawione pytanie odwołam się do poglądów Jerome S. Brunera na temat kształcenia z perspektywy: „wychodzenia poza dostarczone informacje, warunków maksymalizujących transfer uczenia się, procedury/strategii nauczania- uczenia się przez odkrywanie, roli i znaczenia myślenia intuicyjnego dla procesu kształcenia i możliwości jego stymulowania, motywów uczenia się i problemu zainteresowania nauką, dojrzałości szkolnej, programu nauczania” (Filipiak, 2011, s. 83).

4.1. Wychodzenia poza dostarczone informacje a transfer uczenia się

Jerome S. Bruner proponując określony tok postępowania w procesie kształcenia w postaci „wychodzenia poza dostarczone informacje”, prócz wyjaśnień wskazujących na sytuacje, w których uczeń, jest w stanie wyjść poza dostarczone informacje, definiuje również następujące warunki uczenia się dzieci, zastosowanie których jest w stanie zwiększyć „transfer uczenia się” w postaci: „nastawienie lub postawa (...) stan potrzeby, (...) stopień opanowywania pierwotnego zadania, (...) zróżnicowanie treningu” (Bruner, 1978, s. 390 – 391). Działania nauczyciela w nawiązaniu do warunków uczenia się dzieci, w obszarze „nastawienia”, sprowadzają się do udzielania uczącemu się instrukcji „sytuacyjnej (doraźnej) lub powstałej na skutek doświadczeń (w sposób bardziej trwały)” pełniących rolę aparatu odpowiedzialnego za dokonywanie wyboru wariantów „kodowania” oraz aktywności. Zatem „nastawienie” zaistniałe na skutek udzielonej przez nauczyciela instrukcji, z jednej strony może spowodować „zapamiętywanie mechaniczne”, zaś z drugiej strony może być źródłem „uczenia się zasad”. Z kolei „postawa” w odniesieniu do uczenia się dzieci, bez względu na założenia, określa poziom posiadanych przez dziecko „systemów kodujących” (Bruner, 1978, s. 391 – 393). Kolejnym warunkiem mającym wpływ na „transfer uczenia się” jest „stan potrzeby” czyli poziom „siły napędowej”, który w obszarze działań nauczyciela sprowadza się do wzbudzania zainteresowań dziecka realizowanym materiałem, kształtowania u dzieci chęci do poszukiwania, odkrywania, utrzymywania w dziecku chęci i potrzeby poszukiwania swoich predyspozycji i umiejętności (Filipiak, 2011, s. 85). Zdaniem Jerome S. Brunera „silna potrzeba powoduje wyspecjalizowanie się organizmu w działaniu typu „tu – i – teraz” (Bruner, 1978, s. 398). Czynności nauczyciela w obszarze warunku, rozumianego jako „stopień wyuczenia pierwotnego zadania” polegają, na przygotowaniu ucznia do stosowania posiadanych przez niego umiejętności na najwyższym poziomie, co potęguje wyniki „kodowania kategoryjnego”. Zasadnym jest, aby dzieci w pełni potrafiły posługiwać się posiadanymi umiejętnościami, dostosowując je do zaistniałych sytuacji, po to, aby móc bazować na nich w sytuacjach pozyskiwania nowej wiedzy. Działania nauczyciela w ostatnim warunku uczenia się, jakim jest „zróżnicowanie treningu” odpowiedzialnym za „transfer uczenia się” sprowadzają się do tworzenia sytuacji, w których dzieci mają możliwość zmierzenia się z „różnorodnością zadań początkowych”, po to, aby umiejętności pozyskane przez dzieci przy ich rozwiązywaniu, stanowiły podstawę do rozwiązywania kolejnych zadań (Bruner, 1978, s. 398 – 404).

4.2. Procedury nauczania- uczenia się przez odkrywanie

W teorii nauczania Jerome S. Bruner odwołuje się do „procedury/strategii nauczania-uczenia się przez odkrywanie” (Filipiak, 2011, s. 83), w której kluczowym jest pojęcie „dokonywania odkryć”, rozumiane jako ogół zróżnicowanych przejawów samodzielnego pozyskiwania wiedzy poprzez bazowanie na autonomicznym myśleniu, co powoduje, że dziecko poprzez dociekanie, zgłębianie różnych zagadnień staje się odkrywcą. „Odkrycie” zdaniem Jerome S. Brunera „polega w swej istocie na przeorganizowaniu bądź przekształceniu danych w sposób pozwalający na wyjście poza tak przegrupowane dane oraz na uzyskanie dalszego, nowego wglądu” (Bruner, 1978, s.662 - 663). Aby dziecko mogło dokonywać odkryć, nauczyciele, jak podkreśla Autor metody nauczania przez odkrywanie, stawiają przed sobą cele polegające na tym, aby na miarę własnych możliwości, zagwarantować uczniom właściwe przyswojenie materiału z realizowanego przedmiotu oraz dołożyć wszelkich starań, aby uczeń był samodzielnym i autonomicznym w myśleniu i działaniu (Bruner, 1978, s. 663). Czynności nauczyciela w ramach metody uczenia się przez odkrywanie odnoszą się do stosowania założeń między innymi „strategii uczenia się przez odkrywanie” i obejmują „wytworzenie sytuacji problemowej, zidentyfikowanie i zdefiniowanie problemów oraz pomysłów ich rozwiązania, weryfikacje proponowanych pomysłów rozwiązań, analizę danych, porządkowanie i stosowanie uzyskanych wyników w nowych zadaniach, w nowych sytuacjach” (Filipiak, 2011, s. 86). Bruner podkreśla, że działania ucznia i nauczyciela oparte są na współpracy, uczeń nie tylko uczestniczy w dialogu, ale również może mu przewodniczyć, w przypadku „trybu hipotetycznego” (Bruner, 1978, s. 664). Interakcja powstała na skutek współpracy ucznia i nauczyciela posiada następujące cechy: „uruchomienie potencjału sił ucznia, wzbudzenie motywacji i wiary w siebie, obudzenie „chęci działania”, kultywowanie refleksyjności oraz tworzenie warunków do działania twórczego i uprawiania introspekcji” (Filipiak, 2011, s. 86). Zatem działania nauczyciela, powstałe na skutek zaistniałej interakcji uczeń – nauczyciel sprowadzają się do sytuacji, w której nauczyciel steruje metodami i szybkością pracy uczniów do momentu, kiedy uczniowie przejmują inicjatywę od nauczyciela tj. są aktywni do poszukiwania, pozyskiwania wiedzy na tyle, że sami pobudzają się do działania. Ponadto nauczyciel pobudza dzieci do indywidualnego odkrywania, rozwiązywania nieznanych problemów, tworzy warunki ku temu, aby działanie dziecka pozwoliło mu poznać nową wiedzę, dojść do nowych rozwiązań, odkryć nieznaną dla dziecka rzeczy. Czynności nauczyciela i ucznia oparte na wzajemnej współpracy w zakresie „odkrywania, organizowania, przekazywania –

negocjowania wiedzy” prowadzą do konstruowania nowej wiedzy z jednoczesnym odwołaniem się do wiedzy już posiadanej, utrwalonej i stosowanej przez ucznia. Stosowanie metod problemowych wymaga od nauczyciela: doskonałej znajomości treści, jakie nauczyciel pragnie przekazać dzieciom, właściwego wytłumaczenia materiału, stymulowanie uczniów do nauki, rozbudzanie chęci do zaciekawienia problemem, rozwiązywania problemów, opracowania pytań naprowadzających dla dzieci jako wskazówki do konstruowania wniosków, ustalenia porządku gotowych wzorów oraz umożliwienie dostępu do źródeł wiedzy (Filipiak, 2011, s. 86- 87).

4.3. Rola i znaczenia myślenia intuicyjnego dla procesu kształcenia i możliwości jego stymulowania

W poszukiwaniu działań nauczyciela z perspektywy „roli i znaczenia myślenia intuicyjnego dla procesu kształcenia i możliwości jego stymulowania” (Filipiak, 2011, s. 83), w pierwszej kolejności odwołam się do definicji „myślenia intuicyjnego”, które zdaniem Jerome S. Brunera „polega (...) na operacjach opartych na bezpośredniej (...) percepcji całości problemu (...)”. Opiera się zazwyczaj na doskonałej znajomości danej dziedziny wiedzy i jej struktury (Bruner, 1965, s. 61), zaś „intuicja wiąże się ze zrozumieniem sensu, znaczenia czy struktury problemu lub sytuacji” jak również „sama przez się umożliwia prowizoryczne uporządkowanie wiadomości” (Bruner, 1965, s. 63). Możemy zatem zadać pytanie, jaki istnieje związek, pomiędzy procesem kształcenia a intuicją: czy poprzez nauczanie można zwiększyć myślenie intuicyjne oraz czy w sytuacji, kiedy nauczyciel myśli intuicyjnie, wówczas u dzieci, z którymi pracuje również rozwinię się myślenie intuicyjne? (Bruner, 1965, s. 64-65). Odpowiedzi na powyższe pytania, poszukuję wśród następujących czynników predysponujących ucznia do myślenia intuicyjnego: „intuicyjne metody myślenia nauczyciela, bogate doświadczenie i wiedza w określonej dziedzinie (intuicyjny przeskok do decyzji lub rozwiązania problemu), sposób nauczania, w którym kładzie się naciski na strukturę i logiczną spójność podawanych wiadomości, uczenie się heurystyki dokonywania odkryć, pewność siebie w rozumowaniu, intuicyjna śmiałość i zaufanie do własnego wyczucia, zasada oceniania uwzględniająca wartościowanie wysiłku edukacyjnego ucznia w sytuacji szkolnej, a nie wyłącznie ocenianie ukierunkowane na wiedzę o faktach (ocena blokuje śmiałość intuicyjną), merytoryczna wiedza i kompetencje nauczyciela, który potrafi z jednej strony odróżnić błąd intuicji (...) od błędu wynikającego

z niewiedzy, ignorancji itp., ale też, wie, jak wesprzeć i poprawić ucznia myślącego w sposób intuicyjny” (Filipiak, 2011, s. 88).

4.4. Motywy uczenia się i problemy zainteresowania nauką

W celu wskazania działań nauczyciela w procesie kształcenia w odniesieniu do „motywów uczenia się i problemów zainteresowania nauką” (Filipiak, 2011, s. 83), z których zarówno zainteresowania, powstałe na skutek zaistniałych potrzeb, będące impulsem działalności poznawczej dziecka (Filipiak, 2012, s. 92), jak i „motywacja wewnętrzna”, której „prototypem” jest „ciekawość” odgrywają kluczową rolę w procesie uczenia się dzieci. Jak podkreśla Jerome S. Bruner „wewnętrznie umotywowana dyspozycja” występuje prawie u wszystkich dzieci (Bruner, 1966, s. 161). Zatem wnioskować należy, że działania nauczyciela mogą się sprowadzać do wspierania i pobudzania przywołanych powyżej naturalnych skłonności. Dla uszczegółowienia owych działań odwołam się do następujących „bodźców motywacji wewnętrznej: ciekawość, dążenie do uzyskania kompetencji, motywacja wzajemności” (Bruner, 1966, s. 162-175), z perspektywy których przedstawię działania nauczyciela w procesie kształcenia.

W procesie edukacyjnym, kluczowym dla nauczyciela jest namysł nad tym, jak „wzbudzić zainteresowanie dziecka światem myśli”, w tym celu istotnym jest „zwiększenie naturalnego zainteresowania materiałem nauczania, wyrabianie w uczniu poczucia dokonywania odkryć, dostosowywanie tego, co zamierzamy powiedzieć, do właściwych dziecku form myślenia” (Bruner, 1965, s. 76). Uwagę dziecka wzbudzają zwykle rzeczy niezrozumiałe, niezakończone zdaniem dziecka oraz takie, które wywołują u dziecka wiele wątpliwości. Zaspokojenie owej uwagi, odbywa się nie tylko poprzez tłumaczenie, ile poprzez poszukiwanie wytłumaczenia za zaistniałą wątpliwość. Zatem to na działaniu, przyjmującym postać zróżnicowanych czynności spoczywa zaspokajanie dziecięcej ciekawości (Bruner, 1966, s. 162). Nauczyciel organizując proces kształcenia, winien uwzględnić sytuacje, w których dzieci będą miały możliwość odkrywania, poszukiwania, analizowania, wypowiedania własnych myśli i poglądów, korzystając przy tym z pozyskanej dotychczas wiedzy (Bruner, 1965, s. 98). Priorytetem w działaniach podejmowanych przez nauczyciela, jest odwoływanie się do możliwości i umiejętności intelektualnych dziecka, w celu zintensyfikowania jego aktywności w uczeniu się, poprzez tworzenie warunków, podczas których dzieci mają możliwość wyboru: „prac, terminów, realizacji zadań, osób, z którymi chcą współpracować, indywidualnego tempa uczenia się, metod i technik pracy” (Filipiak, 2011, s. 89). Kluczowymi dla właściwego nauczania są: „stosowanie wzmocnień

wartościujących wysiłek edukacyjny dziecka, wytwarzanie klimatu intelektualnego promującego wiedzę i ciągle doskonalenie własnych kompetencji, osobistą odpowiedzialność, własną inicjatywę, niezależność decyzji i działania, kultywowanie refleksyjności” (Filipiak, 2011, s. 89). Działania nauczyciela zmierzające do wzbudzania zainteresowań dzieci uczeniem się, zdaniem Jere Broph (2002), sprowadzają się do: „wzbudzania zaciekawienia lub wywołania napięcia, (...) wzbudzenie dysonansu lub konfliktu poznawczego, (...) przekształcanie materiału abstrakcyjnego w osobisty, konkretny i znajomy, (...) wzbudzanie zainteresowania zadaniem” (za: Filipiak, 2012, s. 101- 103). Z kolei wśród elementów charakterystycznych dla „strategii pobudzania ciekawości” występują: „tworzenie napięcia, zgadywanie wraz z informacją zwrotną, odwoływanie się do przekonań uczniów, że mają daną wiedzę, wzbudzanie kontrowersji, ujawnianie sprzeczności” (Filipiak, 2012, s. 102). Z kolei działania nauczyciela zmierzające do podtrzymania ciekawości dzieci zdaniem Dottrensa, Mialareta, Rasta i Raya (1970) mają na celu: „nie osłabiać skłonności dziecka do stawiania pytań, nie wolno go zniechęcać, (...) nie należy zaspokajać w pełni ciekawości dziecka. W ten sposób pozbawiamy je możliwości samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Raczej twórzmy okazje do własnych poszukiwań (...) nie należy wyprzedzać ciekawości dziecka (...)” (za: Filipiak, 2012, s. 96).

Kolejnym bodźcem motywacji wewnętrznej, mającym wpływ na proces uczenia się, w nawiązaniu, do której przedstawię działania nauczyciela jest „dążenie do uzyskania kompetencji”, gdzie kompetencja według Webstera rozumiana jest jako „zdarność lub zdolność, co sugeruje następujący zestaw synonimów: biegłość, sprawność, skuteczność, umiejętność oraz zręczność” (za: Brunerem, 1966, s. 165), czyli umiejętności umożliwiające dziecku funkcjonowanie w otoczeniu. Prócz pojęcia „kompetencja”, Bruner mówi również o „motywacji kompetencyjnej”, dotyczącej zachowań zamierzonych, rozumianych jako „czynności ukierunkowane, wybiórcze i wytrwałe, podejmowane (...) dla zaspokojenia wewnętrznej potrzeby radzenia sobie z otoczeniem” (Bruner, 1966, s. 166). Nauczyciel uwzględniając zabawę jako podstawową metodę uczenia się dzieci, winien tworzyć warunki do zabawy, podczas której dzieci ćwiczą poszczególne umiejętności umożliwiające im „radzenie sobie z otoczeniem”. W tym celu zasadnym jest, aby nauczyciel proponował dzieciom zadania mające początek i koniec w postaci celu, do którego dziecko ma zmierzać. Tak przyjęte założenia odnośnie zadań, mają na celu wywołanie satysfakcji u dziecka z wykonanego zadania. Inną formą ze strony nauczyciela, skierowaną w stronę ucznia jest postępowanie oparte na „identyfikacji”, czyli utożsamianie się dziecka z nauczycielem poprzez kontakt, umożliwiający dziecku nabycie posiadane przez nauczyciela kwalifikacje.

W zamierzeniach dziecka do osiągnięcia kompetencji, wspiera go nauczyciel, który w tej sytuacji jest „modelem w zakresie kompetencji”, czyli jest osobą idealną pod względem umiejętności jakimi dysponuje, to również człowiek komunikatywny, posiadający łatwość i umiejętność w nawiązywaniu kontaktów, godzien zaufania. Nauczyciel „skutecznie spełnia rolę modelu kompetencji, kiedy staje się codziennym modelem roboczym, z którym każdy uczeń może nawiązać kontakt.(...) Powinien być (...) partnerem uczestniczącym w wewnętrznym dialogu ucznia, kimś, na czym uznaniu mu zależy i czyje kwalifikacje chciałby przejąć” (Bruner, 1966, s. 168- 174). Pełniąc rolę „modelu kompetencji” nauczyciel jest również „przewodnikiem w rozumieniu świata, przygotowującym ucznia do dokonywania samodzielnych odkryć” (Bruner, 2006, s. 7). Zatem działania nauczyciela, w przywołanej roli polegają na przedstawianiu uczenia się jako działania mającego kluczowe znaczenie. Nauczyciel winien prezentować dzieciom swoje zaciekawienie i zamięlowania uczeniem się, odwołując się do posiadanej wiedzy (Filipiak, 2012, s. 100). Autorka wskazuje również na „metody rozwijania motywacji do uczenia się”, wśród których wyróżniamy: „modelowanie motywacji do nauki w toku codziennych kontaktów z uczniami, komunikowanie uczniom stosownych oczekiwań i atrybucji z nimi związanych, unikanie działań wyzwalaających lęk przed wykonaniem” (Filipiak, 2012, s. 100). Z kolei Jere Broph (2002), jako istotne w praktyce edukacyjnej przedstawia następujące „rodzaje modelowania”: „ reagowanie na pytania uczniów, zwłaszcza te wykraczające poza program nauczania; uwag rzucanych przez nauczyciela mimochodem, (...), opowiadania w swoim życiu pozazawodowym (...) (za: Filipiak, 2012, s.100 – 101). Ostatni z proponowanych przez Jereme S. Brunera bodźców motywacji wewnętrznej dotyczy „motywacji wzajemności”, rozumianej jako „głęboko zakorzoną w człowieku potrzebę reagowania na innych ludzi oraz wspólnego działania na realizację określonego celu” (Bruner, 1966, s. 175). Działanie jednostki we wspólnocie powoduje, że zaczyna uczyć się pożądanym przez grupę umiejętności, aby móc sprostać stawianym w grupie oczekiwaniom. Bruner uważa, że „swobodna wymiana myśli (...) gdzie nauczanie odbywa się poprzez dyskusję” stanowi doskonały wzór do działania we wzajemności. Czynności nauczyciela w ramach działań opartych na wzajemności, opierają się uwzględnianiu przez nauczyciela zróżnicowanych zainteresowań i predyspozycji dzieci, ponieważ to one umożliwiają dzieciom odczuwanie wzajemnego współdziałania (Bruner, 1966, s. 175 – 177).

4.5. Dojrzałość szkolna

Jerome S. Bruner w swojej teorii odwołuje się również do pojęcia „dojrzałość szkolna” z perspektywy której, stawia hipotezę „każde dziecko, na każdym etapie rozwoju, można uczyć efektywnie każdego przedmiotu, podawanego w określonej formie, rzetelnej pod względem intelektualnym” (Bruner, 1965, s. 73). W interpretacji przywołanej hipotezy, Autor bazuje na problemach dotyczących: „rozwoju umysłowego dzieci, (...) uczenia się, (...) spiralnego układu treści nauczania” (Bruner, 1965, s. 37), z perspektywy których przedstawię działania nauczyciela. Rozważając aspekt „rozwoju umysłowego dzieci”, uwzględnić należy etap rozwojowy dziecka, ponieważ określa on jego możliwości. Organizując uczenie się dzieci, należy zdaniem Jerome S. Brunera dostosować sposób przekazywania wiedzy do predyspozycji dzieci (Bruner, 1965, s. 37). Nauczyciel tworząc warunki do uczenia się dzieci, odwołuje się do metod zwanych jako: „zastosowanie kontrastu”, „pobudzanie uczniów do wyciągania uzasadnionych wniosków, budowania hipotez i snucia przypuszczeń”, „metoda aktywnego uczestnictwa”, „budzenia świadomości” (Bruner, 1966, s. 135). Działania nauczyciela w obszarze metody „kontrastu”, mające na celu pobudzanie dziecięcego myślenia, sprowadzają się do przygotowania i eksponowania zróżnicowanego, wręcz kontrastującego ze sobą materiału w ramach realizowanego tematu. Z kolei w przypadku zastosowania drugiej metody, polegające na zachęcaniu dzieci do formułowania hipotez, działania nauczyciela winny sprowadzać się do wzbudzenia u dzieci zaciekawienia tematem, umożliwiamy dzieciom samodzielne poszukiwanie rozwiązań, a w konsekwencji samodzielne rozwiązanie zadania. Trzecia metoda, polega na poddawaniu dzieciom zgodnych z realizowanym tematem gier zespołowych, pobudzających aktywność i rozwijających możliwości dzieci. Zaś czwarta metoda, dotycząca pobudzania świadomości w zakresie działań nauczyciela, obejmuje uczenie dzieci pozyskiwania i posługiwania się zdobytymi wiadomościami oraz bazowania na własnej wiedzy w celu poszukiwania nowych wiadomości (Bruner, 1966, s.135-138). W procesie „uczenie się” mówimy o układzie występujących równolegle zdarzeń takich jak: „nabywanie nowych wiadomości”, (...) „transformacja”, (...) i „ocena” (Bruner, 1965, s. 51). Działania nauczyciela w ramach niniejszych procesów dotyczą udzielania dzieciom „zachęty (...) polegające na szybkim uświadamianiu i zrozumieniu”, to również wywołanie u dziecka chęci do korzystania z posiadanych zdolności, w taki sposób, aby mógł odczuwać satysfakcję z wykonanego zadania. Kolejny element nauczycielskich czynności, to tworzenie warunków do „odkrywania”, czyli samodzielnego dochodzenia do wiedzy, którego głównym założeniem

nie jest przekaz dużej ilości informacji, a raczej sposób posługiwania się wiedzą uzyskaną (Bruner, 1965, s. 51- 54).

Ostatni z podejmowanych przez Jerome S. Brunera problemów w zakresie interpretacji hipotezy dotyczącej „dojrzałości szkolnej” to „spiralny układ treści nauczania” w odniesieniu do którego Autor stwierdza, że „program powinno się tworzyć opierając się na centralnych zagadnieniach, zasadach i wartościach, uznanych przez społeczeństwo za godne stałego zainteresowania” (Bruner, 1965, s. 55). Jerome S. Bruner podkreśla, również, iż kluczowym, jeżeli chodzi o program nauczania jest fakt, uwzględniania rozwijającego się myślenia dzieci, przedstawienie omawianych treści programu w sposób zrozumiały i interesujący dla dziecka na tyle, że dziecko jest zaintrygowane omawianym tematem, poszukuje nowych wiadomości oraz formułuje pytania (Bruner, 1965, s. 55). Istotnym zatem jest fakt kwalifikacji nauczyciela, Autor podkreśla, iż „wykwalifikowany nauczyciel może również eksperymentować, próbując uczyć tego, co intuicyjnie wydaje mu się odpowiednie dla dzieci w określonym wieku, i dokonując korekty w zależności od uzyskanych wyników” (Bruner, 1965, s. 56).

4.6. Program nauczania

Poszukując działań nauczyciela z perspektywy programu nauczania, odwołam się do „struktur przedmiotu” jako podstawowych stwierdzeń dotyczących nauczania, z których pierwsza odnosi się do „pojęć podstawowych”, druga związana jest z „pamięcią”, trzecia dotyczy „zrozumienia podstawowych zasad i pojęć”, zaś czwarta ma zastosowanie podczas „wydobycia w nauczaniu ogólnych zasad i struktur przedmiotu” (Bruner, 1965, s. 28 – 30). Działania nauczyciela z perspektywy przywołanych struktur, prowadzą do wytworzenia przez nauczyciela, sytuacji zmierzających do jak największego zaintrygowania dzieci realizowanym przedmiotem. W tym celu, nauczyciel winien tworzyć dzieciom warunki do rozwiązywania zróżnicowanych problemów, doszukiwania się różnych wyjaśnień, analizowania, domyślenia się, poszukiwania wyjaśnień na zaistniałe sytuacje problemowe poprzez dyskusje nad zagadnieniem. Ponadto powinien również uwzględniać następujące metody: „czynnościowego, obrazowego i symbolicznego sposobu przedstawiania pojęć”. Zasadnym jest, aby czynności nauczyciela polegały na układaniu ćwiczeń, tworzenia sytuacji, w których dzieci tworzą, konstruują, badają, łączą wiedzę pozyskaną z posiadaną i stosują ją podczas nowych działań. Ponadto działania nauczyciela, powinny zmierzać do wytworzenia atmosfery, która wyzwoliłaby uczucia dziecka, pozwoliła mu na fantazjowanie, przeżywanie, wyrażanie siebie i swoich emocji (Bruner, 1965, 1966, s. 210 -216).

Rozdział II Założenia podstawy programowej wychowania przedszkolnego

2.1. Pojęcie i funkcje podstawy programowej wychowania przedszkolnego

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego to „dokument” zagwarantowany ustawą, obejmujący niezbędne założenia, których obniżanie nie jest możliwe. Do przestrzegania podstawy programowej zobowiązani są nauczyciele zatrudnieni w różnorodnych instytucjach oświatowych na terenie Polski (Waloszek, 2005, s. 168). Poza ustawą o systemie oświaty (Dz. U. z 2018r. poz.1457), podstawa programowa tworzy jeden z kluczowych aktów prawnych regulujących pracę na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Wyznacza cele, treści kształcenia, umiejętności uczniów oraz zadania edukacyjne (Kędzierska 2005, s. 480). Ustawa Prawo oświatowe w art. 4 pkt 24, wskazuje, iż podstawa programowa wychowania przedszkolnego to „obowiązkowe zestawy celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego” (Dz. U. z 2018 r. poz. 996). Podstawa programowa, porządkuje podstawy rozwoju kształcenia zarówno w przedszkolach jak i szkołach, obejmuje zbiór fundamentalnych „treści kształcenia”, ustala obszar i charakter umiejętności i możliwości uczniów, przyswojenie których gwarantują uczniom placówki edukacyjne (Okoń, 2007, s. 312). Zdaniem Anny Klim – Klimaszewskiej, podstawa dopuszcza podejmowanie różnorodnych metod nauczania, tworzy warunki do projektowania zróżnicowanych „programów wychowania przedszkolnego”, zatem posiada niczym nie ograniczoną formę (Klim – Klimaszewska, 2005, s.55). Z kolei Małgorzata Kwaśniewska podkreśla, iż podstawa programowa „jest (...) dokumentem określającym obowiązkowe treści kształcenia, które muszą znaleźć swoje odzwierciedlenie w programach wychowania” (Kwaśniewska, 2013, s. 294).

Mając na uwadze powyższe, przyjmuję, iż **podstawa programowa wychowania przedszkolnego, to dokument zagwarantowany ustawą, określający umiejętności i możliwości dzieci jako efekty realizacji zadań².**

Dla Jadwigi Kędzierskiej „podstawa programowa stanowi swoiste narzędzie (instrument) sterowania praktyką oświatową” (Kędzierska, 2005, s. 481), o czym świadczą, zdaniem Autorki następujące funkcje podstawy programowej: „regulacyjna”, „standaryzacyjna”, „teleologiczna”, „ideologiczna”, „organizacyjna”, „dydaktyczna”,

² Definicja „podstawa programowa wychowania przedszkolnego ” została opracowana na potrzeby pracy doktorskiej na podstawie następującej literatury: Waloszek 2005, Kwaśniewska 2013, (Dz. U. z 2018 r. poz. 996).

„ewaluacyjna” (Kędzierska, 2005, s. 480 – 481). Miejscem realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego za pośrednictwem programów wychowania przedszkolnego są: przedszkola publiczne³ (art. 13 ust. 1), przedszkola niepubliczne⁴ (art. 13 ust. 6), oddziały przedszkolne w publicznych szkołach podstawowych⁵ (art. 31 ust. 9 pkt 1), oddziały przedszkolne w niepublicznych szkołach podstawowych⁶ publiczne inne formy wychowania

³ Przedszkolem publicznym jest przedszkole, które „realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego, (...) zapewnia bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie ustalonym przez organ prowadzący, nie krótszym niż 5 godzin dziennie, (...) przeprowadza rekrutację dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności, (...) zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje” (art. 13 ust. 1 pkt 1,2,3,4 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

⁴ Przedszkolem niepublicznym jest przedszkole, które „realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego, (...) zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli przedszkoli publicznych” (art. 13 ust. 6 pkt 1,2 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718), „przeprowadza rekrutację dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności” (art. 13 ust. 1 pkt 3 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718), „otrzymuje na każdego ucznia z budżetu gminy dotację w wysokości równej podstawowej kwocie dotacji dla przedszkoli”, zapewnia zapisane art.13 ust 1 pkt 2 – Prawo oświatowe bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie nie krótszym „niż czas bezpłatnego nauczania, wychowania i opieki ustalony przez radę gminy dla przedszkoli prowadzonych przez gminy” (art. 17 ust. 1 pkt 1 Dz. U. z 2023 r. poz 1400). Ponadto „pobiera opłaty za korzystanie z wychowania przedszkolnego nie wyższe niż opłaty ustalone przez radę gminy na podstawie art. 52 ust. 1 pkt 1, prowadzi dokumentację przebiegu nauczania, wychowania i opieki ustaloną dla publicznych przedszkoli, liczba uczniów w oddziale przedszkolnym nie jest wyższa niż liczba uczniów w oddziale publicznego przedszkola określona w przepisach wydanych na podstawie art. 111 ustawy – Prawo oświatowe, zapewnia uczniom pomoc psychologiczno-pedagogiczną zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy – Prawo oświatowe, stosuje zasady przyjmowania do publicznych przedszkoli określone w rozdziale 6 ustawy – Prawo oświatowe (art. 17 ust. 1 pkt 2,3,4,5,6 Dz. U. z 2023 r. poz 1400).

⁵ Oddziałem przedszkolnym w publicznej szkole podstawowej jest oddział, którego zadaniem w pierwszej kolejności jest: zapewnienie warunków do spełniania obowiązku (art. 31 ust. 8) odbywania rocznego przygotowania przedszkolnego (art. 31 ust. 4), zapewnienie dzieciom w wieku 3 -5 lat prawa do korzystania z wychowania przedszkolnego (art. 31 ust. 6), realizacja programu wychowania przedszkolnego uwzględniającego podstawę programową wychowania przedszkolnego, (...) zapewnienie bezpłatne nauczanie, wychowanie i opieki w czasie ustalonym przez organ prowadzący, nie krótszym niż 5 godzin dziennie, (...) przeprowadzenie rekrutacji dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności, (...) zatrudnienie nauczycieli posiadających kwalifikacje (art. 13 ust. 1 pkt 1,2,3,4 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718) (Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

⁶ Oddziałem przedszkolnym w niepublicznej szkole podstawowej jest oddział, który, „realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego” (art. 13 ust. 1 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718). Ponadto „Niepubliczna szkoła podstawowa, w której zorganizowano oddział przedszkolny, niebędąca szkołą specjalną otrzymuje na każdego ucznia oddziału przedszkolnego z budżetu gminy dotację w wysokości równej podstawowej kwocie dotacji dla szkół podstawowych, w których zorganizowano oddział przedszkolny”(art. 19 ust. 1 Dz. U. z 2023 r. poz 1400), zapewnia zapisane w art. 13 ust 1- Prawo oświatowe, bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie nie krótszym „niż czas bezpłatnego nauczania, wychowania i opieki ustalony przez radę gminy dla przedszkoli prowadzonych przez gminy” zapisane w art. 13 ust 1 pkt 2 – Prawo oświatowe (art. 19 ust. 1 pkt 1 Dz. U. z 2023 r. poz 1400), „przeprowadza rekrutację dzieci w oparciu o zasadę powszechnej dostępności, (...) zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje” (art. 13 ust. 1 pkt 1,2,3,4 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718). Ponadto „pobiera opłaty za korzystanie z wychowania przedszkolnego nie wyższe niż opłaty ustalone przez radę gminy na podstawie art. 52 ust. 1 pkt 1, prowadzi dokumentację przebiegu nauczania, wychowania i opieki ustaloną dla publicznych przedszkoli, liczba uczniów w oddziale przedszkolnym nie jest wyższa niż liczba uczniów w oddziale publicznego przedszkola określona w przepisach wydanych na podstawie art. 111 ustawy – Prawo oświatowe, zapewnia uczniom pomoc psychologiczno-pedagogiczną zgodnie z przepisami wydanymi na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy – Prawo oświatowe, stosuje zasady przyjmowania do publicznych przedszkoli określone w rozdziale 6 ustawy – Prawo oświatowe (art. 19 ust. 1 pkt 2,3,4,5,6 Dz. U. z 2023 r. poz 1400).

przedszkolnego⁷ (art. 32 ust. 2) oraz niepubliczne inne formy wychowania przedszkolnego⁸ (art. 13 ust. 7) (Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718), których forma może przyjmować postać punktów przedszkolnych zwanych „punktami” lub zespołów wychowania przedszkolnego zwanych „zespołami” (§ 1pkt 1, 2 Dz. U. z 2020 r. poz. 1520).

Funkcja „regulacyjna” podkreśla, iż podstawa programowa, tworzy charakterystyczny obszar, będący wyznacznikiem w zakresie planowania i oceniania. Jest jednocześnie źródłem następujących funkcji. Funkcja „standaryzacyjna” precyzuje cele, zalecenia, treści kształcenia oraz umiejętności i możliwości uczniów w zakresie planów kształcenia i wychowania w układzie wiadomości, materiałów edukacyjnych i czynnościach edukacyjnych nauczycieli. Pomaga w uniformizowaniu działań edukacyjnych, stanowiąc jednocześnie mechanizm wyrównywania szans edukacyjnych. Wyznacza zakres swobody między innymi dla nauczycieli, uczniów, pracowników administracji placówek oświatowych, twórców: programów kształcenia i materiałów edukacyjnych. Funkcja „teleologiczna”, zaleca w trybie bezspornym, definitywne i różnorodne cele i zadania edukacyjne, jakie spełniać powinna placówka oświatowa, jako instytucja zajmująca się kształceniem oraz pracownicy oświaty, w szczególności nauczyciele. Funkcja „ideologiczna”, umożliwia tłumaczenie i wyjaśnienia podjętych założeń w obszarze procesu kształcenia. Funkcja „organizacyjna”, tworzy organizacyjną i rozłożoną w czasie formę kształcenia. Zatem określa „ramowe plany nauczania” obejmujące zbiór przedmiotów, wyznacza czas na zrealizowanie podjętych w ich zakresie celów i zadań. Funkcja „dydaktyczna”, ustala treści kształcenia zarówno na poszczególnych etapach kształcenia jak i w dziedzinie edukacji, w zakresie

⁷ Publiczna inna forma wychowania przedszkolnego „realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego, (...) przeprowadza rekrutację dzieci w oparciu o zasadę dostępności, zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone w odrębnych przepisach, z zastrzeżeniem art. 15 ust. 1”. (art. 13 ust.1, 3, 4). Ponadto „zapewnia bezpłatne nauczanie, wychowanie i opiekę w czasie ustalonym przez organ prowadzący, nie krótszym jednak niż czas określony w przepisach wydanych na podstawie art. 32 ust. 11” (art. 13 ust. 2 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

⁸ Niepubliczna inna forma wychowania przedszkolnego „realizuje programy wychowania przedszkolnego uwzględniające podstawę programową wychowania przedszkolnego, zatrudnia nauczycieli posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli przedszkoli publicznych” (art.13 ust. 7 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718). Ponadto „niepubliczna inna forma wychowania przedszkolnego otrzymuje na każdego ucznia z budżetu gminy dotację w wysokości równej 50% podstawowej kwoty dotacji dla przedszkoli z tym że na ucznia niepełnosprawnego w wysokości nie niższej niż kwota przewidziana na takiego ucznia niepełnosprawnego innej formy wychowania przedszkolnego w części oświatowej subwencji ogólnej dla gminy, jeżeli ta inna forma wychowania przedszkolnego spełnia następujące warunki: określone w art. 13 ust. 1 pkt 3 i ust. 2 ustawy – Prawo oświatowe, z tym że czas bezpłatnego nauczania, wychowania i opieki, o którym mowa w art. 13 ust. 2 ustawy – Prawo oświatowe, nie może być krótszy niż czas bezpłatnego nauczania, wychowania i opieki ustalony przez radę gminy dla publicznych innych form wychowania przedszkolnego prowadzonych przez gminę, pobiera opłaty za korzystanie z wychowania przedszkolnego nie wyższe niż opłaty ustalone przez radę gminy na podstawie art. 52 ust. 1 pkt 1, stosuje zasady przyjmowania do publicznych innych form wychowania przedszkolnego określone w rozdziale 6 ustawy – Prawo oświatowe – zastrzeżeniem art. 22” (art. 21 ust 1pkt 1, 2, 3 Dz. U. z 2023 r. poz 1400).

poszczególnych przedmiotów kształcenia. Funkcję tę podstawa programowa spełnia szczególnie w odniesieniu do nauczycieli, podręczników i twórców programów kształcenia. Funkcja „ewaluacyjna”, dotyczy głównie czynności, których priorytetem jest opiniowanie programów i podręczników w zakresie ich jednomyślności z podstawą programową (Kędzierska, 2005, s. 480 – 481).

Inny rodzaj funkcji charakterystyczny dla podstawy programowej, proponuje Krzysztof Konarzewski. Autor podkreśla, iż podstawa programowa sprawuje jednocześnie dwie funkcje: „broni zarazem podobieństwa i zróżnicowania procesów i wyników kształcenia w skali kraju. Prowadzi do optymalnej, nie za małej i nie za dużej, standaryzacji praktyki oświatowej w kraju” (Konarzewski, 2004, s. 16). Zatem podstawa programowa poprzez „normy”, czyli procedury i rezultaty jakie ustanawia, wywiera wpływ na działania edukacyjne. Z kolei nauczyciele, realizując założenia podstaw programowych, funkcjonują w oparciu o „normy czynnościowe”, nie upowszechniają rezultatów nie realizujących „normy przedmiotowej”. W strukturze nauczania „normy czynnościowe”, dotyczą okoliczności oraz procesu kształcenia, określają zarówno ogólny zakres nauczania jak i treści nauczania, zaś „normy przedmiotowe”, określają predyspozycje wychowanków. Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego podstawom programowym, przyporządkowano również następujące funkcje: „Wzmocnienie pozycji nauczyciela”, to funkcja, która zdaniem Autora, umacnia postawę nauczyciela w zakresie planowania procesu kształcenia, obliguje nauczycieli do realizacji właściwego doboru między innymi: materiałów edukacyjnych czy możliwości kształcenia. Podstawa programowa, umożliwia nauczycielom uzasadnienie podjętych decyzji przed pracodawcą, organem nadzorującym, rodzicami i uczniami. „Ograniczenie zawartości programów”, jest funkcją podstaw programowych, na którą możemy spojrzeć z dwóch perspektyw, pierwsza wskazuje, że podstawa programowa wpływa na twórców: programów kształcenia, materiałów edukacyjnych poprzez wyznaczenie obowiązkowych treści kształcenia oraz poprzez zrozumiałe określenie zamierzeń światopoglądowych i edukacyjnych, natomiast druga mówi, że podstawa rzutuje na działania edukacyjne poprzez między innymi testy sprawdzające. „Ewaluacja”, to funkcja podstawy, która umożliwia ustawodawcy monitorowanie programów kształcenia oraz eliminowanie tych programów, które stanowią mniejszą wartość. Dyrektor placówki oświatowej, odwołując się do założeń podstawy programowej, opiniuje pracę nauczycieli, z kolei nadzór pedagogiczny mając na uwadze wytyczne wynikające z podstawy programowej, dokonuje oceny pracy placówki. „Równość oświatowa”, to funkcja, której wypełnianie nie jest w pełni uzasadnione. Na skutek realizacji niniejszej funkcji „podstawa upodabniałaby się do centralnego programu

nauczania”. Zatem podstawa programowa, pełniąc funkcje „równości oświatowej”, winna redukować działalność edukacyjną „od dołu jak i od góry”, zalecając jednocześnie te elementy, którymi uczniowie winni otaczać się podczas zajęć oraz te, których poznać nie powinni. Zatem jak zauważa Krzysztof Konarzewski, podstawa programowa w aktualnym systemie regulacji działaniami edukacyjnymi „nie jest programem”, jest natomiast zaleceniem dla twórców opracowujących programy (Konarzewski, 2004, s. 17-22).

2. 2. Geneza podstaw programowych wychowania przedszkolnego

Istotne znaczenie dla rozwoju podstaw programowych wychowania przedszkolnego, ma również sposób ich tworzenia oraz czynniki, które złożyły się na ich powstawanie. Analizując genezę podstaw programowych wychowania przedszkolnego w pierwszej kolejności odwołam się do Ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 roku, jako jednego z kluczowych dokumentów, który wprowadził nie określa pojęcia podstawy programowej wychowania przedszkolnego, niemniej jednak wskazuje na pojęcie „programy” (Dz. U. nr 38, poz. 389 z późn. zm.). Jolanta Karbowniczek podkreśla „Programy wychowania przedszkolnego, które budziły i nadal budzą (...) dużo emocji (...) były (...) nieelastyczne oraz stanowiły źródło krytyki systemu edukacyjnego, który niewątpliwie wymaga zmian, również zmian programowych” (Karbowniczek, 2013, s. 80). Materiały źródłowe (Woźnicka, 1972), wskazują, iż w latach trzydziestych państwowych przedszkoli było bardzo mało, natomiast programy, które w nich realizowano nie zdefiniowano w postaci jakichkolwiek uniwersalnych norm (Woźnicka, 1972, s. 17-18). Z uwagi na brak opracowania wspólnego programu wychowania przedszkolnego, dokumentem regulującym pracę w przedszkolach był „poradnik” wydany w 1933 roku pod nazwą „Rady i wskazówki dla wychowawczyń w przedszkolach (ochronkach)”, spełniający rolę programu i uwzględniający podstawowe „treści, cele i zasady organizacji pracy wychowawczej” w przedszkolu. Pierwszy plan programu dla wychowania przedszkolnego, którego nigdy nie opublikowano, przygotowało w 1949 roku „Ministerstwo Oświaty” przy współudziale „Sekcji Wychowania Przedszkolnego ZNP”. Wypracowany plan programu, uwzględniał funkcjonowanie przedszkola przez 5 godzin dziennie, co w znacznej mierze rzutowało na zawarte w nim treści, głównie w postaci edukacyjnej, dla których wyznacznikiem było dziecko gotowe do szkoły. Z kolei w 1950 roku, program dla przedszkoli pod nazwą „Zajęcia w przedszkolu” nie tylko powstaje w komisji pod kierunkiem Idy Merżan ustanowionej przez „Państwowy Ośrodek Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych” (Burtowy, 1985, s. 10-

16), ale również jako pierwszy program dla przedszkoli zostaje opublikowany przez „władze państwowe”. Ów program opierając się głównie na działaniach edukacyjnych, niewystarczająco podkreślał wartość zabawy, wskazując zarówno „cele i zadania, treści zajęć, podstawowe metody i wyniki pracy” przedszkola (Krzysztozek, 1967, s. 20-26). Kwestie programów wychowania przedszkolnego, podnoszono również na „Krajowym Zjeździe Oświatowym” w Warszawie w 1957 roku, gdzie dopominano się między innymi przygotowania programów dla przedszkoli, w których priorytet stanowiłyby „treści wychowawcze” (Burtowy, 1985, s. 20).

Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z 1961 roku (Dz. U. z 196 r. nr 33, poz. 160), była fundamentalnym dokumentem dla wychowania przedszkolnego. „Ministrowi oświaty” powierzała rolę decydującą w obszarze programów wychowania przedszkolnego. W odniesieniu do niniejszej ustawy w 1962 roku, został opublikowany kolejny program dla wychowania przedszkolnego pod nazwą „Program wychowania w przedszkolu”, w zakresie którego podkreślano szczególnie jedność, zarówno problemów wychowawczych jak i dydaktycznych. W obszarze zajęć, zrezygnowano z przedmiotowego nauczania na rzecz zajęć przyjmujących postać globalną, sugerując tym samym, iż czas przebywania dziecka w przedszkolu niezależnie od pory dnia, stanowi jednakową wartość wychowawczą. Priorytet stanowiła dbałość o zdrowie ucznia szczególnie w obszarze procesów fizycznych (Woźnicka, 1972, s. 113). Zaledwie dekadę później, w 1972 roku, zostaje wydany „Program pracy wychowawczo – dydaktycznej w ogniskach przedszkolnych (przygotowawczych)” normalizujący pracę przedszkoli w zakresie treści, celów wychowania i nauczania (MEN, 1972). Zmiany o obszarze programów nauczania, zaproponowano również w opracowanym przez Komitet Ekspertów „Raporcie o Stanie Oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej” (maj 1973). Twórcy wskazanego raportu, proponowali wprowadzenie modernizacji w zakresie programów nauczania. Przy ich sporządzaniu, zalecają odwoływanie się do wymagań zarówno jednej jak i wielu osób. Autorzy raportu, opowiadają się za redukowaniem programów nauczania pod względem przekazywanych wiadomości, odwołując się do nauczania aktywnego. Przygotowanie uczniów zarówno do indywidualnych i kreatywnych działań, jak i do „aktywności gwarantującej wszechstronny rozwój intelektualny, emocjonalny i wolicjonalny”, możliwe będzie w sytuacji, kiedy zmiany dotyczyć będą również „metod, form organizacyjnych środków pracy dydaktycznej” (Kupisiewicz, 1980, s. 119-120). Z kolei we wrześniu 1973 roku „Ministerstwo Oświaty i Wychowania” wprowadziło do przedszkoli „Zmodernizowany Program wychowania przedszkolnego” (Ministerstwo Oświaty i Wychowania, 1973), którego założeniem, było

zorganizowanie dla dzieci młodszych najlepszych z możliwych warunków do ich rozwoju. W nowo przyjętym programie wychowania przedszkolnego wprowadzono dział „Dojrzałość szkolna i przygotowanie dziecka do nauki w szkole” (Ministerstwo Oświaty i Wychowania, 1973, s. 83-93), będący odpowiedzią na zintegrowanie systemów wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. Włączony dział obejmował zarówno „zadania jak i kryteria oceny dojrzałości szkolnej” (Burtowy, 1985, s. 29).

Kolejnym programem dla wychowania przedszkolnego, zaistniałym na skutek doskonalenia programu nauczania początkowego (klas 1-3) z 1976 roku, mającym wpływ na aktualizowanie zawartości programu dla sześciolatków (Burtowy, 1985, s.30), był „Program pracy wychowawczo – dydaktycznej z dziećmi sześciolatkami” z 1977 roku (Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych Minister Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych,1977). Strukturę niniejszego programu tworzyły trzy działy. Pierwszy obejmował „założenia pracy wychowawczo – dydaktycznej”, drugi zawierał „zakres treści wychowania i kształcenia”, natomiast trzeci dział, to „realizacja programu”. Przedstawiony program stanowił połączenie „Programu wychowania w przedszkolu” z 1973 roku, z wkładką do niniejszego programu pt: „Zakres treści wychowania i kształcenia dla dzieci sześciolatków”. Wykształcenie osobowości poprzez kształcenie zachowań, poglądów, ciekawości oraz doskonalenie zdolności i możliwości człowieka, na skutek „własnej aktywności” wyrażanej w korelacji z otoczeniem, jest główną podstawą prezentowanego programu (Karbowniczek, 2013, s. 74-76).

Podstawy „Raportu o Stanie Oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”, opracowane przez Komitet Ekspertów, wskazywały na „upowszechnianie przedszkoli” jako jeden z czynników odpowiedzialnych za modernizację, udoskonalenie jakości i wydajności struktur edukacyjnych (Projekt programu „Nowa szkoła”1973, s. 29), podnosząc tym samym rangę przedszkola. Połączenie „Programu pracy wychowawczo – dydaktycznej z dziećmi sześciolatkami” z 1977 roku (Minister Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, 1977, s. 7-8), z „Programem wychowania w przedszkolu” z 1973 roku, (Minister Oświaty i Wychowania -Instytut Programów Szkolnych, 1973, s. 8-9), było wynikiem powstania nowego „Programu wychowania przedszkolnego” opublikowanego w 1981 roku (Minister Oświaty i Wychowania - Instytut Programów Szkolnych, 1981). Scalony program zawierał następujące części: część pierwsza „założenia systemu wychowania w przedszkolu, część druga praca wychowawczo – dydaktyczna w przedszkolu i część trzecia dojrzałość szkolna i przygotowanie dziecka do nauki w szkole” (Minister Oświaty i Wychowania - Instytut Programów Szkolnych, 1981, s. 5). Określone w część pierwszej programu zadania

wychowania przedszkolnego wskazujące na: „wychowanie zdrowotne, społeczno – moralne, umysłowe, estetyczne i techniczne”, zdefiniowano w treściach drugiej części programu – „praca wychowawczo – dydaktyczna w przedszkolu”. Treści charakterystyczne dla wyodrębnionych zadań, uporządkowano w pięciu działach, których tytuły były odzwierciedleniem poszczególnych zadań. Charakterystycznym czynnikiem, warunkującym porządkowanie treści w obszarze określonych w programie działów, były umiejętności i oczekiwania dzieci uczęszczających do przedszkola, czyli dzieci od trzeciego do szóstego roku życia. Zatem wskaźnikiem odpowiedzialnym za dostosowanie treści niniejszego programu był wiek dzieci (Minister Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, 1981, s. 5-101).

W niniejszych rozważaniach pragnę zwrócić uwagę za Małgorzatą Kwaśniewską, że „zmiany w programowaniu edukacji przedszkolnej przyniosła transformacja ustrojowa, która wymusiła opracowanie nowych, adekwatnych do zmienionej rzeczywistości programów” (Kwaśniewska, 2009, s. 145-158). Zmiany zachodzące w oświacie, to wynik zmian społeczno – politycznych w Polsce po 1989 roku (Leek, 2015, s. 23-25). Przełom formacyjny stawiał przed społeczeństwem propozycje otwarcia się na nowe, nieznane dotąd paradygmaty w zakresie nauk o wychowaniu. (...). Skłonność społeczeństwa do kształtowania jednolitej struktury społecznej powodowała, że nie uwzględniano innych możliwości, które mogłyby naruszyć proces edukacji (Śliwerski, 2005, s. 9-10). Władza państwowa, kierująca oświatą w scentralizowanym systemie, zarządzała oświatą, posługując się krajowym programem kształcenia dla wszystkich szkół. Nadzieją na uzyskanie większych uprawnień dla placówek oświatowych i nauczycieli stała się decentralizacja oświaty (Konarzewski, 2004, s. 12-13). Podkreślić zatem należy fakt, iż wprowadzone podczas ubiegłych dwudziestu lat funkcjonowania wychowania przedszkolnego zmiany, zarówno w obszarze „oczekiwań i potrzeb dzieci”, wymagały wdrożenia licznych „zmian programowych”. Celem przyjętych założeń, było zwiększenie poziomu pracy przedszkoli zmierzające do sprostania oczekiwaniom rozwojowym dzieci (Kuszak, 2011, s. 89).

Jak dostrzega Małgorzata Karwowska – Struczyk „przez pół wieku jeden obligatoryjny program, zatwierdzany przez centralne władze oświatowe, wyznaczał obszar działań nauczyciela w przedszkolu” (Karwowska – Struczyk, 2003, s. 61). Przemiany ustrojowe w 1989 roku stanowiły źródło przeprowadzenia radykalnych reform oświatowych (Gilowska, 2000, s. 25-27), dla których aktem normatywnym o randze ustawodawczej była „Ustawa o systemie oświaty z 1991 roku” (Dz. U. 1991r. nr 95, poz. 425), na mocy której, „przedszkole realizuje minimum programowe wychowania przedszkolnego, określone przez

Ministra Edukacji Narodowej” (art. 14.1, Dz. U. 1991r. nr 95, poz. 425). „Minimum programowe zawierało cele, zadania i treści wychowania przedszkolnego dzieci w wieku 3-6 lat. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej” wskazywało na programy wychowania przedszkolnego, realizacja których, miała miejsce w przedszkolu wówczas, kiedy ów program był zgodny z „Minimum programowym” (Monitor Polski, nr12/1992, poz. 86). Jak zauważa Bogusław Śliwerski, twórcy wprowadzanych zmian uznali, iż „organizacja procesu wychowawczo – dydaktycznego w przedszkolu miała być elastyczna i oparta na mniej formalnych kontaktach indywidualnych”(Śliwerski, 2001, s. 66). Zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego, Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadzając propozycje programów zgodnych z minimum programowym, wycofuje się jednocześnie z ich tworzenia, utrzymując pełnię kontroli nad nimi (Konarzewski, 2004, s. 14). Funkcjonujące w Ministerstwie Edukacji Narodowej „Biuro ds. Reformy Szkolnej”, wprowadziło zmianę nazewnictwa. Nazwa „Minimum programowe” pojawiała się na dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej wyłącznie w nawiasie, obok nowego terminu podstawa programowa. Wdrażając nową terminologię sugerowano, iż zaproponowanie zmian w nazewnictwie, pozwoli odczytać podstawę programową zarówno jako dokument, który nie obejmuje ograniczonych do minimum wymogów oraz jako środek, udaremniający zbyt duże moderowanie w obszarze wymagań edukacyjnych (Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego, Ministerstwo Edukacji Narodowej 1993, s. 50). Z uwagi na to, że terminy „podstawa programowa i minimum programowe” w zakresie jednego dokumentu stosowano jednocześnie (Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego, Ministerstwo Edukacji Narodowej 1993, s. 50), w niniejszej pracy pod pojęciem minimum programowe i podstawa programowa przyjmuję jedną spójną nazwę podstawa programowa.

Dotychczasowa analiza zmierzająca do przybliżenia czynników odzwierciedlających fazy tworzenia podstaw programowych wychowania przedszkolnego, za przełomowy pozwala uznać etap, w którym „Minimum programowe” w myśl „Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej” (Monitor Polski, nr12/1992, poz. 86), nie było programem, jaki mógłby obowiązywać w przedszkolu, było natomiast wyznacznikiem dla programów. Zatem przypuszczać można, że przywołane Minimum programowe, stanowi granicę pomiędzy dwoma etapami, pierwszym kiedy w wychowaniu przedszkolnym podstawę realizowanych treści stanowiły programy i drugim, kiedy kryterium dla programów jest Minimum programowe zaopatrzone w dodatkowe narzędzia. Reforma systemu oświaty z 1999 roku,

wdrożona ustawami z 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. z 1998 r. nr 117, poz. 759), oraz ustawą z 8 stycznia 1999 roku przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. z 1999 r. nr 12, poz. 96), stanowiła następny po transformacji ustrojowej element, umożliwiający kontrolę programową. Projekt „Reformy systemu edukacji” (MEN, 1998) z 1998 roku obejmował dwie części, pierwsza to „Struktura systemu edukacji”, a druga to „Reforma systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem”. Zarówno projekt reformy, jak i teksty Stanisława Drzażdżewskiego (Drzażdżewski, 1998, nr. 5 i 6), dotyczące planowanych założeń w obszarze edukacji pokazują, że istotnym „zadaniem edukacji będzie stworzenie elastycznych ram programowych, uwzględniających potrzeby rozwojowe małych dzieci” (Kostynowicz, Kuklińska, 2003, s. 47).

W styczniu 2000 roku, opublikowane zostaje rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 roku (Dz. U. z 2000 r. nr 2, poz. 18), zmieniające rozporządzenie w sprawie postawy programowej kształcenia ogólnego z lutego 1999 roku (Dz. U. z 1999 r. nr 14, poz. 129 i nr 60, poz. 642). Wprowadzona w rozporządzeniu zmiana, dotyczy dodania do tytułu już obowiązującego sformułowania „podstawy programowej wychowania przedszkolnego” z uwagi na to, iż na mocy niniejszego zarządzenia określono podstawę programową „wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych”. Wskazane w podstawie programowej wychowania przedszkolnego zadania, realizuje nauczyciel poprzez cztery obszary edukacyjne (Dz. U. z 2000 r. nr 2, poz. 18). Określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego obszary edukacyjne, opracowane przez zespół Ewy Brańskiej wyznaczające jej strukturę, swoje źródło opierały na „czterech filarach edukacji” przedstawionych w raporcie Komisji do Spraw Edukacji Jacques`a Delorsa „Edukacja, jest w niej ukryty skarb”. Wybór przywołanego raportu nie jest bezpodstawny. Jak słusznie zauważa Ewa Brańska, przedszkole stanowi pierwszy etap edukacji, podczas którego realizowana jest „edukacja podstawowa, fundamentalna” (Brańska, 1999, s. 484-486), na co szczególnie zwracają uwagę twórcy raportu wskazując, iż kluczowe zadanie dla edukacji to zaopatrzyć człowieka w „paszport do życia” jakim jest edukacja podstawowa (Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI w. 1989, s. 79-80).

Ustawą z dnia 23 sierpnia 2001 roku, wdrożono kolejną zmianę ustawy o systemie oświaty, w której artykułem 6 w pkt. 1 wprowadzono modyfikację: wyrazy „podstaw programowych” zastąpiono „wyrazami podstawy programowej” (Dz. U. 2001r. nr 111, poz. 1194). Następnie na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku, w niezmienionej formie, kolejny raz ogłoszono i wdrożono „podstawę

programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych” (Dz. U. z dnia 09.05. 2002 r. nr 51 poz. 458), obowiązującą od 1999 roku. Wraz z początkiem 2002 roku, resort edukacji odwołując się do potrzeb „wyrównywania szans edukacyjnych dzieci”, postulował wprowadzenie zmian w „edukacji elementarnej”(Brańska, 2008, s.5). Ustalenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu podejmowane wspólnie z Zespołem Projektów Edukacyjnych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Zawodowego w ramach programu „Nauczyciel Małego Dziecka – NAMAD”, stały się podstawą organizacji licznych spotkań i debat. Przyjęta w ich zakresie tematyka, dotyczyła nie tylko założeń edukacji małego dziecka, upowszechniania przejawów dzielności wychowania przedszkolnego, ale również, a może przede wszystkim sporządzenia „Koncepcji i projektu podstawy programowej edukacji elementarnej”. Jednym z postulatów wieńczącym dyskusję podejmowaną podczas spotkań było „wprowadzenie obowiązku edukacyjnego dla sześciolatków oraz objęcia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym spójnym systemem edukacji elementarnej” (Kostynowicz, Kuklińska, 2003, s. 54-55).

Zaproponowany postulat znalazł swoje odzwierciedlenie w kolejnej nowelizacji ustawy o systemie oświaty z dnia 19. 11. 2004 roku, w której artykuł 14. pkt 3 określa, iż „dziecko w wieku 6 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu albo w oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole” (Dz. U. z 2004 r, nr 256, poz. 2572). Przywołany akt prawny w artykule 22 ust. 2 pkt 2 lit. a i b wskazywał, iż „minister właściwy do spraw oświaty i wychowania” na mocy rozporządzenia określi „podstawy programowe dla wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół”. Ponadto artykuł 3 w pkt. 13 niniejszej ustawy, definiował podstawę programową jako „obowiązkowe, na danym etapie kształcenia, zestawy celów i treści nauczania oraz umiejętności, a także zadania wychowawcze szkoły, które są uwzględnione odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego programach nauczania „(...) (Dz. U. z 2004 r, nr 256, poz. 2572). Wprawdzie opublikowane rozporządzenia z dnia 13 stycznia 2005 roku (Dz. U. z 2005 r. nr 19, poz. 165) oraz 30 listopada 2006 roku (Dz. U. z 2006 r. nr 228, poz. 1669), nie określały wymogów w zakresie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, niemniej jednak Ministerstwo Edukacji Narodowej, mając na uwadze nowelizację ustawy o systemie oświaty z dnia 19. 11. 2004 (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572), na mocy rozporządzenia z dnia 23 sierpnia 2007 roku, po raz kolejny ogłosiło i wdrożyło podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych (Dz. U. z 2007 r. nr 157, poz. 1100) obowiązującą od 1999 roku. Prace trwające nad wprowadzeniem „zmian

programowych” w zakresie edukacji stały się podstawą do opublikowania w 2006 roku „Projektu Podstawy programowej edukacji elementarnej”, wypracowanego przez zespół pod kierunkiem Z. Kuklińskiej (www.mein.gov.pl/oswiata/biezace/edukacja-elementarna.php [dostęp 17.02. 2006r.]. Wśród okoliczności sprzyjających zdefiniowaniu podstawy programowej, Autorzy projektu wskazali na: organizowanie korzystnych sytuacji zwiększających zdolności dzieci w wieku przedszkolnym, odwoływanie się podczas planowania procesu kształcenia do efektów przeprowadzonych analiz w dziedzinie psychologii i pedagogiki oraz do wiedzy innych państw w zakresie tworzenia „edukacji elementarnej”, zintensyfikowanie poziomu rozpowszechniania edukacji początkowej, zniesienie lub zliberalizowanie granic pomiędzy wychowaniem przedszkolnym a edukacją w szkole, zagwarantowanie dzieciom stałości kształcenia i wychowania szczególnie w czasie wzmożonej wrażliwości oraz tworzenie dzieciom z różnorodnych społeczności możliwości kształcenia. Proponowana przez twórców projektu struktura podstawy programowej, zbliżona była do podstawy programowej wychowania przedszkolnego z 2002 roku. Mianowicie, opierała się na trzech „obszarach edukacyjnych”, których treści zostały dalece rozszerzone i doprecyzowane. Ponadto jak zauważa Małgorzata Kamińska – Jackiewicz, Autorzy projektu przewidywali, że „edukacja elementarna będzie obejmowała trzy lata wychowania przedszkolnego i trzy lata kształcenia zintegrowanego”. Zasadnym zatem stało się stwierdzenie, iż zamierzano obniżyć obowiązek szkolny dzieci do szóstego roku życia (Kamińska – Jackiewicz, 2011, s. 436-437).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku (Dz. U. z 2009 r, nr 4, poz.17), stanowiło odzwierciedlenie znacznej części założeń dotyczących podstawy programowej „edukacji elementarnej” wskazanych we wspomnianym projekcie. Ogólne zasady, idee, cele leżące u podstaw kształtowania się przemian w zakresie wychowania i kształcenia na etapie przedszkola i szkoły, bazowały na następujących „celach: wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez upowszechnienie wychowania przedszkolnego oraz obniżenie wieku obowiązku szkolnego, podniesienie jakości edukacji przez wprowadzenie nowej podstawy programowej” (Kamińska – Jackiewicz, 2011, s. 438). Wdrożona w 2009 roku podstawa programowa wychowania przedszkolnego, określona na mocy rozporządzenia z 23 grudnia 2008 uzyskała nową nazwę. Do nazwy podstawy programowej wychowania przedszkolnego obowiązujące od 1999 roku, poprzez rok 2002 i 2007, dodano sformułowanie (...) „oraz innych form wychowania przedszkolnego”. Zatem pełna nazwa omawianej podstawy programowej wychowania przedszkolnego brzmiała „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów

przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego” (Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17). Niniejszą podstawę programową wychowania przedszkolnego sporządzoną „metodą stopniowych przybliżeń”, opracował zespół profesjonalistów w zakresie wychowania przedszkolnego pod kierownictwem Edyty Gruszczyk – Kolczyńskiej. „Język wymagań i oczekiwań”, za pomocą którego została napisana wspomniana podstawa programowa wychowania przedszkolnego, gdzie wymagania kierowane są do nauczycieli, zaś oczekiwania odnoszą się do dzieci, stał się gwarantem stosowania przez nauczycieli wytycznych określonych w przywołanej podstawie w celu tworzenia dzieciom „lepszyc szans edukacyjnych”. Zdaniem Autorki, „taka konstrukcja dokumentów umożliwi kontrolę jakości edukacji, tak na etapie wychowania przedszkolnego, jak i nauczania początkowego”. Autorka w komentarzu do niniejszej podstawy podkreślała, „podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie jest programem nauczania”. Treści określone w poszczególnych obszarach edukacyjnych podstawy programowej, winny być rozbudowane i precyzyjnie sformułowane w „autorskich programach wychowania przedszkolnego” w taki sposób, aby powstałe na jej bazie programy, mogły być zarówno dokładne, rzeczowe jak i czytelne. Powinny stanowić „ciągłość edukacyjną” kontynuowaną na etapie „edukacji wczesnoszkolnej” (Gruszczyk – Kolczyńska, 2008, s. 26-28). Mając na uwadze niniejszą podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz wprowadzoną w 2009 roku ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, na mocy której dziecko pięcioletnie posiadało obowiązek realizacji przygotowania przedszkolnego (art. 14, ust 3 i 3a, Dz. U. z 2009 r. nr 56, poz. 458), wskazać należy za Ewą Brańską, że Ministerstwo Edukacji Narodowej wdrożyło podstawę programową wychowania przedszkolnego, uwzględniając w niej treści dla dzieci od trzeciego do piątego roku życia. Resort edukacji nie uwzględnił w podstawie programowej wychowania przedszkolnego treści dotyczących dzieci sześciolatków, ponieważ uważał, że dzieci sześciolatków nie pozostaną w przedszkolach, lecz odejdą do szkoły (Brańska, 2009, s. 7), w myśl artykułu 15 ust.2 wspomnianej ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z 2009 roku (Dz. U. z 2009 r. nr 56, poz. 458). Twórcy wprowadzanych zmian programowych wśród przesłanek wyjaśniających „obniżenie wieku obowiązku szkolnego z 7. do 6. roku życia”, wskazali następujące wytyczne: zmiany zachodzące w społeczeństwach powodują, że dzieci przed upływem określonego czasu, uzyskują „dojrzałość szkolną” oraz, że znaczna część sześciolatków jest przygotowana do edukacji szkolnej. Planowana zmiana zoptymalizuje „wyrównywanie szans edukacyjnych”, zagwarantuje dzieciom skuteczniejszy początek edukacji. Sześciolatek w szkole, to gwarancja na to, że realizowany materiał nie jest

powtórzeniem treści omawianych w poprzednim roku szkolnym. Projektowane zamierzenia bazują na przeprowadzonych analizach i dyskusjach, w zakresie których pozyskane efekty świadczyły za „obniżeniem wieku obowiązku szkolnego do lat sześciu” (Karwowska – Struczyk, 2011,s. 440 - 441; (Art.15, ust 2, Dz. U. z 2009r. nr 56, poz. 458). Przytoczona ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2009 r. nr 56, poz. 458), nie definiowała pojęcia „podstawa programowa” jak to miało miejsce w ustawie o zmianie ustawy o systemie oświaty z 2004 roku (Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572), objaśniała natomiast w artykule 3 punkcie 13, pojęcie podstawy programowej wychowania przedszkolnego odnoszące się dokładnie do wychowania przedszkolnego, wskazując, iż podstawa programowa wychowania przedszkolnego to „obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności, opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego” (Dz. U. z 2009 r. nr 56, poz. 458). Wdrażanie zmian w zakresie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, było systematycznie kontynuowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, o czym świadczą następujące okoliczności. Resort edukacji odwoływał się do kolejnej nowelizacji ustawy z dnia 19 sierpnia 2011 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, na mocy której sześciolatek realizujący obowiązek szkolny posiada uprawnienia do udziału w zajęciach szkolnych określonych w artykule 64, ust. 1, pkt.2 (Dz. U. z 2011r. nr 205, poz. 1206).

Kolejny akt prawny, to ustawa z dnia 27 lipca 2012 roku o zmianie ustawy o systemie informacji oświatowej oraz niektórych innych ustaw, w myśl której artykuł 14 b, pkt.25 wskazuje, iż rozwijanie pasji i zdolności możliwe jest poprzez udział dziecka w zajęciach (Dz. U. z 2012 r. poz. 941), określonych w artykule 64, ust. 1, pkt.2 (Dz. U. z 2011 r. nr 205, poz. 1206). Niniejsze przesłanki, stanowiły kryterium, na bazie których Ministerstwo Edukacji Narodowej rozporządzeniem z dnia 27 sierpnia 2012 roku, kolejny raz wdrożyło „podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego” (Dz. U. z 2012 r. poz. 977), obowiązującą od 2009 roku (Dz. U. z 2009 r. nr4, poz.17). Niemniej jednak wdrażanie zmian w obszarze podstawy programowej wychowania przedszkolnego nie zostało zakończone na wskazanym etapie. Resort Edukacji, niezmiennie kontynuował wprowadzanie zmian w zakresie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, powołując się na kolejne nowelizacje ustawy o zmienia ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2013 r. poz. 827), (Dz. U. z 2014 r. poz. 811).

Określone w ustawie z dnia 13 czerwca 2013 roku, decydujące dla wychowania przedszkolnego są następujące jednostki redakcyjne. Artykuł 14 ust. 1, na mocy którego „wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci od początku roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 3 lata, do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat”. Artykuł 14. ust. 3 wskazywał, iż dziecko pięcioletnie zobowiązane jest realizować „roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu lub innej formie wychowania przedszkolnego” oraz artykuł 14.ust 3b, z którego wynikało, iż „prawo do korzystania w wychowania przedszkolnego w przedszkolu lub innej formie wychowania przedszkolnego” posiadały dzieci 3-4 letnie (Dz. U. z 2013 r. poz. 827).

Wprowadzona rok później tj. 30 maja 2014 roku, ustawa o zmienia ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, podobnie jak w przypadku wskazanej powyżej ustawy, również określała następujące jednostki redakcyjne istotne z punktu widzenia wychowania przedszkolnego. Mianowicie artykuł 3 pkt.13b określał wymogi w kwestii programu wychowania przedszkolnego wskazując, iż jest to „opis sposobu realizacji celów wychowania lub kształcenia oraz treści nauczania ustalonych odpowiednio w podstawie programowej wychowania przedszkolnego”. Z kolei artykuł 22 a 4 i 5 określały, iż treści kształcenia zawarte programach wychowania przedszkolnego „dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów”, mogły przekraczać treści kształcenia określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Dz. U. z 2014 r. poz. 811). Określone w myśl ukazanych powyżej ustaw założenia, stały się podstawą, na mocy których, rozporządzeniem z dnia 30 maja 2014 roku, została wdrożona z dniem 01 września 2014 roku kolejna podstawa programowa wychowania przedszkolnego, posiadająca nową nazwę: „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego” (Dz. U. z 2014 r. poz. 803). Z tytułu podstawy programowej wychowania przedszkolnego z 23 grudnia 2008 roku (Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz.17), na mocy rozporządzenia z dnia 30 maja 2014 roku wykreślono zwrot „oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, jednocześnie w niniejszym akcie wskazano, iż obowiązującą w latach szkolnych 2014/2015 i 2015/2016 podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego (...) stosuje się także, do oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych” (Dz. U. z 2014 r. poz. 803). Wprowadzona z dniem 1 września 2014 roku podstawa programowa wychowania przedszkolnego, obowiązywała do 2016 roku. Ogłoszenie w dniu 8 stycznia 2016 roku kolejnej nowelizacji ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw z dnia 29 grudnia 2015 roku spowodowało, że wprowadzano również kolejne zmiany w podstawach programowych wychowania

przedszkolnego. Niniejsza ustawa w artykule 14 ust. 1 oraz ust. 3-3b określała, iż dzieci od 3 do 7 roku życia zostały objęte wychowaniem przedszkolnym, z kolei „roczne przygotowanie przedszkolne” zobowiązane są realizować dzieci sześciolatnie. Natomiast dzieci od 3 do 5 roku życia posiadają „prawo do korzystania z wychowania przedszkolnego” (Dz. U. z 2015 r. poz.35). Sprecyzowane w przytoczonej ustawie wytyczne, stały się podstawą do publikacji przez Ministra Edukacji Narodowej rozporządzenia z dnia 17 czerwca 2016 roku, na mocy którego została wdrożona podstawa wychowania przedszkolnego o nazwie „podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego” (Dz. U. z 2016 r. poz. 895). Ogłoszona 11 stycznia 2017 roku ustawa Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 roku na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 1 lit. a, b, e, f, i h wskazuje, iż Minister Edukacji Narodowej „określi, (...) podstawę programową wychowania przedszkolnego”. Ustawa w artykule 31 ust 1 wskazuje również, iż wychowaniem przedszkolnym zostały objęte dzieci od 3 do 7 roku życia, z kolei z artykułu 31 ust 4 wynika, że sześciolatek jest zobowiązany „odbyć roczne przygotowanie przedszkolne”, zaś dzieci od 3 do 5 roku życia „mają prawo do korzystania z wychowania przedszkolnego” o czym świadczy artykuł 31 ust 6 (Dz. U. z 2017 r. poz. 59). Zatem w nawiązaniu do wskazanych założeń określonych w niniejszej ustawie, na mocy rozporządzenia dnia 14 lutego 2017 roku została określona podstawa programowa wychowania przedszkolnego o nazwie „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

Zbigniew Kwieciński u schyłku lat 80, XX w. zwracał uwagę, iż za zamierzone zmiany zachodzące w edukacji, odpowiedzialność ponoszą „(...) ludzie, którzy rozstrzygają o koncepcji, strukturze, zakresie, treści, sposobie wdrażania i tempie realizacji, o kontroli planowanej oświatowej zmiany (...)” (Kwieciński, 1988, s. 76). Zdaniem Jolanty Nowak „tworząc dokument programowy, wyznaczający kierunki działań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych, należy przede wszystkim zobaczyć głównego adresata, jakim jest dziecko oraz uwzględnić cały kontekst uwarunkowań społeczno – kulturowych, które określają jego miejsce we współczesnym świecie” (Nowak, 2010, s. 127). Oświata nie może trwać biernie pod względem aktywnych zmian dokonujących się w sferze publicznej i ekonomicznej, tworzą one nową sytuację dla nas wszystkich (Szymański, 2004, s. 5), również dla Autorów podstaw programowych wychowania przedszkolnego. Przedstawiona geneza podstaw programowych wychowania przedszkolnego pokazuje, że od 1992 do 2017

roku, na podstawie dziewięciu rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej, ustalono dziewięć podstaw programowych wychowania przedszkolnego.

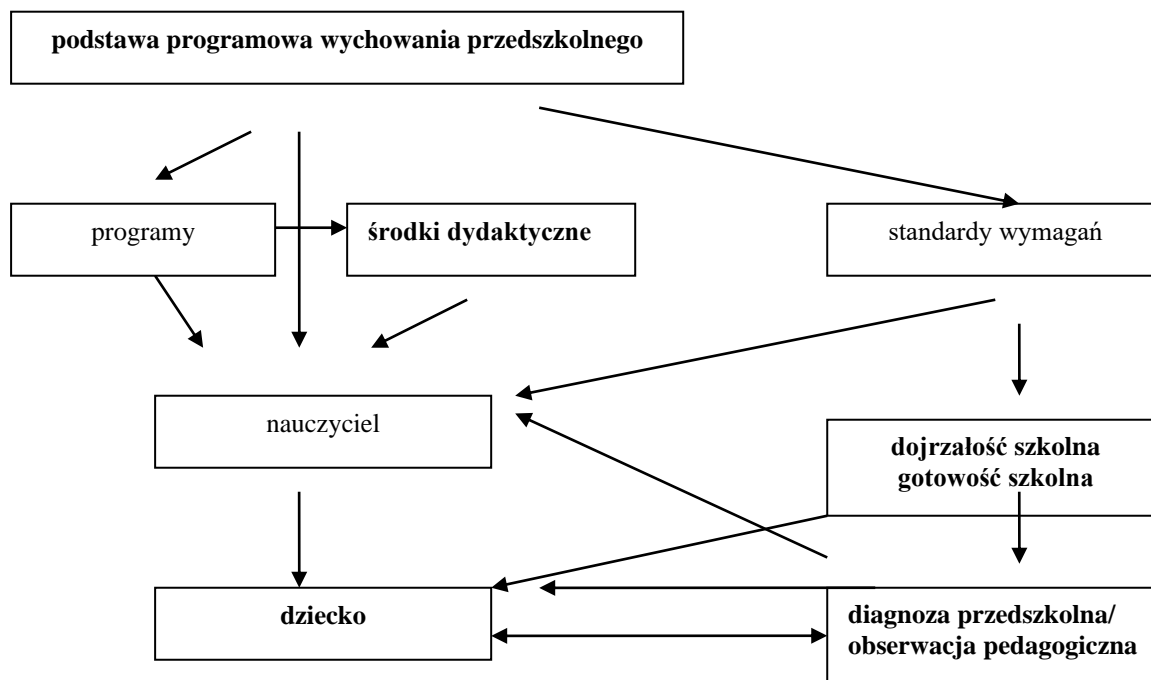
2.3. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako narzędzie w procesie tworzenia warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku 3-6 lat

Kwestią zasadniczą podstawy programowej jest powszechnie obowiązkowe zalecenie co do jej wypełniania, poprzez tworzenie przez nauczycieli działań edukacyjnych, w celu doskonalenia umiejętności i możliwości uczniów oraz zapewnienie im warunków umożliwiających poznawanie podstawowych reguł obowiązujących w nauce (Śliwerski, 2015, s. 224). Uwzględniając podjętą problematykę badawczą, warto wskazać, że „podstawa została pomyślana przez pracodawcę jako element systemu, który steruje praktyką przez ograniczenie jej (...). Raczej nakazuje, niż zakazuje” (Konarzewski, 2004, s. 16).

W celu ukazania podejmowanych w wychowaniu przedszkolnym mechanizmów i działań edukacyjnych, odwołam się do schematu podstawy programowej, realizowanej na etapie szkoły podstawowej pt: „Podstawa programowa jako centrum systemu sterowania praktyką oświatową” (Konarzewski, 2004, s. 15), z perspektywy którego, przywołany schemat odniosę do podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W tym celu, (z uwagi na inny etap edukacyjny - wychowanie przedszkolne), zobowiązana jestem do dokonania niezbędnych zmian, zarówno w strukturze jak i w obszarze schematu.

Zmiana w zakresie obszaru schematu, obejmuje wprowadzenie kluczowych dla wychowania przedszkolnego pojęć: podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Dz. U. z 2017 r. poz. 356), (Dz. U. z 2018 r. poz. 996), dziecko (art. 31 ust. 1 Dz. U. z 2018 r. poz. 996), (Dz. U. z 2017 r. poz. 949), (Sowińska, Michalak, 2004; Karwowska – Struczyk, 2007), środki dydaktyczne (Kupisiewicz, 2000; Bereźnicki, 2004; Półturzycki, 1997, dojrzałość szkolna/gotowość szkolna oraz diagnoza przedszkolna i obserwacja dziecka (Dz. U. z 2017 r. poz. 356), (Dz. U. z 2018 r. poz. 170 § 3.4 oraz § 4.7), Brzezińska, 2004, Gruszczyk – Kolczyńska, 2002), Wilgocka – Okoń, 2003). Z kolei zmiana strukturalna w zakresie niniejszego schematu, dotyczy ustalenia relacji w obszarze pojęć: podstawa programowa wychowania przedszkolnego, programy i środki dydaktyczne, do czego odniosę się w dalszej części pracy.

Schemat nr 1. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako centrum systemu sterowania praktyką oświatową.



Źródło: Opracowanie własne na podstawie K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004, s.15.

Powołanie się na podstawę programową wychowania przedszkolnego „jako centrum systemu sterowania praktyką oświatową” (Konarzewski, 2004, s. 15), pozwoli mi na ukazanie zachodzących w wychowaniu przedszkolnym mechanizmów i działań edukacyjnych podejmowanych przez nauczycieli umożliwiających realizację treści edukacyjnych, określonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego sprzyjających tworzeniu warunków do rozwoju dzieci. Krzysztof Konarzewski wskazuje jednocześnie, że podstawa programowa „Mówi, co musi się znaleźć w szkolnej ofercie, a nie – czego tam być nie może”, co oznacza, że podmioty odpowiedzialne za tworzenie działań edukacyjnych zachowują szereg możliwości. Jednostki organizacyjne w ramach zajęć pozalekcyjnych mogą organizować dodatkowe zajęcia nie wskazane w podstawie programowej (Konarzewski, 2004, s. 16). W kontekście podjętych przez mnie w niniejszym podrozdziale rozważań dotyczących działań edukacyjnych, jako wyznacznika realizacji treści podstaw programowych wychowania przedszkolnego, w pierwszej kolejności odwołam się do Małgorzaty Kwaśniewskiej, która podkreśla, że „program jest podstawą organizowania pracy wychowawczo – dydaktycznej w przedszkolu” (Kwaśniewska, 2013, s. 300).

Mając na uwadze powyższe, na danym etapie rozważań, istotnym uznaje fakt, wyjaśnienia pojęcia program. Dokonując przeglądu definicji, można ustalić, że wielu badaczy odmiennie definiuje pojęcie program. Danuta Skulicz określa program, jako „zestaw

podstawowych treści nauczania zawierający mniej lub bardziej uszczegółowione hasła programowe, których nie wolno pominąć w procesie nauczania” (Skulicz, 2005, s. 961). Z kolei dla Danuta Waloszek program jest „zarysem odpowiedzialności człowieka za antycypowane (końcowe) stany w postaci podanych do publicznej wiadomości zadań, ułożonych wedle stopnia ogólności i znaczenia dla wykonującego, z podanymi zasadami realizacji i ogólnie zarysowanymi wymaganiami” (Waloszek, 2005, s. 38). Autorka wskazuje jednocześnie, że program wyznaczając określoną drogę do pokonania, nie blokuje, nie uzależnia oraz nie ogranicza adresata w zakresie podejmowanych przez niego decyzji i działań. Wyznacza drogę „ku czemuś, ku komuś” niezmiennie w ustalonych okolicznościach. Stanowi mechanizm, w założeniach którego podejmowane czynności są niezagrożone i zorganizowane (Waloszek, 2005, s. 39). Zatem winien spełniać określone wymogi; o poprawności programu, decydują takie kryteria jak, „Kryteria filozoficzne – Zawarte w preambule, w założeniach ogólnych, Kryteria psychologiczne - Zawarte w celach rozwojowych. Kryterium socjologiczne – Uwidocznione w celach społecznych. Kryterium pedagogiczne – Zawarte w zadaniach, wynikających z celów” (Waloszek, 2005, s. 126). Autorka proponując przywołane kryteria podkreśla przy tym, że program mający zastosowanie w edukacji, nie powinien być komponowany poprzez połączenie fragmentów różnych koncepcji, nie powinien również znajdować się w przestrzeni nie uwzględniającej wartości będących podstawą istnienia oraz społeczności, do której ów program jest adresowany. Program, winien określać czytelnego odbiorcę, do którego jest kierowany ze wskazaniem jego etapu rozwojowego. Zasadnym jest, aby ustalenia uwzględnione w programie, miały swoje odwołania do teorii, na bazie której zostały opracowane (Waloszek, 2005, s. 82). W sytuacji, kiedy realizacja programu ma miejsce w wychowaniu przedszkolnym, gdzie odbiorcą programu jest dziecko, wówczas realizowany program „dotyczy człowieka w dzieciństwie (w wieku przedszkolnym), w pierwszych jego sześciu latach życia” (Waloszek, 2005, s. 103). W nawiązaniu do prowadzonych rozważań, zasadnym wyjaśnienia jest fakt, czym jest program wychowania przedszkolnego?

Kluczowe dla wychowania przedszkolnego akty normatywne takie jak Prawo oświatowe (art.13.1 pkt 1, Dz. U. z 2018 r. poz. 996), Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (art.22a. ust 7, Dz. U. z 2017 r. poz. 60) oraz Ustawa o systemie oświaty (art. 22 a, ust. 7 Dz. U. z 2018 r. poz. 1457), w sposób jednoznaczny określają, iż stosowane w wychowaniu przedszkolnym programy wychowania przedszkolnego, winny być zgodne z założeniami wskazanymi w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Ustawa o systemie oświaty na mocy artykułu 3 pkt 13b, określa, że program wychowania

przedszkolnego, to „opis sposobu realizacji celów wychowania lub kształcenia oraz treści nauczania ustalonych odpowiednio w podstawie programowej wychowania przedszkolnego” (Dz. U. z 2018 r. poz. 1457). Program wychowania przedszkolnego lub programu nauczania (art.22 a ust 1-3, Dz. U. z 2018 r. poz. 1457), przedstawiony przez nauczyciela lub nauczycieli, może mieć swoje zastosowanie, w „przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej danej innej formie wychowania przedszkolnego lub szkole w sytuacji, kiedy dyrektor przedszkola lub szkoły, zwróci się o opinie do rady pedagogicznej” (art.22 a ust 6, Dz. U. z 2018 r. poz. 1457).

Mając na uwadze powyższe rozważania nad programami wychowania przedszkolnego wnioskować należy, że Minister Edukacji Narodowej poprzez akty normatywne (Dz. U. z 2018 r. poz. 996), (Dz. U. z 2017 r. poz. 60), (Dz. U. z 2018 r. poz. 1457), tworzy nauczycielom warunki zdaniem Magdaleny Grochowalskiej do „wyboru programu”, gdzie jak zauważa Autorka, takim działaniem nauczyciele otrzymali określony poziom samodzielności (Grochowalska, 2002). Inny punkt widzenia przedstawia Bogusław Śliwerski, mianowicie Autor zauważa, że „nie jest jednak prawdą, że podstawa programowa wzmacnia autonomię nauczyciela, skoro (...) narzuca im zarówno treści, jak i dobór lektur (...)” (Śliwerski, 2015, s. 224).

W nawiązaniu do prowadzonych rozważań nad programami wychowania przedszkolnego za Renatą Michalak i Elżbietą Misiorną podkreślić należy, iż zasoby wiedzy, jakie powinno opanować dziecko nie są już priorytetem w programach. Oczekiwania w programach skierowane są na dziecko, na wskazanie jaką osobą jest dziecko w chwili obecnej, jaką osobą będzie w dalszej perspektywie oraz czy i w jaki sposób, posługując się osiągniętymi dotychczas umiejętnościami, będzie potrafiło skutecznie pokonywać problemy dnia codziennego. Aktorki podkreślają, iż celem kształcenia i wychowania nie jest wykształcenie ucznia, który utrwali i przedstawi uzyskaną wiedzę, celem kształcenia i wychowania jest wykształcenie ucznia, który będzie posiadał takie umiejętności i możliwości, aby indywidualnie móc uchwycić, pozyskać, zrozumieć i skorzystać z nowej wiedzy. Tak pojętemu kształceniu podoła nauczyciel, który nie tylko przekazuje i weryfikuje posiadaną wiedzę, ale organizuje sytuacje edukacyjne umożliwiające dzieciom namysł nad podjętym zagadnieniem, pobudza do zastanowienia, obserwacji i tworzenia wspomagając dzieci emocjonalnie, uczy konstruktywnego i analitycznego podejścia do osiągniętych umiejętności (Michalak, Misiorna 2004, s. 69-71). W tym miejscu podjętych rozważań, pragnę zwrócić uwagę na nauczyciela wychowania przedszkolnego organizatora przywołanych działań, osobę posiadającą rozległe zainteresowania i umiejętności, twórczą,

otwartą i niezależną w pełni dostosowującą się do zaistniałych sytuacji (Grzeszkiewicz, 2007, s. 183). Kluczowym dokumentem dla nauczyciela wychowania przedszkolnego, mającym wpływ na planowanie, tworzenie działań edukacyjnych w pracy z dziećmi jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego, określająca umiejętności i możliwości dzieci w postaci osiągnięć jakie prezentują dzieci na koniec wychowania przedszkolnego. „Warunki i sposób realizacji (...) zadań przedszkola zalecane w podstawie programowej wychowania przedszkolnego wskazują, że wszystkie doświadczenia dzieci płynące z organizacji pracy przedszkola są efektem realizacji programu wychowania przedszkolnego” zgodnego z obowiązującą podstawą programową wychowania przedszkolnego. Zatem budowanie dziecięcych doświadczeń to wynik, jak pokazuje wspomniana podstawa, zarówno działań realizowanych przez nauczycieli jak i swobodna zabawa dzieci. To również czynności samoobsługowe dzieci, forma i wymiar ich wypoczynku, wyjścia poza teren przedszkola oraz różnorodne uroczystości przedszkolne (Dz. U. z 2017 r. poz. 356). Za Barbarą Surmą dostrzec należy, że doświadczenia dzieci będące źródłem ich własnej dziecięcej aktywności, to odpowiedź na działania nauczycieli organizowane i realizowane w obszarze nauczania i uczenia się.(...) Autorka podkreśla przy tym, że pozyskiwanie przez dzieci większej liczby doświadczeń, to jeden z elementów obok interakcji społecznych istotny dla ich rozwoju (Surma, 2013, s. 149-153). Wartość owych doświadczeń, ich nieuniknione zróżnicowanie to rezultat rozbieżności wynikających z osobności każdego dziecka, otoczenia rodzinnego, miejsca zamieszkania oraz uczestnictwa w wychowaniu przedszkolnym (Grzeszkiewicz, 2007, s. 184). W związku z powyższym, fundamentalną i niezbędną podstawę rzeczowo zaplanowanego i prowadzonego nauczania i uczenia się stanowią między innymi „środki dydaktyczne”, doskonalące działania zarówno nauczycieli jak i uczniów (Bereźnicki, 2004, s. 369-370), czyli „przedmioty materialne umożliwiające usprawnienie procesu nauczania – uczenia się” (Okoń, 2001, s. 392), które „dostarczają uczniom określonych bodźców sensorycznych oddziałujących na wzrok, słuch, dotyk itp., ułatwiają im bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości” (Kupisiewicz, 1976, s. 242).

W odniesieniu do prowadzonych rozważań, za Franciszkiem Bereźnickim podkreślić należy, że zarówno nauczyciele jak i uczniowie zobowiązani są do stosowania środków dydaktycznych, jednak decyzję o ich wyborze i zastosowaniu podejmuje nauczyciel. Dokonując wyboru środków dydaktycznych oraz analizując możliwości ich zastosowania, nauczyciel winien uwzględniać zasoby placówki. Jednakże głównym kryterium decydującym o ich doborze, powinien być wiek uczniów, nauczany przedmiot oraz organizacja procesu kształcenia. Posługiwanie się środkami dydaktycznymi, zdaniem Autora, winno mieć miejsce

podczas „realizacji wszystkich ogniw procesu kształcenia, a nie tylko przy zaznajamianiu uczniów z nowym materiałem”. Stanowią to między innymi, posiadane przez nauczyciela wiadomości, kompetencje w zakresie nauczania, mające swoje odzwierciedlenie w planowaniu i prowadzeniu zajęć z zastosowaniem środków dydaktycznych (Bereźnicki, 2004, s. 389). Nauczyciele wychowania przedszkolnego realizując zadania przedszkola określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, uwzględniając warunki i sposób ich realizacji „organizują zajęcia wspierające rozwój dziecka. Wykorzystują do tego każdą sytuację i moment pobytu dziecka w przedszkolu (...) organizują przestrzeń ich rozwoju. Jednym z elementów przestrzeni są pomoce dydaktyczne” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356), w wyjaśnieniu których Wincenty Okoń w „Nowym Słowniku Pedagogicznym” odsyła czytelnika do pojęcia środki dydaktyczne (Okoń, 2001, s. 305). Zatem, mając na uwadze powyższe w niniejszej pracy, przez środki dydaktyczne rozumieć będę również pomoce dydaktyczne, na które wskazuje podstawa programowa wychowania przedszkolnego, zalecając, iż powinny być „wykorzystywane w motywowaniu dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących procesów, utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

W kontekście podjętych rozważań, zmierzających do ustalenia relacji rozumianych za Wincentym Okonem jako „związek zachodzący między dwoma (lub więcej) przedmiotami (...) pojęciami” (Okoń, 2001, s. 333), w obszarze pojęć: podstawa programowa wychowania przedszkolnego, programy i środki dydaktyczne, niniejszą analizę przedstawię w postaci dwóch zestawień. Pierwsze zestawienie obejmuje ustalenie relacji podstawa programowa wychowania przedszkolnego i programy, drugie dotyczy ustalenia relacji w zakresie pojęć programy i środki dydaktyczne. Przyjmując przedstawione zasady, co do zestawienia poszczególnych pojęć, mam na uwadze zalecenia określone w obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego dotyczące pomocy dydaktycznych. Mianowicie podstawa programowa wychowania przedszkolnego, nie określa, jakie pomoce dydaktyczne powinny być stosowane w wychowaniu przedszkolnym, wskazując jedynie na ich zastosowanie (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

W odniesieniu do podjętych w pracy rozważań w obszarze programów i ich związku z podstawą programową wychowania przedszkolnego za Krzysztofem Konarzewskim przyjmuję, że „zasadą naczelną jest zgodność wszystkich elementów sterowania praktyką nauczania z podstawą programową” (Konarzewski, 2004, s. 28). Z kolei w celu ustalenia relacji pomiędzy programami, a środkami dydaktycznymi, nawiążę do Danuty Waloszek,

która podkreśla, że „program spełnia funkcję łącznika między teorią i praktyką” Autorka zwraca szczególnie uwagę na zawarte w programach treści kształcenia, które powinny być oparte na przyjętej w nim teorii. Określonym kierunkiem działania programu, są działania edukacyjne nauczyciela skierowane na dziecko, program nie jest celem działania nauczyciela (Walołek, 2005, s. 39). Nauczyciel realizując przyjęty w wychowaniu przedszkolnym program, zgodny z podstawą programową wychowania przedszkolnego, bazując na indywidualnych planach, ponosi pełną odpowiedzialność za rozwój i układ relacji z dziećmi. Działanie, podczas którego nauczyciel odwołuje się do ciekawości i zdolności dzieci oraz do sytuacji, w której określona czynność jest podejmowana, uprawnia nauczyciela do znacznej swobody w wyjaśnianiu wskazanych w programach treści kształcenia, na co szczególnie zwraca uwagę Małgorzata Kwaśniewska. Autorka wskazuje na zmianę podejścia w odniesieniu do określenia „realizacja program”. Otóż przywołane sformułowanie traci aktualność na rzecz „interpretacji treści i ich łączeniu z oczekiwaniami dziecięcymi” (Kwaśniewska, 2013, s. 106). Nauczyciel realizując założenia podstawy programowej wychowania przedszkolnego, jest jednocześnie organizatorem środowiska uczenia się dzieci (Dz. U. z 2017 r. poz. 356). Jolanta Zwiernik podkreśla, że nauczyciel jako twórca warunków „sprzyjających rozwojowi dziecka” bardzo często zadaje sobie pytanie „Kim jest dziecko?”. Odpowiedzi na wskazane pytanie nie jest prosta, jest wręcz wieloznaczna. Jak podkreśla Autorka „trudność odpowiedzi na to pytanie wynika z wielości znaczeń nadawanych kategorii „dziecko” w różnych okresach historycznych, kręgach kulturowych, teoriach pedagogicznych i środowiskach społecznych”(Zwiernik, 2008, s. 39). Aktualnie pedagogika traktuje dziecko jako „samodzielną, wolną jednostkę, posiadającą moc sprawczą, poczucie skuteczności działań i możliwość wyboru” (Andrzejewska, 2011, s. 119). Renata Michalak i Elżbieta Misiorna podkreślają „że „we współczesnych nurtach edukacyjnych ogromny nacisk kładzie się na początkowe lata rozwoju dziecka i ich znaczenie dla dalszego rozwoju” (Michalak, Misiorna, 2004, s. 67). Autorki wskazują również, iż kluczowym dla dziecka jest etap od dzieciństwa do dorastania, w którym dziecko ma możliwość pozyskiwania nowych i doskonalenia już nabytych „umiejętności i sprawności”, bowiem ich jakość i zakres opanowania będzie wyznacznikiem dalszego rozwoju (Michalak, Misiorna, 2004, s. 67).

Z perspektywy niniejszej pracy, istotnym jest fakt sformułowania pytania „Kim jest dziecko?” (Zwiernik, 2008, s. 39), w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego? Niniejszy dokument, wskazując na „efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych” oraz na „cel wychowania przedszkolnego”, jakim jest „wsparcie całościowego rozwoju dziecka”, nie definiuje pojęcia „dziecko” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356). Zatem

określając wytyczne, jednocześnie nie wskazuje pod względem definicyjnym, do kogo są one skierowane. W podobny sposób pojęcie „dziecko” traktuje Prawo oświatowe. Mianowicie ustawa wskazuje wprowadzić na „dziecko” tyle, że z perspektywy rekrutacji dzieci do przedszkola (Dz. U. z 2018 poz. 996, art. 13.1 pkt 3) oraz pod względem prawa i obowiązku dzieci do wychowania przedszkolnego (Dz. U. z 2018 poz. 996, art. 31.1 pkt 2,3,4,5,6,7). Jolanta Andrzejewska ujmując aspekt przedszkola definiuje dziecko jako „aktywny podmiot poznający siebie i własne możliwości”. Przyjęcie takiej perspektywy rozumienia dziecka jest zdaniem Autorki „wyzwaniem edukacji na poziomie przedszkola” (Andrzejewska, 2011, s.11).

Działania nauczyciela w świetle podstawy programowej wychowania przedszkolnego, nie ograniczają się wyłącznie do organizowania sytuacji edukacyjnych. „Warunki i sposób realizacji” określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego precyzują, że „nauczyciele diagnozują, obserwują dzieci, (...) opracowują diagnozę dojrzałości szkolnej dla tych dzieci, które w danym roku mają rozpocząć naukę w szkole”. Niemniej jednak, to między innymi „sytuacje edukacyjne” stanowią doskonałe pole dla dziecka do „osiągnięcia dojrzałości szkolnej” (Dz. U. z 2017r. poz. 356). Nauczyciel wychowania przedszkolnego uwzględniając indywidualny rozwój dziecka tworzy warunki sprzyjające temu rozwojowi, dając tym samym dziecku możliwość osiągnięcia gotowości szkolnej (Wilgocka – Okoń, 1972, s. 151). Anna Watoła podkreśla, że „dzięki pobytowi dziecka w przedszkolu nauczyciel w trakcie zajęć przedszkolnych może dostrzec pewne symptomy, które mogą utrudniać osiągnięcie gotowości szkolnej” (Watoła, 2007, s. 170). Autorka podkreśla, że „zadaniem przedszkola w tym zakresie jest prowadzenie: 1. Obserwacji rozwoju dziecka ze szczególnym uwzględnieniem: sprawności ruchowej, manualnej, językowej, analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej, sfery poznawczej, emocjonalnej i społecznej. 2. Stymulację rozwoju dziecka poprzez: zapewnienie poczucia akceptacji i bezpieczeństwa, budzenie i rozwijanie ciekawości poznawczej, rozumienie siebie i otaczającego świata, wspieranie własnej aktywności dziecka w celu nabywania przez nie umiejętności poprzez działanie, uczenie odnajdywania swojego miejsca w grupie rówieśniczej, kształtowanie systemu wartości. 3. Korygowanie zaburzeń funkcji percepcyjno – motorycznych, szczególnie istotnych w procesie nauki czytania i pisanie poprzez ćwiczenia: koncentracji uwagi, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, sprawności manualnej, percepcji wzrokowej, percepcji słuchowej, koordynacji wzrokowo – ruchowej, doskonalące mowę i umiejętność wypowiedzania się” (Watoła, 2007, s. 170). Nauczyciel dokonując obserwacji dziecka, z perspektywy różnorodnych okoliczności, aktywności podejmowanych przez dzieci, pozyskuje w ten sposób wiedzę, na podstawie

której ma możliwość tworzenia właściwych warunków sprzyjających rozwojowi dziecka (Karwowska – Stryczek, Hajnicz, 1986, s. 16). Zatem nauczyciel poprzez obserwacje dzieci, czyli „planowe i systematyczne gromadzenie danych” (Okoń, 2001, s. 268), dokonuje ich indywidualnej diagnozy (Pawłowska, 1986, s. 43), czyli zdaniem Elżbiety Koźniewskiej rozpoznaje słabe i mocne strony w rozwoju dziecka, co umożliwia mu planowanie i organizowanie działań sprzyjających doskonaleniu umiejętności dzieci (Koźniewska, 2009) umożliwiających osiągnięcie gotowości szkolnej.

Zdaniem Ireny Dudzińskiej dojrzałość szkolna to „poziom wszechstronnego rozwoju dziecka, który pozwala mu rozpocząć naukę szkolną i bez trudności sprostać wynikającym z tego faktu obowiązkom” (Dudzińska, 1983, s. 458). Dla Wincentego Okonia dojrzałość szkolna to „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwi mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych” (Okoń, 2001, s. 76). Z kolei zdaniem Barbary Wilgockiej – Okoń, w literaturze funkcjonują dwa terminy używane zamiennie to: „dojrzałość szkolna” i „gotowość szkolna”. Gotowość szkolna, zdaniem Autorki to „proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, „współgry” właściwości dziecka” (Wilgocka – Okoń, 2003, s. 12), lub też jako „taki stopień rozwoju dziecka, jaki pozwala mu podjąć obowiązki szkolne” (Wilgocka – Okoń, 1972, s. 9). Dla Ryszarda Więckowskiego, twórcy koncepcji całościowego kształcenia, na bazie której opracowana została obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego (Dz. U. z 2017 r. poz. 356) „pojęcie dojrzałości szkolnej sprowadza w sposób mniej lub bardziej świadomy całą aktywność nauczycieli przedszkoli (...) do jednego w zasadzie faktu – dojrzałości szkolnej, czy też dojrzałości do pójścia do szkoły” (Więckowski, 1989, s. 106). Autor uważał również „że przede wszystkim szkoła powinna być dojrzała do przyjęcia małego dziecka” (za: Ratajek, 2004, s. 10). Podobny punkt widzenia wyraziła Barbara Wilgocka – Okoń przygotowując rozdział w swojej książce w formie pytania „Gotowość szkolna czy gotowość szkoły?” (Wilgocka – Okoń, 2003, s. 79). Z pojęciem „gotowości szkolnej”, w odniesieniu do realizowanego w wychowaniu przedszkolnym procesu wychowawczo - dydaktycznego związane są dwa terminy: „standardy osiągnięć, jaki i standardy wymagań” (Watoła, 2007, s. 171). Pod tym względem nauczyciel wychowania przedszkolnego według „Standardów jakości pracy przedszkola” opracowanych w „Oddziale Standardów Edukacyjnych Wydziału Jakości Nadzoru Pedagogicznego i Standaryzacji” „diagnozuje i dokumentuje osiągnięcia każdego dziecka oraz monitoruje przyrost umiejętności i wiadomości, prowadzi obserwacje pedagogiczną w celu poznania i zaspokojenia potrzeb rozwojowych dzieci, nauczyciele

dokumentują wyniki obserwacji pedagogicznej zgodnie z zapisami ustalonymi w statucie przedszkola, wyniki obserwacji pedagogicznej służą ukierunkowaniu działań w stosunku do indywidualnych potrzeb dzieci oraz grupy, wspomaga i ukierunkowuje rozwój dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem oraz możliwościami rozwojowymi, pomaga rodzicom w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych dzieci i podjęciu wczesnej interwencji specjalistycznej, współpracuje ze specjalistami świadczącymi pomoc psychologiczną, pedagogiczną i inną specjalistyczną” (za: Watoła, 2007, s. 171- 172).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, określa wymagania, jakie „powinien posiadać uczeń na zakończenie kolejnego etapu edukacyjnego” odwołując się do „celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356). Grażyna Szyling w kontekście wymagań w odniesieniu do podstawy programowej, mówi o „wymaganiach edukacyjnych” wskazując, iż stanowią one „ustalone normy osiągnięć uczniów, klasyfikowane według poziomów trudności, które mogą odpowiadać skali stopni szkolnych, ale nie jest to wymóg obligatoryjny” (Szyling, 2009, s. 45-46). Dziecko kończąc poszczególne etapy kształcenia, pozyskuje nowe wiadomości i umiejętności, które w „języku efektów kształcenia” zostały opracowane w oparciu o „ideę europejskiej struktury kwalifikacji” (Szyling, 2009, s. 42). „Zalecenia Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” wskazują, że Państwa członkowskie opracowując „krajowe ramy lub systemu kwalifikacji” zobowiązane są do stosowania zaleceń w kwestii definicji. Zatem „efekty uczenia się oznaczają określenie tego, co uczący wie, rozumie i potrafi wykonać po ukończeniu procesu uczenia się”, z kolei „umiejętności” (...) to „zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know – how* w celu wykonywania zadań rozwiązywania problemów” (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2017/C189/03). Sposób opisanie umiejętności i wiadomości powoduje, że „cele kształcenia sformułowane są w języku wymagań ogólnych, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów sformułowane są w języku wymagań szczegółowych” (Szyling, 2009, s. 42). Zdaniem Autorki „przesunięcie akcentów z procesu kształcenia na jego efekt sprawia, że samo osiągnięcie wyniku staje się zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela ważniejsze od sposobu dochodzenia do niego” (Szyling, 2009, s. 43).

2.4. Struktura podstawy programowej wychowania przedszkolnego

W celu ukazania struktury podstawy programowej wychowania przedszkolnego, odwołam się do propozycji struktury podstawy programowej zaproponowanej przez Krzysztofa Konarzewskiego, zdaniem którego na „strukturę podstawy składają się „wstępy” i „opisy”, gdzie „Opis to każda część podstawy zaczynająca się od tytułu będącego nazwą przedmiotu, modułu lub ścieżki edukacyjnej. Wstęp to każda niezatytułowana część podstawy, która poprzedza opisy należące do jednego lub kilku etapów kształcenia” (Konarzewski, 2004, s. 37). W ramach wstępów Autor wyróżnia: „wstęp główny” określający „misję szkoły ogólne cechy edukacji”, „wstępy etapowe”, których zadaniem jest „wykładać swoiste cele i zasady edukacji na każdym etapie”, oraz „wstępy przedmiotowe” przedstawiające „cele i zasady edukacji”, (...) „w odniesieniu do każdego przedmiotu” (Konarzewski, 2004, s. 37). Zatem struktura podstawy programowej wychowania przedszkolnego z perspektywy zaproponowanych przez Krzysztofa Konarzewskiego wytycznych przyjmuje następującą postać:

I. Opis – obszary i treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego wyróżniamy następujące obszary, w zakresie których wskazano umiejętności i możliwości, jakie osiąga dziecko na zakończenie wychowania przedszkolnego:

1. Fizyczny obszar rozwoju dziecka, w zakresie którego występuje dziewięć zróżnicowanych form umiejętności i możliwości dzieci w zakresie rozwoju fizycznego.
2. Emocjonalny obszar rozwoju dziecka, w zakresie którego występuje jedenaście zróżnicowanych form umiejętności i możliwości dzieci w zakresie rozwoju emocjonalnego.
3. Społeczny obszar rozwoju dziecka, w zakresie którego występuje dziewięć zróżnicowanych form umiejętności i możliwości dzieci w zakresie rozwoju społecznego.
4. Poznawczy obszar rozwoju dziecka, w zakresie którego występują dwadzieścia trzy zróżnicowane formy umiejętności i możliwości dzieci w zakresie rozwoju poznawczego (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

II. Wstęp główny – misja i cechy wychowania przedszkolnego.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako misję i cechę wychowania przedszkolnego „wskazuje na cel wychowania przedszkolnego, zadania profilaktyczno –

wychowawcze przedszkola, oddziału przedszkolnego zorganizowanego w szkole podstawowej i innej formie wychowania przedszkolnego, zwanej dalej „przedszkolami”, oraz efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

III. Wstęp etapowy - cele i zasady wychowania przedszkolnego.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wskazuje iż „celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. wsparcie to realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwi dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji” (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

IV. Wstępy przedmiotowe – cele i zasady w odniesieniu do obszarów rozwoju dziecka i treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Z uwagi iż podstawę programową wychowania przedszkolnego tworzą cztery obszary rozwoju dziecka (nie przedmioty), zatem wstępy przedmiotowe w niniejszej podstawie, to „zadania przedszkola” opisane w siedemnastu punktach. Nauczyciel realizując „zadania przedszkola” tworzy warunki dla dzieci do osiągnięcia założonych w niniejszej podstawie programowej efektów kształcenia czyli umiejętności i możliwości dzieci (Dz. U. z 2017r. poz. 356). „Warunki i sposób realizacji” wskazane w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, stanowią element końcowy niniejszej podstawy, który nie został przyporządkowany do przyjętych powyżej etapów, tworzących strukturę podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Brak przyporządkowania wynika z wytycznych skonstruowanych przez Autora, których omawiany element nie spełnia (Konarzewski, 2004, s. 37). „Warunki i sposób realizacji” głównie określają działania nauczycieli w odniesieniu do dzieci i zadań przedszkola (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

Rozdział III Metodologiczne podstawy badań własnych

3.1. Przedmiot i cel badań

Głównym etapem procesu badawczego, jest określenie przedmiotu, celu i zakresu badań (Komorowska, 1982, s.77). W metodologii nauk społecznych spotykamy zróżnicowane rozumienie pojęcia przedmiot badań. Głównie jest to uwarunkowane przyjętą przez badacza strategią badań. „Inny przedmiot badań może implikować strategia ilościowa, inny jakościowa” (Pilch, Bauman, 2010, s. 277). Zatem „przedmiotem badania jakościowego są fakty w takiej postaci, w jakiej są postrzegane przez ludzi” (Juszczak, 2013, s. 109 za: Shaughnessy, Zechmeister, 2002, s. 279). Literatura przedmiotu wskazuje z jednej strony na przedmiot badań, za który zdaniem Stanisława Palki uznać można zarówno rzeczy jak i obiekty w sensie dosłownym, zjawiska oraz zdarzenia, którym podlegają oraz, w nawiązaniu do których prowadzone są badania (Palka, 2010, s. 158). Z kolei dla Wincentego Okonia przedmiotem badań jest „świadoma działalność pedagogiczna, a więc procesy wychowania i nauczania, samowychowania i uczenia, ich cele, treści, przebieg, metody, środki i organizacja” (Okoń, 1964, s. 11). Natomiast zdaniem Stefana Nowaka przedmiot badań to interesująca badacza dziecina zjawisk społecznych (Nowak, 2007, s. 30).

W przedłożonej pracy doktorskiej, przedmiot badań przyjmuję za Jerzym Apanowiczem jako „określony fakt (informacja) ujęty w danym wyjaśnieniu naukowym podstawowego problemu badawczego. Mogą to być te elementy i działania, które w toku badań podlegają wyjaśnieniu i opracowaniu, a także wszelkie informacje o opracowywanym przedmiocie przyjmującym formę nowych wiadomości” (Apanowicz, 2002, s. 101). Uwzględniając powyższe rozważania, **przedmiot badań stanowią elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.** Rozumienie pojęć przyjętych w obszarze sformułowanego przedmiotu badań wskazałam w następujących rozdziałach: nauczyciel wychowania przedszkolnego – rozdział I podrozdział 1.1., podstawa programowa wychowania przedszkolnego – rozdział II podrozdział 2.1, elementy, doświadczenia – rozdział III podrozdział 3.4.

Różnorodne rozumienie pojęcia cel poznania naukowego powoduje, że zastanawiamy się „czy powinniśmy badać fakty czy sądy o faktach” czy też „treści uzyskane w badaniach oraz ich pragmatyczne, operacyjne znaczenie” (Pilch, Bauman, 2010, s. 21 - 22). Zdaniem Jerzego Apanowicza celem badań jest „poznanie nie znanych lub mało znanych właściwości (cech, parametrów), obiektów, przedmiotów, zdarzeń, procesów, faktów (...)” (Apanowicz, 2002, s. 19). Natomiast dla Janusza Gniteckiego cel badań to „rodzaj zamierzonego efektu,

do którego ma doprowadzić działalność badawcza” (Gnitecki, 2007, s. 316). Głównym celem poznania naukowego „jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji” (Pilch, Bauman, 2010, s. 23 za: Such, 1972). Cel badania odgrywa kluczową rolę w procesie planowania badań, ponieważ jak wskazuje Tadeusz Pilch i Teresa Bauman „wyznacza przyjęcie określonej strategii z wszystkimi jej metodologicznymi założeniami i konsekwencjami” (Pilch, Bauman, 2010, s. 281). Zdaniem Earla Babbiego cele mogą być „użyteczne” i wówczas mówimy o takich celach jak: „eksploracja, opis i wyjaśnienie” (Babbie, 2004, s. 110) są też jak wskazuje Hanna Komorowska określone przez następujące kryteria: „a) kryterium aktywności badającego (...) b) kryterium aspektu badanej rzeczywistości (...) c) kryterium intencji wprowadzania (Gnitecki, 2007, s. 316 za: Komorowska, 1982, s. 77).

Zatem mając na uwadze powyższe **celem badań w pracy jest poznanie i opisanie elementów doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.**

Zdaniem Janusza Gniteckiego „w pracach badawczych wyróżnia się najczęściej trzy kategorie celów. Są to cele poznawcze, teoretyczne i praktyczne” (Gnitecki, 2007, s. 317). „Cel poznawczy związany jest głównie z opisem, wyjaśnieniem i przewidywaniem zjawisk pedagogicznych (...) Cel teoretyczny związany jest m. in. z opracowaniem teoretycznego lub empirycznego modelu zajęć dydaktyczno – wychowawczych, który następnie będzie weryfikowany w pracy badawczej. (...) Cel praktyczny związany jest m. in. z opracowaniem dyrektyw pedagogicznych, czyli praktycznych wskazówek (...)” (Gnitecki, 2007, s. 317-318).

W niniejszej pracy celem poznawczym jest **analiza elementów doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.**

Celem teoretycznym uczyniono **opis procesów związanych z kształtowaniem tożsamości zawodowej nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.**

Cel praktyczny **odnosi się do propozycji rozwiązań dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.**

3.2. Problemy badań

Mając na uwadze dotychczasowe założenia dotyczące opracowania procesu badawczego w zakresie formułowania zarówno przedmiotu jak i celów badań w przedłożonej pracy, kolejny krok stanowi opracowanie problemów badawczych. W literaturze przedmiotu spotkać możemy definicje, które wskazują, że „problematyka badań naukowych to pewien zbiór pytań lub częściej zhierarchizowany system pytań” (Nowak, 2007, s. 30), które „mogą dotyczyć cech przedmiotu, zjawiska, ich własności (Pilch, Bauman, 2010, s. 191). Jan Lutyński wskazuje, że „Problematyka obejmuje wiele pytań powiązanych ze sobą. Zwykle wśród tych pytań można wyróżnić jedno lub więcej pytań naczelnych (głównych), które określają charakter pozostałych, podporządkowanych” (Lutyński, 2000, s. 9-51). Formułowanie problemów badawczych uzależnione jest od przyjętej strategii badawczej i tak w przypadku metodologii ilościowej formułowanie problemów badawczych „obwarowane jest odpowiednimi warunkami” natomiast w sytuacji badań jakościowych „problemy formułowane są w kategoriach ogólnych, sygnalizują jedynie zagadnienie, które chce poznać badacz” (Pilch, Bauman, 2010, s. 280). Zatem uwzględniając powyższe rozważania **problem główny** w zakresie niniejszej pracy przyjmuje następującą postać:

Jakie są doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

Określenie problemu głównego prowadzi do jego uszczegółowienia, co wyznacza kolejny etap niniejszej pracy, jakim jest sformułowanie problemów szczegółowych.

Problemy szczegółowe skonstruowałam na bazie konstruktywistycznego modelu nauczania prezentowanego przez (Michalak, 2004, s. 22 za: Wynne 1996), który zdaniem Autorki „uwzględnia wyróżnione przez Jerome Brunera trzy prawie równoczesne procesy zachodzące podczas uczenia się: nabywanie nowych wiadomości, transformację i ocenę” (R. Michalak, 2004, s. 26) i przyjmują następującą postać:

1. Jakie są doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci?

2. Jakie są doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia?

3. Jakie są doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych?

4. Jakie są doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń?

5. Jakie są doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy?

6. Jakiego rodzaju wsparcie otrzymują nauczyciele w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli?

7. Jaka oferta kierowana jest do nauczycieli w związku z realizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli?

3.3. Model badań jakościowych

Z uwagi, iż źródłem moich dociekań w zakresie pracy doktorskiej są doświadczenia nauczyciela, czyli zagadnienie, które mieści się w obszarze „tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, czyli tym co jednostkowe” (Pilch, Bauman, 2010, s. 277- 278), przesłanki dotyczące tematu pracy przemawiają za zasadnością wyboru w obszarze niniejszej pracy badań jakościowych, gdzie „podejście jakościowe pozwala na podejmowanie takich zagadnień, które dotyczą poszczególnych ludzi, jednostkowych przypadków (Pilch, Bauman, 2010, s. 278) oraz jak podkreśla Anna Wyka „zjawisk złożonych treściowo i znaczeniowo, np. stylu życia oraz zjawisk zmiennych, „stających się”, o charakterze procesu społecznego (Wyka, 1985) oraz jak wskazuje Stanisław Juszczak badacz ma możliwość poznać „świat przeżyć wewnętrznych, świat emocji, oczekiwań, przeświadczeń, chęci, leków, obaw, nadziei dzieci, młodzieży i dorosłych” (za: Palka, 2006, s. 75- 82).

Istotną właściwością badań jakościowych jest „dążenie do ujmowania zjawiska w jego szerokim kontekście, zarówno w wymiarze jednostkowym jak i społecznym (...), co pozwala na dostrzeżenie różnych ich aspektów, dzięki czemu badacz uzyskuje obraz sytuacji naświetlony niejako z różnych stron, co pozwala mu ją lepiej zrozumieć. W badaniach

jakościowych nie chodzi bowiem o szukanie zależności przyczynowo – skutkowych zachodzących pomiędzy zjawiskami, lecz właśnie o rozumienie” (Pilch, Bauman, 2010, s. 288-289; także Palka, 2006, s. 76-77). Innymi ważnymi elementami poza kontekstem w podejściu jakościowym są „język” oraz „wyobraźnia i intuicja” (Pilch, Bauman, 2010, s. 286 -289; także Wyka, 1990, Ablewicz, 1996, Beveridge, 1960). Język, jest „językiem badanego lub wypadkową języków obydwu stron interakcji. Badacz nie podejmuje badania z gotową siatką pojęć, przy pomocy której chce opisywać rzeczywistość. Stara się poznać rzeczywistość językową badanego i staje się ona jednym z elementów badania. (...) Z kolei wyobraźnia „może podpowiadać drogę do nowych odkryć, wyzwala odwagę stawiania pytań, z pozoru absurdalnych, pozwala na przekraczanie ograniczeń narzuconych badaczowi przez jego własną wiedzę” (Pilch, Bauman, 2010, s. 286- 289). Natomiast intuicja jest „dopiero początkiem żmudnych poszukiwań” (Ablewicz, 1996). Odwołanie się do podejścia jakościowego w zakresie niniejszej pracy uwarunkowane było następującymi argumentami: badania ukierunkowane były na poznanie doświadczeń obejmujących przeżycia, emocje, oczekiwania, lęki, obawy i nadzieje nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, badania umożliwiły mi poznanie doświadczeń wynikających z funkcjonowania nauczycieli w określonym środowisku społecznym podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Zastosowanie podejścia jakościowego umożliwiło mi, poznanie doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, czyli „podejmowanie problemów mało znanych, które badacz bardziej przeczuwa, niż o nich wie, a taka sytuacja uniemożliwia stawianie precyzyjnych hipotez” (Pilch, Bauman, 2010, s. 280). Jak podkreślają Autorzy „Podejście jakościowe zmusza badacza do rezygnacji z hipotez badawczych i zakłada swoistą bezzałożeniowość w poznawaniu natury interesującego zjawiska.(...) Oznacza to jedynie postulat przyjęcia przez niego postawy „naiwnej poznawczo”, to znaczy zawieszenia (...) na czas badania swoich przekonań i sądów po to, aby nie ograniczały, w procesie badania, horyzontu widzenia danego zjawiska (za: Benedict, 1966). Zatem, w przedłożonej pracy doktorskiej, odchodzę od formułowania hipotez co do doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Mając na uwadze powyższe, w celu poznania doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, istotnym jest odwołanie się do strategii badań, której zastosowanie umożliwi mi pozyskanie materiału, którego analiza pokaże poszukiwane doświadczenie nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

3.4. Strategia badań

Przyjęte w pracy doktorskiej problemy badawcze, zmierzające do wskazania doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, warunkują nie tylko wybór badań jakościowych, ale również powodują, że poszukując planu działania w celu uzyskania „odpowiedzi na pytania o to, jak wytwarzane jest doświadczenie społeczne i w jaki sposób nadawane jest mu znaczenie” (Denzin, Lincoln 1997 s. 12), aby wykonalnym było „uchwycenie perspektywy badanego (Denzin, Lincoln 1997 s. 12) oraz przypatrzenie się „zjawiskom osadzonym w ich naturalnym środowisku, stanowiącym zarazem ich kontekst” (Pilch, Bauman 2001, s. 278) „dominującą pozycję zajmują badania biograficzne” (Teusz, 2002, s. 89). Mając na uwadze powyższe, wyznacznikiem do budowania strategii badawczej w zakresie niniejszej pracy doktorskiej są badania biograficzne, w których zdaniem Normana Kenta Denzina „zachowanie ludzkie musi być badane i rozważane z perspektywy osób, których ono dotyczy” (...) natomiast biografia zdaniem Autora „przedstawia doświadczenia i definicje danej osoby, danej grupy lub danej organizacji tak, jak ta osoba, grupa lub organizacja interpretuje te doświadczenia” (cyt. za: Helling, 1985, s. 93). Danuta Urbanik – Zając (Urbanik – Zając, 2011, s. 22), wskazuje, że „F. Schütze proponuje nie mówić o biografii, ponieważ nazwa ta przywołuje wyobrażenie linearnej chronologii, lecz o „biograficznym ujmowaniu całości (biographischen Gesamtformung), Autor zwraca uwagę na to, że „biografia wskazuje wiele warstw struktury, które wynikają z różnorodnie nawarstwionej wiedzy z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości” (Schütze, 1999). Jak podkreśla Kaja Kaźmierska, wyłonienie się w socjologii „nowych teorii (etnometodologii, fenomenologii, symbolicznego interakcjonizmu) postrzegających jednostkę jako działający podmiot, zaś rzeczywistość społeczną jako efekt dokonywanej przez jednostki konstrukcji”, spowodowało rozkwit badań nad biografiami oraz odmienne wymiary podejścia do biografii. (Kaźmierska, 2004, s. 71-72 za: Helling, 1990).

Zatem uwzględniając powyższe, odwołuję się do „koncepcji przedmiotu”, która z jednej strony, jak podkreśla Kaja Kaźmierska jest „jedną z cech różnicujących poszczególne podejścia badawcze (...). Sposób definiowania przedmiotu charakteryzuje bowiem podejście do materiału biograficznego, który sam w sobie może stać się tematem badania (biography as a topic) bądź jego środkiem, (biography as a means) gdy badacz zbiera informacje biograficzne w celu odpowiedzi na podstawowe pytania socjologiczne” (Kaźmierska, 2004, s. 72 za: Helling, 1990). **Przedmiotem badania w przedłożonej pracy doktorskiej są elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.** Kierując moje zainteresowania na przedmiot, czyli na „temat”, „celem

analizy jest odpowiedź na pytanie „co?”, czyli wskazanie, co składa się na doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Z kolei kiedy, w odniesieniu do przedmiotu badania postawię pytanie „jak?” mając na uwadze jego „strukturę”, na co wskazuje Kaja Kaźmierska (Kaźmierska, 2004, s. 71 za: Helling, 1990), wówczas zainteresowania moje wzbudzają „interakcyjne warunki wytwarzania danych i struktury indywidualnego znaczenia w konstruowaniu typów przebiegu zdarzeń” (Helling, 1990, s.13-37). Pytam wobec tego o to, jak doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego są tworzone, a zatem istotnym jest ukazanie tych wszystkich **elementów**, które składają się na doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Jak podkreśla Kaja Kaźmierska istotna „jest nie tylko „subiektywna rzeczywistość” przedstawiona w opowieści informatora, lecz również, niekiedy przede wszystkim, kontekst jej powstawania” (Kaźmierska, 2004, s. 72, za: Helling, 1990). Autorka podkreśla iż „Próbie połączenia odmiennych wariantów badania biograficznego stanowi metoda wywiadu narracyjnego” (Kaźmierska, 2004, s. 72, za: Rokuszewska – Pawełek, 1996, s. 22, 2002, s. 45). Ponadto Autorka wyjaśnia, że Fritz Schütze „łączy dwie różne tradycje interpretatywne” (...) „z jednej strony nie unieważnia perspektywy związanej z odpowiedzią na pytanie „co?” (...). Jednocześnie bardzo ważne w procedurze analitycznej wywiadu narracyjnego jest poszukiwanie cech formalnych narracji (jak ludzie opowiadają o swoim życiu). Ma to prowadzić po pierwsze, do pogłębionej odpowiedzi na pytanie „co?”, po drugie, do samokontroli procesu badawczego” (Kaźmierska, 2004, s. 73, za: Reimann, 2003). Alicja Rokuszewska – Pawełek podkreśla, że „Rekonstrukcja pozatekstowego, społecznego „co?” dokonuje się na podstawie systematycznej, wielostopniowej, tekstualnej analizy wymiaru „jak?” narracji biograficznej. Chodzi o związek o charakterze homologii: struktura narracji ujawnia strukturę organizacji doświadczeń/zdarzeń w życiu narratora”(Rokuszewska Pawełek, 2002, s. 46, za: Hermanns, 1987). Przypuszczać mogę, iż tak przyjęte rozumienie w nawiązaniu do przedmiotu badań niniejszej pracy wskazywać może, iż odtworzenie tego „co” składa się na doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, czyli poznanie elementów doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, możliwe jest poprzez odtworzenie tego „jak” postępuje nauczyciel, co możliwe będzie poprzez poznanie doświadczeń nauczycieli w toku analizy narracji.

Zatem przez element w niniejszej pracy rozumiem „część składową jakiejś całości, składnik nadający czemuś odrębną cechę, właściwość, spełniający w czymś określone zadanie” (Sobol, 2003, s. 290). Natomiast ustalenia terminologiczne pojęcia

doświadczenie są bardzo zróżnicowane i szerokie⁹. Jak wynika z Husserlowskiej zasady „bez doświadczenia nie ma wiedzy” (Ingarden, 1974, s. 55). Zdaniem Tadeusza Buksińskiego doświadczenie nie wiąże się już z „powtarzalnością tego samego typu zjawiska, struktur, zachowań, trwaniem tego, co niezmiennie, z ograniczoną liczbą czynników działających” (Buksiński, 2001, s. 12). Czym zatem jest doświadczenie? Dla Victora Turnera doświadczenie jest „słowem ulotnym, które tak trudno zamknąć w jednej definicji, jak uchwycić rozżarzoną plazmę, i pewnie mającym podobnie wielki potencjał, gdyby udało się je poddać kontroli” (Sikora, 2001, s. 7). Ze słownika języka polskiego możemy dowiedzieć się, że doświadczenie to „ogół wiadomości zdobytych na podstawie obserwacji i przeżyć” oraz „znajomość życia, rzeczy i ludzi; praktyka, wprawa, próba życiowa” (Sobol, 1995, s. 150), z kolei w słowniku frazeologicznym możemy doszukać się uzupełnienia słowa „doświadczyć” rozumianego jako „doświadczyć czegoś na własnej skórze” (Dubisz, Sobol, 2005, s. 78). Zdaniem Józefa Tischnera doświadczenie to „[...] sfera przeżywanego przez ludzi idei i wartości, czyli[...] tego, co znajduje się jakby ponad nami i po czym nigdy nie możemy deptać” (Tischner, 2001, s. 18). Natomiast Kinga Kuszak wskazuje, że „Doświadczenie powstaje bowiem w trakcie aktywnego działania, przeżycia emocjonalnego danego zdarzenia, intelektualnego opracowania i zapamiętania zdobytej informacji” (Kuszak, 2002, 32). Z kolei Tadeusz Buksiński mówi, że „doświadczenie się przydarza. Nabywa się jej mimo woli, będąc wrzuconym w sytuację lub aktywnie podczas wykonywania różnych czynności podjętych świadomie, intencjonalnie (...) W procesie tym [podmiot] „nabywa doświadczeń”. Składają się one na wiedzę oraz na umiejętności lepszego, szybszego, skuteczniejszego radzenia sobie z podobnymi problemami i sytuacjami w przyszłości. Doświadczenie jest więc gromadzone” (Buksiński, 2001, s. 7). **W pracy doktorskiej przez „doświadczenie” rozumiem przeżycia zaistniałe na skutek wykonywania różnorodnych działań, obserwacji bogate w wiedzę i umiejętności**¹⁰.

Pojęcie doświadczenia Elżbieta Dubas łączy z uczniem się, Autorka twierdzi, że uczenie się z doświadczeń jest uczeniem się „we współ/obecności, we współ/udziale i współ/działaniu: w zdarzeniach, w sytuacjach życiowych, poprzez styczności i interakcje

⁹ Wyjaśnienia pojęcia doświadczenie jest zróżnicowane. Stopień tego zróżnicowania wynika głównie z przyjętych do analizy perspektyw np. dla antropologa Clifforda Geertza doświadczenie jest mianem „nieuchwytnego pojęcia” (Geertz, 2011, s. 394) natomiast w ujęciu fenomenologicznym doświadczenie „pojmowanie jest jako forma jawienia się świata, jako rozumiana świadomościowo naoczność” (Popek, 2016, s. 227), z kolei w perspektywie filozoficznej klasycznej zdaniem Arystotelesa „Z pamięci tworzy się u ludzi doświadczenie. Z wielostronnych bowiem wspomnień tej samej rzeczy powstaje w końcu możliwość pojedynczego doświadczenia” (Arystoteles, 1984, s. 3-4).

¹⁰ Pojęcie „doświadczenie” zostało opracowane przez autorkę pracy doktorskiej na podstawie następującej literatury: Ingarden 1974, Buksiński 2001, Sobol 1995.

w tym samym czasie i przestrzeni, poprzez spotkania, rozmowy, dialog, obserwacje, działanie itp. Jest uczeniem się w relacjach, w których powstają doświadczenia. Relacje te mogą być dalekie w pewnym dystansie albo bliskie” (Dubas, 2011, s. 7). Autorka podkreśla również, że „doświadczenia życiowe to podstawowy składnik biografii. Cechuje je powszechna obecność w biografiach” (Dubas, 2017, s. 70). Zatem uwzględniając dotychczasowe rozważania w obszarze badań biograficznych, za podstawę strategii badawczej w przedłożonej pracy doktorskiej, przyjmuję badania biograficzno – narracyjne z zastosowaniem metody wywiadu narracyjnego Fritza Schützego.

3.5. Osadzenie paradygmatyczne badań własnych

Podjęte w pracy doktorskiej badania z uwagi na złożoność przyjętych w niej problemów badawczych nadając jej postać interdyscyplinarną, doprowadziły mnie do badań jakościowych, strategii badań biograficzno – narracyjnych, z zastosowaniem wywiadu narracyjnego Fritza Schützego, jako zwartą metodą pozyskiwania i analizowania materiału tworząc warunki do organizacji uporządkowanego procesu badawczego.

Przyjęte założenia stanowią źródło usytuowania podjętego tematu w zakresie paradygmatu interpretatywnego, rozumianego jako „zbiór ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki” (Kwieciński, Witkowski, 1993, s. 18). Czym zatem jest paradygmat? Jak podkreśla Jonathan H. Turner paradygmat to „powszechnie przyjęty system myślowy mieszczący w sobie najogólniejsze przesłanki, modele pojęciowe, teorie i metody służące do rozwiązywania problemów naukowych” (Rubacha, 2008, s. 308, za: Turner, 1985, s. 17). W literaturze spotkać możemy różnorodne rodzaje paradygmatów przyjęte w zakresie różnych dziedzinach nauk, i tak np. „paradygmat normatywny i interpretatywny” obowiązujący w „dziedzinie współczesnych teorii socjologicznych”¹¹ (Czyżewski, 1984, 45 za: T. P. Wilson 1970) oraz „paradygmat interpretatywny, (...) krytyczny (...) normatywny” opracowany na potrzeby „badań nad edukacją” (Rubacha, 2008, s. 308 za: Cohen, Manion, Morrison, 2005, s. 35). W ujęciu socjologicznym „paradygmat normatywny obejmuje dominującą tradycyjną teorię (...) wspartą dyrektywami pozytywistycznej metodologii”, w którym „źródeł porządku społecznego poszukuje się

¹¹ Ponadto w literaturze socjologicznej możemy spotkać następujący schemat paradygmatów: „paradygmat radykalnego humanizmu, paradygmat strukturalistyczny, paradygmat interpretatywny, paradygmat funkcjonalistyczny” dla którego przyjętym „kryterium jest stosunek teorii do mechanizmu zmiany społecznej” (Rubacha 2008, s. 312- 313, za: Kwieciński 1993, s. 23).

w sferze norm” gdzie „normy są określone kulturowo i istnieją wcześniej niż konkretne działania” (Czyżewski, 1984, 45 – 48 za: Wilson). Natomiast „paradygmat interpretatywny” to „nowe kierunki, jak symboliczny interakcjonizm (...) oraz etnometodologia”, w którym „źródło porządku społecznego” poszukuje się w (...) sferze odbywające się w interakcjach procesu interpretacji znaczeń” (Czyżewski, 1984, 45 – 46 za: Wilson). Jak podkreśla Andrzej Piotrowski różnica zaistniała pomiędzy wskazanymi paradygmatami koncentruje się na innym przedstawianiu związków jakie zachodzą pomiędzy „ sytuacyjnie trwałymi strukturami życia społecznego i łaodem <<żywych>>, usytuowanych działań i oddziaływań wzajemnych, w których tworzą się, trwają i zmieniają związki społeczne” (Piotrowski, 1990, s. 22-23). Natomiast w sytuacji paradygmatów (normatywnego, interpretatywnego i krytycznego) opracowanych na potrzeby „badań nad edukacją” chcą wskazać źródła ich rozróżnienia, należy odwołać się do „przesłanek” „subiektywistycznych” i „obiektywistycznych” stanowiących o podstawie ich stanowienia oraz wyjaśnień formułowanych przez wskazane paradygmaty (Rubacha, 2008, s. 308 – 311 za: Cohen, Manion, Morrison, 2005, s. 35). Uwalniając wskazane przez Autora „przesłanki”, paradygmat normatywny pozyskując wiedzę niezbędną do planowania działań dydaktyczno – wychowawczych, tworzy uzasadnienia dla norm obowiązujący w procesie dydaktyczno – wychowawczym, natomiast paradygmat interpretatywny, tłumaczy w jaki sposób uczestnicy procesu edukacyjnego uczestniczą w życiu społecznym, jak interpretują proces edukacji, „samych siebie”, okoliczności w jakich zachodzi proces edukacji oraz jaki obraz życia tworzą (Rubacha, 2008, s. 308 – 311 za: Cohen, Manion, Morrison, 2005, s. 3-35). Jak dostrzega Danuta Urbanik – Zajac w paradygmacie interpretatywnym „człowiek jest działającym *aktorem*, praktycznie zaangażowanym w świat swojego życia (Urbanik – Zajac, 2013, s. 44), to również „aktywny podmiot, który ustawicznie interpretuje swoje doświadczenia i docierające do niego informacje, negocjuje sens zdarzeń i obiektów w spotkaniu z Innymi podmiotami. Wpajane mu w procesie wychowania i socjalizacji normy i reguły życia społecznego stają się elementem jego wiedzy wykorzystywanej podczas typifikacji własnych doświadczeń i zachowań Innych (Urbanik – Zajac, 2013, s. 45). Jak podkreśla Krzysztof Konecki w obszarze paradygmatu interpretatywnego mówimy, że „natura jednostki jest twórcza a rzeczywistość dynamiczna i zmienna, niemożliwa do przewidzenia ze względu na symboliczny charakter postrzegania świata i symboliczny charakter interakcji (interpretacja) (Konecki, 2000, s. 17). W paradygmacie tym, jak zauważa Danuta Urbanik – Zajac odmiennie niż w paradygmacie normatywnym „przebieg interakcji nie jest zaprogramowany (...) przepisem roli, ale nie jest również

zupełnie dowolny” (Urbanik – Zając, 2013, s. 44). Rola, na co wskazuje Krzysztof Konecki jest „(...) ciągle wytwarzana. (...) ma tu charakter dynamiczny i kreatywny nigdy nie można jej jednoznacznie określić z góry (Konecki, 2000, s. 17). Z kolei „rzeczywistość społeczno – kulturowa na charakter procesualny i niejednoznaczny, stąd też człowiek dąży do uczynienia świata, w którym żyje, zrozumiałym dla siebie” (Urbanik – Zając, 2013, s. 44). Z perspektywy przyjętego paradygmatu interpretatywnego, będę interpretowała doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

3.6. Metoda, technika i narzędzie badawcze

Odwołując się do dotychczasowych założeń metodologicznych, kolejnym etapem jest wskazanie metody, której zastosowanie pozwoli mi na uzyskanie najbardziej szczegółowych odpowiedzi na postawione w pracy problemy badawcze. W celu zrozumienia pojęcia metody, w przedłożonej pracy doktorskiej, odwołałam się do modelu pozytywistycznego, w myśl którego, przez metodę rozumiem „powtarzalny sposób postępowania, prowadzący do rozwiązania określonego problemu badawczego”(...) gdzie metoda w tej perspektywie „ma wymiar teoretyczno – metodologiczny i metodyczny” (Urbanik – Zając, 2013, s. 50). W tym celu, zasadnym było zastosowanie metody wywiadu narracyjnego Fritza Schütze jako „określająca nie tylko sposób gromadzenia materiału, ale i jego opracowywania” (Urbanik – Zając, 1999, s. 29). Metoda ta, zdaniem Giseli Jakob „mieści się w tradycji interpretacyjnych badań społecznych, w której rzeczywistość społeczną ujmuje się jako rezultat procesów interpretacji. Zarówno w trakcie zbierania danych za pomocą wywiadu narracyjnego, jak i przy ich opracowywaniu dąży się do tego, by móc ująć i uzyskać analityczny wgląd w struktury sensu i działania, przyjmując perspektywę działającej i doznającej jednostki (Jakob, 2001, s. 111).

Metoda wywiadu narracyjnego Fritza Schütze, mieści się w obszarze podejścia analitycznego, które określić można jako „ socjologię biografistyczną”, gdzie przedmiot zainteresowania stanowi biografia jednostki. „Pod względem teoretyczno – metodologicznym łączy tradycję symbolicznego interakcjonizmu – w szczególności wyraźna jest tu inspiracja twórczością Anselma Straussa – fenomenologii społecznej i etnometodologii z hermeneutyczno – lingwistycznymi zasadami analizy materiałów (Rokuszewska – Pawełek, 2002, s. 45). W przypadku interakcjonizmu społecznego możemy mówić o „koncepcji kariery moralnej” Ervinga Goffmana (1978), „personalnej kariery moralnej” (Lindesmit, Strauss, Denzin 1975), jak i „koncepcji trajektorii” Anselma Straussa (Glaser, Strauss 1968, 1970;

Strauss 1985), „koncepcji świata społecznego” Anselma Straussa (Strauss i Denzin 1975; Strauss 1978) oraz o rozważaniach Anselma Straussa nad „tożsamością” (Boksański 1989; Strauss 1969, Strauss i Denzin 1975). Zdaniem Alicji Rokuszewskiej – Pawełek „w obrębie perspektywy nakreślonej przez badania Straussa mieści się socjologiczna problematyka badań biograficznych Fritza Schützego (1981, 1982, 1992), dotycząca rekonstrukcji faktycznego przebiegu za pomocą kategorii struktur procesowych. Fritz Schütze korzysta zarówno z postulatów metodologicznych Straussa, jak i z jego koncepcji teoretyczno – badawczych odnoszących się do: (1) transformacji tożsamości, (2) światów społecznych, (3) trajektorii, tworząc przy tym swój własny, oryginalny program badawczy” (Rokuszewska – Pawełek, 2002, s. 25 - 26). „Celem wywiadu narracyjnego jest zatem uzyskanie od jednostki – nazwanej tu Narratorem (...) relacji o życiu lub wybranych jego fazach” (Kaźmierska, 2004, s. 74). Fritz Schütze uważa, że „narrator rekonstruujący przebieg wydarzeń, w który jest uwikłany, odtwarza równoległe historię własnych przeżyć z nim związanych. Otrzymujemy zatem z jednej strony obraz łańcucha zdarzeń, z drugiej strony uporządkowaną sekwencję doświadczeń” (cyt. za M. Prawda, 1989, s. 49). Zaś narracja to „materiał pozwalający na rekonstrukcję wzoru indywidualnych przeżyć biograficznych i odkrycie podstawowych struktur procesowych doświadczenia biograficznego” (Rokuszewska – Pawełek, 2002, s. 45).

W wywiadzie narracyjnym Fritz Schütze, formę stosowaną do celów badawczych stanowi „opowiadanie”, które jest „środkiem służącym komunikowaniu innym tego, co nas dotyczy lub tego, co przeżyliśmy” (Schütze, za: Bohnsack, 1991, s. 91). Za pomocą opowiadania „zdaniem Schütze, (...) relacjonujemy swoje doświadczenia i doznania, a więc tym samym może być środkiem, za pomocą którego można próbować docierać do doświadczeń, tworzących indywidualną rzeczywistość społeczną”(za: Urbanik- Zając, 1999, s. 33). Z uwagi iż przyjęta w pracy metoda wywiadu narracyjnego Fritza Schütze, łączy w sobie zarówno formę pozyskiwania jak i przygotowania materiału (Urbanik – Zając, 1999, s. 29) zatem technikę służącą zbieraniu materiału badawczego stanowi „technika wywiadu narracyjnego, opracowanego i rozwijanego przez samego Fritza Schütze (...), a także jego współpracowników” (Rokuszewska – Pawełek 2002 za: Schutze 1977, 1983, 1984, 1987, Harmanns 1987), która podobnie jak sama metoda „uwzględnia metodologiczne założenia socjologii interpretatywnej”, nazwane przez Christa Hoffman – Riem jako „zasadę otwartości i zasadę komunikacji” (Hoffman – Riem, 1980, zob. Prawda 1989).

Zatem w celu poznania doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przeprowadziłam wywiady narracyjne składające się z części „zasadniczej i dodatkowej” odwołując się do następujących faz zaproponowanych przez

Harrego Hermannsa: „faza rozpoczęcia wywiadu”, (...) „faza stymulacji do opowiadania”, (...) „faza narracji”, (...) „faza pytań”, (...) „faza zakończenia wywiadu” (Kaźmierska, 2004, s. 75 – 78, za: Hermanns, 1987), które w zakresie poszczególnych faz przyjęły następującą postać: „Faza rozpoczęcia wywiadu”, w której poinformowałam Narratora o rejestracji i anonimowości wywiadu oraz zachowaniu tajemnicy wobec badanego, przebiegała w następujący sposób. *Na wstępie naszego spotkania chciałbym poinformować Pana/Panią, że nasze wypowiedzi będą nagrywane.* Następnie w celu zdobycia zaufania Narratora, starałam się stworzyć atmosferę sprzyjającą opowiadaniu (tzw. „zwykłej rozmowy”) i nawiązałam z Narratorem następującą rozmowę. *Bardzo się cieszę, że może Pan/Pani poświęcić mi swój czas, za co bardzo dziękuję. Chciałabym zapytać, czy będę mogła zwracać się do Pana/Pani po imieniu? Myślę, że takie rozwiązanie ułatwi nam rozmowę, a Pan/Pani swobodniej będzie się czuła w moim towarzystwie.*

„Faza stymulacji do opowiadania”, w której przedstawiłam Narratorowi następującą zachętę do wywiadu. *Pan/Pani (imię), piszę pracę doktorską o doświadczeniach nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Chciałabym prosić Pana/Panią, aby opowiedział (a) mi Pan/Pani o swoich doświadczeniach, przeżyciach, odczuciach dotyczących tego fragmentu z Pana/Pani życia, który dotyczy funkcjonowania w zawodzie nauczyciela, poczynsz od najwcześniejszych wspomnień do chwili obecnej. W trakcie Pana/Pani opowiadania nie będę zadawała żadnych pytań, nie będę również komentowała Pana/Pani wypowiedzi. Ewentualnie kiedy skończy Pan/Pani swoją opowieść, wówczas poproszę Pana/Panią o dopowiedzenie, wyjaśnienie brakujących fragmentów Pana/Pani wypowiedzi lub też dopytam Pana/Panią o zagadnienia, które w wypowiedzi nie zostały poruszone. Do dyspozycji ma Pan/Pani nieograniczoną ilość czasu.*

„Faza narracji stanowi zasadniczą część wywiadu”, podczas której Narrator przedstawił swoją opowieść. Jako badacz słuchałam i analizowałam wypowiedzi Narratora, robiłam notatki, które posłużyły mi w kolejnej części wywiadu podczas zadawania pytań. Powstrzymałam się od jakichkolwiek komentarzy, zarówno werbalnych jak i pozawerbalnych.

„Faza pytań”, to kluczowa część wywiadu, która po zakończeniu swobodnej narracji przez Narratora miała na celu doprecyzowanie omawianych kwestii. Jak podkreśla Kaja Kaźmierska jest to „ważna i zarazem bardzo trudna faza wywiadu” (Kaźmierska 2004, s. 76), podczas której w pierwszej kolejności, kiedy Narrator zakończył swoją opowieść korzystając z notatek zadawałam „pytania wyjaśniające” nawiązując do jego wypowiedzi w celu

doprecyzowania omawianych przez Narratora kwestii¹². W dalszej kolejności zadałam Narratorowi „pytania teoretyczne” przygotowane wcześniej, które głównie dotyczyły problemów badawczych sformułowanych w pracy¹³.

„Faza zakończenia wywiadu” była ostatnią fazą, podczas której wyłączyłam dyktafon i podziękowałam Narratorowi za udzielenie wywiadu. Na zakończenie naszego spotkania, podejmowałam krótką rozmowę nawiązując do aktualnych sytuacji (temat rozmowy uzależniony był od okresu, w którym przeprowadzałam wywiad, ponieważ w sytuacji, kiedy wywiady były przeprowadzone w czerwcu, nawiązywałam w rozmowie do zbliżających się wakacji, czy minionego strajku nauczycieli oraz pandemii, w sytuacji kiedy wywiady przeprowadzałam w 2020 r.) Krótka wymiana zdań kończyła spotkanie.

Kolejnym krokiem w procesie badawczym jest opracowanie i porządkowanie materiału empirycznego. W tym celu odwołałam się do „procedury analitycznej opracowanej przez Fritza Schütze (1983, 1986, 1987) i wykorzystywanej w badaniach biografistycznych przy opracowywaniu materiałów empirycznych. Jest ona zastosowaniem programu badawczego jakościowej analizy Barneya Glasera i Anzelma Straussa (1967, 1987), przystosowanego do swego rodzaju charakteru danych” (za: Rokuszewska – Pawełek, 2002, s. 57), dla którego „Bezpośrednią inspirację stanowi strategia teorii ugruntowanej, czyli teorii indukcyjnej (Rokuszewska – Pawełek, 2002, s. 57 za: Czyżewski, 1989, s. 26). **Procedura analityczna** „obejmuje sześć zasadniczych etapów, z których trzy pierwsze odnoszą się do analizy pojedynczych przypadków, pozostałe zaś wprowadzają analizę porównawczą” (...) i zawierają następujące etapy: „etap pierwszy to formalna analiza komunikacyjnego schematu tekstu wywiadu (...) etap drugi – to strukturalny opis narracji (...) etap trzeci – to analityczne abstrahowanie (...) etap porównywania kontrastowego (...) budowanie modelu teoretycznego (...) przetwarzanie modelu teoretycznego” (Rokuszewska – Pawełek 2002, s. 57 – 62 za: Schütze 1983, 1986, 1987).

Pierwszy etap to „**formalna analiza komunikacyjnego schematu tekstu wywiadu**” który „zostaje wiernie spisany z taśmy magnetofonowej”¹⁴ następnie „rozpoczyna się analiza sekwencyjna tekstu, która na tym etapie jest analizą formalną” (Rokuszewska – Pawełek 2002, s. 58). Formalna analiza komunikacyjnego schematu tekstu zawiera „określenie wskazanych cech tekstu wywiadu narracyjnego” (Kaźmierska, 2004, s. 80), w obszarze której

¹² Lista pytań wyjaśniających znajduje się w aneksie.

¹³ Lista pytań teoretycznych znajduje się w aneksie.

¹⁴ Współcześnie tekst wywiadu może być spisany z dyktafonu lub telefonu komórkowego.

„możemy mieć do czynienia z trzema rodzajami schematów komunikacyjnych: narracyjnym, opisowym oraz argumentacyjnym” (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 68, za: Schütze 1986).

„Narracyjny schemat komunikacyjny” istnieje wówczas, kiedy Narratorzy „relacjonują swoje doświadczenia wskazując czas i miejsce, przytaczając interakcje, lub sekwencje interakcji, które zawierają kwestie problematyczne (Kaźmierska, Waniek 2020, s. 69 za: Kallmeyer, Schütze, 1977, za: Helling 1990). „Opisowy schemat komunikacyjny” ma miejsce w sytuacji, kiedy „Opisy mogą dotyczyć ludzi, rzeczy, przedmiotów, ram społecznych (rutynowych czynności, instytucji, jednostek społecznych i ich wzajemnych powiązań” (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 71). „Argumentacyjny schemat komunikacyjny”, w którym „Opowiadający podejmuje, z terażniejszej perspektywy, próbę wyjaśnienia sobie i słuchaczowi motywów dokonywanych wówczas działań, prezentuje teorie na temat własnej tożsamości, ocenia swoje życie” (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 76). W celu uniknięcia „tworzenia fikcji” podczas narracji przedstawiane przez Narratora „wypowiedzi i jej treści, to jednocześnie, improwizowana narracja biograficzna podlega pewnym przymusom” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 54). Werner Kallmeyer i Fritz Schütze proponują następujące „przymusy działające w toku narracji: przymus kondensacji, przymus wchodzenia w szczegóły, przymus zamykania form” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 54 za: Schütze, 1977:188: por. Hermanns 1987: 47-48), gdzie „przymus kondensacji” wskazuje, że Narrator „jest zmuszony mówić tylko o tym, co jest – uwzględniając zaproponowany temat”, natomiast chcąc uzyskać „przymus wchodzenia w szczegóły” Narrator „ jest zmuszony do uszczegółowienia swojej relacji w taki sposób, by mogła ona być na bieżąco rozumiana”, zaś uwzględniając „przymus zamykania form” Narrator „wprowadzając osoby, relacjonując zdarzenia i sugerując ich dalszy bieg, jest zobligowany do kontynuacji tych tematów, a także zamknięcia fragmentów uprzednio zapowiedzianych” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 54 - 55).

Drugi etap to „**strukturalny opis narracji** (...), polegający na systematycznej segmentacji tekstu, zgodnej z porządkiem jego produkcji, która pozwala na wydzielenie samodzielnych, autonomicznych jednostek narracji (...)” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 58), w które zdaniem Kai Kaźmierskiej wpisane są takie zjawiska jak: „konstrukcja w tle czy uszczegółowienie opisu oraz meta całości (*suprasegmental parts*) będących założeniami jednostek” (Kaźmierska, 2004, s. 81). „Jednostki narracyjne” zawierają: „wprowadzenie, podstawowe/kluczowe zdanie narracyjne, uszczegółowienie” (...) o „suprasegmentach” mówimy wówczas kiedy „powiązane ze sobą jednostki narracyjne stanowią określoną całość, najczęściej zawartą między wstępem a podsumowaniem, odnosząca się do szerszych

doświadczeń biograficznych” (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 81, za: Schütze, 2012a, 2012b), natomiast „konstrukcje w tle” mają miejsce wówczas „gdy osoba opowiadająca wprowadza do głównej linii narracji wydarzenia, opisy czy wyjaśnienia (...) które nie zostały opowiedziane we właściwym dla nich chronologicznie miejscu” (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 86, za: Schütze, 2014).

„Kolejnym pojęciem formalnym służącym analizie tekstu (...) jest przesłonięcie” (Kaźmierska, 2004, s. 82, za: Schütze, 1989) czyli „częściowe lub całkowite pominięcia czy też luki w relacji doświadczeń biograficznych” (Kaźmierska, 2004, s. 82). Fritz Schütze „wyróżnia (...) przesłonięcia terażniejsze i (...) przesłonięcia ówczesne” (Kaźmierska, 2004, s. 82, za: Schütze, 1989). Innymi pojęciami, które „stanowią (...) szczególny sposób przedstawiania jednej z podstawowych figur poznawczych, jaką jest całość biografii” jest „preambuła i koda” rozumiane jako „początek i koniec spontanicznej narracji” (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 90). Preambuła to „pierwszy, improwizowany wysiłek narratora (...) ma zapowiadający, rozmyty, niejasny, lakoniczny czy wręcz zagadkowy dla niego samego charakter (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 90, za: Schütze 1984, s. 102-104, 2012a, s. 106). Natomiast „koda” kończy główną linię opowiadania, gdzie „przenosi uwagę z czasu opowieści o życiu na czas aktualny” (Schütze, 2012a, s. 169) oraz „podsumowuje i ocenia dotychczasowy przebieg życia” (Kaźmierska, Waniek, 2020, s. 93). Wskazane teoretyczne założenia umożliwiające dokonanie strukturalnego opisu narracji, prowadzą do „ustalenia sekwencji kontekstów biograficznych związanych z biograficznymi strukturami procesowymi” (Kaźmierska, 2004, s. 84, za: Schütze, 2003).

Jak zauważa Mirosława Nowak – Dziemianowicz „człowiek przeżywając, doświadczając interpretuje dziejące się zdarzenia jako określone historie. Umożliwia mu to jego własne rozumienie toczących się wokół niego zdarzeń, w tym również tych, które związane są z jego własnym działaniem. Rozumienie to jest często równoznaczne z doświadczaniem tych zdarzeń” (Nowak – Dziemianowicz, 2006, s. 63). „Doświadczanie bowiem takiej sytuacji to nic innego, jak rozumienie jej w sposób osobisty i bezpośredni, najczęściej w udziałem emocji i pełnego aparatu sensorycznego. Stoimy wtedy wobec tej sytuacji „twarzą w twarz” i „tu i teraz”, bierzemy w niej udział jako uczestnik lub bezpośredni obserwator” (Trzebiński, 2002, s. 27). W celu ukazania sposobu w jaki przebiega rozumienie doświadczeń za Mirosławą Nowak – Dziemianowicz¹⁵ odwołam się do „struktur procesowych biografii” Fritza Schütze, na które składają się „biograficzne plany działania”,

¹⁵ Zdaniem Autorki „Rozumienie to przebiega według struktur narracyjnych” (Nowak – Dziemianowicz 2006, s. 63).

„wzorce instytucjonalne przebiegu życia”, „trajektorie”, „przemiany (metamorfozy) biograficzne” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 47- 50 za: F. Schütze, 1981), które służą „dla opisu fazowej organizacji doświadczenia” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 46). Powołanie się na struktury procesowe biografii „pozwała na charakterystykę typów przebiegu życia i porównywanie jednostkowych losów” oraz na wskazanie, że „procesy biograficzne odzwierciedlają sekwencyjny charakter procesu społecznego, w który uwikłana jest jednostka”(…). W przypadku ustalania „charakteru sekwencji biograficznych” występuje „rozróżnienie pomiędzy działaniami intencjonalnymi oraz działaniami uwarunkowanymi i sterowanymi zewnątrznie” (Rokuszevska – Pawełek, za: Schütze, 1981). „Obok procesów biograficznych, u podstaw których leży zasada intencjonalnego działania – istnieją procesy, w których uwarunkowania zewnętrzne (...) odbierają jednostce możliwość kierowania przebiegiem własnego życia, a zasadą dominującą staje się doznawanie, znoszenie. Intencjonalne działanie – z jednej strony, i doznawanie – z drugiej, wyznaczają przestrzeń dla najistotniejszych, rozstrzygnięć biograficznych, a także przestrzeń możliwych oddziaływań pomiędzy poziomem subiektywnym i obiektywnym” (Rokuszevska – Pawełek 2002, s. 47).

Trzeci etap to „**analityczne abstrahowanie**”, w którym „następuje całościowa rekonstrukcja ogólnej organizacji biografii, czyli profilu biograficznego (...) ustalenie dominującej linii doświadczeń życiowych narratora” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 60).

Czwarty to etap „**porównywania kontrastowego**”, który „zakłada porównywanie pierwszego przypadku, czy też kilku pierwszych przypadków, z innymi tematycznie porównywalnymi przypadkami, za pomocą kategorii uzyskanych w trakcie analitycznego abstrahowania. Dobór kolejnych przypadków do badania odbywa się według strategii maksymalnego i minimalnego kontrastu (...) w toku porównania kontrastowego odkrywa się najbardziej elementarne kategorie wspólne dla badanych przypadków, a także poddaje konfrontacji skrajne kategorie” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s.60).

Piąty etap to „**budowanie modelu teoretycznego**” czyli „opisanie określonych typów procesów społeczno - biograficznych”, gdzie głównym punktem budowania modelu jest „wskazanie relacji, jaka zachodzi między procesem biograficznym a społecznym” Opis relacji możliwy jest z zastosowaniem dwóch wizji, które „wzajemnie się uzupełniają” (Kaźmierska, 2004, s. 87- 88 za: Schütze, 1986). W „socjologii biografistycznej” (...) „modele teoretyczne są budowane najczęściej wokół następujących bloków teoretyczno – tematycznych” (...) modele karier zawodowych (...) modele strukturalnych procesów biograficznych (...) modele formowania się ustabilizowanego nastawienia (stosunku) wobec własnego życia (...) modele

rozwoju i zmian „światów społecznych”(Rokuszewska – Pawełek 2002, s. 62- 63 za: Riemann, Schütze, 1987).

Szósty etap to „**przetwarzanie modelu teoretycznego**” (...) „przez jego konfrontację z materiałem empirycznym, który nie służył wygenerowaniu modelu (Każmierska 2004, s. 89).

3.7. Organizacja, teren badań oraz próba badawcza

„Amerykański badacz E. B. Wilson powiada: sukcesy i sławę w nauce zawdzięcza się nie tyle dzięki zręczności w rozwiązywaniu problemów co umiejętności ich wybierania” (Pilch, Bauman, 2010, s. 188), a właśnie o wybór problemu w przypadku niniejszej pracy chodzi, ponieważ nie jest on przypadkowy. Jestem nauczycielem, pracuję w przedszkolu publicznym i realizuję podstawę programową wychowania przedszkolnego, kolejną z rzędu i właśnie ich ilość¹⁶, jakość¹⁷ oraz funkcjonowanie nauczyciela wychowania przedszkolnego jako organizatora środowiska uczenia się dziecka¹⁸, były czynnikiem decydującym o próbie zmierzenia się z tematem podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Uznałam, że wystarczająco dużo pracy wykonali nauczyciele w ustawicznym dokonywaniu zmian w odpowiedzi na wdrażanie kolejnych podstaw programowych, dlatego należy zdecydować „co w danej chwili jest najważniejsze, czego społeczeństwo od nauki oczekuje, co wymaga empirycznego rozwiązania” (Pilch, Bauman, 2010, s. 188). Zatem rozpoczynając projektowanie badań skupiłam się na analizie literatury przedmiotu dotyczącej okoliczności funkcjonowania nauczyciela w zawodzie, co Krzysztof Konarzewski pojmuje jako „zapoznanie się z istniejącym piśmiennictwem”, określa mianem „kwerendy” (Konarzewski, 2000, s. 15), a co zdaniem Davida Silvermana ułatwia określenie pytań badawczych (Silverman, 2008, s. 297).

Analiza literatury w dużej mierze ułatwiła mi wybór orientacji metodologicznej o charakterze badań jakościowych. Oczywiście, dane ilościowe są również istotne, niemniej jednak poznanie elementów składających się na doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, było dla mnie kluczowe, zwłaszcza w sytuacji, kiedy na co dzień słyszałam uwagi nauczycieli na temat naszego zawodu.

¹⁶ Na temat ilości podstaw programowych oraz poprzedzających je programów pisałam w rozdziale 2.2 Geneza podstaw programowych wychowania przedszkolnego.

¹⁷ Na temat jakości podstaw programowych pisze Klus – Stańska, Autorka poddaje wątpliwości mając na uwadze podstawę programową wychowania przedszkolnego „czy jej poszczególne części to na pewno elementy tego samego dokumentu” (cyt.za Klus -Stańska, s. 27)

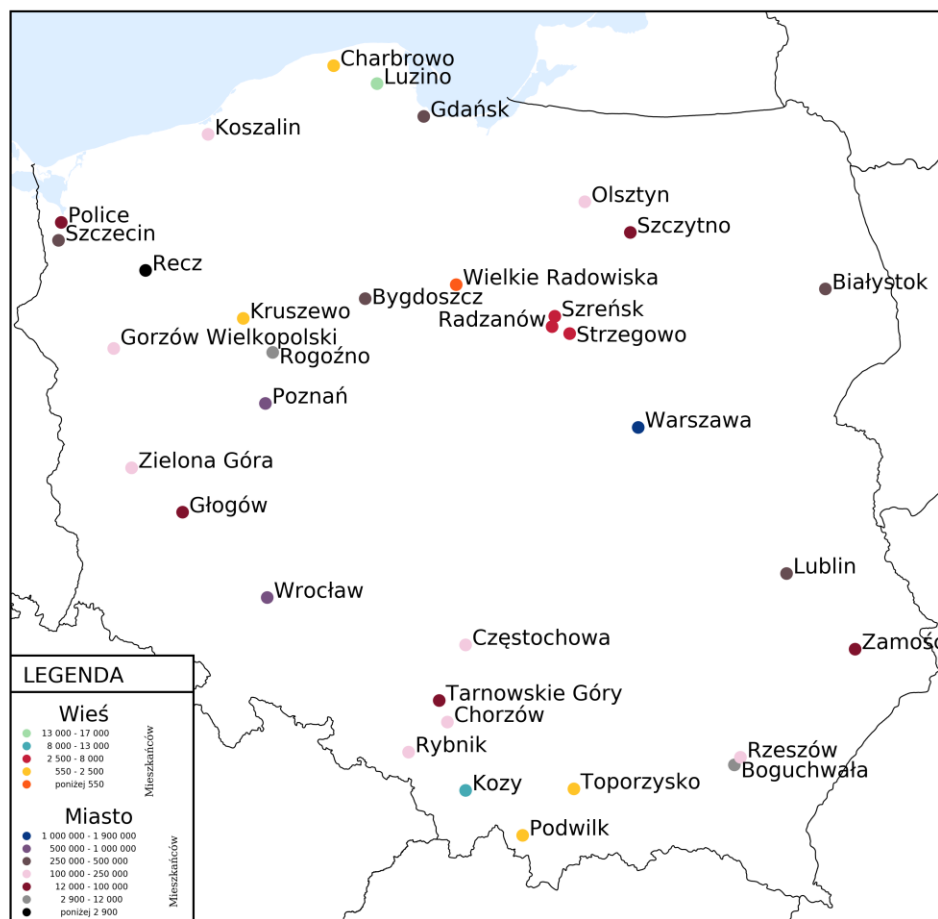
¹⁸ Na temat funkcjonowania nauczyciela jako organizatora środowiska uczenia się dziecka z perspektywy teorii konstruktywistycznych pisałam w rozdziale I.

Zastanawiałam się wówczas, co trzyma nauczyciela w tym zawodzie? Jakie doświadczenia ma nauczyciel w sytuacji, kiedy formułowane są uwagi w kierunku zawodu nauczyciela? Chcąc zrozumieć wyjaśnienia w odniesieniu do stawianych pytań podczas projektowania badań, zdecydowałam się na realizację badań jakościowych.

W celu wyjaśnienia pojęcia: teren, w pierwszej kolejności odwołam się do przeprowadzonych w niniejszej pracy badań z zastosowaniem metody wywiadu narracyjnego, które pozwoliło mi nie tylko uzyskać materiał badawczy w formie tekstu, ale również pokazało różnorodne¹⁹ rozumienie określenia teren. Właśnie tekst, o którym mówi Barbara Fatyga, a zwłaszcza „światy przedstawione w tekstach (...), czy też w narracyjnych wywiadach biograficznych” są „terenem, na którym przebiegała praca analityczna i interpretacyjna”. Inne rozumienie terenu wskazuje, że „teren” (...) jest (...) „usytuowanym obszarem badań”, natomiast „w znaczeniu ontologicznym nie jest odpowiedzią na nasze potrzeby. Istnieje niezależnie od nas (...). To raczej my do niego należymy niż on do nas” (Fatyga, 2013, s. 4-10). Mając na uwadze, iż przeprowadzone w zakresie niniejszej pracy badania, obejmują zaledwie wycinek rzeczywistości, zatem i teren badań również dotyczy fragmentu rozumianego jako przestrzeń fizycznie, realnie istniejącą, w której Narratorzy uczestniczą w różnorodnych interakcjach. Uwzględniając przyjęte w pracy problemy badawcze, teren badań obejmuje nauczycieli realizujących podstawę programową wychowania przedszkolnego w 47 następujących instytucjach: 34 przedszkola publiczne, 5 przedszkoli niepublicznych, 7 publicznych szkół podstawowych, 1 niepubliczna szkoła podstawowa. Wskazane instytucje mieszczą się zarówno na terenie obszarów wiejskich jak i miejskich i obejmują: 11 wsi i 24 miasta, co przedstawiłam poniżej na mapie.

¹⁹Na temat różnorodnego podejścia do terenu badań pisze B. Fatyga opisując realizowane badania oraz różnorodne przy tym definiowanie pojęcia teren.

Schemat nr 2. Lokalizacja uczestników badań



Źródło: opracowanie własne na podstawie Rocznika Demograficznego, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2019, s. 89-124. Za: <https://start.gov.pl>

Praca w zawodzie nauczyciela, w sytuacji kiedy poszukiwałam potencjalnych Narratorów w znacznym stopniu ułatwiła mi zadanie, ponieważ dla środowiska nauczycielskiego byłam osobą zaufaną, przed którą nie muszą udawać lub się krępować, dlatego wyrażenie zgody²⁰ na udział w badaniach nie stanowił dla Narratorów problemu. W literaturze przedmiotu, jak podkreśla Kaja Kaźmierska „nie znajdziemy wzmianki na temat świadomej zgody (*informed consent*), czyli coraz popularniejszego dokumentu zawierającego podpis badanego, który wyraża zgodę na udział w badaniach” (...) natomiast „Obecnie coraz częściej przeprowadzenie wywiadu reguluje wymóg podpisania świadomej zgody, redagowanej zgodnie z wytycznymi badań zawodowych i akademickich” (Kaźmierska, 2020, s. 60).

²⁰ Wzór umowy wyrażającej zgodę na udział w badaniach naukowych na potrzeby pracy doktorskiej „Doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego” znajduje się w aneksie.

Badania zostały przeprowadzone w okresie od czerwca 2019 r. do listopada 2020 r. Teren badań ze względu na 54 przeprowadzone wywiady był zróżnicowany nie tylko ze względu na ilość wywiadów, ale i sytuację pandemii koronawirusa COVID – 19²¹, która zmusiła mnie do weryfikacji planowanego procesu badawczego. Wywiady przeprowadzone w okresie od czerwca 2019 r. do lutego 2020 r. odbyły się w formie stacjonarnej, natomiast w okresie od marca 2020 r. do listopada 2020 r. sytuacja związana z pandemią COVID – 19 uniemożliwiła mi przeprowadzenie badań w formie stacjonarnej²². Mając świadomość sytuacji pandemicznej, ograniczeń czasowych wynikających z przepisów prawa w zakresie składania prac doktorskich²³ oraz znajomość wytycznych umożliwiających przeprowadzenie wywiadu narracyjnego, zdecydowałam się na ich przeprowadzenie w formie zdalnej, za pomocą komunikatora internetowego Skype. Uznałam, że zdalna forma przeprowadzenia wywiadów z zachowaniem wskazanych przez Autora metody wytycznych, będzie mogła być zrealizowana, w sytuacji kiedy w XXI wieku duża liczba osób posiada dostęp do Internetu²⁴. Zatem uwzględniając powyższe, przeprowadzone wywiady zarówno w formie stacjonarnej jak i zdalnej zostały przeprowadzone w myśl założeń wywiadu narracyjnego Fritza Schütze (Rokuszewska – Pawełek, 2002 za: Schütze, 1977, 1983, 1984, 1987, Harmanns, 1987).

W literaturze przedmiotu, temat zdalnego przeprowadzania wywiadów narracyjnych przy wykorzystaniu komunikatorów internetowych takich jak: „Zoom, Skype, face Time czy Google Hangoust”, podnoszą Autorzy (Dolińska, Łuczaj, Kurek – Ochmańska, 2022, s. 68 Dolińska, Łuczaj, Kurek – Ochmańska, 2022, za: Moran, Caetano, 2021) poszukując

²¹ Pandemia koronawirusa COVID – 19, wymusiła na ustawodawcy wprowadzanie nowych wytycznych dotyczących funkcjonowania instytucji i grup społecznych. Jedną z pierwszych decyzji było wprowadzenie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty na mocy Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczegółowych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz.U. 2020 r. poz. 493).

²² Uniemożliwienie przeprowadzenia badań w formie stacjonarnej spowodowane było zalecaniami co do przemieszczania się osób wydane m. in w następujących aktach prawnych: Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 24 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ogłoszenia na obszarze Rzeczypospolitej Polskiej stanu epidemii (Dz. U. 2020 r. poz. 522).Rozporządzenie Rady Ministrów z 9 sierpnia 2020 r. w sprawie ustanowienia określonych ograniczeń, nakazów i zakazów w związku z wystąpieniem stanu epidemii (Dz. U. 2020 r. poz. 1758).

²³ Ustawa z 7 kwietnia 2022 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz ustawy – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2022 r. poz. 1010).

²⁴ Według raportu GUS w 2020 r. dostęp do Internetu w domu miało 90, 4% gospodarstw domowych w Polsce.

jednocześnie wyjaśnień dotyczących „zagrożeń i korzyści, jakie wiążą się z prowadzeniem wywiadów *narracyjnych online*” (Dolińska, Łuczaj, Kurek – Ochmańska, 2022, s. 61).

Zatem, uwzględniając powyższe w okresie od czerwca 2019 r. do lutego 2020 r. przeprowadziłam 23 wywiady narracyjne, natomiast w okresie od marca 2020 r. do listopada 2020 r. z zastosowaniem komunikatora internetowego Skype przeprowadziłam 31 wywiadów narracyjnych. Podczas wywiadów stacjonarnych Narratorzy wybierali znane sobie miejsca i tak: 12 wywiadów odbyło się w wolnych w danym dniu salach w przedszkolu, 2 wywiady przeprowadzone zostały w miejscu zamieszkania Narratorów, 4 wywiady zostały zrealizowane w miejscu zamieszkania badacza, 5 wywiadów przeprowadzono w miejscu zamieszkania rodziców badacza. Natomiast 31 wywiadów zostało przeprowadzonych zdalnie. Wykorzystanie komunikatora internetowego w celu realizacji badań, stworzyło nie tylko bezpieczne miejsce dla Narratora (dom Narratora), ale również poszerzyło teren badań na obszar Polski. Oddając Narratorom decyzje co do wyboru terenu badań²⁵ miałam przede wszystkim na uwadze poczucie bezpieczeństwa Badanego, jego komfort psychiczny wynikający ze znajomości miejsca, w którym przebywa, czas niezbędny do przeprowadzenia wywiadu oraz zmianowy system pracy nauczycieli.

Uwzględniając przyjęte w pracy założenia badań jakościowych oraz sformułowane cele badań, dobór próby badawczej miał charakter celowy (Babbie, 2004, s. 205) polegający na doborze osób badanych „ze względu na to, że odzwierciedla on pewną cechę bądź proces” (Juszczak, 2013, s. 111) oraz „które spełniają pewien warunek” (Konarzewski, 2000, s. 108), przyjmujący w zakresie niniejszej pracy następującą postać: badaniem zostali objęci nauczyciele realizujący podstawę programową wychowania przedszkolnego. Zatem w niniejszej pracy w badaniu uczestniczyło 54 nauczycieli realizujących podstawę programową wychowania przedszkolnego w tym: 1 pan i 53 panie, z których 8 nauczycieli posiada stopień nauczyciela stażysty, 12 nauczycieli to nauczyciele kontraktowi, 16 nauczycieli mianowanych i 17 nauczycieli dyplomowanych²⁶.

Pierwszych Narratorów do badania podczas stacjonarnej formy organizowania badań pozyskałam w moim miejscu zamieszkania i jego okolicach spośród nauczycieli zatrudnionych zarówno w przedszkolach jak i w szkołach. Następnie podczas wyjazdu wakacyjnego do rodziców (województwo mazowieckie) poznałam kolejnych nauczycieli, których zaprosiłam do badania. W dalszej kolejności podczas pandemii COVID – 19,

²⁵ Narratorzy podczas badań zarówno stacjonarnych jak i realizowanych zdalnie sami dokonywali wyboru miejsca przeprowadzenia wywiadu. Najczęściej tym miejscem było miejsce zamieszkania Narratora.

²⁶ Tabela obejmująca listę uczestników i teren badań znajduje się w aneksie.

kolejnych rozmówców poznałam i zaprosiłam do badania z zastosowaniem metody „kuli śnieżnej” (Babbie, 2004, s. 205), gdzie poprzez kontakt z Badanymi poznałam kolejnych Badanych. 8 nauczycieli (2 nauczycieli zamieszkałych na terenach wiejskich i 6 nauczycieli zamieszkałych na terenach miejskich) poszukiwało badacza, aby móc się wypowiedzieć. W odpowiedzi na zaistniałą sytuację (po rozmowach z Badanymi) stwierdzić mogę, że nauczyciele chcący się wypowiedzieć znali nauczycieli, którzy już udzielili wywiadu w niniejszym badaniu. Czy sytuacja, w której to Badany nawiązuje kontakt z badaczem może mieć swoje podłoże, zwarzywszy, że nauczyciele mieli za sobą strajk nauczycieli²⁷ i przebywali w okresie pandemii COVID – 19? Przypuszczać mogę, że zarówno akcja strajkowa, jaki i okres lockdownu, były dla nauczycieli inspiracją do wyrażenia swojego zdania, natomiast prowadzone badanie okazało się narzędziem, za pomocą którego mogli spełnić swoje oczekiwania.

Jak podkreśla Kaja Kaźmierska „Narratorom i wszystkim występującym w opowieści osobom nadaje się pseudonimy, zmienia się też nazwy miejscowości, instytucji itp.” (Kaźmierska, 2020, s. 25). Zatem w zakresie niniejszych badań dokonałam „anonimizacji” (Kaźmierska, 2020, s. 25) następujących danych:

- imiona i nazwiska Narratorów uczestniczących w badaniu zmieniałam w następujący sposób: pierwsza litera nazwy miejscowości, z której pochodzi Narrator była wyznacznikiem do nadania Narratorowi imienia dla potrzeb badań,
- dane szkół i przedszkoli, w których zatrudnieni są nauczyciele realizujący podstawę programową wychowania przedszkolnego również podałam „anonimizacji”. Na potrzeby pracy posługuję się następującymi danymi: przedszkola publiczne, przedszkola niepubliczne, publiczne szkoły podstawowe, niepubliczne szkoły podstawowe,
- stopni awansu zawodowego nauczycieli nie poddałam „anonimizacji” z uwagi na możliwość wykazania zróżnicowania uzależnionego od stopnia zaawansowania nauczyciela, na co wskazuje Kaja Kaźmierska mówiąc iż „pewne elementy są niemożliwe do zanonimizowania, gdyż ich zakrycie zakłóciłoby proces interpretacji” (Kaźmierska, 2020, s. 25)²⁸,
- teren badań stanowią placówki przedszkolne i szkolne, których lokalizacja na potrzeby badań obejmuje obszary wiejskie i miejskie, i które nie poddałam „anonimizacji”

²⁷ Akcja strajkowa rozpoczęła się 8 kwietnia 2019 i została zawieszona 27 kwietnia 2019 do 1 września 2019r. dostępny online: https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019_roku (data dostępu:13.03.2023 r.) Strajk nauczycieli 2019. Zamknięte szkoły i przedszkola. Zaczął się największy strajk nauczycieli w historii!. polskatimes.pl, 8 kwietnia 2019 r. (dostęp 2019-05-09).

²⁸ Lista uczestników i terenu badań znajduje się w aneksie.

Analiza 54 zróżnicowanych narracji doprowadziła mnie do uzyskania „teoretycznego nasycenia” (...) w „procesie teoretycznego pobierania grup porównawczych”(Konarzewski, 2000, s. 31 za: Glaser, Strauss, 1967, s. 61), poprzez konstruowanie kategorii oraz formułowania ich właściwości w procesie kodowania zogniskowanego (Rubacha, 2008, s. 265 za: Strauss. Corbin, 1990, s. 98-112), co pozwala stwierdzić, że poszczególne kategorie są nasycone z uwagi na powtarzanie się podobnych danych (Konarzewski, 2000, s. 31 za: Glaser, Strauss, 1967, s. 61).

Rozdział IV Prezentacja analizy i toku postępowania interpretacyjnego zgromadzonego materiału badawczego

Przeprowadzone od czerwca 2019 r. do listopada 2020 r. badania, umożliwiły mi zgromadzenie materiału badawczego, który w moim przekonaniu jest interesujący i cenny poznawczo. Przeprowadzenie 54 wywiadów wymagało dłuższego nakładu czasu, najdłuższe trwające po około dwie i pół godziny okazały się wywiady przeprowadzone z zastosowaniem komunikatora internetowego Skype, zaś najkrótsze wywiady trwające po półtorej godziny miały miejsce w placówkach przedszkolnych. Przeprowadzenie wywiadów w sferze publicznej (sale w przedszkolu) okazało się zaskoczeniem. Narratorzy pomimo, iż same wybrały miejsce na wywiad, to jednak nie czuły się w nim komfortowo, wchodzący do sali pracownicy obsługi przedszkola wzbudzały zaniepokojenie Narratora co powodowało, że Narratorzy zawieszali głos, po czym ponownie wracali do wypowiedzi; zdarzało się, że zapominali na czym skończyli swoją wypowiedź²⁹. Wywiady przeprowadzone w sferze prywatnej (miejsce zamieszkania Narratora, miejsce zamieszkania badacza, miejsce zamieszkania rodziców badacza), przebiegały w sposób niezakłócony, mając bezpośredni kontakt z badanymi miałam możliwość zaobserwować pojawiające się zmieszanie Narratorów zaistniałe w sytuacji, kiedy opowiadali o zdarzeniach, z którymi emocjonalnie byli jeszcze związani. Wywiady przeprowadzone z zastosowaniem komunikatora internetowego Skype, podobnie jak wywiady przeprowadzone w sferze prywatnej badacza czy Narratorów nie zostały zakłócone na skutek udziału osób trzecich. Nie przypuszczałam, że Narratorzy pomimo swoich obowiązków (większość Narratorów okazała się rodzicami mającymi dzieci i związane z nimi obowiązki), wygospodarują czas na udzielenie wywiadów, jak się okazało dość obszernych wywiadów. Przyjmując niniejszą formę przeprowadzenia wywiadów, również za pośrednictwem kamery mogłam zaobserwować reakcję Narratora, jego radość, zaskoczenie, zwątpienie zmieniające się w zależności od opowiadanej sytuacji. Opracowane teksty transkrypcji wywiadów wykazują się zróżnicowaną ilością znaków i tak: najdłuższa transkrypcja zawiera 86. 845 znaków, zaś najkrótsza liczy 28. 462 znaki. Całość analizy materiału badawczego stanowi 1044 strony³⁰.

²⁹ Na temat przeprowadzania wywiadów w miejscu pracy Narratora piszą: Kaja Kaźmierska Katarzyna Waniek wskazując „że chociaż wywiad odbędzie się w pokoju czy gabinecie zapewniającym spokój, stwarzającym dobre warunki do zbudowania opowieści autobiograficznej, to będą występować zakłócenia w narracji wynikające z faktu przebywania w miejscu pracy” (Kaźmierska, Waniek 2020, s. 24).

³⁰ Analiza materiału badawczego została zapisana na nośniku danych CD – R.

Uzyskane narracje prezentują zakres tematyczny wskazany w zachęcie do wywiadu. W większości zgromadzony materiał badawczy to głównie fragmenty narracyjne, które poddałam „procedurze analitycznej” według Fritza Schütze (1983, 1986, 1987) (...) będącej „zastosowaniem programu badawczego jakościowej analizy Barneya G. Glasera i Anselma L. Straussa (1967, 1987) (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 57), dla którego „Bezpośrednią inspirację stanowi strategia teorii ugruntowanej” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 57, za: Czyżewski, 1998, s. 26). Zgromadzony materiał badawczy w postaci tekstu narracji czyli „dane (...) stanowią punkt wyjścia do analizy”, która w przypadku „danych jakościowych jest procesem przekształcania tekstu z notatek terenowych w tekst w postaci teorii ugruntowanej” (...) i „przebiega w trzech etapach: redukcji, reprezentacji i weryfikacji danych” (...) „Redukcja danych jakościowych polega na ich odpowiednim kodowaniu” gdzie „jakościowe dane w postaci już zakodowanej podlegają różnym analizom, które pozwalają zbudować nowy tekst (reprezentację)” które „podlegają weryfikacji” zwanej „indukcją analityczną” (Rubacha, 2008, s. 259 – 260).

Część pierwsza analizy dotyczy „pojedynczych przypadków” i obejmuje:

– etap pierwszy to „formalna analiza komunikacyjnego schematu tekstu wywiadu”

W pierwszej kolejności niniejszego etapu zapisane na dyktafonie³¹ wywiady, przepisałam i poddałam transkrypcji (Każmierska, Waniek, 2020, s. 65) w oparciu o „znaki transkrypcji” określone przez Fritza Schütze³² (Schütze, 2012, s.143). Następnie podczas formalnej analizy zastosowałam „kodowanie zogniskowane”, które polega na „opisie kategorii ze względu na pięć następujących ognisk (Rubacha, 2008, s. 265 za: Strauss. Corbin, 1990, s. 98-112): „1) warunki przyczynowe, 2) kontekst, 3) warunki interweniujące, 4) działania, 5) konsekwencje” (Rubacha, 2008, s. 265 tłum. za: Konecki, 2000, s. 49). Z uwagi, iż realizacja kodowania zogniskowanego ma miejsce w tabeli, zatem mając na względzie pełen obraz zakodowanego wywiadu wykorzystując formę tabeli dokonałam rozróżnienia wypowiedzi Narratorów poszukując w nich „wypowiedzi narracyjnych, opisowych, argumentacyjnych i oceniających” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 58 za: Schütze, 1983, 1986, 1987). Rozróżnienia wypowiedzi Narratorów zrealizowałam przyjmując oznaczenia literowe do każdej wypowiedzi tj. narracyjnej – N, opisowej – OP, argumentacyjnej – A, oceniającej OC, w każdej narracji poprzez dodanie poszczególnych liter podczas „kodowania zogniskowanego” (Rubacha, 2008, s. 265). Poniżej prezentuję przykład „kodowania zogniskowanego” (całość kodowania zogniskowanego zapisana jest na płycie CD).

³¹ OLYMPUS Note Corder DP – 211.

³² Znaki transkrypcji zawarłam w aneksie.

Tabela 1. Kodowanie zogniskowane - przykład

Lp	Jednostka tekstu	Kategori a	Warunki przyczyno we	Kontekst	Warunki interweniuj ące	Działania	Konsekwen cje
	JK	KAT	WP	K	WI	D	KON
1	Jako taką wielką niewiadomą :taka: niepewność też co będzie (?) czy sobie poradzę (?). N II	pierwsze dni w z zawodzie nauczyciela	kat1/wp1 wp1 – obawy nauczyciela o pracę w przedszkolu	kat1/k1 k1 – nadmiar różnorodnych okoliczności	kat1/wi1 wi1- podejmiowa nie działań w celu osiągnięcia stabilizacji w pracy	kat1/d1 d1 –chęć poradeni a sobie z zaistniały mi sytuacjami	kat1/kon1 kon1 – nauczyciel czuje, że jest zdany na własne możliwości
	Kod teoretyczny1(KODT EO1)	Obawy nauczyciela o pracę w przedszkolu spowodowane nadmiarem różnorodnych okoliczności spowodowały że nauczyciel czuł, że jest zdany na własne możliwości					

Źródło: opracowanie własne – wywiad zakodowany – Kasia na podstawie K. Rubacha, Metodologia badań nad edukacją. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Warszawa 2008.

Kolejnym krokiem w zakresie formalnej analizy było wyróżnienie występujących w narracji przymusów, które przyjęły następujący kształt:

1. przymus kondensacji – Narratorzy przedstawili etap swojego życia, w którym wykonywali zawód nauczyciela. Poniżej prezentuję przykład przymusu kondensacji.

22 M właśnie było to moje marzenie więc ja
 23 patrzę na tą pracę przez pryzmat tego że spełniło się moje marzenie że ja chciałam być
 24 nauczycielką i jestem mam swoją grupę mam swoje dzieciaki i mogę realizować siebie
 25 swoje pomysły ...

(Sławka, strona 1, wersy 22-25)

2. przymus wchodzenia w szczegóły – Narratorzy, w sposób szczegółowy i uporządkowany opowiadali swoje doświadczenia nabyte podczas wykonywania zawodu nauczyciela, czyniąc je przejrzystymi dla badacza. Poniżej prezentuję przykład przymusu wchodzenia w szczegóły.

18 M ...:<Jestem nauczycielem jakby z trzech kierunków>: bo wczesna
 19 edukacja :i: logopedię skończyłam .. terapię logopedyczną też :<i jestem teraz
 20 pedagogiem specjalnym z rewalidacją upośledzonych umysłowo>: . :I: gdyby nie to
 21 rzeczywiście studiowałam wszystkie te trzy specjalizacje w tym samym czasie myślę
 22 :że: nie byłabym dobrze przygotowana do pracy. Zresztą studia studiami :<ja
 23 najwięcej zaczerpnęłam z praktyk>: które jeszcze kontynuowałam jako wolontariat ..
 24 a które dały mi możliwość dorabiania jako terapeuta po kilka godzin co prawda ale to
 25 ta praktyka i ten wolontariat najbardziej wpłynęły na mój potencjał jako nauczyciela i
 26 na zdobytą wiedzę i umiejętności. :Dlatego: kiedy zaczęłam równoległe do
 27 studiowania pracować to musiałam znaleźć odniesienie słów z uczelni że tak powiem i
 28 później przenieść je na życie. () Mogę też powiedzieć że w ciągu 14 lat pracy
 29 wielokrotnie przychodziły do mnie studentki :czy: praktykantki właśnie studentki i w
 30 tej konfrontacji z osobami które są jeszcze na studiach albo tuż po studiach bardzo
 31 wyraźnie rysuje się to że niestety ale studia nie przygotowują wystarczająco do
 32 pełnienia roli nauczyciela czy wychowawcy jest najistotniejszy okres stażu.

(Gosia, strona 2, wersy 18-32)

3. przymus zamykania form – narracje przedstawione przez Narratorów zawierające wiele wątków były uporządkowane pod względem ich rozpoczęcia i zakończenia, zaś pojawiające się nowe myśli w wypowiedzi Narratorów były rozwinięte, a następnie zakończone. Poniżej prezentuje przykład przymusu zamykania form.

6 M uważam że moja wiedza i umiejętności są już na tak wysokim poziomie że dużo osób
7 mogłoby z tego skorzystać i chciałabym szukać sobie jak się tą wiedzą dzielić w różnych
8 zakresach () stąd też mój aktywny udział na grupach tych nauczycielskich .. u nas jest
9 takie no nazwijmy to stowarzyszenie „Kreatywna pedagogika” :<myślę że warto sobie to
10 zanotować wielkimi literami >: ma to też swój blog i stronę facebookową :jest: to takie
11 już w tej chwili :7 letnie: zdaje się stowarzyszenie chyba może nie stowarzyszenie
12 :może: zrzeszenie bardziej zrzeszenie nauczycieli :taki: ruch oddolny bym powiedziała
13 nauczycieli którzy chcą więcej którzy wiedzą więcej i wiedzą że mają w sobie siłę
14 sprawczą ...Zaczęło się to bardzo delikatnie kiedy grupki nauczycieli :gdzieś: tam
15 może pod płaszczykiem miasta :powiedzmy: z akceptacją miasta :i :niewielkim wsparciem
16 () zaczęły się spotykać na takich comiesięcznych warsztatach samodoskonalących :<i się
17 nawet udało>: wszyscy byli zadowoleni () i okazało się że nauczyciele mają potrzebę w
18 sobie ażeby się trochę podzielić i trochę poduczyć ale nie zasadzie szkoleń ale to jest za
19 darmo że można się w tym czasie poduczyć zaprzyjaźnić i mile spędzić czas. (-)
(Gosia, strona 11, wersy6-19)

- **etap drugi to „strukturalny opis narracji”**(Rokuszewska – Pawełek 2002, s. 57 – 62 za: Schütze 1983, 1986, 1987). W wyniku przeprowadzonej analizy tekstów w poszczególnych tekstach narracji wyróżniałam jednostki narracyjne, w których wytypowałam „suprasegmenty” oraz „konstrukcje w tle”. Poniżej prezentuję przykłady jednostek narracyjnych wpisanych w nie „suprasegmentów” i „konstrukcji w tle”. Jednostki narracyjnej zawierają „markery” przejścia między jednostkami narracji charakteryzujące się „zmianą perspektywy przejścia z narracji *ja* na *my*” oraz „zmiana intonacji” których wyróżnienia znaczyłam linią przerywaną i pogrubieniem (Kaźmierska, 2020, s.81).

27 M Bardzo się staram :aby:
28 te doświadczenia nabywane przez dzieci były znacznie większe od tych określonych
29 podstawie programowej-----
(Gosia, strona 7, wersy27-29)

32 M ----- Moja
33 **placówka jest placówką publiczną** prowadzoną przez osobę fizyczną ..wcześniej przez
1 10 lat było to przedszkole niepubliczne () w związku z tym jest troszkę inaczej niż w
2 przedszkolach państwowych **podkreślam jeszcze raz że my pracujemy na kodeks pracy a**
3 **nie na Kartę Nauczyciela** :<w związku z tym nie do końca wszystkie regulacje prawne
4 obowiązują tak samo i w ten sam sposób>:..
(Gosia strony7,8, wersy: 32-33, 1-4)

Powiązania jednostek narracyjnych tworzących „suprasegmenty” wskazane poniżej pokazują przebieg wydarzeń z życia Narratora na początku jego drogi zawodowej; ich powiązanie zaznaczyłam linią przerywaną (Kaźmierska, 2020, s.81).

5 M Mój pierwszy rok w pracy wyglądał w bardzo
6 ciemnych kolorach że tak powiem (-) ponieważ nie miałam jeszcze do końca zrobionych
7 studiów magisterskich () byłam po studiach licencjackich mimo :że: teoretycznie
8 miałam skończone trzy kierunki studiów ale nic miałam jeszcze stopnia magistra (.)
9 pracowałam wówczas jeszcze dorywczo :jako: terapeuta do dziecka z autyzmem :> i

10 zostałam przyjęta do przedszkola do pracy w niepełnym wymiarze pracy na trzy
11 czwarte etatu<: i zostałam przez dyrektora określona na forum nauczycieli pracowników
12 i rodziców jako: nauczyciel dochodzący w dwóch grupach wiekowych wiązało się to z
13 tym że: miałam tylko jakby <dopełniające godziny w jednej grupie i dopełniające
14 godziny w drugiej grupie>: czyli mniej więcej po pół w dwóch grupach.. przy czym ()
15 obie nauczycielki które pracowały na tych grupach <oczekiwały że ja będę dzieliła się
16 a nimi obowiązkami pół na pół>: jeśli chodzi o gazetki dokumentację planowanie
17 spotkania z rodzicami . dla mnie to było 50 % jednej grupy i 100% drugiej grupy <i -----

18 M -----dodatkowo logopedia>: gdzie byłam logopedą dla wszystkich dzieci z przedszkola to
19 było dla mnie bardzo trudne do udźwignięcia dla osoby bez doświadczenia która nie
20 miała miejsca w placówce bo żadna ze starszych nauczycielek nie odstąpiła mi ani pół
21 półki na moje materiały dydaktyczne czy na torbę one miały całą przestrzeń i czułam się
22 bardzo bardzo źle i po roku zrezygnowałam z pracy ... &-----Wyjechałam zagranicę do
23 -----domu pomocy społecznej () i po roku różnych sytuacji losowo życiowych :i: tęsknoty
24 za zawodem w którym tak naprawdę szkoliłam się całe życie kosztem wielu wyrzeczeń
25 bo trzy kierunki studiów w tym samym czasie w ciągu 5 lat to było naprawdę dużo
26 ((szybciej do +)) po prostu nie chciałam żeby to wszystko poszło na marne. -----Zaczęłam
27 -----pracę drugi raz w tej samej placówce tak się złożyło ale wówczas całą sytuacja życiowa
28 była już spokojniejsza (-) dostałam już swoją grupę prowadzenie swojej grupy dostałam
29 drugiego nauczyciela jako równoprawnego że tak powiem pół na pół a nie że ktoś
30 dochodzi i to odczarowało moją pracę :i: od tamtego momentu to popłynęłam wydaje -----
(Gosia, strona 1, wers 5- 30)

9 M-----Tak to prawda () moja rola jako
10 nauczyciela po uzyskaniu dyplomu magistra bardzo się zmieniała <ponieważ>: jak się
11 już obroniłam to zupełnie się to zmieniło na lepsze ((szybciej do +)) zaczęłam
12 dostrzegać plusy tej pracy . plusy stałego miejsca i miejsca w ogóle w sali ponieważ
13 wcześniej praktycznie go mnie miałam.
(Gosia, strona 2, wersy 9-13).

Konstrukcja w tle wskazana poniżej pokazuje powrót Narratora w chronologii jego opowieści do minionych wydarzeń po to, aby za chwilę powrócić do omawiania podjętego wątku. Narrator wprowadzając nowe wątki do narracji pokazuje przykłady istotnych sytuacji mających wpływ na jego doświadczenia.

29 M Ona jest czytelna () tylko brak w niej niekiedy
30 konkretów <dla mnie jest tak np. zdanie „dziecko czyta drukowane wyrazy” coś takiego
31 jest tam jak ma czytać wyrazy (?) jak nie ma wcześniej poprzedzającego jak dawniej>:
32 to nie znaczy że PO dało lepszą podstawę <PO zniszczyło podstawę która była o wiele
33 lepsza gdzie był konkret>:... To nawet było jak zaczęłam pracować () dzieci mają znać
(Teresa, strona 4, wers 1-33).

1 22 litery < i to był konkret i wiadomo że musiały po prostu wychodzić z przedszkola znać
2 litery>: bo jak ma czytać nie znając liter. & Owszem globalne czytanie jest globalnym
3 czytaniem ale mnóstwa wyrazów się nie da globalnie wprowadzać w przedszkolu i
4 jednak mimo wszystko musi z liter troszkę poskładać.
(Teresa, strona 5, wersy 1-4).

Przesłonięcie to kolejne pojęcie, z perspektywy którego dokonałam analizy tekstu narracji. W zgromadzonych tekstach narracji wytypowałam przesłonięcia ówczesne i terażniejsze. Poniżej prezentuje przykład przesłonięcia ówczesnego charakteryzującego się występowaniem luk w wiedzy na temat omawianych sytuacji oraz umniejszaniem roli, wagi doświadczonych sytuacji.

29 M Tak mnóstwo wyrzeczeń () szczególnie na początku kiedy musiałam te dzieci poznać..
30 () gdzie tak naprawdę na studiach nie uczą jak mamy naprawdę pracować .. <Nie uczą
31 pisać planów .konspektów i różnych innych rzeczy>: i teraz kwestia gdzie się trafi :i:

(Patrycja, strona 1, wers 29-31)

1 moje pierwsze przedszkole było takie że niewiele było tej dokumentacji & a kiedy
2 poszłam do nowej placówki ((szybciej do+)) i zaczynałam pracę więc znowu wszystko
3 było od nowa no to jest trudne.

(Patrycja, strona 2, wers 1-3).

Kolejny zamieszczony poniżej przykład dotyczy przesłonięcia terażniejszego, w obszarze którego dostrzegamy ukrywane przez Narratora doświadczone sytuacje, nagłą zmianę opowiadanego wątku czy generalizowanie nie mające podstaw w przedstawionej biografii.

18 M Tak na pewno (') rodzice bardzo dużo wymagają patrzą na ręce ..
19 wymaga dyrekcja. :<Jesteśmy obserwowani :czy: to jest w pracy czy poza pracą>: Mam
20 takie odczucia po tym strajku :że: wymaga się od nas (,) ale najlepiej pracujcie za darmo
21 bo i tak nic nie robicie. Wymagają od nas cudów.

(Patrycja, strona 4, wers 18-21).

Jeszcze innymi pojęciami umożliwiającymi pokazanie „całości biografii” (Kazmierska, 2020, s. 90) jest preambuła i koda. Poniżej prezentuje przykłady jednostek narracyjnych z wyróżnioną preambułą i kodą. Wskazana poniżej preambuła pokazuje Narratorkę, która swoją opowieść rozpoczyna od usprawiedliwiania się, odwołując się zarówno do czasu jaki upłynął od momentu kiedy rozpoczęła pracę oraz do statusu rodzinnego w jakim sama funkcjonowała. Ponadto już w preambule Narratorka przywołuje trudności zaistniałe w pracy oraz adresatów, w odniesieniu do których kieruje swoje spostrzeżenia.

4 M To było
5 bardzo dawno temu :więc: nie wiem czy tak będę potrafiła powiedzieć dokładnie.
6 :Ponieważ: nie miałam jeszcze własnych dzieci to zupełnie inaczej jakby podchodziłam do
7 tych dzieci które miałam w przedszkolu no i też nie miałam jeszcze takiej wyobraźni jak
8 mam (') więc pamiętam że wydawało mi się że wszystko co tak nie gra to jest winna
9 rodziców tak :albo: że mogli nauczyć czegoś ((szybciej do+)) a z kolei albo jak są jakieś
10 braki to też zupełnie nie widziałam wtedy tego że (') jako dzieci też mają swój charakter i
11 jakieś swoje :<po prostu jest że takie są i nie wszystko to tak wygląda>:
(Wanda, strona 1, wers 4-11).

Natomiast wskazana poniżej „koda”, pokazuje Narratora podsumowującego swoją opowieść o życiu, jako działanie uzależnione od decyzji innych ludzi.

16 M A co my możemy tak naprawdę (?) sama pani widzi
17 przecież nas nikt nie słucha robią sobie w tej Warszawie co tylko chcą :a: :<jak coś
18 zepsują to uciekają jak te szczury z Tytanika nie mają nawet odwagi wziąć na siebie
19 odpowiedzialności>: ja bym miała dla nich wszystkich informację żeby chwilę się
20 zastanowili zanim złączą znowu coś psuć bo pracują na żywym organizmie na
21 człowieku że robią wszystko dla dzieci a dziecka w tym nie widać i to jest bardzo
22 smutne.

(Stefcia, strona 5, wers 16-22).

Przedstawiony powyżej opis narracji, polegający na wyróżnieniu charakterystycznych w zakresie poszczególnych jednostek narracyjnych pojęć, prowadzi mnie do ustalenia etapów składających się na biografię Narratora. Jak podkreśla Alicja Rokuszewska – Pawełek „To właśnie w następstwie „opisu strukturalnego” następuje ujmowanie etapów analizowanej

biografii w kategoriach struktur procesowych” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 59). „Struktury procesowe, wywiedzione empirycznie z licznych wywiadów narracyjnych, stanowią podstawowe formy doświadczania biograficznego i nastawienia wobec własnego życia. Co niezwykle ważne w podejściu Fritza Schützego (inspirowanym dokonaniem Anselma Straussa), sam proces nie jest rozumiany jako dowolny, płynny, nieuporządkowany strumień doświadczeń, ale jako wewnętrznie uporządkowany, fazowy przebieg – stąd mowa o strukturach procesowych i ich sekwencyjnej (ustrukturyzowanej) organizacji” (Kaźmierska, 2020, s. 105). Zatem mając na uwadze powyższe, przedstawiam kolejne działania w zakresie drugiego etapu zmierzające do wyłonienia struktur procesowych biografii, przyjmujące następującą postać.

W obszarze omawianego etapu przeprowadziłam „kodowanie otwarte, selektywne i teoretyczne” (Rubacha, 2008, s. 265), które w niniejszej pracy kształtuje się w następujący sposób. Z uwagi, iż „kodowanie otwarte” wymaga „znalezienia możliwe największej liczby kategorii analitycznych” (Rubacha, 2008, s. 264), zatem podczas analizy wywiadów wytypowałam 71 kategorii analitycznych pogrupowanych w 4 segmentach. Pierwszy segment kategorii dotyczy wchodzenia nauczyciela w zawód, jego pierwszych dni, drugi segment podejmuje kwestie funkcjonowanie nauczyciela w zawodzie. W trzecim segmencie wytypowałam kategorie dotyczące organizacji pracy nauczyciela. Natomiast czwarty segment w całości poświęcony jest wskazanym w pracy doktorskiej problemom badawczym. Wytypowane w nich kategorie analityczne dotyczą ściśle doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej. Poniżej prezentuję przykład kodowania otwartego (całość kodowania otwartego zapisana jest na płycie CD).

Tabela 2. Kodowanie otwarte - przykład

Rodzaje kategorii analitycznych zastosowane i wyodrębnione w poszczególnych segmentach wywiadów	
I segment	
Lp.	Rodzaje kategorii analitycznych
1	pierwsze dni w zawodzie nauczyciela
2	droga nauczyciela do osiągnięcia etatu nauczyciela w przedszkolu
3	pozytywny stosunek do pracy w przedszkolu
4	pozytywny stosunek do praktyk w przedszkolu

Źródło: opracowanie własne – kodowanie otwarte na podstawie K. Rubacha, Metodologia badań nad edukacją. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Warszawa 2008.

Kolejnym działaniem, realizowanym na danym etapie było „kodowanie selektywne, czyli wybieranie do dalszych analiz (kodowania teoretycznego) kategorii najbardziej reprezentatywnych dla problemu badań” (Rubacha, 2008, s. 264) stanowiących podstawę

do „reprezentacji danych”, czyli zestawienia kodów w celu zbudowania teorii ugruntowanej (tabela – rodzaje kategorii analitycznych). Układ kodów i rodzaj danych empirycznych kwalifikuje się do sekwencyjnej analizy narracji (tabela: reprezentowanie danych - sekwencja czasowa kodów) oraz „szacowania współwystępowania”. Interesują mnie bowiem doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, które zostały uszczegółowione w poszczególnych problemach badawczych w pracy (Rubacha, 2008, s. 275). Podczas kodowania selektywnego wytypowałam 34 kategorie selektywne, które dotyczą bezpośrednio doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Poniżej prezentuje przykład wskazanej analizy w zakresie pierwszego problemu badawczego.

Problem badawczy nr 1. Jakie są doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci?

Tabela 3. Kategorie selektywne w zestawieniu kodów - przykład

Lp.	Rodzaje kategorii analitycznych	Numer kategorii
1	rozwijanie zainteresowań i ciekawości dzieci	kat55(wp55, k55,wi 55, d55, kon55)oraz kodteo55
2.	zachęcanie dzieci do działania	kat56(wp56, k56,wi 56, d56, kon56)oraz kodteo56
3	zainteresowania dzieci	kat57(wp57, k57,wi 57, d57, kon57)oraz kodteo57 kat62(wp62, k62,wi 62, d62, kon62)oraz kodteo62 kat63(wp63, k63,wi 63, d63, kon63)oraz kodteo63 kat64(wp64, k64,wi 64, d64, kon64)oraz kodteo64 kat65(wp65, k65,wi 65, d65, kon65)oraz kodteo65
4	wykazywanie zainteresowań dzieci	kat58(wp58, k58,wi 58, d58, kon58)oraz kodteo58
5	działanie nauczyciela	kat59(wp59, k59,wi 59, d59, kon59)oraz kodteo59 kat60(wp60, k60,wi 60, d60, kon60)oraz kodteo60
6	zaciekawienie dzieci	kat61(wp61, k61,wi 61, d61, kon61)oraz kodteo61

Źródło: opracowanie własne – kodowanie otwarte na podstawie K. Rubacha, Metodologia badań nad edukacją. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Warszawa 2008.

Tabela 4. Układ kodów kategorii selektywnych- przykład

Reprezentowanie danych - sekwencja czasowa kodów			
1.	kat61	kat57, kat62, kat63, kat64, kat65	kat 55, kat56, kat58, kat59, kat60
2.	zaciekawienie dzieci	zainteresowania dzieci	rozwijanie zainteresowań i ciekawości dzieci, zachęcanie dzieci do działania, wykazywanie zainteresowań dzieci, działanie nauczyciela,

Źródło: opracowanie własne – wywiad zakodowany – Gosia na podstawie K. Rubacha, Metodologia badań nad edukacją. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Warszawa 2008.

Kategoria 61 to retrospekcja nauczyciela na temat sytuacji umożliwiających nauczycielowi poznanie zainteresowań dzieci. Następnie kategorie 57, 62, 63, 64, 65 są retrospekcją

pozwalającą stwierdzić, iż wiedza na temat zainteresowań dzieci pozwala nauczycielowi zorganizować działania wskazane w kategoriach 55, 56, 58, 59, 60. Zatem w narracji występują dwie sekwencje:

- sytuacje umożliwiające nauczycielowi poznanie zainteresowań dzieci,
- znajomość zainteresowań dzieci pozwala nauczycielowi na rozwijanie zainteresowań i ciekawości dzieci, zachęcanie dzieci do działania, wykazywanie zainteresowań dzieci, działanie nauczyciela, zaciekawienie dzieci, zainteresowania dzieci.

Tabela 5. Szacowanie współwystępowania kategorii selektywnych – przykład

Szacowanie współwystępowania		
Lp.	Regularność danych	Ilość regularności
1	Wiedza na temat zainteresowań dzieci kat 57, kat62, kat63, kat64, kat65 pozwala nauczycielowi na działanie w postaci: kat55 rozwijanie zainteresowań i ciekawości dzieci, kat56 zachęcanie dzieci do działania, kat58 wykazywanie zainteresowań dzieci, kat59, 60 działanie nauczyciela	1
2	Rozwijanie zainteresowań i ciekawości dzieci kat55 możliwe jest poprzez: wp55 tworzenie środowiska do działania dla dzieci, k55 gromadzenie materiałów do zajęć, wp56 obserwacja dzieci, k56 odpowiadanie na potrzeby dzieci, d56 chęć wspierania dziecka, wp58 organizowanie sytuacji do działania dzieci, wi58 dostarczanie dzieciom potrzebnych materiałów, d58 chęć zainteresowania dzieci, wp59 organizowanie zajęć z zastosowaniem różnorodnych pomocy dydaktycznych, k59 tworzenie dzieciom warunków do samodzielnego działania, d59 umożliwianie dzieciom doskonalenie własnej samodzielności, wp60 znajomość umiejętności o możliwości dziecka, wi59 proponowanie dziecku podejmowanie różnych sposobów, d59 chęć zaktywizowania dziecka wp61 tworzenie dzieciom warunków do nowych Doświadczeń, k61 stosowanie różnych rozwiązań, d61 chęć wspierania dziecka	1
3	Działania nauczyciela kat59 łączą się z kat56 zachęcanie dzieci do działania poprzez: wp59 organizowanie zajęć z zastosowaniem różnorodnych pomocy dydaktycznych, wi59 tworzenie dzieciom warunków do samodzielnego działania, d59 umożliwianie dzieciom doskonalenie własnej samodzielności	1
4	Działania nauczyciela kat60 łączą się z kat56 zachęcanie dzieci do działania poprzez:wp60 znajomość umiejętności o możliwości dziecka, k60 obserwacja dziecka, wi60 proponowanie dziecku podejmowanie różnych sposobów, d60 chęć zaktywizowania dziecka	1
5	Zaciekawienie dzieci kat61 łączy się z kat55 rozwijanie zainteresowań i ciekawości dzieci poprzez: wp61 tworzenie dzieciom warunków do nowych doświadczeń, k61 działanie nauczyciela, wi61 stosowanie różnych rozwiązań, d61 chęć wspierania dziecka	1
6	Rozwijanie zainteresowań i ciekawości dzieci kat55 łączy się z kat56 zachęcanie dzieci do działania poprzez: wp tworzenie środowiska do działania dla dzieci, k55 działanie nauczyciela, wi55 gromadzenie materiałów do zajęć, d55 chęć wspierania dzieci	1
7	Zainteresowania dzieci kat63 łączy się z kat58 wykazywanie zainteresowań dzieci poprzez: wi63 organizowanie sytuacji do działania dla dzieci, d63 chęć wspierania dzieci w doskonaleniu upodobań	1
8	Wykazywanie zainteresowań dzieci kat58 łączy się z kat59 działanie nauczyciela poprzez: wp58 organizowanie sytuacji do działania dzieci, wi58 dostarczanie dzieciom potrzebnych materiałów, d58 chęć zainteresowania dzieci	1
9	Zachęcanie dzieci do działania kat56 łączy się z kat55 rozwijanie zainteresowań i ciekawości dzieci poprzez: wp56 obserwacja dzieci, k56 działanie nauczyciela, wi56 odpowiadanie na potrzeby dzieci, d56 chęć wspierania	1

dziecka	
	Razem 9

Źródło: opracowanie własne – wywiad zakodowany – Gosia, na podstawie K. Rubacha, Metodologia badań nad edukacją. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Warszawa 2008.

Przedstawiony przykład pokazuje sposób w jaki dokonałam kodowania selektywnego 54 wywiadów z perspektywy 7 problemów badawczych (całość kodowania selektywnego zapisana jest na płycie CD).

Ostatnim działaniem omawianego etapu było „kodowanie teoretyczne (...) to inaczej formułowanie hipotetycznych wyjaśnień dotyczących zależności między wyselekcjonowanymi kategoriami, Wyjaśnienia hipotetyczne, czyli kody teoretyczne stanowią podstawę do napisania not teoretycznych tworzących już teorie ugruntowaną” (Rubacha, 2008, s. 264). Kody teoretyczne w przypadku niniejszych wywiadów tworzyłam bezpośrednio podczas kodowania zogniskowanego z uwagi na zastosowanie w nim pięciu następujących ognisk: „warunków przyczynowych, kontekstu zjawiska opisanego w kodzie otwartym, warunków interweniujących, działań oraz konsekwencji” (Rubacha, 2008, s. 265). Przykład tworzenia kodu teoretycznego zawiera tabela 2 - Kodowanie zogniskowane.

Poniżej prezentuję przykład wyłonienia struktur procesowych, przyporządkowania im działań intencjonalnych i uwarunkowanych zewnętrznie z wywiadu (całość wyłaniania struktur zapisana jest na płycie CD).

Tabela 6. Sekwencje struktur procesowych- przykład

Sekwencje biograficzne struktur procesowych	
Struktury procesowe	Działanie intencjonalne
Biograficzne plany działania	wp3 tęsknota za wykonywanym zawodem, kon3 nauczyciel chce móc spełniać się zawodowo, wp4 powrót do zawodu nauczyciela, k4 poczucie bezpieczeństwa w pracy, kon4 nauczyciel realizuje się zawodowo wp6 uzyskanie tytułu magistra, k6 k6poczucie dowartościowania nauczyciela, kon6 źródło bezpieczeństwa w pracy zawodowej, wp7 opieranie się do doświadczeniach praktycznych w pracy nauczyciela, wp46 zdobywanie nowych kwalifikacji, wp103 nauczyciel zna oferty kuratorium oświaty, wp104 nauczyciel nie korzysta z oferty kuratorium oświaty w realizacji podstawy programowej, wp108 nauczyciel nie korzystał z ofert wydziału oświaty
Przemiany (metamorfozy) biograficzne	wp 8 zaskoczenia nauczyciela jakością studiów pedagogicznych, wp20 wiara we własne umiejętności i możliwości, wp26 wiara nauczyciela we własne umiejętności, wp31 wpływ decyzji pracodawcy na infrastrukturę przedszkola, wp33 szukanie innych rozwiązań doskonalących rozwój fizyczny dzieci, kon40 zapis podstaw programowych wcześniej obowiązujących nie jest dla nauczyciela kluczowy, wp41 zaskoczenie nauczyciela wzmocnieniem roli zabawy w podstawie programowej, kon42 nauczyciel nie interesuje się zapisem treści obszarów podstawy programowej i zachodzących w nich zmian, wi43 sprecyzowanie oczekiwań w kwestii wyboru szkoleń, wp44 samodzielne decyzje nauczyciela, wi48 poszukiwanie nowych źródeł doskonalenia, kon49 utrata współpracy z innymi nauczycielami nie sprzyja wzajemnej motywacji, kon50 koncentrowanie się na doskonaleniu swoich umiejętności, wi51 szukanie różnych źródeł wspierania dziecka, wi53 zachęcanie nauczycieli do udziału w doskonaleniu zawodowym, kon93 nauczyciel traci jeden z istotniejszych czynników umożliwiających stworzenie warunków do dyskusji czy

	do działania, kon100 nauczyciel zdobył nową wiedzę i umiejętności, kon101nauczyciel zyskuje nowe wiadomości umożliwiające mu doskonalenie swojego warsztatu pracy, wp102 znajomość inicjatyw podejmowanych przez ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli, kon105nauczyciel wątpi w istnienie ofert kuratorium oświaty, wp106brak oferty wydziału oświaty dla nauczycieli,wp107brak adekwatnej oferty wydziału oświaty do realizacji podstawy programowej, wp107brak adekwatnej oferty wydziału oświaty do realizacji podstawy programowej, wp109nauczyciel uczestniczył w szkoleniach organizowanych przez ośrodki doskonalenia zawodowego nauczycieli, wi110korzystanie z propozycji szkoleń, wp111nauczyciel uczestniczył w szkoleniach organizowanych przez ośrodek doskonalenia zawodowego
Struktury procesowe	Działanie uwarunkowane i sterowane zewnątrznie
Wzorce instytucjonalne przebiegu życia	wp 9 wiara nauczyciela we własne umiejętności, k9zaangażowanie nauczyciela, kon9nauczyciel autorytet buduje latami, wp12systematyczna praca nauczyciela, wi12 podejmowanie działań wspierających rozwój dzieci, d12 tworzenie warunków do rozwoju dziecka, wp14 narzucone zalecenia dyrektora, wp16monitorowanie podstawy programowej, wp17nauczyciel nie odczuwa przyczyn monitorowania podstawy programowej w swoje pracy, wp19 planowanie pracy, wp21 podstawa programowa jako główne kryterium do opracowywania dokumentacji przedszkolnej, wp22 znajomość podstawy programowej, wp23tworzenie warunków do działania dla dzieci, wp24, wp25korzystanie z różnorodnych materiałów, wp27, 28, 29 obserwacja dzieci, wp30 tworzenie warunków do działania dla dzieci, wp32tworzenie warunków do doskonalenia rozwoju fizycznego dzieci z zastosowaniem sali gimnastycznej, wp34 organizowanie różnorodnych działań doskonalących rozwój emocjonalny dzieci, wp35 przedszkole wspólnie z nauczycielem zapewnia warunki rozwoju społecznego dzieci, wp 36 – bogata baza dydaktyczna przedszkola do doświadczeń poznawczych dzieci, wp37, wp79,wp 80, wp81, wi82, wp86tworzenie warunków do działania dla dzieci, wp38 zmiana podstawy programowej bez zmiany kluczowych kwestii, wp39 pozytywne doświadczenia nauczyciela z realizacji wcześniej obowiązujących podstaw programowych, kon47 nauczyciel doskonali umiejętności dzieci nie zwracając uwagi na podstawę programową, kon52 działania nauczyciela nie są wynikiem awansu zawodowego i zapisu podstawy programowej, wp55tworzenie środowiska do działania dla dzieci, k56odpowiadanei na potrzeby dzieci, kon57 nauczyciel zna zainteresowania dzieci, wp58organizowanie sytuacji do działania dzieci, wp59organizowanie zajęć z zastosowaniem różnorodnych pomocy dydaktycznych, k60proponowanie dziecku podejmowanie różnych sposobów, wp61tworzenie dzieciom warunków do nowych doświadczeń, wp62 znajomość zainteresowań dzieci, k63organizowanie sytuacji do działania dla dzieci, wp64 znajomość umiejętności i możliwości dzieci, wi65tworzenie warunków do wypowiedziania się, manipulowania, analizowania, wi66, 67, dostosowanie zadań do możliwości dzieci, wp68 znajomość umiejętności i potrzeb dzieci,wp69znajomość umiejętności poznawczych dziecka, kon70tworzenie dziecku warunków do samodzielnego działania, wp71tworzenie dzieciom środowiska do działania, wi72tworzenie dzieciom możliwości do zmierzenia się z wykonywanym zadaniem, wi73 badanie umiejętności z każdej ze sfer rozwojowych dziecka, wp74udział nauczyciela w zabawie dzieci, d75 zachęcenie dzieci do swobodnego wypowiedziania się,wp76 ciekawość dzieci, wp77, 78organizowanie warunków do doświadczeń badawczych dzieci,wp83organizowanie sytuacji problemowych, wp84organizowanie zajęć dydaktycznych, wi85organizowanie dzieciom sytuacji do pracy grupowej,wp87-tworzenie dzieciom warunków do prezentowania i doskonalenia posiadanych umiejętności, wp88udział dziecka w rozwiązywaniu sytuacji problemowych, wp89 tworzenie dzieciom warunków do swobodnego wyrażania własnego zdania,wp90 wykorzystywanie zajęć dydaktycznych do wymiany poglądów,wi91korzystanie z różnorodnych sytuacji sprzyjających wyrażaniu własnego zdania, wi92tworzenie warunków do prezentowania przez dzieci poglądów,
Trajektorie	wplupokorzenie i nadmiar obowiązków w pracy młodego nauczyciela, wi1realizacja wielu rzeczy jednocześnie,kon1 zniechęcenie i chęć zmiany pracy, wp2lekceważenie nowego nauczyciela w pracy, k2 chęć sprostania stawianym oczekiwaniom, kon2 złożenie rezygnacji z pracy wp5 nadmiar obowiązków w pracy młodego nauczyciela,kon5 trudności wynikające z natłoku wielu działań, wp 10nadmiaru dokumentów w pracy nauczyciela, kon10nauczyciel odnosi wrażenie, że pracuje w urzędzie, wp11 nadmiar oczekiwań rodziców wobec nauczycieli, kon11nauczyciel wykonawcę poleceń rodziców,

	wp13lekceważące podejście rodziców do nauczyciela, wp 15 nadmiar niepotrzebnej pracy, wp18niedoceniając nauczyciela wychowania przedszkolnego, wp45realizacja narzuconych form doskonalenia zawodowego, wp54narzucony udział nauczyciela w radach szkoleniowych,wp94brak wsparcia nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej ze strony kuratorium oświaty, wp95brak wsparcia od kuratorium oświaty w realizacji podstawy programowej, kon96brak inicjatywy ze strony kuratorium oświaty,wp97 brak wsparcia od wydziału oświaty w realizacji podstawy programowej, wp98brak wsparcia od wydziału oświaty w realizacji podstawy programowej, wp99brak wiedzy nauczyciela na temat inicjatyw podejmowanych przez wydział oświaty
--	---

Źródło: opracowanie własne – wywiad zakodowany – Gosia na podstawie Rokuszewska – Pawełek A, Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

Analizując 54 przeprowadzone wywiady, wytypowane w nich „struktury procesowe” oraz przyporządkowane im działania intencjonalne i uwarunkowane zewnątrznie, dokonałam ich zestawienia, wskazując w zakresie poszczególnych struktur procesowych zróżnicowane działania będące wynikiem doświadczeń nauczycieli, które przyjmują następującą postać.

Tabela 7. Zestawienie struktur procesowych 54 wywiadów.

Działanie intencjonalne (nauczyciel kieruje przebiegiem własnego życia)	
Biograficzne plany działania	Wchodzenie nauczyciela w zawód
	Wykształcenie nauczyciela
	Kompetencje nauczyciela
	Awans zawodowy nauczyciela
Przemiany (metamorfozy) biograficzne	Doskonalenie zawodowe nauczyciela
	Pogłębianie wiedzy w zespołach samokształceniowych
	Kwestionowanie jakości studiów
	Odpowiadanie na potrzeby dzieci
Przestrzeń, w której funkcjonuje nauczyciel	
Działanie uwarunkowane i sterowane zewnątrznie (nauczyciel nie kieruje przebiegiem własnego życia)	
Wzorce instytucjonalne	Działania nauczyciela wynikające z obowiązku realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego
	Funkcjonowanie instytucji oświatowych
	Obowiązek realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego
	Dyrektor przedszkola i jego zróżnicowane działania
	Awans zawodowy nauczyciela
	Doskonalenie zawodowe nauczyciela
	Współpraca wśród nauczycieli i pracowników przedszkola
Trajektorie	Relacje społeczna do zawodu nauczyciela
	Podejście ustawodawcy do zawodu nauczyciela
	Podejście rodziców do zawodu nauczyciela

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rokuszewska – Pawełek A, Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

– etap trzeci to „analityczne abstrahowanie” (Rokuszewska – Pawełek, 2002, s. 57 62

za: Schütze, 1983, 1986, 1987). Polega ono na „połączeniu wyodrębnionych struktur procesowych w całościowy obraz osoby badanej” (Rubacha, 2008, s. 294- 295). Podczas analitycznego abstrahowania wśród 54 narracji, wytypowałam 49 kategorii analitycznych. Wytypowane kategorie powstały po połączeniu struktur procesowych, do których przyporządkowałam opracowane kody teoretyczne w celu pozyskania pełnego obrazu biografii. Poniżej prezentuję przykładowy fragment analitycznego abstrahowania (całość analitycznego abstrahowania zapisana jest na płycie CD).

Tabela 8. Analityczne abstrahowanie - przykład

Analityczna abstrakcja	Obraz biografii osoby badanej
Tęsknota za wykonywanym zawodem silniejsza niż doznane upokorzenia (biograficzne plany działania /trajektoria)	Tęsknota za wykonywanym zawodem, powoduje, że nauczyciel chce móc spełniać się zawodowo. Powrót do zawodu nauczyciela oraz w atmosferze bezpieczeństwa, powoduje, że nauczyciel realizuje się zawodowo. Uzyskanie tytułu magistra dla młodego nauczyciela, wiązało się nie tylko z dużym poczuciem dowartościowania, ale było przede wszystkim źródłem bezpieczeństwa w pracy zawodowej. Upokorzenie i nadmiar obowiązków w pracy młodego nauczyciela, wynikający z realizacji wielu obowiązków jednocześnie, powoduje zniechęcenie i chęć zmiany pracy. Lekceważenie nowego nauczyciela w pracy, w sytuacji, kiedy chce sprostać stawianym oczekiwaniom, prowadzi do złożenia rezygnacji z pracy.
Negatywny stosunek nauczyciel do studiów źródłem rodzącej się wiary nauczyciela we własne umiejętności (biograficzne plany działania/wzorce instytucjonalne/ przemiany biograficzne)	Nauczyciel opierając się na doświadczeniach praktycznych wskazuje, że są one czynnikiem kluczowym w pracy nauczyciela, pomijając studia pedagogiczne, sugeruje, że nie wniosły one nic wartościowego w wykonywany zawód. Wiara nauczyciela we własne umiejętności oraz jego zaangażowanie w poświęcenie uwagi dzieciom, jest źródłem autorytetu jaki nauczyciel buduje przez wiele lat. Systematyczna praca nauczyciela odpowiadająca na potrzeby dzieci i polegająca na podejmowaniu działań wspierających rozwój dzieci, powoduje, że nauczyciel osiąga sukces w zawodzie. Nauczyciel korzystając z różnorodnych materiałów, odwołuje się do opracowań innych autorów, pomijając obserwację dzieci jako czynnik decydujący o potrzebach dzieci. Zaskoczenia nauczyciela jakością studiów pedagogicznych utwierdziło nauczyciela w przekonaniu, że w dalszym ciągu należy opierać się na własnym doświadczeniu.. Wiara we własne umiejętności i możliwości poparta zdobytym doświadczeniem powoduje, że nauczyciel w codziennej pracy nie odwołuje się do zapisów podstawy programowej. Wiara nauczyciela we własne umiejętności powoduje, że nauczyciel nie korzysta z podstawy programowej doskonaląc umiejętności społeczne dziecka.

Źródło: opracowanie własne – wywiad zakodowany – Gosia na podstawie K. Rubacha, Metodologia badań nad edukacją. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Warszawa 2008.

Analizując wytypowane w analitycznym abstrahowaniu 49 kategorii analitycznych, dokonałam ich zestawienia w odniesieniu do struktur procesowych biografii, przyporządkowując do poszczególnych struktur procesowych i przyporządkowanych im działaniom intencjonalnym i uwarunkowanym zewnętrznymi w celu poznania pełnego obrazu badanych 54 nauczycieli, ich doświadczeń, co przedstawiłam w tabeli poniżej.

Tabela 9. Zestawienie kategorii analitycznych w zakresie struktur procesowych

Działanie intencjonalne (nauczyciel kieruje przebiegiem własnego życia)
--

Biograficzne plany działania	Kategorie analityczne
Wchodzenie nauczyciela w zawód	Pierwsze dni w zawodzie nauczyciela
	Tęsknota za wykonywanym zawodem silniejsza niż doznane upokorzenia
	Zmiana w funkcjonowaniu młodego nauczyciela zaistniała na skutek nabytych doświadczeń
	Droga do pracy na stanowisku nauczyciela
	Staż pracy czynnikiem generującym zróżnicowane działania nauczyciela
Wykształcenie nauczyciela	Pozytywny stosunek nauczyciela do studiów inspiracją do zdobywania nowych umiejętności
Kompetencje nauczyciela	Nauczyciel organizatorem środowiska dla dzieci
	Wiedza nauczyciela na temat obowiązujących podstaw programowych i jej zastosowanie w realizacji aktualnej podstawy programowej
Awans zawodowy nauczyciela	Awans zawodowy nauczyciela
	Awans zawodowy źródłem działań podejmowanych przez nauczyciela
Przemiany (metamorfozy) biograficzne	Kategorie analityczne
Doskonalenie zawodowe nauczyciela	Niezbędne samodzielne decyzje nauczyciela w zakresie doskonalenia zawodowego odpowiedzi na zainteresowania i potrzeby dzieci
	Samodzielne decyzje nauczyciela w zakresie doskonalenia zawodowego źródłem podnoszenia swoich kwalifikacji
	Zróżnicowane efekty doskonalenia zawodowego
	Zróżnicowane źródła doskonalenia zawodowego nauczyciela
Pogłębianie wiedzy w zespołach samokształceniowych	Współpraca nauczycieli
	Współpraca wśród nauczycieli źródłem motywacji dla nauczyciela
	Współpraca nauczycieli źródłem efektywnej wymiany doświadczeń
Kwestionowanie jakości studiów	Negatywny stosunek nauczyciela do studiów źródłem rodzącej się wiary nauczyciela we własne umiejętności
Odpowiadanie na potrzeby dzieci	Biurokratyczna rola obowiązującej podstawy programowej źródłem autonomicznych działań nauczyciela
	Biurokratyczna rola obowiązującej podstawy programowej pomimo samodzielnych działań nauczyciela
	Nauczyciel organizatorem środowiska dla dzieci pomimo trudności wynikających z nieprzemyślanych decyzji ustawodawcy
	Zróżnicowane postępowanie nauczyciela w zakresie planowania pracy i praktycznego działania
Przestrzeń, w której nauczyciel funkcjonując kształtuje swoją tożsamość	
Działanie uwarunkowane i sterowane zewnątrz (nauczyciel nie kieruje przebiegiem własnego życia)	
Wzorce instytucjonalne	Kategorie analityczne
Działania nauczyciela wynikające z obowiązku realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci
	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia
	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych
	Działania nauczyciela w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń
	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej

	wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły, poglądy
Funkcjonowanie instytucji oświatowych	Wsparcie otrzymywane przez nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od: kuratorium oświaty, organu prowadzącego i placówek doskonalenia nauczycieli Oferta kierowana do nauczycieli w związku z realizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego od: kuratorium oświaty, organu prowadzącego i placówek doskonalenia nauczycieli
Obowiązek realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego	Biurokratyczna rola obowiązującej podstawy programowej
Dyrektor przedszkola i jego zróżnicowane działania	Roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela wynikiem lekceważącego traktowania nauczyciela przez rodziców Roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela źródłem zróżnicowanej motywacji nauczyciela Roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela źródłem utraty motywacji przez nauczyciela Roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela Merytoryczne podejście dyrektora do pracy nauczyciela Pasywna rola dyrektora Bierna rola dyrektora
Awans zawodowy nauczyciela	Wymuszona rola awansu zawodowego nauczyciela
Doskonalenie zawodowe nauczyciela	Realizacja narzuconych form doskonalenia zawodowego źródłem braku współpracy wśród nauczycieli Zróżnicowane źródła samodzielnego i narzuconego doskonalenia zawodowego nauczyciela Zróżnicowane efekty samodzielnego i narzuconego doskonalenia zawodowego nauczyciela
Współpraca wśród nauczycieli i pracowników przedszkola	Zróżnicowane oblicza współpracy nauczycieli i pracowników obsługi Zróżnicowane oblicza współpracy nauczycieli
Trajektorie	Kategorie analityczne
Relacja społeczna na temat zawodu nauczyciela	Bierność ustawodawcy na ignorancję społeczną zawodu nauczyciela
Podejście ustawodawcy do zawodu nauczyciela	Zróżnicowane oblicza lekceważącego podejścia ustawodawcy do nauczyciela wychowania przedszkolnego
Podejście rodziców do zawodu nauczyciela	Roszczeniowe podejście rodziców do pracy nauczycieli Skutki zaangażowania nauczyciela Nauczyciel organizatorem środowiska dla dzieci pomimo nadmiaru pracy oraz niedoceny nauczyciela przez rodziców Nadmiar pracy w zawodzie nauczyciela oraz niedoceny nauczyciela przez rodziców źródłem przykrych doznań

Źródło: opracowanie własne

Mając na uwadze powyższe, przedstawiony proces rozumienia doświadczeń nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wskazuje, iż pomiędzy działaniem intencjonalnym wynikającym z potrzeb nauczyciela, a działaniem nauczyciela wynikającym z funkcji, uwarunkowanej zewnętrznie, tworzy się przestrzeń, w której nauczyciel funkcjonując kształtuje swoją tożsamość, do której wrócę w dalszej kolejności analizy. Opowiadane podczas wywiadu „historie życia są jednocześnie „historiami uczenia się”, w trakcie których dokonuje się konstruowanie tożsamości i sensu. Z przedstawionych historii życia można wydobyć procesy tworzenia się tożsamości i jej zmian w kontekście doświadczeń biograficznych” (Jakob, 2001, s.111, za: Schütze,1985), wówczas mówimy

o „transformacji tożsamości”, na którą składają się „zmiany istotnych atrybutów składających się na ponadsytuacyjną autokoncepcję jednostki” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 21, za: Strauss 1969; Glaser, Strauss, 1971). Gdzie tożsamość rozumiem jako „opowieść o życiu, zinternalizowana narracyjna interpretacja przeszłości, terażniejszości i przewidywanej przyszłości, która nadaje życiu sens jedności i celowości” (Nowak – Dziemianowicz, 2006, s. 63, za: Karłowski, 1996, s. 69-90).

W celu ukazania **procesu** w jaki kształtowana jest tożsamość zawodowa nauczyciela, odwołam się do rozważań Anselma Straussa nad tożsamością (Strauss 1969, 1971, Strauss i Glaser 1975), który zdaniem Zbigniewa Bokszańskiego (1989) analizował je na „trzech poziomach (...) psychospołecznym - tj. elementarnych zdarzeń interakcyjnych (...) interakcji ustrukturuwanej uwzględniającym intencję ról i statusów (...) analizy, który dotyczy fragmentów biografii i karier aktorów społecznych (...)” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 19). W odniesieniu do przedstawionych poziomów, proces kształtowania tożsamości nauczyciela w obszarze doświadczeń nauczyciela w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego zachodzi w odniesieniu do:

1. interakcji nauczyciela z innymi uczestnikami interakcji zaistniałych w różnorodnych sytuacjach (poznanie motywów uczestnika interakcji, jego podejście do samego siebie, zachowanie się i postawa wobec uczestnika interakcji),
2. interakcji wynikających z funkcjonowania nauczyciela w społeczności instytucji, pełnionej roli i funkcji,
3. zmian funkcji, roli i pozycji nauczyciela (kariera obiektywna) i zmian osobistego podejścia nauczyciela zaistniałych na skutek wprowadzonych zmian w strukturze instytucji (kariera subiektywna) (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 17, za: Strauss 1969; Glaser, Strauss 1971).

Trzeci przedstawiony powyżej poziom kształtowania tożsamości nauczyciela zachodzi w sytuacji transformacji tożsamości, czyli „zmiany istotnych atrybutów składających się na ponadsytuacyjną autokoncepcję jednostki, które dokonują się bądź pod wpływem różnorodnych okoliczności i wydarzeń biograficznych stanowiących punkty zwrotne, bądź pod wpływem uregulowanych zmian statusu” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 21, za: Strauss 1969; Glaser, Strauss 1971). Punkty zwrotne to „pewne krytyczne zdarzenia i sytuacje pojawiające się w procesie rozwoju karier osobowych” (...) Powodują one w efekcie, iż w autorefleksji jednostki pojawia się poczucie istotnej zmiany, przekonanie, że nie jest ona już tym, kim była dotychczas” i dotyczą sytuacji: „w której (...) zmusza ona jednostkę do sprostania standardom zawartym w publicznej deklaracji (...), sprostania wyzwaniu (...)

testowania jednostki przez instytucje w celu dokonania oceny tej jednostki (...), jednostka w sposób nieoczekiwany dla siebie odgrywa z powodzeniem ważną, choć obcą sobie rolę, (...) zdrady wobec jednostki dokonanej przez osoby, z którymi się ona identyfikowała (...), destrukcji dokonującej się za sprawą okoliczności, zdarzeń i wypadków (...), przemian tożsamości została jednostce (...), „przepowiedziana”. (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 21, za: Strauss 1969: 93-99; por Bokszański, 1989:136-139). Natomiast „pewne unormowanie wprowadzają transformacje będące uregulowanymi zmianami statusu” (Rokuszevska – Pawełek, 2022, s. 22). Zatem mając na uwadze powyższe, transformacja tożsamości to zmiana głównych cech składających się na oczekiwania wobec nauczyciela, zaistniała na skutek określonych i przełomowych wydarzeń lub zmian uregulowanych przepisami prawa w zakresie funkcji i roli nauczyciela.

Zatem proces kształtowania tożsamości w odniesieniu do doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego z perspektywy wskazanych w procesie kształtowania tożsamości poziomów oraz regulacji określonych przepisami prawa³³, przyjmuje następującą postać:

Tabela 10. Proces kształtowania tożsamości

Poziomy kształtowania tożsamości	Kategorie analityczne
Interakcji nauczyciela z innymi uczestnikami interakcji w zaistniałych sytuacjach (I poziom)	Pierwsze dni w zawodzie nauczyciela
	Tęsknota za wykonywanym zawodem silniejsza niż doznane upokorzenia
	Zmiana w funkcjonowaniu młodego nauczyciela zaistniała na skutek nabytych doświadczeń
	Droga do pracy na stanowisku nauczyciela
	Staż pracy czynnikiem generującym zróżnicowane działania nauczyciela
	Pozytywny stosunek nauczyciela do studiów inspiracja do zdobywania nowych umiejętności
	Negatywny stosunek nauczyciel do studiów źródłem rodzącej się wiary nauczyciela we własne umiejętności
Interakcji wynikających z funkcjonowania nauczyciela w społeczności instytucji, pełnionej w niej roli i funkcji (II poziom)	Nauczyciel organizatorem środowiska dla dzieci
	Wiedza nauczyciela na temat obowiązujących podstaw programowych i jej zastosowanie w realizacji aktualnej podstawy programowej
	Awans zawodowy nauczyciela
	Awans zawodowy źródłem działań podejmowanych przez nauczyciela
	Merytoryczne podejście dyrektora do pracy nauczyciela
	Pasywna rola dyrektora
Zmiana funkcji, roli i pozycji nauczyciela i zmiana osobistego podejścia nauczyciela zaistniała na skutek wprowadzanych zmian w strukturze instytucji (III poziom)– transformacja tożsamości zaistniała na skutek punktów zwrotnych	
Punkty zwrotne	Kategorie analityczne

³³ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego (...), (Dz. U. z 2017 poz 356), Ustawa z 26 stycznia Karta Nauczyciela (art. 6.pkt 3a Dz. U. z 2024 poz. 986).

Nauczyciel zmuszony jest do przestrzegania przyjętych norm w myśl przyjętych zobowiązań	Bierność ustawodawcy na ignorancję społeczną zawodu nauczyciela
Nauczyciel musi sprostać wyzwaniom instytucji celem jego oceny	Biurokratyczna rola obowiązującej podstawy programowej źródłem autonomicznych działań nauczyciela
	Biurokratyczna rola obowiązującej podstawy programowej pomimo samodzielnych działań nauczyciela
	Nauczyciel organizatorem środowiska dla dzieci pomimo trudności wynikających z nieprzemyślanych decyzji ustawodawcy
	Zróżnicowane postępowanie nauczyciela w zakresie planowania pracy i praktycznego działania
	Wymuszona rola awansu zawodowego nauczyciela
Nauczyciel wykonuje nieznaną sobie rolę	Roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela wynikiem lekceważącego traktowania nauczyciela przez rodziców
	Roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela źródłem zróżnicowanej motywacji nauczyciela
	Roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela źródłem utraty motywacji przez nauczyciela
	Roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela
Nauczyciel czuje się zdradzony przez osoby, z którymi się utożsamiał	Wsparcie otrzymywane przez nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od: kuratorium oświaty, organu prowadzącego i placówek doskonalenia nauczycieli
	Oferta kierowana do nauczycieli w związku z realizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego od: kuratorium oświaty, organu prowadzącego i placówek doskonalenia nauczycieli
	Realizacja narzuconych form doskonalenia zawodowego źródłem braku współpracy wśród nauczycieli
	Zróżnicowane źródła samodzielnego i narzuconego doskonalenia zawodowego nauczyciela
	Zróżnicowane efekty samodzielnego i narzuconego doskonalenia zawodowego nauczyciela
	Zróżnicowane oblicza współpracy nauczycieli i pracowników obsługi
	Zróżnicowane oblicza współpracy nauczycieli
Nauczyciel czuje się oszukany wie, że nie jest już tym, kim był	Obniżanie wartości pracy nauczyciela przez ustawodawcę
	Roszczeniowe podejście rodziców do pracy nauczycieli
	Nauczyciel organizatorem środowiska dla dzieci pomimo nadmiaru pracy oraz niedoceniań nauczyciela przez rodziców
	Nadmiar pracy w zawodzie nauczyciela oraz niedoceniań nauczyciela przez rodziców źródłem przykrych doznań
„Przepowiedziana” przemiana tożsamości nauczyciela za sprawą kategorii, które mają miejsce w doświadczeniu nauczyciela	Skutki zaangażowania nauczyciela
Transformacja tożsamości nauczyciela zaistniała na skutek uregulowanych zmian statusu	
Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego (...)	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci
	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia
	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych
	Działania nauczyciela w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń
	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej

	wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły, poglądy
Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego (...)	Biurokratyczna rola obowiązującej podstawy programowej
Karta Nauczyciela art. 6.pkt 3a	Niezbędne samodzielne decyzje nauczyciela w zakresie doskonalenia zawodowego odpowiedzią na zainteresowania i potrzeby dzieci
	Samodzielne decyzje nauczyciela w zakresie doskonalenia zawodowego źródłem podnoszenia swoich kwalifikacji
	Zróznicowane efekty doskonalenia zawodowego
	Zróznicowane źródła doskonalenia zawodowego nauczyciela

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rokuszewska – Pawełek A, Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

Wskazany powyżej proces kształtowania tożsamości, przyjęty w myśl założeń Anselma Straussa pokazuje, że dla Autora istotne było „wyeksponowanie aspektu interakcyjnych uwikłań aktora społecznego” oraz wskazanie, iż „podstawą przynależności społecznej jest partycypacja w systemach symbolicznych” (Rokuszewska – Pawełek, 2002, s. 23, za: Strauss 1978). Tak przyjętym rozważaniom Anselma Straussa nad tożsamością „odpowiada rozwijana przez autora koncepcja świata społecznego (*social world*). Jest on skupieniem ludzi powiązanych komunikowaniem” (...) dla którego „centralną kategorię stanowi „uniwersum dyskursu”, czyli „wspólny, podzielany system symboliczny obejmujący rozległy zestaw kategorii i klasyfikacji, wykorzystywany do interpretacji świata i niezbędny do efektywnego działania” oraz zawiera „następujące cechy 1) działalność (...) 2) miejsca (..) 3) technologia (...) 4) organizacja 5) członkostwo (...)” (Rokuszewska – Pawełek, 2002, s. 24-25, za: Strauss 1978). Mając na uwadze założenia Anselma Straussa oraz przedstawiony powyżej proces kształtowania tożsamości w odniesieniu do doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego wnioskuję, iż w niniejszym procesie kształtowania tożsamości nauczyciela, istotnym jest fakt wskazania: warunków zaangażowania nauczyciela, zasad kwalifikujących nauczyciela do funkcjonowania w danej społeczności z perspektywy jego udziału w myśl obowiązujących w niej zasad. Przyjmując rozumienie Anselma Straussa w obszarze kształtowania tożsamości odwołam się jego koncepcji „świata społecznego” gdzie przyjęte przez Autora cechy „świata społecznego” w odniesieniu do doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej przyjmują następującą postać:

1. działalności - działania nauczyciela zmierzające do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, działania nauczyciela wynikające z pełnionej funkcji i roli, działania nauczyciela wynikające z przepisów prawa,

2. miejsca – przedszkole publiczne, przedszkole niepubliczne, publiczna szkoła podstawowa, niepubliczna szkoła podstawowa, miasto, wieś,
3. technologii– metody i formy pracy stosowane przez nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego,
4. organizacji – sposób planowania i organizowania działań nauczyciela w wychowaniu przedszkolnym,
5. członkostwo – dzieci, nauczyciele, rodzice, dyrektor.

Zatem mając na uwadze powyższe, wskazane cechy pokazują miejsce pracy nauczyciela oraz działania związane z ich organizacją. Jak podaje (Rokuszevska – Pawełek 2002, s.71, za: Glaser, Strauss 1968) z „problemem organizacji pracy” wiąże się „koncepcją trajektorii opracowaną przez Anselma Straussa” czyli koncepcją „ przebiegu obiektywnych zmian w położeniu jednostki, w czasie długotrwałego przebywania w określonej instytucji, pod wpływem właściwych jej oddziaływań społecznych, a także do odpowiednich zmian zachodzących w sferze subiektywnych odczuć a autodefinicji konstruowanych przez jednostkę” (Rokuszevska – Pawełek 2002, s. 17, za: Glaser, Strauss 1968, 1970; Strauss 1985, 1987). Fritz Schütze „uogólnia” koncepcję trajektorii Straussa wskazując, że może ona „dotyczyć wielu sytuacji społecznych i życiowych. Chodzi tu o ten typ procesów społecznych, które są ustruktrowane przez łańcuch powiązanych ze sobą zdarzeń, często pojawiających się w sposób nieoczekiwany (...); w ramach tych procesów jednostka przestaje „działać” na rzecz „doznawania”. W trajektorii zasada intencjonalnego sterowania działaniami zastąpiona zostaje przez zasadę sterowania zewnętrznie uwarunkowanego” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 76 por. Schütze 1997). Zdaniem Fritza Schütze „Społeczny i biograficzny proces trajektorii charakteryzuje się doświadczeniem coraz boleśniejszego i w coraz większym stopniu pozbawionego wyjścia cierpienia. Dotknięci trajektorią są w coraz mniejszym stopniu zdolni do aktywnego działania, są natomiast niejako pędzeni (...)” Schütze 1997, s. 21- 22). Zatem trajektoria następuje w sytuacji, kiedy jednostka autonomiczna, podejmująca samodzielne decyzje, zostaje sprowadzona do roli, w której o kluczowych dla siebie decyzjach nie może samodzielnie decydować.

W celu wskazania procesu powstawania trajektorii odwołam się do „podstawowych właściwości trajektorii biograficznej” które pokazują, że: „1.Jednostka zostaje przytłoczona nagłymi i nieoczekiwanymi wydarzeniami, nad którymi nie jest w stanie, przynajmniej na początku zapanować (...) 2.Jednostka ma poczucie, że jej działania są kierowane i uwarunkowane przez zewnętrzne siły, że działa ona niejako pod ich przymusem (...) 3. jednostka nie wie dokładnie, co się dzieje i dlaczego, początkowo nie jest w stanie

planować przeciwdziałań, ograniczając się do bieżącego reagowania (...) 4. Pogłębia się proces dezorientacji spowodowany utratą osobistej zdolności do systematycznego, kontrolowanego działania (...) 5. Zmianie ulegają podstawy postrzegania samego siebie (...) 6. Osłabieniu ulega zdolność jednostki do nawiązywania i organizacji stosunków społecznych (...) 7. Pole działań jednostki ulega zawężeniu, redukcji ulegają światy społeczne, z którymi dotychczas była związana, zawęża się horyzont jej zainteresowań (...) 8. narastanie bezładu w życiu jednostki (...) 9. Podleganie w sposób długotrwały procesowi trajektoryjnemu, któremu towarzyszy poczucie cierpienia ze strony jednostki, otwiera przez nią szansę (...) rozwinięcia systematycznej i głębokiej refleksji na temat samej siebie, swojego stosunku do świata i innych ludzi (...) (Rokuszewska – Pawełek, 2002, s. 78- 79 za: Riemann, Schütze 1992, s. 98-99). Powołując się na wskazane „właściwości trajektorii biograficznej” proces powstawania trajektorii w zakresie doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przyjmuje następującą postać:

1. nauczyciel jest obarczany nadmiarem różnorodnych obowiązków, z którymi sobie nie radzi,
2. nauczyciel nie czuje się osobą autonomiczną, ma świadomość, że nie ma wpływu na własne działania,
3. nauczyciel nie może odnaleźć się w zaistniałej sytuacji, wykonuje polecenia, podejmuje zleczone działania,
4. nauczyciel jest zdezorientowany na skutek braku kontroli nad własnym działaniem,
5. nauczyciel zmienia swój pogląd na temat własnej osoby,
6. nauczyciel zatracza umiejętność nawiązywania relacji społecznych,
7. zmniejsza się obszar działań nauczyciela w odniesieniu do dzieci, rodziców, nauczycieli i dyrektora w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie planowania i organizacji pracy, stosowanych w niej metod i form,
8. pogłębia się chaos w funkcjonowaniu nauczyciela w zawodzie nauczyciela,
9. nauczyciel zastanawia się nad własną osobą oraz relacjami w odniesieniu do innych.

„F. Schütze charakteryzuje w następujący sposób organizację sekwencyjną tego procesu: 1. Gromadzenie się potencjału trajektoryjnego (...) 2. Przekraczanie granicy (...) 3. Próby osiągnięcia nowej, chwiejnej równowagi (...) 4. Destabilizacja (...) 5. Załamanie się organizacji życia codziennego i orientacji wobec samego siebie (...) 6. Próba teoretycznego przepracowania (...) 7. Praktyczna praca nad trajektorią” (Rokuszewska – Pawełek, 2002, s.80 za: Schütze 1997, Reimann, Schütze 1992). W procesie powstawania trajektorii wskazane „cechy i fazy trajektorii (...) występują w różnym natężeniu (...) pojawiają się

niepodeziewane zwroty lub przeskoki, a także odchylenia w zakresie tempa”. (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s. 83 za: Schütze 1997). Ponadto w procesie trajektorii wyłaniają się „z jednej strony – mechanizmy wyhamowania trajektorii, z drugiej zaś – mechanizmy jej nieoczekiwanego poszerzania: procesy przekształcania trajektorii i rzutowania jej w inne obszary problemowe, wreszcie zjawisko reinterpretacji szczytowych punktów doświadczenia, dokonujące się już po jego przejściu” (Rokuszevska – Pawełek 2002, s. 83 za: Schütze 1997). Zatem w sytuacji kiedy „dochodzi do różnorodnych przekształceń” mówimy, że zachodzą „trzy zasadnicze poziomy tego rodzaju przekształceń: poziom quasi – metafizyczny, poziom interakcyjny i poziom zmian tożsamości” (Rokuszevska – Pawełek, 2002, s.85 za: Schütze 1997), które w procesie powstawania trajektorii w zakresie doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przyjmują następującą postać:

1. nauczyciel uważa, że sytuacja, podczas której regularnie rezygnuje z realizacji swoich planów i pragnień jest wynikiem losu jaki jest mu przeznaczony,
2. nauczyciel wykazuje zaniepokojenie w kontaktach z nauczycielami, dyrektorem i rodzicami dzieci, uważa, że ich brak współdziałania oraz łamanie obowiązujących zasad spowodowało, że stracił zaufanie do wskazanych podmiotów i nie widzi dalszej współpracy,
3. nauczyciel w wyniku zaniepokojenie jakiego doświadczył, zaistniałego na skutek utraty kontroli nad własnymi działaniami czuje się osamotniony.

Część druga analizy to „analiza porównawcza”

– **„etap porównania kontrastowego”** Uwzględniając powyższe założenia, kategorie uzyskane w trakcie „analitycznego abstrahowania” w pierwszym wywiadzie, porównywałam z innymi „kategoriami analitycznymi” innych tematycznie porównywalnych wywiadów za pomocą „strategii maksymalnego i minimalnego kontrastu”. Maksymalny kontrast dotyczy: miejsca zamieszkania narratora (miasto - wieś) rodzaju placówki, w której ma miejsce realizacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego (przedszkole publiczne - przedszkole niepubliczne, przedszkole publiczne- publiczna szkoła podstawowa grupa „0”, przedszkole publiczne – niepubliczna szkoła podstawowa grupa „0”, stopnia awansu zawodowego nauczyciela (nauczyciel dyplomowany – nauczyciel stażysta, nauczyciel dyplomowany – nauczyciel kontraktowy, nauczyciel dyplomowany – nauczyciel mianowany, nauczyciel dyplomowany – nauczyciel dyplomowany). Natomiast minimalny kontrast obejmuje zastawienie podobnych lub takich samych kategorii analitycznych w celu zaobserwowania zakresu jaki one obejmują. Poniżej prezentuję przykładowy fragment porównania kontrastowego (całość porównania kontrastowego zapisana jest na płycie CD).

Tabela 11. Porównanie kontrastowe – przykład

Porównanie kontrastowe ze względu na: miejsce zamieszkania narratora	
Miasto:	Wieś:
Kategoria analityczna: Pierwsze dni w zawodzie nauczyciela	
Rozpoczynając swoją pracę nauczycielki borykały się z wieloma trudnościami, które dotyczyły głównie sytuacji stresowych, nadmiaru pracy wynikającego z realizacji wielu obowiązków oraz z różnorodnych okoliczności. Nauczycielki czuły, że w tej sytuacji są zdane same na siebie aby móc poradzić sobie z zaistniałymi trudnościami.	
Kategoria analityczna: Zmiana w funkcjonowaniu młodego nauczyciela zaistniała na skutek nabytych doświadczeń	
Obawy nauczycieli przed spotkaniami z rodzicami powodowały, że nauczyciel dokładnie przygotowywał każde spotkanie nabywając doświadczeń, będących źródłem odpowiedzialnych decyzji.	
Kategoria analityczna: Negatywny stosunek nauczyciel do studiów źródłem rodzącej się wiary nauczyciela we własne umiejętności	Kategoria analityczna: Pozytywny stosunek nauczyciela do studiów inspiracja do zdobywania nowych umiejętności
Dzisiaj studia są dla nauczycieli źródłem warunkującym zatrudnienie, gdyby w swojej ofercie zawierały więcej działań praktycznych, wówczas byłyby nauczycieli źródłem doskonalenia kwalifikacji.	
Kategoria analityczna: Niezbędne samodzielne decyzje nauczyciela w zakresie doskonalenia zawodowego odpowiedzią na zainteresowania nauczyciela i potrzeby dzieci	Kategoria analityczna: Zróżnicowane źródła doskonalenia zawodowego nauczyciela

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rokuszewska – Pawełek A, Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

W celu pełnego przedstawienia porównania kontrastowego 49 kategorii analitycznych w zakresie 54 wywiadów, dokonałam ich podsumowania w odniesieniu do poszczególnych kontrastów oraz kategorii elementarnych i skrajnych. Poniżej prezentuję fragment podsumowania, ze względu na kontrast, jakim jest miejsce zamieszkania (całość podsumowania kontrastowego zapisana jest na płycie CD).

Tabela 12 Podsumowanie porównania kontrastowego ze względu na miejsce zamieszkania

Lp.	Kategorie analityczne uzyskane w trakcie analitycznego abstrahowania	Miejsce zamieszkania narratora (miasto – wieś)	
		Najbardziej elementarne kategorie analityczne	Skrajne kategorie analityczne
1	Awans zawodowego nauczyciela		1
2	Awans zawodowy źródłem działań podejmowanych przez nauczyciela	4	6
3	Biurokratyczna rola obowiązującej podstawy programowej	10	1
4	Biurokratyczna rola obowiązującej podstawy programowej pomimo samodzielnych działań nauczyciela		
5	Biurokratyczna rola obowiązującej podstawy programowej źródłem autonomicznych działań nauczyciela	11	1
6	Bierność ustawodawcy na ignorancję społeczną zawodu nauczyciela		
7	Bierna rola dyrektora		1
8	Droga do pracy na stanowisku nauczyciela		
9	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej	11	

	dzieci		
10	Działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia	11	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rokuszevska – Pawełek A, Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.

Analizując podsumowania porównań kontrastowych ze względu na 8 przyjętych kontrastów oraz 49 wyłonionych kategorii analitycznych dokonałam ich zestawienia w celu wyłonienia najbardziej skrajnych i elementarnych kategorii, co przedstawiłam w tabeli poniżej.

Tabela 13 Zestawienie porównań kontrastowych

Kontrast	Ilość wywiadów	Najbardziej elementarne kategorie analityczne	Skrajne kategorie analityczne	Ilość kategorii niewystępujących w porównaniu kontrastowym
miasto – wieś	11	194	97	12
przedszkole publiczne – przedszkole niepubliczne	6	99	38	18
przedszkole publiczne – publiczna szkoła podstawowa grupa „O”)	7	122	31	17
przedszkole publiczne – niepubliczna szkoła podstawowa – grupa „0”	1	17	0	31
nauczyciel dyplomowany – nauczyciel stażysta	8	137	40	19
nauczyciel dyplomowany – nauczyciel kontraktowy	12	214	64	14
nauczyciel dyplomowany – nauczyciel mianowany	16	307	47	17
nauczyciel dyplomowany – nauczyciel dyplomowany	17	289	78	16

Źródło: opracowanie własne

Podsumowania kontrastowe wskazują, iż na 49 wyłonionych w trakcie analitycznego abstrahowania kategorii analitycznych, zastosowanie w porównaniu kontrastowym miało 40 kategorii, natomiast 9 kategorii analitycznych nie wystąpiło w niniejszym porównaniu. Ponadto, w wyniku zastosowanej strategii maksymalnego i minimalnego kontrastu w zakresie poszczególnych zestawień ze względu na przyjęty kontrast, wyłoniłam następujące najbardziej elementarne i skrajne kategorie analityczne.

Tabela 14 Najbardziej elementarne i skrajne kategorie analityczne.

Minimalny i maksymalny kontrast	Numer najbardziej elementarnych kategorii analitycznych	Numer najbardziej skrajnych kategorii analitycznej
Miejsce zamieszkania narratora (miasto – wieś)	3,5,9,10,11,12,13,20,21,23,3	2,16,17,20,24,28,30,39,40

	5,36,41,43	
Rodzaj placówki, w której ma miejsce realizacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego (przedszkole publiczne – przedszkole niepubliczne)	3,5,9,10,11,12,13,20,21,23,3 2,35,36,43	1,2,16,19,39,44
Rodzaj placówki, w której ma miejsce realizacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego (przedszkole publiczne – szkoła podstawowa grupa „O”)	3,5,9,10,11,12,13,20,21,23,3 5,36,43,45,49	17,19,25
Stopień awansu zawodowego nauczyciela (nauczyciel dyplomowany – nauczyciel stażysta)	3,5,9,10,11,12,13,20,21,28,3 2,35,36,43,45	19,24,39,44
Stopień awansu zawodowego nauczyciela (nauczyciel dyplomowany – nauczyciel kontraktowy)	3,5,9,10,11,12,13,19,20,21,2 3,28,35, 36,41,43,45,49,	16,17,28
Stopień awansu zawodowego nauczyciela (nauczyciel dyplomowany – nauczyciel mianowany)	3,5,9,10,11,12,13,19,20,21,2 3,28,32,35,36,41,44,49	17,
Stopień awansu zawodowego nauczyciela (nauczyciel dyplomowany – nauczyciel dyplomowany)	3,5,9,10,11,12,13,19,20,21,2 3,28,32,35,36,41,43,49	16,17,19,24,28
Kategorie wspólne dla badanych przypadków	3,5,9,10,11,12,13,19, 20,21,23,28,32,35,36,41,43, 45,49	2,16,17,19,24,28,39,44

Źródło: opracowanie własne

W celu poznania działań nauczyciela w zakresie realizacji podstawy programowej zaistniałych w wyniku występowania elementarnych kategorii analitycznych oraz skrajnych kategorii analitycznych dokonałam ich zestawienia. Poniżej prezentuje przykładowe fragmenty zestawień (całość zestawień zapisana jest na płycie CD).

Tabela 15 Zestawienia elementarnych kategorii analitycznych

Elementarne kategorie analityczne	Sposób funkcjonowania nauczyciela składający się na doświadczenia nauczyciela podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego wynikający z elementarnych kategorii analitycznych
Pierwsze dni w zawodzie nauczyciela	Umiejętność odnalezienia się w zaistniałej sytuacji oraz możliwość sprostania stawianym oczekiwaniom
Zmiana w funkcjonowaniu młodego nauczyciela zaistniała na skutek nabytych doświadczeń	Pozyskiwanie nowych umiejętności, odczuwanie poczucie sprawstwa, odpowiedzialności za podjętych decyzji
Wiedza nauczyciela na temat obowiązujących podstaw programowych i jej zastosowanie w realizacji aktualnej podstawy programowej	Praca nauczyciela na obowiązujących wcześniej podstawach programowych pozwoliła nauczycielowi na wypracowanie opinii na temat zasadności wprowadzanych w podstawach zmian i możliwości ich realizacji

Źródło: opracowanie własne

Tabela 16 Zestawienia skrajnych kategorii analitycznych

Skrajne kategorie analityczne	Sposób funkcjonowania nauczyciela składający się na doświadczenia nauczyciela podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego wynikający ze skrajnych kategorii analitycznych
Awans zawodowy źródłem działań podejmowanych	Nauczyciel działa w momencie kiedy realizuje awans

przez nauczyciela	zawodowy
Nauczyciel organizatorem środowiska dla dzieci pomimo trudności wynikających z nieprzemyślanych decyzji ustawodawcy	Nauczyciel wykonawcą poleceń ustawodawcy
Nauczyciel organizatorem środowiska dla dzieci pomimo nadmiaru pracy oraz niedocenywanie nauczyciela przez rodziców	Nauczyciel organizatorem poleceń rodziców

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzone zestawienia pokazują dwa sposoby funkcjonowania nauczyciela. Mogę przypuszczać, że w sytuacji zastosowania kategorii elementarnych funkcjonowanie nauczyciela i podejmowane przez niego działania wynikają z jego potrzeb, natomiast w sytuacji zastosowania skrajnych kategorii, działania nauczyciela wynikają z pełnionych przez nauczyciela funkcji oraz uwarunkowań zewnętrznych. Ponadto, zestawienia pokazują dwie następujące kategorie występujące zarówno w zestawieniu elementarnych i skrajnych kategorii analitycznych: negatywny stosunek nauczyciela do studiów źródłem rodzącej się wiary nauczyciela we własne umiejętności oraz roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela źródłem utraty motywacji przez nauczyciela.

– **budowanie modelu teoretycznego**, W zakresie niniejszej pracy budowanie modelu teoretycznego będę realizowała „przez zbadanie uwikłania biografii jednostki w określony proces społeczny” (...) wskazując na indywidualne i /bądź kolektywne uwarunkowania procesów społecznych będących zarazem podstawową stymulacją procesów biograficznych (Kaźmierska, 2004, s. 87- 88 za: Schütze 1986).

– „weryfikacja modelu teoretycznego”, dokonana zostaje przez jego konfrontację z materiałem empirycznym, który nie służył wygenerowaniu modelu”(Kaźmierska, 2004, s. 89).

Rozdział V Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego

Niniejszy rozdział stanowi analizę i prezentację materiału badawczego. Z uwagi iż, w części teoretycznej pracy przywoływałam nauczyciela jako: twórcę środowiska uczenia się, organizatora doświadczeń społecznych, partnera współuczestniczącego w procesie uczenia się dzieci, tak w niniejszym rozdziale, na podstawie przeprowadzonych badań, przywołam elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, powstałe na skutek przeżyć, doznań i refleksji Narratorów.

5.1. Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci

Zadania jakie stoją przed organizatorami wychowania przedszkolnego, to uświadomienie sobie, że dziecko jest aktywnym i samodzielnym podmiotem, które uczestnicząc w procesie edukacji, ukazując swoje potrzeby, chce doświadczyć wiedzy, umiejętności i sprawstwa. Takie postrzeganie dziecka wyznacza sposób myślenia nauczycieli o organizacji procesu edukacyjnego opartego na autonomii dziecka, znajomości jego potrzeb oraz organizacji warunków do rozwoju opartego na rozbudzaniu ciekawości i zainteresowań dzieci (Andrzejewska, 2010, s. 4-6), ponieważ w myśl założeń Jeana Piageta „Im więcej człowiek widział i słyszał, tym więcej chciałby zobaczyć i usłyszeć” (Piaget, 1960). Czym zatem jest ciekawość i zainteresowanie, a czym wzbudzanie?

Według słownika języka polskiego wzbudzać to „sprowokować jakieś zachowania” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/wzbudza%C4%87.html> – dostęp 11. 09. 2023 r.). W literaturze przedmiotu możemy napotkać różnorodne wyjaśnienia terminów ciekawość i zainteresowanie³⁴. Rozważania wokół niniejszych pojęć rozpocznę od Antoniny Guryckiej oddając Autorce fundamentalne zasługi w obszarze rozważań nad zainteresowaniami dzieci i młodzieży, według której zainteresowanie „to mniej lub bardziej trwała właściwość psychiczna polegająca na dostrzeganiu określonych faktów i zagadnień /wśród wielu innych/

³⁴ Na temat ciekawości pisał m.in. Daniel Barlyne, Autor wdrożył różnice pomiędzy ciekawością spostrzegawczą a epistemologiczną (Mietzel, 2003, s. 382, za: Berlyne, 1960), natomiast Ulrich Schiefele wskazuje, iż okazywanie zainteresowań jest możliwe w sytuacji, kiedy człowiek ma możliwość doświadczać tych zainteresowań (Mietzel, 2003, s. 383, za: Schiefele (1991), z kolei Włodzimierz Szewczuk podkreśla, że rozbudzanie zainteresowań jest uwarunkowane m. in.: posiadaniem innych zainteresowań, uzdolnień, temperamentu, predyspozycji nauczyciela, cech osobowości (Klasińska, 2011, s. 146, za: Szewczuk, 1998, s. 1082), zaś John Dewey wartość zainteresowań łączył z procesem kształcenia (Wadsworth, 1998, s. 174, za: Dewey, 1913) z kolei zdaniem Hanny Zielińskiej – Kostyło „zainteresowanie jest główną przyczyną, motywem wszelkich działań” (Zielińska – Kostyło, 2005, s. 78-79).

oraz na usilnym dążeniu do ich zbadania lub rozwiązywania, przy czym pozytywny efekt, to znaczy zbadanie jakiegoś faktu, wywołuje pozytywny stan uczuciowy – zadowolenie” (Gurycka, 1955, s. 289). To także nasze odczucia motywujące nas do działania, nasze doświadczenia o podłożu emocjonalnym, które podobnie jak sam moment poznawania, umożliwiają nam przeżywanie będące źródłem zainteresowania (Słoniewska, 1959, s. 10). Zainteresowania, to również kierowanie naszej uwagi na kogoś lub na coś, to także nasz stosunek do kogoś, nasza czujność i zdolność reagowania (Tomaszewski, 1972, s. 23), to także siła, która angażuje dziecko do działania (Michalak, 2004a, s. 184). Z czym zatem wiążą się zainteresowania? Zainteresowania stanowią trwałe relacje z emocjami i potrzebami. W przypadku emocji i zainteresowań mówimy o wzajemnym oddziaływaniu (Hurlock, 1985) o chęci i pragnieniu poznania (Szewczuk, 1975, s. 155) o przyjemności z przeżywania (Gurycka, 1989, s. 19-23) oraz o niepokoju w przypadku pojawienia się negatywnych emocji i ciekawości w sytuacji, kiedy do głosu dojdą pozytywne emocje (Cackowski, 1964, s. 84). Natomiast w sytuacji, kiedy zestawimy ze sobą potrzeby i zainteresowania mamy możliwość obserwować działanie zaistniałe z własnej inicjatywy (Piaget, 1970, s. 151-152) oraz zaspokajanie potrzeb z zastosowaniem zainteresowań (Włodarski, 1981, s. 91, Suchodolski 1975). Inną, lecz nie mniej znaczącą rolę odgrywają zainteresowania w procesie uczenia się, gdzie odpowiadają za motywację dzieci do uczenia się (Strelau, Jurkowski, Putkiewicz 1974, s. 478, Michalak, 2004, s. 183), pobudzają myślenie, pamięć, koncentrację uwagi (Gurycka, 1989, s. 99), odpowiadają za udoskonalanie procesu uczenia się (Piaget 1970, s. 151- 152) oraz za pobudzanie do uczenia się (Wadsworth, 1989, s. 174). Jak zatem dochodzi do pojawienia się, czy też do wzbudzenia zainteresowania?

Antonina Gurycka wskazuje, że istotą powstawania zainteresowań jest poznanie przedmiotu zainteresowania³⁵, poznanie to ma miejsce wówczas gdy do głosu dochodzą emocje (Gurycka, 1977, 1988), które Zdzisław Cackowski określa mianem ciekawości wywołanej „napięciem pozytywnym” (Cackowski, 1984, s. 84). Zdaniem Antoniny Guryckiej ciekawość stanowi „skupienie uwagi na jakichś przedmiotach i zjawiskach połączonych z aktywnym, nieobojętnym uczuciowo ich poznawaniem” (Gurycka 1977), jest też rodzajem motywacji, która wzrasta u dziecka w sytuacji, kiedy nikt nie wpływa na jego autonomię (Mietzel, 2003, s. 399) oraz sytuacją będącą źródłem zaciekawienia stanowiącego nie tylko „podstawę

³⁵ Podobny pogląd na temat zainteresowań wyrażają: John Dewey, który uważał, że zainteresowanie to „stan głębokiego zaangażowania osoby względem danego przedmiotu” oraz Sergiej L. Rubinsztejn zdaniem którego zainteresowanie jest to tendencja albo skłonność człowieka polegająca na skierowaniu lub skupieniu zamiarów na jakimś przedmiocie” (Rubinsztejn S. L.).

zainteresowań”, ale i jego początek (Paprotna, 1992, s. 210)³⁶. Zaciekawienie i zainteresowanie różnią się od siebie, zaciekawienie jest jednostkową sytuacją zaistniałą na skutek chęci poznania nowych, nieznanych rzeczy, natomiast zainteresowanie charakteryzuje się trwałością i regularnością. Początki ukazywania się zaciekawienia są bardzo rzadkie, rozłożone w czasie i zachodzą na skutek zaobserwowanych właściwości nowych rzeczy. W dalszym etapie ilość ich pojawiania się wzrasta tworząc zainteresowanie (Gurycka, 1977), z kolei kiedy są wspierane, doskonalone, „utrwalane” i zintensyfikowane zmieniają się w „zamiłowania” (Sawiński, 2004, s. 183).

W literaturze spotkać możemy przykłady „kształtowania się” zainteresowań. Włodzimierz Szewczuk proponuje, aby niniejszy proces obejmował trzy następujące fazy. Pierwsza to „faza pytań”, której zadaniem jest pobudzenie do działania, wzbudzenie ciekawości. „Faza selekcji problemów” związanych z istotą zainteresowania, to druga faza, w której do głosu dochodzi osoba odpowiedzialna za „kształtowanie” zainteresowań. Jej zadaniem jest udzielanie „wskazówek” tak, aby osoba u której „kształtujemy” zainteresowanie mogła samodzielnie działać i poszukiwać odpowiedzi. Kolejna faza to „samowzmocnienie budzonych zainteresowań”, w której inicjatywę przejmuje osoba uczestnicząca w procesie „kształtowania” zainteresowań. Jej zadaniem w fazie końcowej jest samodzielne poszukiwanie rozwiązania problemów poprzez formułowanie kolejnych pytań będących źródłem aktywności osoby poszukującej (Szewczuk, 1998, s. 1088).

Inny przykład powstawania zainteresowań pokazuje „aktywność poznawczą” jako główny czynnik odpowiedzialny za „formułowanie pytań”. Początki pojawienia się zainteresowań nie dotyczą tylko jednego czynnika. W miarę upływu czasu zaistniałe czynniki zaczynają się uogólniać, a powstałe „zaciekawienia” skupiają się wokół istoty zainteresowań. Abyśmy mogli mówić o powstawaniu zainteresowań, istotnym jest fakt stworzenia sytuacji, w której osoba, u której rozwijamy zainteresowania mogła doświadczyć „konfliktu poznawczego” tak, aby mogła go zminimalizować mając świadomość, że rozwiązała sytuacją problemową. Rozwiązany „konflikt poznawczy” może być źródłem „samowzmocnienia (...) zainteresowania” (Paprotna, 1992, s. 211). Elizabeth B. Hurlock mówi, że „Do najbardziej skutecznych sposobów poznawania zainteresowań dzieci należą obserwacja czynności, analiza pragnień, przysłuchiwanie się tematom rozmów, badanie czytelnictwa lub spontanicznych rysunków” (Hurlock, 1985, s. 304). Gdzie zatem należy kształtować zainteresowania i kto powinien to zrobić?

³⁶ Na temat ciekawości rozumianej jako źródło pomysłów wypowiadał się John Dewey dokonując rozważań nad ciekawością w odniesieniu do jej trzech stopni (Dewey, 2002, s. 33-37).

Jak zauważa Antonina Gurycka „czynnikami” warunkującymi rozwój zainteresowań jest „rodzina oraz środowisko lokalne” (Gurycka, 1978, s. 135- 142), zainteresowania zdaniem Autorki „są przede wszystkim dziełem nauczyciela, wychowawcy, że wywodzą się z dobrej pracy dydaktycznej i pedagogicznej” (Gurycka, 1978, s. 278). Szerszy pogląd na temat czynników wywierających wpływ na zainteresowania proponuje Donald E. Super³⁷. Proces kształtowania zainteresowań dzieci ma miejsce w rodzinie wówczas, jeżeli rodzina czynnie uczestniczy w procesie poznawania dziecka³⁸ (Filipczuk, 1975, s. 96- 102). Kolejnym środowiskiem, w którym ma miejsce budzenie zainteresowań dzieci i młodzieży jest szkoła (Przetacznik -Gierowska, Makiełło – Jarża, 1985, s. 356, Gurycka, 1954, s. 109- 129, Gurycka, 1961, s. 4-6, Gurycka, 1989, s. 180- 201). Jak podkreśla Barry J. Wadsworth „O wartości kształcenia decyduje to, czy zainteresowania zostaną uszanowane i wykorzystane należycie”. Rozwiązaniem na wykorzystanie zainteresowań dzieci, jest możliwość uwzględniania ich w części programu realizowanego przez nauczyciela. Z uwagi, iż cele programu i zainteresowania dzieci nie zawsze się uzupełniają, to jednak autonomia nauczyciela, jego twórcze i odpowiedzialne podejście do wykonywanego zawodu powoduje, że nauczyciel stara się organizować działania tak, aby móc zrealizować cele programu i rozwijać zainteresowania dzieci (Wadsworth, 1989, s. 175). Na temat rozwijania zainteresowań dzieci oraz realizacji materiału zawartego w programie kształcenia przez nauczycieli Jerome S. Bruner mówi „zwiększenie naturalnego zainteresowania materiałem nauczania, wyrabianie w uczniu poczucia dokonywania odkryć, dostosowywanie tego, co zamierzamy powiedzieć, do właściwych dziecku form myślenia itd. Takie postępowanie ma rozwinąć w dziecku zainteresowanie tym, czego się uczy” (Bruner, 1965, s. 76).

David Lewis pracując z dziećmi uzdolnionymi, w ośmiu punktach określił cechy dziecka, kluczowe dla rozwiania „jego potencjału umysłowego”. Z pośród ośmiu wytypowanych punktów, w trzech Autor wskazał na zainteresowania dzieci podkreślając, iż odpowiadają one za wyjaśnianie zdarzeń i poszukiwanie prawdy, wpływają na to, że dziecko tworzy, odkrywa, bada, chce być twórcą, odkrywcą i wynalazcą. Mimo, że obserwacje Davida Lewisa miały miejsce w grupie dzieci uzdolnionych, Autor podkreśla,

³⁷ Autor wskazuje na „rodzinę, środowisko, poziom społeczno – ekonomiczny, charakter rodziców, dziedziczność, płeć, uzdolnienia, dojrzałość fizyczną, wartości, aprobatę otoczenia, traumatyzujące przeżycia w dzieciństwie i w okresie dorastania, identyfikacje, skłonności społeczne oraz sposoby przystosowania i przyjmowania ról zawodowych” (Super, 1972, s. 158).

³⁸ Wachlarz sytuacji umożliwiających rodzicom budzenie zainteresowań w gronie rodzinnym, jest bardzo zróżnicowany począwszy od zabaw, spacerów, wykonywania wspólnych czynności, wspólnego muzykowania a skończywszy na tradycyjnej rozmowie. Istotnym jest jednak fakt, aby dziecko w rozwijaniu swoich zainteresowań miało pełną autonomię, aby nic nie zostało mu narzucone (Daraszkiwicz, 2002, s. 427-428).

że w każdym dziecku tkwi twórczy potencjał, zaś zadaniem nauczyciela jest tak zorganizować środowisko, aby dziecko mogło w nim rozwijać swój potencjał (Lewis, 1988). Jak zatem do terminów: zainteresowanie i ciekawość odnosi się podstawa programowa wychowania przedszkolnego³⁹? Otóż podstawa programowa wychowania przedszkolnego termin zainteresowanie odnosi m. in. do zadań przedszkola, wskazując iż, należą do nich m. in.(...) „wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata (...) poprzez odwoływanie się do zainteresowań dzieci, wyodrębniają w niniejszych zadaniach zainteresowania jako źródło inspiracji do skupienia uwagi dziecka „językiem obcym nowożytnym, chęć poznawania innych kultur”. Ponadto w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, termin zainteresowanie odnosi się również do osiągnięć dziecka na koniec wychowania przedszkolnego, gdzie w obszarze poznawczym łączy się z rozpoznawaniem liter. Natomiast termin ciekawość w podstawie programowej wychowania przedszkolnego nie występuje, zaś w części określającej „Warunki i sposób realizacji” termin zaciekawienie łączy się z „elementami otoczenia” (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

Wzbudzania „zaciekawienia i zainteresowania dzieci” omawianym tematem czy nowym problemem wymaga od nauczyciela nie tylko planowania zajęć, ale również zobowiązuje go do dogłębnych rozważań nad wyborem i zastosowaniem odpowiedniego i skutecznego toku postępowania uznawanego przez dzieci, stymulującego do myślenia i kreatywnego działania (Michalak, 2004a, s. 184). Aby dzieci czynnie uczestniczyły w działaniach podejmowanych przez nauczyciela, powinien „ich do tego zachęcić”. Wśród efektywnych sposobów wzbudzania ciekawości poznawczej dzieci należą: „postawienie problemu, czyli zadanie pytania, zgromadzenie przedmiotów rzadko goszczących na lekcji, opowiedzenie historyjki, w której pojawia się problem wymagający natychmiastowego rozwiązania, wyjście poza klasę itp. (Michalak, 2004a, s. 170).

Jedną z głównych kwestii poruszanych w zakresie doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez Narratorów, było wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci. W niniejszym temacie pojawiały się wątki w postaci między innymi sytuacji odzwierciedlających zainteresowania dzieci czy źródeł inspirujących nauczycieli do rozwijania zainteresowań, aż po wypracowanie nowych umiejętności dzieci czy zmian dostrzeżonych w funkcjonowaniu dzieci, które

³⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

w zależności od przyjętego terenu badań przyjmowały różny wymiar. Zatem mając na uwadze różnorodność podejmowanych wątków ich podsumowanie stanowi końcowa część niniejszego rozdziału.

5.1.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci

Zagadnieniem istotnym z perspektywy organizacji działań zmierzających do rozwijania i doskonalenia rozwoju dzieci na etapie wychowania przedszkolnego, jest wzbudzanie w dziecku zainteresowań i ciekawości poznawczej, o czym w literaturze przedmiotu piszą Autorzy znakomitych dzieł wskazanych powyżej. Kwestii zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, swoją uwagę w narracjach poświęcili również Narratorzy prezentując doświadczenia nabyte podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Chcąc poznać niniejsze doświadczenia w pierwszej kolejności przywołam wypowiedzi Narratorów mieszkających na obszarach wiejskich i miejskich.

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci**:

17 M Najbardziej to
18 chyba poprzez zabawę (°) dzieci chyba najszybciej wchłaniają wiedzę i staram się jak
19 najwięcej takich różnych zabaw wynajdywać nawet mamy taką prowadzimy takie
20 zajęcia że dzieci ucząc się bawiąc się uczą się liter i nie wiedzą nawet o tym.
(Renia, s. 7, wers 17- 20).

Zastosowanie zabawy podczas wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, wskazała Renia. Narratorka podając argumenty potwierdzające wartość zabawy w procesie uczenia się dzieci, nie jest pewna swojej wypowiedzi posługując się dwukrotnie słowem „chyba”, jednocześnie zdradza swoją utratę pewności siebie modelując wypowiedź. Inne związane z organizacją zajęć doświadczenia przywołują kolejne Narratorki:

8 M Ja używam bardzo dużo
9 rzeczy a :to: ilustracji a to jakieś pogadanki (°) bardzo często włączam dzieciom komputer
10 na początku zajęć jeżeli grupa lubi to staram się dzieciom powiedzieć że będzie czekała
11 na nich jakaś nagroda .próbuję dzieci zmotywować . pokazać dzieciom coś ciekawego co
12 będzie ich interesowało ((szybciej do+)) ale też i zachęcało do udziału do zajęć ..staram
13 się wykorzystywać różne metody techniki żeby te dzieci nie siedziały tylko na dywanie
14 czy przy stoliku tak ale też miały możliwość skorzystania to z rzutnika a to z laptopa
15 żeby same mogły podejść aby ta aktywność na zajęciach była spełniona.
(Samuela, s.12, wers 8-15).
9 M To przez różne doświadczenia .opowiadania wycieczki (°) fajne są
10 zajęcia w plenerze o przyrodzie kiedy można pójść pokazać jakie liście mamy jaki
11 drzewo jak dzieci mogą dotknąć to jest dla nich fajne wtedy wiem że te zajęcia mają sens.

(Kamelia, s. 9, wers 9-11).

28 M Lubię wprowadzać element takiej tajemnicy do zajęć
29 przynoszę jakieś pudełka w których mam pomoce schowane :czy: buduję jakąś taką
30 atmosferę tajemniczości co to się będzie działo.
(Tamara, s. 14, wers 28-30).

Organizacja zajęć przez nauczyciela wynika wprost z wytycznych zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego określonych w zaleceniach „warunki sposób realizacji” podstawy programowej⁴⁰. Przykład wypowiedzi Samuela, Kamelii i Tamary, pokazuje pewność siebie co do podejmowanych zajęć. Narratorki przedstawiają różne pomysły i ich zastosowanie nie tylko na rozwijanie zainteresowań, ale również na aktywizowanie dzieci. Podają przykłady pomocy dydaktycznych, stosowanych metod pracy, wykorzystywanych multimediów, budowania atmosfery oczekiwania, organizując przy tym zajęcia oparte na: obserwacji, badaniu, poszukiwaniu. Podobną otwartość na różnorodność podejście do tematu zainteresowań i ciekawości poznawczej wskazała Celina, wyrażając swój zachwyt w następujących słowach:

12 M Zapraszamy do
13 przedszkola gości () ostatnio miałyśmy panią & my jesteśmy terenem gdzie dużo jest
14 pszczelarzy ((szybciej do+)) więc miałyśmy panią która ma mnóstwo uli i pszczół i
15 pokazała nam plaster miodu i :potem: byliśmy odwiedzić ja tam bezpośrednio na tej
16 pasiece.
(Celina, s. 7, wers12-16).

Przykład organizacji działań z udziałem pszczelarza pokazuje: znajomość i otwarte podejście nauczyciela do środowiska lokalnego, możliwość stworzenia dzieciom warunków, do budowania doświadczeń z zastosowaniem materiałów, którymi pszczelarz posługuje się na co dzień w swojej pracy, możliwość zadawania pytań, stawiania hipotez oraz sposobność nawiązania współpracy, budowania wzajemnych relacji. Do tematu szkoleń, jako inspiracji do organizacji działań aktywizujących dzieci do działania, nawiązuje kolejna Narratorka Kasia, podkreślając ich użyteczność nie tylko w zakresie rozwoju poznawczego dzieci, ale i na gruncie emocjonalnym:

26 M Właśnie jeżeli chodzi o to to korzystam z pomysłu ze szkoleń to jest
27 „Dyscyplina bez nakazów” & i Agnieszka Hartorowicz ma fajne piosenki muzyka
28 zaprasza dzieci () jest ona dość żywa i trzeba się troszkę poruszać .rozruszać ale są też
29 utwory gdzie dzieci mogą wyrzucić swojej emocje..&
(Kasia, s. 11, wers 26-29).

⁴⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

Zróznicowany punkt widzenia na temat wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej w swoich opowiadaniach przedstawiły nauczycielki Pola i Kamila. Narratorki posługując się przykładami różnorodnych sytuacji, starały się wykazać, że podejmowanie działań zmierzających do rozwijania zainteresowań dzieci w sytuacji, w której się znajdują jest trudne. Tak oto relacjonują swoje doświadczenia:

26 M Jest to ciężkie jest to bardzo
27 ciężkie w grupie 20 dzieci przy malutkich dzieciach jest w ogóle ciężko. U 3 latków
28 :no: niestety (') coraz więcej jest dzieci ;<które nie mówią przychodząc do
29 przedszkola>: więc ciężko tutaj mówić o rozwijaniu jakichkolwiek zainteresowań (.)
30 jak my musimy zakasać rękawy :i: rozwinąć u tych dzieci podstawowe kompetencje
31 ((szybciej do +)) mamy też takie dzieci w przedszkolu których rodzice :są: :<oburzeni>:
32 że nie mogą posłać do przedszkola dziecka 3 letniego w pampersie dlaczego dziecko
33 nie może mieć smoczka (') więc :my: na tym pierwszym etapie (') bardziej skupiamy

(Pola, s. 15, wers 26-33).

1 się na tym :żeby: wyrobić u tych dzieci pewne kompetencje :które: są podstawowe i
2 które dzieci przychodząc do przedszkola powinny mieć ((szybciej do+)) jakby chociaż
3 trzymanie kredki jest ciężko & ale jest możliwość rozwijania tych talentów
4 zainteresowań dzieci (') są konkursy organizowane w całej Polsce :< i dzieci są chętne
5 do tego>: (') część dzieci jest chętna do tego :<żeby zaangażować w to swoich
6 rodziców>: i to co mi się bardzo podoba część rodziców jest bardzo zaangażowana ..
7 Współpracujemy też z innymi placówkami i każde przedszkole organizuje przeglądy (')
8 my mamy przegląd artystyczny :mamy: olimpiadę sportową i jedziemy z dziećmi
9 wybieramy dzieci i promujemy rozwijamy ich zainteresowania

(Pola, s. 16, wers 1- 9).

15 M Na razie mam dzieci 4 – 5 letnie :więc: tak naprawdę je dopiero
16 poznają :bo: to jest nowa grupa :więc: (') żeby iść w jakimś kierunku żeby rozwijać ich
17 zainteresowania :<to muszę je najpierw poznać>: & szczerze mówiąc na
18 zainteresowania nie ma czasu ((szybciej do+)) bo jest mnóstwo rzeczy : które: musimy
19 zrealizować w przedszkolu ((szybciej do+)) i oprócz tańców czy plastycznych jakies
20 działania ogólne muzyczne to tak naprawdę nie ma szans na nic innego

(Kamila, s. 10, wers 15-20).

Relacje Narratorek, wyrażone niezwykle emocjonalnie i z dużym zaangażowaniem przedstawiające zaniepokojenie i obawy wynikające z konieczności skupienia się w pierwszej kolejności na podstawowych potrzebach dzieci w zakresie: samoobsługi, sprawności manualnej, komunikacji czy poznanie dzieci, stanowią dla nauczycieli podstawowy warunek, którego spełnianie pochłania chęci, motywacją i zaangażowanie nauczyciela w pierwszej kolejności. Jedną z Narratorek Pola, podaje przykłady działań umożliwiających rozwijanie zainteresowań dzieci w postaci: konkursów, przeglądów artystycznych, olimpiady sportowej, jednak druga Rozmówczyni Kamila, wskazuje, że „na zainteresowania nie ma czasu” ponieważ zobowiązana jest zrealizować z dziećmi inne działania plastyczne, taneczne czy muzyczne. Odnosząc się do przywołanych narracji Poli i Kamili można dostrzec, że podane przez Narratorki działania wskazywane jako działania podstawowe niezbędne do zrealizowania w przedszkolu, można zaplanować i wykonać właśnie w celu rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej.

Nowe wątki pojawiają się w narracjach w momencie, kiedy Narratorki opowiadają o **rozwijaniu ciekawości u dzieci**. Prócz zabawy, zajęć czy nawiązania do środowiska lokalnego pojawia się kwestia m. in.: samodzielność dziecka, zaangażowania rodziców czy wypowiedzi dzieci. Narratorki chcąc wzbudzić dziecięcą ciekawość odnoszą się do samodzielności dzieci, ich decyzji i wyborów. Tak oto Samuela i Pola opisują swoje działania:

1 Daję im dużo
2 samodzielności .słucham .staram się udzielać odpowiedzi jak zapytają.
(Samuela, s. 13, wers1-2).

8 M nie ograniczam dziecka .nie zakazuje mu
9 rzeczy :które: może zrobić sam . daję możliwość wybory tego co sam może wybrać .
10 zachęcam do próbowania różnych rzeczy :nigdy: nie mówię :<to nie dla ciebie . nie dasz
11 rady >: ale zachęcam żeby dziecko próbowało sprawdziło a może akurat się spodoba (?)
12 może się sprawdzi.
(Pola, s.17, wers 8-12).

Podobny przykład wypowiedzi Narratorki stawiającej na samodzielność dziecka w zakresie wypowiedzi poprzez tworzenie warunków do wypowiadania się, pokazuje, jak nie wiele potrzeba, aby móc wysłuchać dziecko. Tak oto swoje doświadczenia na ten temat opisuje Tamara:

9 M Słucham dziecka. pozwalam
10 my się wypowiedzieć na ten temat który go akurat interesuje. i później często przynoszę
11 na zajęcia takie materiały które by były bardzo ciekawe dla dzieci (')
(Tamara, s.16, wers 9-11).

Relacja Poli i Tamary pomimo, że łączy je wspólny mianownik jakim jest samodzielność dziecka, to jednak dzielą emocje odzwierciedlające zarówno sposób wypowiedzi Narratorek jak i wymiar samodzielności dziecka. Z jednej strony widzimy zaangażowanie emocjonalne Poli, kładącej nacisk na umiejętność samodzielnego działania dziecka, dokonywania wyborów, próbowania na czym Narratorce szczególnie zależy, o czym mogą świadczyć emocje i podniesiony głos, a z drugiej strony mamy przykład opowieści Tamary poruszającej ten sam wątek samodzielności dziecka, gdzie wypowiedź nie jest opatrzona ładunkiem emocjonalnym, ale przebiega w sposób spokojny. Narratorka stawia na samodzielne myślenie dziecka, ma czas na wysłuchanie dziecka, nie narzuca tematu wypowiedzi, ale czerpie informacje na temat zainteresowań dziecka po to, aby móc stworzyć mu warunki do rozwoju.

Inny przykład wzbudzania ciekawości dzieci, jaki w narracjach snują Narratorki powołując się na opowiadanie, gdzie podłożem jest literatura lub odwoływanie się do własnych zainteresowań, pokazuje nie tylko różnorodne narzędzia, za pomocą których możemy rozwijać ciekawość dzieci, ale i nas samych nauczycieli jako przykład, wzór, dowód

na posiadanie zainteresowań, co umacnia naszą wiarogodność wobec dziecka. Oto przykłady narracji Kamili i Reni:

23 M Sama dużo opowiadam o swoich zainteresowaniach :i: swoim
24 hobby (°) i staram się je zaszczepić w dzieciach :<to jest dobry sposób>: :bo: dzieci
25 chętnie angażują się w te opowiadania . w te działania
(Kamila, s. 11, wers 23-25).

6 M Opowiadam dużo
7 dzieciom czytam taką dziecięcą encyklopedię im.
(Renia, s. 8, wers 6-7).

Podniesiony głos, ekscytacja odzwierciedlająca sposób wypowiedzi w jaki Kamila przedstawiała swoją opowieść, pokazuje zaangażowanie i wiarę Narratorki w to co robi.

Inny fragment narracji wypowiedzianej szybko, niemalże jednym tchem, pokazują odwoływanie się Narratorki do środowiska lokalnego, kącików tematycznych czy projektów jako źródła, za pomocą którego ciekawość dzieci wzbudza Kasia, kolejna Narratorka dowodząc otwartości nauczyciela na różnorodne możliwości.

33 M Za pomocą oglądania różnych
(Kasia, s.12, wers 33)
1 ciekawych miejsc do których chodzimy z całą grupą .za pomocą rzeczy które dzieci mogą
2 pooglądać już zgromadzone w sali mamy różne :takie: kąciki tematyczne tam się dużo
3 dzijeje ((szybciej do+)) bo one wraz z tematem są zmieniane oraz za pomocą realizowanych
4 projektów które w znacznym stopniu podnoszą wiedzę dzieci i wyprzedzają podstawę
5 programową
(Kasia, s. 13, wers 1-5).

Angażowanie rodziców we współpracę z przedszkolem, to kolejny sposób sprzyjający wzbudzaniu i rozwijaniu ciekawości dzieci wskazany w narracji, którego doświadczeniem po raz kolejny podzieliła się Kamila:

25 rodzice przychodzą do
26 nas na grupę i opowiadają i przedstawiają swoje pasje & to są dobre zajęcia :bo: wtedy
27 te dzieci widzą tego rodzica z innej perspektywy ale są też zainteresowane tym co on
28 robi jak o tym opowiada i dzieci ponieważ znają rodziców innych dzieci nie mają
29 oporów żeby zadać pytanie żeby z tym rodzicem pobawić się czy powiedzieć co je
30 ciekawi . & ta forma rozwijania ciekawości dzieci sprawdziła się mi przez ten czas jak
31 pracuje ((szybciej do+)) i mamy już efekty tych naszych działań bo mamy grupę np.
32 przyjaciół morza czy pasjonatów kwiatów i układania tych kwiatów.
(Kamila, s.11, wers 25-32).

Ponowna wypowiedź Kamili i ponownie wypowiedź odzwierciedlająca podłoże emocjonalne Narratorki. Szybkie wyjaśnienia rozumiane jako słuszność podejmowanych działań i utwierdzenie się w przekonaniu co do właściwych decyzji. Wskazany przykład narracji, pokazuje dziecku rodzica z zupełnie innej roli, jakiej dziecko nie doświadczyło. Oto rodzic, wcielając się w rolę nauczyciela opowiadając o swoich zainteresowaniach, pasjach przełamuje obawy dzieci przed zadawaniem pytań, pobudzając ich ciekawość.

Prócz doświadczeń Narratorek wynikających z podejmowanych działań w zakresie wzbudzania zainteresowań dzieci, niezwykle istotnym wątkiem w narracjach, który wskazały Narratorki były **przykłady zaobserwowanych nowych, nieznanymi, błyszczących, wydających dźwięki rzeczy wzbudzających w dziecku zaniepokojenie, a w konsekwencji i zainteresowanie**. Oto przykłady relacji Poli, Tamary i Kamili:

27 M Ja myślę że takie rzeczy dzieciom nieznanne.

(Renia, s. 7, wers 27).

21 M Wszystko czego dzieci nie znają.

(Pola, s. 16, wers 21).

19 M Wszystko co jest dla

20 dziecka nowe. inne nieznanne .coś co brzęczy .błyszczący się .rusza się albo jest duże takie

21 ogromne .albo wręcz małe i takie rzeczy też dzieci chcą poznać zobaczyć.

(Tamara, s. 15, wers 19-21).

30 M Coś czego dzieci nie widziały ..coś kolorowego wydającego dziwne & ale nie

31 głośne dźwięki ((szybciej do+)) bo u mnie głośniejsze czy hałaśliwych rzeczy dzieci się

32 boją.

(Kamila, s.10,wers 30-32).

Znajomość rzeczy przywołana przez Polę i Tamarę (bez wskazania ich nazw i przykładów zastosowania), wzbudzających zainteresowanie dzieci, nabyta w drodze obserwacji, służy zapewne nauczycielom jako źródło informacji ułatwiającej wzbudzenie zaniepokojenia dzieci. Kamila bazując na swoich doświadczeniach wskazuje na kolory, dźwięki i stopień jego nasilenia, jako na czynniki mające znaczenie w doborze rzeczy wzbudzających zainteresowanie dzieci. Zupełnie inny wydźwięk ma narracja Kasi, która prócz wskazania nazwy i rodzaju książki wzbudzającej dziecięcą zainteresowania i ciekawość, niezwykle emocjonalnie przedstawia możliwość jej zastosowania. Oto przykład narracji:

9 M Coś co jest kolorowe .coś z reklamy .książki interaktywne to jest

10 taki magiczny stworek one są bardzo dobre. Generalnie ten główny bohater książki prosi

11 dzieci żeby dzieci coś zrobiły. To jest wtedy takie magiczne :dzieci: wsłuchują się w to

12 pomimo że nie jest to znane ani z telewizji ani z bajki. () Jest też książka interaktywna

13 „Naciśnij mnie” Tę książkę się fajnie czyta bo to trzeba potrząsnąć .dmuchnąć to są

14 naprawdę super sprawy.

(Kasia, s.12, wers 9-14).

Przywołanie książki interaktywnej prowadzącej dziecko za pomocą np. dźwięku przez kolejne strony, na których może dotykać, szukać, przekładać, naciskać itp. pokazuje kolejny przykład rzeczy, której zasadność zastosowania przy wzbudzaniu dziecięcych zainteresowań potwierdza emocjonalna wypowiedź Kasi. Wiedza nauczycieli na temat sposobu funkcjonowania dzieci w sytuacji, kiedy są zainteresowane omawianym tematem, zaistniała sytuacja, prezentowanym obiektem, jest kolejnym wątkiem wynikającym z doświadczeń nauczycieli w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci poruszanych w narracjach. Uwagę Narratorek zwraca szczególnie zachowanie dziecka, jego

gesty, mimika, powracanie do omawianego tematu za kilka dni. Jednak na plan pierwszy w przeważającej większości wysuwają się wypowiedzi, w których Rozmówczynie wskazują z jednej strony na zasluchanie dzieci, a z drugiej na ich aktywność przyjmującą postać zadawanych pytań. Tak oto niniejsze spostrzeżenia opisuje Kasia:

17 M Jest wtedy zasluchane bardzo :takie:
18 skupione .często nawet otwiera usta .zadaje pytania ((szybciej do+)) nawet przerywa
19 wypowiedź nauczyciela lub innego dziecka a po kilku dniach potrafi wrócić do tego
20 tematu który go zainteresował .przynosi z domu rzeczy związane z zainteresowanym
21 tematem.
(Kasia, s.12, wers17-21).

Krótką wypowiedź Narratorki dowodzi znajomości reakcji i zachowań dzieci w momencie wzbudzenia w dziecku zainteresowania. W podobnym tonie wypowiada się Kamelia. Rozmówczynie podkreśla, że dziecko:

22 M Nie chcę się oderwać od danej rzeczy () cały
23 czas o to pyta .zadaje mnóstwo pytań ((szybciej do+)) widać emocje też w oczach dzieci.
(Kamelia, s. 10, wers 22-23).

Tematem, którego brakuje w narracjach moich trzech kolejnych rozmówczyń – Samuela, Poli i Tamary jest skupienie się dzieci czy zasluchanie dzieci. Pytania dzieci kierowane do nauczyciela, na które powołują się Narratorki wydają się być dla nauczycieli wartością, która pozwala im sądzić, że podjęli słuszne działania. Pierwsza z rozmówczyń Samuela, jest przekonana, że zadawane przez dziecko pytania, są wynikiem zainteresowania tematem, o czym mówi w następujących słowach:

26 M Jak dziecko jest czymś zainteresowane będzie zadawało dużo pytań jeśli
27 temat będzie go interesował () i w pewnym momencie podejdzie i powie „a proszę pani a
28 ja bym chciał wiedzieć” miałam tak raz na grupie.
(Samuela, s. 12, wers 26-28).

Z kolei w narracji Poli nie widzimy tego połączenia pytań i interesującego dziecka tematu, jest natomiast prośba Narratora o czujność i uwagę nauczycieli na wypowiedzi dzieci i możliwość prowadzenia rozmów z dziećmi. Rozmówczynie tak oto opisuje swoje doświadczenia:

25 M Jest przede wszystkim dużo pytań . dużo pytają trzeba mieć na nie
26 otwarte oczy () chociaż przede wszystkim z dziećmi rozmawiać (-) też widać kiedy
27 dzieci się zachwycają jeżeli się jest już wprawi i umie się obserwować dzieci które
28 dziecko łatwiej radzi sobie z takimi manualnymi zadaniami jest plastycznie bardziej
29 rozwinięty.
(Pola, s.16, wers 25-29).

Narracja Tamary podobnie jak Poli, również w pierwszej kolejności wskazuje na zadawanie pytań, jednak już w kolejnym zdaniu Narratorka skupia się na gestach, mimice pokazując tym samym, że nie same słowa, ale zachowania dziecka mogą zdradzać nam

o wiele więcej niż chcielibyśmy usłyszeć, wystarczy być czujnym obserwatorem. Narratorka tak oto relacjonuje swoje doświadczenia:

25 M No jeśli jest zainteresowany oczywiście więcej pyta. inaczej
26 patrzy to jak się zna grupę to już to widać po oczach .po minie że tutaj trafiliśmy w
27 dziesiątkę że tutaj jest to co dziecku spodobało się najbardziej. widać to jak się zna grupę
28 z którą się przebywa po te 5 godzin dziennie . no to można szybko poznać to widać od
29 razu pokazują że to jest to.
(Tamara s. 15, wers 25-29).

Pozostaną jeszcze na chwile w kontekście zadawania pytań przez dzieci, bo oto właśnie pytania zadawane nauczycielom przez dzieci, są jak wynika z wypowiedzi Narratorek Kamili i Tamary źródłem inspiracji nauczycieli do wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci. Pierwsza z Rozmówczyń Tamara, tak oto mówi na temat doświadczeń w tym zakresie:

21 M .pytania jakie zadają .zabawki jakie
22 przynoszą do przedszkola () często podczas rozmów wychodzą ich zainteresowania
23 także staram się ich uważnie słuchać
(Tamara, s. 16, wers 21- 23).

Narratorka prócz pytań stawianych przez dzieci, odwołuje się do rozmów jakie mają miejsce nawet podczas codziennych sytuacji okolicznościowych. Z kolei Kamila tak oto wypowiada się na ten sam temat:

9 M Dla mnie (?) dzieci ich pytania wątpliwości to co potrafią i to
10 czego nie potrafią jednym słowem dzieci.
(Kamila, s. 12, wers 9-10).

Widoczne w wypowiedzi Kamili emocjonalne zaangażowanie nie pozostawia cienia wątpliwości, że kwestia rozwoju dziecka jest dla Narratorki kluczowa.

Przykłady innych źródeł inspirujących do wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, wynikające z wypowiedzi Narratorek pokazują nie tylko ich zróżnicowanie, ale również odwoływanie się do zabawy jako podstawowej działalności dziecka podejmowanej dla przyjemności. **Jako przykład różnorodnych inspiracji** w narracjach opisują Renia i Tamara. Tak oto moje Rozmówczynie snują swoją opowieść:

13 M Mam różne
14 czasopisma dla nauczycieli przedszkola & w Internecie też szukam takich ciekawostek
15 które gdzieś tam mnie inspirują do tego jak ten rozwój poznawczy rozwijać.
(Renia, s.8, wers 13-15).

Narracja Reni nauczycielki mieszkającej na wsi, poszukującej w Internecie pomocy do pracy, w pierwszej kolejności dowodzi nie tylko o jej otwartości na nowe propozycje oraz możliwości dostępu do Internetu na terenach wiejskich, ale również o wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci. Inne źródło inspiracji podaje Tamara, Narratorka, która prócz rodziców jako naturalnego źródła informacji o dziecku, odwołuje się do prezentowanych na szkoleniach

pomocy dydaktycznych, których zastosowanie dostrzega na swojej grupie. W taki oto sposób opisuje swoje doświadczenia:

23 .rozmowy z rodzicami to też pokazują co ciekawi
24 dzieci ((szybciej do+)) a czasami na szkoleniach pokazują bardzo fajne pomoce czy
25 metody pracy które inspirują mnie do podejmowania ich u siebie na grupie i wtedy widzę
26 reakcję dzieci na nowo wprowadzoną rzecz.

(Tamara, s. 16, wers 23-26).

Poleganie na zabawie jest dla Kamelii i Kasi inspiracją do tworzenia warunków umożliwiających wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci. Narratorki obserwując nie tylko zabawę dzieci, ale i zastosowane w zabawie materiały, mają możliwość poznać potrzeby dzieci, o czym w narracji mówią w następujący sposób:

11 M Dzieci i ich zabawa (') bo wtedy najczęściej widać ((szybciej
12 do+)) wystarczy być dobrym obserwatorem a dzieci w zabawie pokażą wszystko jak na
13 dłoni.

(Kamelia, s. 10, wers 11-13).

13 sposób w jaki się bawią. zabawki jakie przynoszą do przedszkola.

(Kasia, s. 13, wers 13).

Bardzo ciekawym wątkiem, o którym w narracjach opowiadały **Narratorki były zaobserwowane zmiany w funkcjonowaniu dzieci.** Przypuszczać można, że podejmowane działania w różnorodnej postaci przywołane powyżej, przyniosły efekty. Wypowiedzi Narratorek można podzielić na trzy rodzaje: pierwszy to wypowiedzi świadczące o doskonaleniu rozwoju poznawczego dzieci, drugi dowodzi samodzielności dzieci, z kolei trzeci, świadczy o pracy nad rozwojem emocjonalnym dzieci. Tak oto na temat zmian świadczących o doskonaleniu rozwój poznawczego mówi Renia, Kasia, Samuela i Pola:

19 M No dzieci wtedy więcej wiedzą są takie wszędybylskie
(Renia, s. 8, wers 19).

17 M Dziecko posiada duży zasób słów .dużo widzą .potrafi zadawać konkretne
18 pytania. potrafi dyskutować .ma lepszą pamięć .potrafi się skupić nad tym o czym o
19 rozmawiamy :czy: nad czym pracuje samo

(Kasia, s.13, wers 17-19).

13 M Dziecko poszerza swoje wiadomości .ma większy zasób słownictwa

14 .potrafi się wypowiedzieć . buduje zdania złożone

(Samuela, s.14, wers 13-14).

23 M Dzieci które mają zainteresowania :to: wtedy są to dzieci które mają większą

24 koncentrację uwagi .ćwiczą pamięć . mowę i wytrwałość.

(Pola, s.17, wers 23-24).

Dzieci „więcej wiedzą” i mają „większy zasób słownictwa” to widoczne i powtarzające się w przywołanych narracjach Reni, Kasi, Samuela i Poli zmiany zaobserwowane w funkcjonowaniu dzieci zaistniałe w wyniku wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci. W narracjach Narratorek powołujących się ponadto na: koncentrację uwagi, pamięć czy budowanie zdań złożonych dostrzegam nawiązanie do takich sytuacji jak: tworzenie warunków do rozmowy, dyskusji, zabawy grupowej, zespołowej czy wykorzystywanie sytuacji okolicznościowych sprzyjających swobodnej

wypowiedzi dzieci, zadawaniu pytań, co nie tylko doskonalili aparat mowy, ale i umożliwili pogłębianie wiedzy, doskonalenie pamięci czy koncentracji uwagi. Z kolei w narracjach Reni i Wiesi widoczna w zachowaniu dzieci samodzielność umożliwiająca zaspokajanie potrzeb, doskonalenie zaangażowania, udzielania pomocy jest wynikiem działań Narratorów wzbudzających ciekawość poznawczą i zainteresowanie. Tak oto swoje doświadczenia na ten temat opisują Renia i Wiesia:

19 M .wszędzie chciałyby wejść i

20 wszystko zobaczyć.
(Renia, s. 8, wers 19-20).

33 są chętne do pracy (') wszystko by chciały
(Wiesia, s. 9, wers 33).

1 robić :i: dyżurnym być i być kapitanem w zabawie i stać na bramce :no: wszędzie jest ich

2 pełno są po prostu wtedy takie chętne.
(Wiesia, s. 10. wers 1-2).

Wypowiedzi Narratorek wyrażające zadowolenie pokazują Nauczyciela w sytuacji, w której widzi efekty swojej pracy w postaci działań dzieci. Innego, kluczowego dla rozwoju dzieci wątku dotyczą Rozmówczynie, snując wypowiedzi na temat pracy nad rozwojem emocjonalnym dzieci. Narratorki Tamara i Kamila w następujący sposób opisują swej doświadczenia.

13 M Dzieci wtedy są bardziej

14 otwarte :śmiało: nie mają oporów żeby zadawać pytania
(Kamila, s. 12, wers 13-14).

29 M Dzieci są wtedy pewne
30 siebie nie mają oporów w zadawaniu pytań w poszukiwaniu tego do czego dążą (') nawet
31 dążą ten temat który je interesuje.
(Tamara, s. 16, wers 29-31).

Pewność siebie, odwaga, umiejętność poszukiwania wyjaśnień na swoje pytania i wątpliwości, to umiejętności i cechy, które na podstawie obserwacji dzieci opisały Narratorki, o których bez wypracowania poczucia bezpieczeństwa dzieci trudno byłoby mówić. Niemniej jednak jak mówią Rozmówczynie, działania wzbudzające ciekawość i zainteresowania dzieci pozwoliły dzieciom przełamać opór przed nieznanym, wypracować poczucie bezpieczeństwa objawiające się przełamywaniem oporu do zadawania pytań. Czy podobnych doświadczeń mogę spodziewać się w narracjach Narratorek zamieszkałych na terenach miejskich? Czy podobnie jak w przypadku Rozmówczyń mieszkających na wsi, narracje wyłonią zróżnicowane wątki?

Narratorki **zamieszkuje obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci**:

4 M Na pewno obserwuję dzieci, słucham

5 ich wypowiedzi, / przyglądam się jakie dziecko przynosi do przedszkola zabawki, /czy

6 książki, /rozmawiam z nim jak spędza wolny czas, pytam np. „co tam dzieci fajnego
7 robiłyście przez weekend”(?) to dla mnie jest :taki: obraz (‘) ach tutaj ten / czy tamten,
8 lubią świat przyrody, / przynoszą do przedszkola jakiś fajne książki o przyrodzie, no i
9 ja wtedy staram się, czy jakąś prezentację przygotować dotyczącą tematu przyrody, /
10 czy doświadczenia, / czy tak skomponować zajęcia ((szybciej do +) np poprzez
11 wyjście, żeby dzieciom poszerzyć te informacje i wiadomości, które już miały (-).
(Sylwia, s. 15, wers 4-11).

Opowieść Sylwii odzwierciedlająca emocjonalne podejście oraz zaangażowanie Narratorki charakterystyczne szczególnie w podejmowaniu różnorodnych działań oraz próbie ich przywołania, przepełniona jest troską nad poznaniem potrzeb dzieci. Narratorka w drodze obserwacji, rozmów w pierwszej kolejności chce poznać dzieci, ich upodobania, a być może i pojawiające się zainteresowania po to, aby móc stworzyć warunki do ich rozwijania. Podobny charakter działań, wzbudzających zainteresowania i ciekawości poznawczą dzieci, określa narracja Stenki, w której Narratorka odpowiadając na potrzeby dzieci odwołuje się do szkoleń. Tak oto opowiada o swoich doświadczeniach:

18 M Korzystam z różnych szkoleń i w zależności
19 od tego jakie dzieci mają wymagania sama też wyszukuję jakieś pomysły.
(Stenka, s. 8, wers 18-19).

Zupełnie inny punkt widzenia na wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej wskazuje Sławka, Narratorka w następujących słowach podkreśla wagę posiadanych przez nauczyciela zainteresowań:

31 M (‘) trudno
32 kogoś zainteresować czymkolwiek jak się samemu nie jest niczym zainteresowanym
33 jeśli samemu nie jest się przykładem dla dzieci :bo: wiadomo przykłady pociągają
(Sławka, s. 14, wers 31-33).
1 ((szybciej do+)) więc jeżeli o jakimś temacie. zagadaniu opowiadam :<to staram się robić
2 to w sposób :właśnie: taki pełen zachwytu>: :taki: który zaprasza do stawiania pytań :do:
3 poszukiwania do twórczego myślenia (‘) czasami ja podpowiadam jakąś historię
4 .opowiadam .wymyślam albo wplątam coś w realia :że: one się zaciekawia
5 .opowiadaniem modeluję głos :<pokazuję im różne rzeczy sama też zadaję pytania a jak
6 myślicie (?) albo wprost jest sprawdzam ich wiedzę>:.
(Sławka, s. 15, wers 1-6).

Wypowiedź Sławki pomimo, że przedstawia inne spojrzenie na wzbudzanie zainteresowań dzieci, to podobnie jak w przypadku Sylwii zawiera w sobie podłoże emocjonalne. Narratorka chcąc zwrócić uwagę na kwestie, na których jej szczególnie zależy, wypowiada je głośniejszym głosem niż pozostałe treści, wskazując tym samym, iż są one niezwykle ważne. Narratorka jako przykład działań wzbudzających dziecięcą zainteresowania i ciekawość, wskazuje na prezentowanie treści w formie opowiadania opatrzonego gamą różnorodnych pomocy. Z jednej strony chcąc być wiarogodnym wobec dzieci, Narratorka w niniejsze działania angażuje się emocjonalnie, modeluje głos, a z drugiej strony odwołuje się do pomocy dydaktycznych, co zdaniem Narratorki jest dla dzieci źródłem przełamywania bariery przed formułowaniem pytań czy podejmowaniem inicjatyw. Podobne spojrzenie

na wzbudzenie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, jeżeli chodzi o zastosowanie opowiadania jako literackiej formy przekazu treści wskazują narracje Stefanii i Czesi. Jednak na zastosowaniu opowiadania owo podobieństwo się kończy, bowiem żadna z przywołanych poniżej wypowiedź nie odzwierciedla zaangażowania emocjonalnego Narratorek, co może czynić je mniej wiarygodnymi dla dzieci.

24 .. opowiadam o czymś ciekawym co sama się dowiedziałam
25 szukam coś ciekawego ..
(Stefania, s. 11, wers 24-25).
17 M Dużo im ciekawostek opowiadam.
(Czesia, s. 11, wers 17).

Natomiast narracja Sabiny pokazuje zaangażowanie Narratorki poprzez tworzenie dzieciom warunków do działania we własnym zakresie i według własnych upodobań. Narratorka opierając się na posiadanym warsztacie pracy oraz znajomości potrzeb dzieci umożliwi dzieciom nie tylko dokonywanie wyborów, ale również daje możliwość poznania pracy w grupie, zespole czy indywidualnie, co może być źródłem nowych doświadczeń o czym opowiada Narratorka:

20 M Staram się tymi pomocami
21 którymi dysponuje to ((szybciej do+)) albo dzielę sobie dzieci na grupy i np.
22 przechodzimy sobie od jednej stacji do drugiej żeby one się czymś zainteresowały . to
23 zależy co wprowadzam bo to tak trudno określić polonistyczne rzeczy czy
24 matematyczne (?) & bywają dzieci :że: odchodzą plastyczne nie chcą zrobić bo ktoś nie
25 ma takiej ochoty nie chce teraz ((szybciej do+)) ale staram się zainteresować czymś
26 innym wycina np. teraz.
(Sabina, s.11, wers 20-26).

Obserwacje dzieci i zaangażowanie Narratorek, charakterystyczne dla przywołanych wypowiedzi, nawiązują do nowego wątku poruszanego w narracjach przez Narratorki, jakim jest **znajomość sytuacji odzwierciedlających zainteresowanie dziecka**. W taki oto sposób Narratorki snują swoją opowieść poruszając niniejszy wątek:

24 M No .. potrafi
25 sobie usiąść nad książką, /pomocą dłużej, / ponieważ zajęcie się zakończyło, a dziecko
26 dalej draży temat, / :<potrafi na drugi dzień>: coś ciekawego na ten temat przynieść
27 do przedszkola, / pamięta fakty, które poruszaliśmy, / i jeszcze potrafi :<za dzień lub
28 dwa>: wymienić się na ten temat uwagą/ lub jeszcze pyta (-).
(Sylwia, s. 15, wers 24-28).
30 M Kiedy nie odrywa się od danej rzeczy .jak coś robi
31 jest tym pochłonięte dłuższy czas.
(Stenka, s. 16, wers 30-31).
6 M po zajęciach przychodzi i prosi
7 o jakieś pomoce to widać zainteresowanie dziecka . no to co przynoszą do przedszkola
8 jakieś :rzeczy: zabawki książki itp.
(Sabina, s. 12, wers 6-8).

Przywołane relacje Sylwii, Stenki i Sabiny stanowią opis działań podejmowanych przez dzieci świadczący o zainteresowaniu objawiającym się: analizowaniem, poszukiwaniem, dopytywaniem, poszukiwaniem wyjaśnień, gromadzeniem materiałów,

ponownym poruszeniem omawianego tematu. Inny przykład sytuacji, w zakresie niniejszego wątku, wynika z kolejnych wypowiedzi Narratorek. Oto w jaki sposób relacjonują swoje doświadczenia:

19 M No błysk w oku . mówienie o tym co się podoba
20 cały czas :takie: podekscytowanie . machanie rękoma nogami uśmiech (°) to wszystko
21 jest połączone.
(Sławka, s. 15, wers 19-21).
8 M Są wtedy skupione .zapatrzone w coś ciężko je od tego oderwać.
(Stefania, s. 12, wers 8).
29 M Dopytuje się (°) a jak o czymś opowiadał to
30 patrzy się .siedzi i patrzy bardzo intensywnie nie przeszkadza tylko słucha :,a potem się
31 jeszcze dopytuje o to o czym rozmawialiśmy>:.
(Czesia, s.11, wers 29-31).

Wypowiedzi Sławki, Stefani i Czesi, podobnie jak narracje moich przedmówczyń, również ukazują sytuacje świadczące o wyrażaniu zainteresowań przez dzieci, tym razem dostrzegane zmianami w zachowaniu w postaci zasłuchania, skupienia, podekscytowania i zamyślenia. Wskazane przez Narratorki sytuacje, dowodzą, że podjęte przez Narratorki kroki wzbudzające dziecięce zainteresowania, przyniosły zamierzone efekty w postaci nowych obserwowanych przez Narratora okoliczności.

Kolejnym wątkiem podejmowanym przez Narratorki i związanym w powyżej cytowanymi sytuacjami, są źródła **inspirujące nauczyciela do rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci**. Tak oto swoje doświadczenia w tym zakresie snują: Sylwia, Sławka i Stefania:

25 M W dzisiejszych czasach ..
26 :<wszystko>:, a przede wszystkim dzieci, to one są największą inspiracją. (°) Na
27 pewno Internet ((szybciej do +)) tam jest dużo pomysłów,
(Sylwia, s. 16, wers 25-27).
16 M Dzieci są inspiracją w życiu podążam też za dziećmi (°) widzę jakie one mają
17 zainteresowania ((szybciej do+)) one też bardzo dużo się ze sobą dzielą . opowiadamy co
18 tam było ciekawego (°) dużo jest takich rozmów dużo się po prostu dzielimy i one dużo
19 opowiadają i to jest takie inspirujące . & Poza tym śledzę w Internecie życie ((szybciej
20 do+)) też się tym inspiruję co kto zrobił
(Sławka, s.16, wers 16-20).
2 M Same dzieci (°) bo widzę co je
3 interesuje co lubią robić (,) ale sama z siebie jestem świata ciekawa i :te: swoje pomysły
4 komuś przekazuję no komu (?) dzieciom.
(Stefania, s. 13, wers 2-4).

Emocjonalne zaangażowanie Narratorek, widoczne w cytowanych narracjach charakteryzujące się: podniesionym głosem, ekscytacją czy natychmiastowym wyjaśnieniem podjętego wątku, oznacza, że dla Narratorek temat inspiracji do rozwijania zainteresowań jest ważny. Dziecko, jego potrzeby, umiejętności, sposób funkcjonowania stanowią dla Narratorek inspirację do pracy nad zainteresowaniami. Innym źródłem, na który powołują się Narratorki, który umożliwia poznawanie nowych nieznanych rzeczy, obserwacje sposobu

pracy innych nauczycieli, dzielenie się pomysłami, wymianę poglądów jest Internet, o którym Rozmówczynie mówią jako o czymś pewnym, na czym się nie zawiodły.

Odmienną perspektywę od powyższych narracji stanowią wypowiedzi Sabiny i Czesi, które w swoich relacjach nie odwołują się do dzieci, będących zdaniem Sylwii „największą inspiracją” oraz do Internetu stanowiącego pewnik, lecz polegają na wiedzy jaką pozyskują na szkoleniach i na doświadczeniu koleżanek. Tak oto Narratorki przedstawiają swoje relacje:

31 M Chodzi się na różne szkolenia ()
(Sabina, s. 12, wers 31).

19 M Od innych koleżanek
(Czesia, s. 12, wers 19).

Ciekawym wątkiem, o którym opowiedziały Narratorki jest **znajomość posiadanych przez dzieci umiejętności i cech osobowości** powstałych w wyniku rozwijania ciekawości i zainteresowań. Wypowiedzi wskazują na zmiany zaobserwowane w codziennym funkcjonowaniu dzieci dotyczące głównie poznawczego i emocjonalnego rozwoju. W taki oto sposób Sylwia, Stefania, Czesia i Sabina relacjonują swoje doświadczenia nad zmianami w rozwoju poznawczym:

32 M Tworzy się obywatel, który jest ciekawym świata, / dający sobie później radę
33 na dalszym etapie rozwoju, / jest po prostu dzieckiem ciekawym i chłonnym wiedzy.
(Sylwia, s. 16, wers 32- 33).

7 M :<To jest rozwój
8 samego dziecka>: każdy z nas potrzebuje czegoś co lubi robić rozwijanie zainteresowań
9 . sprzyja temu że dzieci mają swoje pasje.
(Stefania, s. 13, wers 7-9).

23 M Dzieci mają większy zasób słów .pięknie
24 opowiadają .potrafią dyskutować ()
(Czesia, s. 12, wers 23-24).

1 M Dziecko ma większą pamięć. koncentrację uwagi. ma większy
2 zasób słownictwa.
(Sabina, s. 13, wers 1-2).

Narratorki podając przykłady umiejętności dzieci sprowadzające się m. in.: do posiadania większego zasobu słów, prowadzenia dyskusji, swobodnej wypowiedzi czy koncentracji na wykonywanym zadaniu wskazują, iż stanowią one efekt rozwijania dziecięcej ciekawości i zainteresowań. Dla Sylwii efektem rozwijania ciekawości i zainteresowań jest zaobserwowana zmiana w osobowości dziecka. Rozmówczynie widzi zaciekawione dziecko, wyróżniające się na tle grupy. Niemniej jednak każdy efekt jest następstwem podjętych działań, być może tych przywołanych powyżej przez Narratorki. Wśród wypowiedzi Narratorek nad rozwijaniem ciekawości i zainteresowań dzieci, istnieją również te dotyczące doskonalenia rozwoju emocjonalnego dzieci. W taki oto sposób rozmówczynie snują na ten temat swoją opowieść:

29 M No to rozwija dzieci
30 sprawia że dziecko jest takie podbudowane . odważne chce cały czas próbować nowych

31 rzeczy nie zraża się jak coś się nie udaje no tak nie poddaje się powiedziałabym
32 nawet że jest takie wygadane doszukuje swojego.
(Sławka, s. 16, wers 29-32).

24 nie zrażają się jak im się coś nie uda :czy: w zabawie
25 czy podczas zadania
(Czesia, s. 12, wers 24-25).

Wypowiedzi Narratorek mimo, iż dotyczą emocji dzieci, to jednak sposób ich przedstawiania pozbawiony jest emocji. Nie wynika z nich zaangażowanie emocjonalne Narratorek wyrażone np. ekscytacją, szybszą czy głośniejszą wypowiedzią, widoczny w narracjach spokój i chęć Narratorki, pokazuje umiejętności, jakie udało się wypracować u dzieci.

Innym wątkiem podjętym przez Narratorki i związanym z zainteresowaniami i ciekawością dzieci jest **temat zachęcania, motywowania dzieci przez Narratora do podejmowania działań w zakresie rozwijania zainteresowań i ciekawości**. Wśród wypowiedzi dostrzec można te, w których Narratorki z jednej strony podają przykłady różnorodnych działań, środków do których odwołują się chcąc zmotywować dziecko, a z drugiej strony chcąc zmotywować czy zachęcić dziecko, podejmują działania w odpowiedzi na potrzeby dzieci. W taki oto sposób rozmówczynie Sylwia, Sławka i Stenka relacjonują swoje działania nad motywowaniem dzieci z odwołaniem się do różnorodnych działań:

13 M Zapraszam
14 dzieci do zabawy, /:staram się: żeby te zabawy się nie powtarzały, / żeby nie były
15 nudne. Podczas :zajęć: mam dla dzieci dużo kolorowych pomocy,
16 (szybciej do +)) ponieważ to kolory na początku przykuwają ich uwagę. & Często, żeby
17 ich zachęcić przydzielam im rolę, wtedy czują się takie ważne (-).
(Sylwia, s. 15, wers 13-17).

9 M Zapraszam do działania do włączania się do zabaw
10 czy pracy jaką teraz będziemy wykonywać.
(Sławka, s. 15, wers 9-10).

22 M Zagaduję do niego. Pytam.
23 podsuwam czasami jakieś nietypowe zabawy próbuję nowych zabaw z tymi dziećmi.
(Stenka, s. 8, wers 22-23).

Zabawa jako kluczowa forma działań organizowana dla dzieci, jest głównym tematem przywołanych wypowiedzi. Słowo organizowana jest tutaj znaczące, ponieważ to Narratorki są inicjatorkami działań dzieci, to One zapraszają „dzieci do zabaw”, „do działania”, starają się „żeby te zabawy się nie powtarzały” proponują „jakieś nietypowe zabawy”. A gdzie jest dziecko? Tu Narratorka działa: zaprasza, stara się, proponuje. Inny przykład zastosowania zabawy wyłania się z wypowiedzi Sabiny i Czesi. Oto w jaki sposób Narratorki relacjonują swoje doświadczenia:

29 M Robię z dziećmi dużo zabaw ruchowych bo tego potrzebuje moja grupa (.)
30 widać że te dzieci nie mają w domu za dużo ruchu . robię też zabawy muzyczne i
31 połączone z tańcem :i: takie zabawy pobudzają moje dzieci () one chętnie w nich

32 uczestniczą i później łatwo jest już przejść do innych zabaw :czy: matematycznych czy
33 przyrodniczych.
(Sabina, s.11, wers 29-33).

21 M Mój sposób to zabawa () robię zabawę wiem jakie
22 zabawy lubią dzieci i od tego zaczynamy to jest mój najlepszy sposób na zachęcenie
23 dziecka do działania.
(Czesia, s.11, wers 21-23).

Podobnie jak w wypowiedziach Sylwii, Stenki czy Sławki, tak i w wypowiedziach Czesi i Sabiny, zabawa jest kluczowym tematem, jednak kontekst jej zastosowania jest zupełnie inny. Sabina i Czesia odwołują się do zabawy zorganizowanej w odpowiedzi na potrzeby dzieci. Narratorki wiedzą jaką zabawę zastosować w danej sytuacji, dlaczego wiedzą? Ponieważ obserwują dzieci znają ich potrzeby i dlatego mówią „ bo tego potrzebuje moja grupa”, „wiem jakie zabawy lubią dzieci”. Inny przykład wypowiedzi Narratorki pokazujący właściwe odczytanie zaobserwowanej sytuacji i zastosowanie konkretnych działań. Oto przykład niniejszej wypowiedzi:

33 M Dostosowuję formę działań (-) modyfikuję formę
(Stefania, s. 11, wers 33).
1 działań na tyle aby to dziecko mogło działać.
(Stefania, s.12, wers 1).

Widoczna w niniejszej wypowiedzi znajomość potrzeb dzieci i czujność nauczyciela pozwala reagować na tyle, aby to dziecko działało, a nauczyciel mógł obserwować.

5.1.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci

W niniejszym podrozdziale odwołując się do kwestii zainteresowań i ciekawości poznawczej, przywołam wypowiedzi Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych w publicznych szkołach podstawowych oraz w niepublicznej szkole podstawowej, którzy również swoją uwagę w narracjach poświęcili doświadczeniom nabytym podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach publicznych** w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Selena, Patrycja, Samanta i Sandra:

11 M :No: to
12 jakieś wycieczki ;jakieś: zbieranie okazów przyrody .organizowanie kącików w sali o
13 różnych tematach () nawet zwykła rozmowa jak dziecko coś przyniesie na jakiś temat
14 do przedszkola.
(Selena, s. 9, wers 11-14).

6 M Wychodzę z nimi na :spacery: do kina na inne place zabaw do biblioteki
7 do sklepu ((szybciej do+)) nawet zwykłe robienie zakupów dla dzieci to jest frajda.
(Samanta, s.8, wers 6-7).

5 M :Staram się: te zajęcia zorganizować ciekawie, zachęcam dzieci,
6 podpowiadam,/ staram się aby było dużo bodźców, / (‘) tak by dzieci mogły na tych
7 zajęciach działać.
(Sandra, s.13, wers 5-7).

Jak pokazują przywołane doświadczenia, Narratorki chcąc wzbudzić zainteresowania dzieci proponują w tym kierunku różnorodne działania, Selena i Samanta swoje działania opierają na udziale środowiska lokalnego w życiu grupy, na czerpaniu z jego zasobów. Z kolei Sandra wzbudzanie zainteresowań i ciekawości dzieci utożsamia z działaniem dzieci, dlatego „zachęca” dzieci do działania „podpowiada” dzieciom przykłady na działanie. Inny przykład wypowiedzi, również związany z wzbudzaniem zainteresowań i ciekawości dzieci widoczny jest w narracji Patrycji, w której sposób postępowania Narratorki różni się od wskazanych powyżej wypowiedzi. Tak oto o swoich doświadczenia w niniejszym zakresie opowiada Patrycja:

32 M Robię obserwacje dzieci i wylapuję czym te dzieci się interesują
33 :jeżeli: interesują się dinozaurami :<to wyciągam książki o dinozaurach >: & czasami
(Patrycja, s. 12, wers 32-33).
1 dzieci mnie zaskakują swoimi informacjami i wtedy ja widzę że ja czegoś nie wiem i
2 doczytuję i razem drażymy temat chcę im pomóc.
(Patrycja, s.13, wers1-2).

Widoczny na początku wypowiedzi sposób postępowania Narratorki, pokazuje nauczyciela otwartego na potrzeby dzieci, który potrafi się zatrzymać, nie doprowadza do sytuacji satysfakcjonującej tylko nauczyciela, ale słucha i obserwuje dzieci, a następnie w odpowiedzi na zaobserwowane sytuacje, tworzy warunki będące odpowiedzią na zapotrzebowanie dzieci. Oto inny przykład wypowiedzi Narratorek, które w swojej narracji chciały zawrzeć jak najwięcej informacji o podejmowanych przez siebie działaniach. Tak oto swoje doświadczenia w tym zakresie opisuje Wiktoria, Ryszarda i Genia:

3 M Dużo czytam bajek w
4 zależności od grupy (-) młodszym dzieciom to z figurami pacynkami modeluję głosem &
5 nauczyciel musi coś lubić kochać nawet żeby dzieci były tym zainteresowane.
(Wiktoria, s. 10, wers 3-5).

20 M Generalnie: to
21 organizuję dużo wyjść poza teren przedszkola ((szybciej do+)) żeby dzieci miały
22 możliwość dostrzegania :i: poznawania innych nowych rzeczy ((szybciej do+)) np. zajęć
23 muzealnych które też mogą dzieci zainteresować i :mogą: uczestniczyć w wielu
24 konkursach & muzyka jest takim moim konikiem ((szybciej do+)) uczestniczyłam w
25 konkursach wojewódzkich & sama też organizuję im taką imprezę „Karolcia” :która: w
26 tym roku miała piątą edukację & tu generalnie chodzi o język regionalny ((szybciej do+))
27 na początku tak właśnie z przymrużeniem oka spróbowałam :bo: też właśnie w tej
28 podstawie jest język tego naszego regionu :więc: spróbowałam i zaczęło to się cieszyć
29 ogromnym zainteresowaniem :i: nie byłśmy w stanie organizować tego przy rodzicach
30 :bo: nie było na to miejsca takiego (-) że musieliśmy to nagrać te występy dzieci żeby

31 później dawać rodzicom na płycie jak im to poszło.& :Myślę: że dużo jest takich okazji
32 żeby dzieci rozwijać ((szybciej do+)) to też stworzenie im tej bazy :bo: nauczyciel
33 przychodzi i może wiedzieć inaczej & (') no my w każdym bądź razie nie mamy tak że
(Ryszarda, s.11, wers 20-33).

1 mamy wszystko gotowe i możemy przyjść do pracy i działać (,) tylko trzeba gdzieś
2 najpierw zakupić :trzeba: dbać o tą bazę w kącikach np. ten kreatywny kącik lub
3 muzyczny bo przecież dzieci mają takie zainteresowania gdzie tworzą muzykę.
(Ryszarda, s.12, wers 1-3).

33 M

Raz że

(Genia, s. 14, wers 33).

1 myśmy miały dobrą sytuację :bo: każda miała masę swoich pomysłów :każda: z czymś
2 wychodziła i tak od jednej do drugiej trzeciej tak się coś wykluwało ..Też robiłyśmy
3 zajęcia z doświadczeniami z tymi wybuchami wulkanów itd. :albo: szukanie kości
4 dinozaura ((szybciej do+)) koleżanka prowadziła takie zajęcia :gdzie: gipsowe w piachu
5 chowała dzieci szukały :druga: z kolei koleżanka z synem zbierała (') taką książkę
6 kupowała i tam się co miesiąc kości kupowało i po jakimś czasie takiego wielkiego
7 dinozaura złożyła i przyniosła do przedszkola nam :więc: atrakcje dla dzieci (') one zaraz
8 książki przyniosły pokazywały potem pojechaliśmy na wycieczkę gdzie jest taki park z
9 dinozaurami takimi wielkimi takimi postaciami i tak się rozwijało w formie takiej że z
10 jednego wyniknęło drugie & więc często robiliśmy kartki z różnymi rzeczami
11 karteczkami . kupowałyśmy dziurkacze o różnych kształtach . pędzelki dodatkowe
12 jakieś nowości plastyczne ((szybciej do +)) i już był kącik plastyczny czy kreatywny a
13 dzieci same wykazywały różne bardzo fajne rzeczy nie raz to wynikało od dzieci bo coś
14 ciekawego przyniosło i jest już temat do rozmowy.

(Genia, s.15, wers 1-14).

Relacje moich trzech Rozmówczyń: Wiktorii, Ryszardy i Geni charakteryzuje duże podłoże emocjonalne, o czym świadczy podekscytowanie Narratorek czy natychmiastowe wyjaśnienie podjętych kwestii. Narratorki przywołują różnorodne działania, w których wykorzystując własne pomysły, tworzą środowisko do działania, gromadzą bazę dydaktyczną, współpracują ze środowiskiem lokalnym, promują umiejętności dzieci, organizują kąciki zainteresowań wzbudzając zainteresowania i ciekawość poznawczą dzieci. Wnioskować można, iż w wyniku podejmowanych przez Narratorki działań, dzieci pozyskują różnorodne umiejętności, wśród których wyróżnić można między innymi umiejętność: rozwijania wyobraźni, pamięci, uwagi, koncentracji, budowania relacji, przełamywania lęków, analizowania, badania, stawiania pytań i innych. W nawiązaniu do przywołanych wypowiedzi, przytoczę jeszcze trzy różnorodne narracje, w których Narratorki opowiadają o sposobach pobudzania dzieci do działania. Tak oto na ten temat wypowiada się Genia:

17 M

Poprzez te wszystkie rzeczy które przynoszę do

18 przedszkola (') i na nich pracujemy ale i poprzez zabawy :czy: ruchowe czy muzyczne &
19 ale też słucham co dzieci mówią i wylapuję te ich zainteresowania upodobania i staram
20 się je wykorzystywać na co dzień wtedy wiem na pewno że temat chwyci i możemy
21 razem coś zrobić.

(Genia, s.15, wers 17-21).

Krótką, emocjonalną wypowiedź, pokazującą zróżnicowany sposób postępowania Narratorki w zakresie stymulowania dzieci do działania, czy uczestnictwa pokazuje Narratorkę jako osobę przygotowaną na aktywizowanie dzieci w różnych kierunkach. Jednak kluczowe dla Narratorki są wypowiedzi dzieci, w których sygnalizują o swoich potrzebach,

upodobaniach. To one są dla Narratorki sygnałem i drogowskazem, w jakim kierunku należy pójść, aby móc rozwijać i doskonalić dziecięce zainteresowania. Podobny sposób działania Narratorki widoczny jest w relacji Wiktorii, gdzie Narratorka opowiada o swoim działaniu, jako o dawaniu dzieciom narzędzi do pracy. Tak oto opisuje swoje doświadczenia:

8 M :<Nie muszę tego
9 specjalnie robić>: mam tak grupę bardzo aktywnych dzieci także :ja: ich nie muszę
10 zachęcać oni sami przychodzą spragnieni :tylko: pytają „pani co mam zrobić. a czy ja
11 mogę to zrobić?” i tylko czekają aż zaczniemy jest to dobre ale i bardzo wyczerpujące
12 dla nauczyciela () moja rola to dać im tylko na czym pracować aby miały wszystko do
13 ręki.
(Wiktorii, s.10, wers 8-13).

Widoczny w relacji Wiktorii zachwyt Narratorki nad aktywnością dzieci, wyrażony nie tylko poprzez głośniejsze wyrażenie treści szczególnie istotnych dla Narratorki oraz emocjonalne podekscytowanie, pokazujący równocześnie zmęczenie Narratorki i utwierdzanie się w przekonaniu, że „ jest to dobre” świadczyć może o spełnieniu przez Narratorkę swojej roli. Zupełnie inny wydźwięk ma relacja Ryszardy, która w przywołanej poniżej opowieści, opisuje sytuacje jakie mają miejsce podczas realizacji zajęć. Tak oto Narratorka wypowiada się na dany temat:

6 M Mamy taki plan dnia
7 :że: mamy te zajęcia w ranku o godzinie 9 :ale: zdarza się że tak () że i o tej godzinie
8 nie zawsze dzieci chcą działać & moim zdaniem dzieci :które: nie bardzo chcą działać
9 :to: są to dzieci trudne też nie możemy im pozwolić bo i inne też będą odchodziły
10 ..Uczymy też tego: tej: umiejętności żeby w szkole umiały sobie poradzić i też te swoje
11 45 minut wysiedziały () natomiast wydaje mi się :że: jeżeli zajęcia są na tyle
12 interesujące i zaczną ciekawić się dzieci :<to te inne może jeżeli nie chciały same
13 przyjdą później>: to zależy jak nauczyciel organizuje sobie ten czas z tymi dziećmi.
(Ryszarda, s.12, wers 6-13).

Jedna wypowiedź Narratorki, a dwie różne perspektywy. Z jednej strony widzimy Narratorkę postępującą w myśl planu, przygotowaną do działania oraz oczekującą podobnych zachowań od dzieci. Brak współpracy podczas zajęć po stronie dzieci, jest dla nauczyciela jednoznaczny „ są to dzieci trudne”. Z kolei z drugiej strony widzimy Narratorkę, która problem braku współpracy po stronie dzieci nie upatruje w „trudnym dziecku” lecz w mało interesującym zajęciu. Zestawienie dwóch perspektyw świadczyć może, iż posiadana przez Narratorkę wiedza nie posiada swojego odzwierciedlenia w praktycznym działaniu. Jeszcze inną opowieść, na temat wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci snuje Stanisława:

1 Staram się owszem dopasować do grupy wiekowej .staram się być na bieżąco bo wiadomo
2 staramy się przekazać treści dzieciom . zawsze mówię ich językiem jak najbardziej do
3 nich dotrzeć staram się wykorzystać chociażby bajki to co dzieci lubią najbardziej.
(Stanisława, s.12, wers 1-3).

Narracja pokazuje nauczyciela, który ponad wszystko pragnie dostosować się do dzieci, być dla nich wzorem po to, aby przekazać im jak najwięcej treści.

Kolejnym, widocznym w wypowiedziach Narratorek wątkiem są narracje pokazujące wiedzę Narratorek na temat sytuacji, w których dostrzegają **zmianę w zachowaniu dzieci** w sytuacji, kiedy jest zainteresowane. Tak oto na temat tych zmian wypowiadają się: Selena, Patrycja, Samanta i Sara:

24 M Ono się specjalnie się zachowuje właśnie tak z
25 otwartą buzią. słucha :albo: dużo na ten temat wie i słucha i chce się wypowiedzieć
26 potem zgłasza się do wypowiedzi.
(Selena, s. 9, wers 24-26).

20 M Jeżeli dziecko siedzi przy czymś już dobre 20 minut :i: jest nie znużone nie
21 odeszło jeszcze od tego to wiadomo że to je pasjonuje to wtedy wiem że to jest to coś .
22 Dzieci pytają i proszą o wyjaśnienia.
(Patrycja, s. 13, wers 20-22).

17 M Oczywiście im się
18 świecą :jest: zadowolony szczęśliwy.
(Samanta, s. 8, wers 17-18).

20 N Dziecko siedzi wtedy jak zaczarowane.
21 (‘) wpatruje się tak i / otwiera tą swoją buźkę / :< i patrzy / i widać po prostu po
22 mimice twarzy>: / :że: dziecko jest zainteresowane, / czy opowieścią, / czy teatrzykiem
23 który właśnie ogląda, ((szybciej do +)) to po prostu widać.
(Sara, s.13, wers 20-23).

Narratorki w przywołanych wypowiedziach, głównie opierają się na zaobserwowanych zmianach w zachowaniu dzieci w postaci: zasłuchania, skupienia, zadawaniu pytań przez dzieci oraz zmian w gestach czy mimice. Dostrzeżone przez Narratorki zmiany utwierdzają je w przekonaniu, że podjęte działania przyniosły zamierzone efekty w postaci zainteresowania i zaciekawienia dzieci. Entuzjazm Narratorek z właściwie podjętych działań, wyrażony głośniejszym wypowiedzeniem fragmentów narracji, widoczny jest również w sposobie wypowiedzi Patrycji i Sary, gdzie Narratorki przyjmując niniejszą formę wypowiedzi wyrażają swoje emocje. Tak oto swoje doświadczenia na niniejszy temat przedstawiają Wiktoria, Ryszarda, Genia:

21 M Jest skupione
22 kiedy czytam bajkę.
(Wiktoria, s. 10, wers 21-22).

21 M Myślę że jego mowa ciała (‘) jeśli też to mówi i dziecko właśnie jest tak pochłonięte
22 daną czynnością którą robimy :że: nawet czas zabaw gdzie dzieci mają potrzebę ruchu i
23 tak idą na bok :więc: & myślę że to dochodzą takie pasje ((szybciej do+)) dziecko
24 naprawdę jest w stanie posiedzieć przy stoliczku :gdzie: coś tam tworzymy a później
25 rodzic nam przekazuje informację zwrotną :że: dziecko tak opowiadało czy w domu
26 zaczęło robić i właśnie przynosi nam pokazać na następny dzień.
(Ryszarda, s.12, wers 21-26).

27 M Oczywiście on się potrafi w tym
28 zatopić . on potrafi kolegów namówić do intensywnego poszukiwania do przyniesienia
29 :do: pokazania kolegom gdzie tak się schowają i pokazuje wyjaśnia innym tłumaczy na
30 drugi dzień i to tak rzeczywiście te zainteresowania dzieci są rzeczywiście bardzo
31 ciekawe potrafią być dogłębne i takie długotrwałe jest to wyraźnie widoczne u dziecka
32 że ono się czymś interesuje.

(Genia, s.15, wers 27-32).

Widoczne w wypowiedziach Narratorek sposoby postępowania dzieci, pokazują inne przykłady zachowania obejmujące: poszukiwanie, badanie, dopytywanie, wracanie do tematu, wyjaśnienie innym, ale również i gesty świadczące o zaangażowaniu i wiarygodności co do przeżywanych sytuacji. Również Stanisława w zmianie zachowania dostrzega zainteresowanie dziecka omawianym tematem. Tak opisuje swoje doświadczenia:

19 M To od razu widać bardzo często po tym że
20 rozmawiam z tymi dziećmi wiedzę czym się bawią co robią jak się zachowują.
(Stanisława, s.12, wers 19-20).

Narratorka widząc na co dzień działanie dzieci, stara się je zaciekawić chcąc wzmocnić ich aktywność nawet najmniejszym impulsem, który pobudziłby dzieci do podejmowania inicjatywy.

Jeszcze innym wątkiem związanym z ciekawością poznawczą dzieci są działania, w których **Narratorki opowiadają jak rozwijały ciekawość poznawczą dzieci**. Tak na ten temat wypowiada się Patrycja, Sara, Wiktoria, Ryszarda i Stanisława:

1 M Przez różne wyjścia (‘) przez to że coś organizuję poza przedszkolem to co ich
2 bardziej wciąga to powoduje że :one: bardziej się tym interesują ciekawią.
(Patrycja, s.14, wers 1-2).

4 M Poprzez różne wyjścia do ciekawych
5 miejsc,/ (‘) sama jak coś opowiadam dzieciom, /to wprowadzam taką iskiarkę
6 tajemniczości, / :<żeby dzieci zainteresować>:, zapraszam też gości do nas do
7 przedszkola (-).
(Sara, s.14, wers 4-7).

31 M Opowiadam dzieciom . dużo
32 pokazuję ten świat fantazji w bajce ((szybciej do +)) aby mogły ćwiczyć swoją
33 wyobraźnię. zachęcam aby opowiadały o tym co je interesuje (-) aby przyniosły to do
(Wiktoria, s.10, wers 31-33).

1 przedszkola i pochwały się nam wszystkim.
(Wiktoria, s.11, wers 1).

4 M Poprzez zabawę ..poprzez takie otwarte funkcjonowanie z dziećmi
5 ((szybciej do+)) czyli wychodzenie z nimi do różnych miejsc & jak tylko dostanę od
6 dyrekcji zielone światło to ruszamy w miasto.
(Ryszarda, s.13, wers 4-6).

4 M Staram się aby każdy dzień w przedszkolu był inny
5 .niepowtarzalny :aby: każdego dnia poznały coś nowego nawet niech to będzie maleńka
6 rzecz. Nie narzucam dzieciom swojego zdania i staram się bardzo aby to one działały
7 nawet jak nam się nie wszystko udaje to przynajmniej wiemy dlaczego nam się nie udało.
(Stanisława, s.13, wers 4-7).

Widoczne w wypowiedziach Narratorek działania, podejmowane w celu zaciekawienia dzieci, pokazują Narratorki wychodzące naprzeciw dziecięcym oczekiwaniom, podejmujące różnorodne inicjatywy. W tym celu odwołują się zasobów środowiska lokalnego, z którym współpracują w różnorodnym wymiarze organizując zabawy. Zupełnie inny wydzźwięk ma wypowiedź Seleny. Narratorka nie opowiada o swoich działaniach, pomysłach na działanie czy innych przedsięwzięciach, ale o nie przeszkadzaniu dzieciom.

Jest to dla niej niezwykle ważne, na co wskazują słowa „Ja staram się nie przeszkadzać” stara się, to znaczy, że jest to bardzo trudne, po czym zaraz mówi „my dorośli je ograniczamy”. Zatem nasza przedwczesna reakcja w działania dzieci jest zbędna, o czym mówi Selena w niniejszej relacji.

3 M Ja staram się nie przeszkadzać bo dzieci są :bardzo:
4 ciekawe & tylko my dorośli je ograniczamy a daj Ci pomocę .a to trzeba tak zrobić . o to
5 weź taką kredkę () nie ja staram się nie przeszkadzać chyba że sam o to poprosi.
(Selena, s. 10, wers 3-4).

Natomiast o zupełnie innym sposobie organizacji działań opowiada Genia, która swoje działania w zakresie rozwijania ciekawości dzieci realizuje poprzez obserwację dzieci, słuchanie dzieci i odpowiadanie na ich potrzeby. W takich oto słowach opisuje niniejsze działania:

16 M Nie wyręczam go () staram się aby miał na czym pracować aby mógł dokonywać
17 wyborów .. nie narzucam swoich racji () jestem otwarta na pomysły dziecka . słucham
18 dzieci jestem gotowa zrezygnować z jakiegoś tematu aby pociągnąć pomysł czy problem
19 z jakim dziecko przyszło do przedszkola i chce o tym porozmawiać.
(Genia, s.16, wers 16-19).

Relacja Geni pokazuje Narratora, który nie ogranicza dziecka, słucha, ufa dziecku, ufa, że dziecko potrafi, należy tylko dać mu szansę i tą szansą jest materiał i teren na którym dziecko działa.

Jeszcze innym wątkiem, w którym Narratorki opowiedziały swoje doświadczenia, były narracje przedstawiające **źródła inspirujące** Narratorki do działania w zakresie zainteresowań i ciekawości dzieci. Tak oto na ten temat wypowiadają się Selena, Patrycja, Samanta i Wiktoria:

11 M Staram się opierać na temacie jaki realizuję na :tym: co
12 dzieci teraz interesuje (-) i na tym czy one w tej akurat chwili mają chęć :na: poznanie
13 () bo wiadomo że nie możemy jakby zmuszać dzieci do tego aby tam we wszystkim
14 brały udział.
(Selena, s.10, wers 11-14).

9 M One same.
(Patrycja, s.14, wers 9).

2 M Na szkoleniach .w książkach .w codziennym życiu w
3 nich samych bo każde dziecko jest inne.
(Samanta, s.9, wers 2-3).

7 M Dzieci (?). :<Dzieci>: na zajęciach jak coś razem robimy. jak coś
8 pieczmy :czy: malujemy wtedy najlepiej widać jakie dzieci mają czy zdolności czy
9 braki i można tutaj pokombinować z zajęciami w tym kierunku.
(Wiktoria, s.11, wers 7-9).

Przywołane narracje wskazują, że każda z Narratorek, jako źródło sprzyjające inspiracji do działania w zakresie zainteresowań i ciekawości dzieci, wskazała na „dziecko”. Przytoczone narracje odzwierciedlają różnorodny stopień zaangażowania Narratorek w przywołaną wypowiedź. Z jednej strony widzimy wypowiedź Wiktorii, dla której inspiracją są dzieci, ich umiejętności, działania ale i potrzeby, gdzie głośniejsze wypowiedziane fragmenty,

czy stawiane pytania, są nie tylko wynikiem podkreślenia wagi podejmowanych treści, zaangażowania, ale również niepewności Narratorki. Natomiast z drugiej strony mamy wypowiedzi Patrycji i Samanty, które mimo iż przywołują identyczne źródła inspiracji, są pozbawione podłoża emocjonalnego.

Próżno szukać podobnego źródła inspiracji w narracji Sary, Narratorki, która emocjonalnie wypowiada się na temat takich źródeł inspiracji jak „Internet” czy „koleżanka z poza pracy”. Narratorka ścisza głos, kiedy za przykład inspiracji podaje „przewodnik metodyczny”, natomiast ceni sobie wymianę doświadczeń jaka ma miejsce za pośrednictwem forum dyskusyjnego na stronach internetowych, relacjonując to w następujący sposób:

14 M Inspiracja
15 (?) jest na pewno Internet, /różne fora nauczycielek przedszkola, gdzie dzielimy się
16 swoimi przeprowadzonymi zajęciami, / pomysłami, / spostrzeżeniami. :>Czasami <:
17 inspiracją jest przewodnik metodyczny, .. tam też są ciekawe opowiadania. Zdarza
18 się, że inspiracją jest koleżanka z poza pracy, :która: poddaje mi dobre pomysły (-).
(Sara, s.14, wers 14-18).

Podobne źródła inspiracji możemy dostrzec w narracji Stanisławy. Tak oto Narratorka wypowiada się na ten temat:

16 M Jest taka gazetka „Nauczycielka przedszkola” i
17 tam są ciekawe pomysły do wykorzystania () są też artykuły wyjaśniające wiele
18 problemów tych jakie napotykamy w swojej pracy :ale: też Internet jest dobrym sposobem
19 na pozyskanie nowych pomysłów czy ciekawostek np. na wykonanie pomocy
20 dydaktycznych. & Często dzieci poprzez zabawki jakie przynoszą do przedszkola
21 pokazują nam co je interesuje wystarczy tylko być dobrym obserwatorem.
(Stanisława, s.13, wers 16-21).

Narracja Stanisławy pokazuje różnorodne źródła, do których odwołuje się Narratorka chcąc zainteresować czy zaciekać dzieci. Kluczem takiego postępowania jest odpowiednie dostosowanie czynnika wzbudzającego zainteresowanie do potrzeb dzieci.

Jeszcze inne źródło inspiracji wynika z wypowiedź Geni upatrującej źródeł inspiracji w szkole, w literaturze, w szkoleniu. Udział w szkoleniach i spotkanie z osobą będącą dla Narratorki autorytetem, jest dla Geni momentem przełomowym, ponieważ zmianie ulega jej podejście do edukacji dzieci, do organizacji pracy, a nade wszystko pojawia się zapał, chęć do działania. Zmianie ulega również sposób wypowiedzi Narratorki, dostrzeżone podekscytowanie, głośniejsze wypowiedzi odzwierciedlają emocje Geni, co ma miejsce w następujących słowach:

31 M Myślę że ze szkoły () był taki
32 moment że była rozpowszechniona ta książka Edyty Gruszczyk – Kolczyńskiej :ta:
33 matematyka i my żeśmy pokupowały książki programy to wszystko ((szybciej do+)) ale
(Genia, s.16, wers 31-33).
1 też miałyśmy panią Ewę Zielińską u siebie w przedszkolu :<ona przyjechała do nas była
2 cały dzień tłumaczyła jak jest z tą matematyką profesor Edyty Gruszczyk – Kolczyńskiej
3 ona mi w końcu pokazała że ja nie muszę siedzieć w domu nocami wycinać po sto
4 chorągiewek albo po 100 owoców dla dzieci żeby liczyły na materiale tylko ja mogę
5 wykorzystać to co mam w sali i to było coś pięknego>: jak ja wreszcie to odetchnęłam że

6 my mamy mnóstwo obrazków tych wyciętych i tych książeczek dla dzieci i klocki i różne
7 rzeczy które leżą w sali a ja nocami wycinam jakieś głupoty to ja tą motywację moją na
8 nowo do matematyki odkryłam. I też między innymi poprzez różne działania z dziećmi
9 :odkryłam: jak prosto i łatwo jest z dziećmi cokolwiek zrealizować jak się ma jakieś tam
10 pomysły i chęć na to działanie ;i: dla mnie ta matematyka była potem wielką radością ja
11 np wzięłam duże kostki takie kosze z klockami i już liczyliśmy.
(Genia, s. 17, wers 1-11).

Kolejnym wątkiem, który poruszyły w swoich narracjach Narratorki dotyczy **umiejętności jakie nabywają dzieci** poprzez wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej u dzieci. Tak oto Selena, Sara i Stanisława przedstawiły relacje na ten temat:

17 M Dzieci mają większą widzę .potrafią się nią podzielić
18 .zorganizować sobie zabawę.
(Selena, s.10, wers17-18).

21 N Dzieci będą ciekawe świata, będą chciały uczyć się, (‘)
22 dowiadawać, poszukiwać :<więcej i więcej>; w późniejszym etapie nauki, na tyle, /
23 że nie będzie to dla nich nudne, ((szybciej do +)) a ich ciekawość będzie rosła.
(Sara, s.14, wers 21- 23).

25 M Dziecko potrafi się skoncentrować na zadaniu .potrafi wygłaszać swoje zdanie.
26 opowiedzieć o czymś ma większy zasób słów jest dociekliwe. bardzo zaangażowane jak
27 robi coś co go zaciekało. nie nudzi się .potrafi zorganizować sobie zabawę i zachęcić
28 do niej inne dzieci.
(Stanisława, s.13, wers 25-28).

Przywołane w narracjach umiejętności dzieci pokazują, że dla Narratorek w działaniach nad wzbudzaniem zainteresowań i ciekawości dzieci, kluczowym było wypracowanie umiejętności uczenia się i poszanowania dla wiedzy, co jest widoczne szczególnie w narracji Sary. Umiejętność uczenia się, która wzrasta i pobudza dzieci do poszukiwania, powoduje, że Narratorka poprzez głośniejsze wypowiedzi wyraża swoje zaangażowanie omawianym wątkiem, które pragnie podkreślić w swojej wypowiedzi. Z kolei narracje Wiktorii, Ryszardy i Geni pokazują Narratorki, które w swoich narracjach odwołują się nie tylko do umiejętności w zakresie rozwoju poznawczego, ale również do zmian w rozwoju emocjonalnym. Tak oto wypowiadają się na niniejszy temat:

12 M Dzieci są śmielsze mają więcej wiedzy nie wstydzą się pytać są takie przebojowe.
(Wiktorii, s.11, wers 12).

18 M Dzieci są odważniejsze nie mają obaw
19 aby mówić o swoich zainteresowaniach :mają: większy zasób słów dokładniej
20 opowiadają bardziej precyzyjnie.
(Ryszarda, s.13, wers 18-20).

14 M Takie rozwijanie służy temu że dziecko jest śmiało nie ma oporów przed zadawaniem
15 pytań przed mówieniem co chciałby zobaczyć czy czego nie rozumie jest :takie: bardziej
16 otwarte (‘) ale też potrafi podzielić się swoimi wiadomościami i cieszy się tym potrafi
17 mieć z tego radość taką prawdziwą nie udawaną nie wymuszoną ..(‘) dziecko jest takie
18 spragnione tych nowości tej wiedzy to poszukiwanie dochodzenie do nowych rzeczy
19 sprawia mu radość.
(Genia, s.17, wers 14-19).

Przywołane narracje Wiktorii, Ryszardy i Geni prócz takich umiejętności dzieci jak: stawianie pytań, prowadzenie rozmów, poszukiwanie, badanie pokazują zmiany zaistniałe w rozwoju emocjonalnym dziecka, które warunkują nabywanie przywołanych umiejętności

jak twierdzi Narratorka „, Takie rozwijanie służy temu, że dziecko jest śmiało nie ma oporów przez zadawaniem pytań przed mówieniem”.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci**. Tak oto na ten temat wypowiada się Oliwia:

2 M Od samego początku dnia
3 jak dzieci przychodzą do przedszkola zaczynam od zaciekawienia ich samym tematem
4 :gdy: tematem dnia jest np. wiosna (°) to zaczynamy zabawami ruchowymi np.
5 poszukiwanie kwiatków :gdzie: ciekawość dzieci zaczyna już działać .zaczyna się
6 wyzwać .część dzieci rywalizuje zdobywając jak największe ilości kwiatów ((szybciej
7 do+)) no i dalej zaczynamy pracować do tematu :dalej: zaczynam im pokazywać ilustracje
8 i omawiamy je. (°) Ale myślę że zabawy ruchowe są moim zdaniem najważniejsze jest tu
9 ruch działanie one są także zainteresowane dopytują co będzie dalej.

(Oliwia, s. 12, wers 2-9).

Narracja Oliwi, przedstawiona powyżej, opatrzona jest ładunkiem emocjonalnym i podekscytowaniem, co widoczne jest w wypowiedzi poprzez wzmocnienie tych fragmentów wypowiedzi, na których Narratorce szczególnie zależało. Pomoce dydaktyczne oraz zabawa, jako główna forma współdziałania z dziećmi wskazana jest przez Narratorkę jako fundament, który umożliwia wzbudzanie zainteresowań i ciekawość dzieci, gdzie działanie Narratorki jest zaplanowane, a reakcja dzieci przewidywalna. Inne spojrzenie na wzbudzanie zainteresowań i ciekawość dzieci, jeżeli chodzi o podejmowanie działań w tym zakresie wynika z relacji Bogusi. Niemniej jednak wypowiedź Narratorki, podobnie jak wypowiedź Oliwi, również jest opatrzona zaangażowaniem emocjonalnym, co widoczne jest poprzez m. in.: zaakcentowanie tych fragmentów wypowiedzi, które są dla Narratorki szczególnie istotne, szybkie przejścia, będące wyjaśnieniem przywołanej wypowiedzi oraz podekscytowanie wyrażające akceptację dla podejmowanych działań. Tak oto Bogusia relacjonuje swoje doświadczenia:

28 M Ja staram się na bieżąco patrzeć
29 czym dzieci się interesują & tak dziecko ma też swoje wrażliwe fazy o których mówiła
30 Maria Montessori ((szybciej do +)) jeżeli nauczyciel tą wrażliwą fazę wyłapie :to: będzie
31 mógł dalej pracować z dzieckiem oczywiście jeżeli dziecko się czymś interesuje zadaje
32 nam pytania a my staramy się nie zbywać dziecka . & czasami możemy czegoś nie
33 wiedzieć :ale: myślę że można powiedzieć że się dowiemy .też na pewno nowe

(Bogusia, s.10,wers 28-33).

1 pomoce które pani dyrektor nam kupuje & dzieci są bardzo zainteresowane nimi chcą
2 nimi pracować ((szybciej do +)) myślę że przede wszystkim nie zabijać ciekawości
3 :że: może nie narzucać tyle dzieciom jakby swoje konkretne tematy (°) oczywiście te
4 które realizujemy w tygodniu ale jeżeli są konkretne tematy na które dzieci chcą
5 porozmawiać to oczywiście nauczyciel też powinien ten temat podjąć.

(Bogusia, s.11, wers 1-5).

Narracja Bogusi pokazuje, jak ogromne znaczenia w pracy nauczyciela ma obserwacja dziecka, nie tylko podczas organizacji wzbudzania zainteresowań i ciekawości dzieci, ale również dla całego procesu rozwojowego niezależnie od tego, na jakim etapie rozwoju

dziecko się znajduje. Kluczowa w relacji Bogusi jest reakcja nauczyciela w odpowiedzi na potrzeby dziecka, o których dziecko poprzez swoje zachowania informuje nauczyciela, wystarczy tylko być czujnym. Narratorka informuje nas, byśmy zaniechali przeszkadzania dzieciom, mówi „nie narzucać tyle dzieciom”.

Kolejnym wątkiem podejmowanym przez Narratorki była **znajomość reakcji dzieci w sytuacji, kiedy wykazują zainteresowanie**. Tak oto na temat dostrzeganych reakcji wypowiadają się Oliwia, Celina i Bogusia:

26 M Kiedy nie kładzie się na dywan i nie odchodzi do innej
27 zabawy. & Wychodzę z takiego założenia :że: jeżeli dziecko się czymś nie zaciekawia to
28 może np. usiąść do stolika i np. nie uczestniczyć w zajęciach. & Nikogo jakby nie
29 zmuszam do współuczestnictwa w grupie :więc: jeśli widzę że wszystkie dzieci słuchają
30 .nie rozmawiają między sobą to oznacza że zaciekawiały się.
(Oliwia, s. 12, wers 26-30).

24 M Tak dzieci się wtedy skupiają na tych zajęciach
25 .zadają pytania. ja mówię że np. kończymy teraz zajęcia a one :jeszcze: :i: :jeszcze: i to
26 jest dla nas oznaką że idziemy w dobrym kierunku w dobrą stronę że to jest taki dobry
27 sposób na to żeby się zobaczyć czy się tym interesuje.
(Celina, s. 7, wers 24-27).

17 M O dzieci wtedy zadają wiele pytań albo mówią o tym czymś cały czas chcą to poznać .
18 zobaczyć .dotknąć (-) a najlepiej aby im to dać do zabawy i to najlepiej aby każdy miał
19 swoje żeby nie musiały się z nikim dzielić.
(Bogusia, s. 11, wers 17-19).

Narratorki Oliwia i Celina mimo, że w swojej wypowiedzi odwołują się do reakcji dzieci zaobserwowanej podczas zajęć, to jednak każda z Narratorek w inny sposób opowiada o swoich doświadczeniach na ten temat. Dla Oliwi dziecko zainteresowane jest tematem wówczas, jeżeli słucha tego co mówi nauczyciel i nie rozmawia, nie przeszkadza w prowadzeniu zajęć. Inny punkt widzenia na temat zachowań dzieci podczas zajęć przywołuje Celina. Narratorka w skupieniu uwagi i w pytaniach zadawanych przez dzieci, upatruje reakcji na zainteresowanie dzieci omawianym tematem. Podobny punkt widzenia prezentuje Bogusia, wprawdzie Narratorka w swojej wypowiedzi nie nawiązuje do tematu realizowanych zajęć, niemniej jednak podobnie jak Celina, wskazuje na pytania zadawane przez dzieci, na ich swobodne wypowiedzi, na ich poszukiwanie, badanie, analizowanie i chęć posiadania tego, co ich zainteresowało. Pomimo, iż przywołane wypowiedzi dotyczą tego samego wątku, a historia w nich opowiedziana również jest podobna, to jednak różnią się między sobą. Narracja Oliwi pokazuje nauczyciela, który w skupieniu, spokoju upatruje możliwości ukazania zainteresowań, natomiast narracje Celiny i Bogusi w możliwości działania, poszukiwania widzą możliwość pokazania swoich zainteresowań.

Innym wątkiem poruszonym przez Narratorki, były relacje opisujące działania Narratorek **umożliwiające rozwijanie ciekawości dzieci**. W taki oto sposób o swoich doświadczeniach opowiada Oliwia:

10 M Poprzez zabawy które
11 proponuję :najczęściej: są to zabawy ruchowe bo one najbardziej pobudzają do działania
12 ale też za pomocą ciekawych rzeczy które przynoszę do przedszkola :czy: pomoce które
13 sama zrobiłam.
(Oliwia, s. 13, wers 10-13).

Narracja Oliwi pokazuje, odwoływanie się Narratorki do zabaw ruchowych i pomocy dydaktycznych, które umożliwiają Oliwii rozwijanie ciekawość dzieci. Zupełnie inny wydźwięk ma narracja Bogusi, gdzie Narratorka nie tylko sama aktywizuje dzieci do działania, ale przede wszystkim obserwuje zachowania, reakcje, działania dzieci, w odniesieniu do których tworzy warunki do działania. Zaangażowanie Narratorki widoczne jest nie tylko w podejmowaniu różnorodnych przedsięwzięć, ale również w zaangażowaniu emocjonalnym widocznym w sposobie przywołanej relacji, w której Narratorka głośniejszymi wypowiedziami, na które pragnie zwrócić uwagę oraz cytując wypowiedzi dzieci, co dowodzi, iż rzeczywiście wsłuchanie się w słowa dzieci, może ułatwić nauczycielom zadanie. W taki oto sposób Bogusia opowiada o swoich działaniach:

3 M Staram się aby
4 moje działania które planuję :<nie były monotonne i aby się nie powtarzały>: aby
5 wstawiać w nie zawsze coś nowego co zaskoczy dzieci ...jestem otwarte :i: słucham
6 dzieci wyłapuję ich :jakiś: pytania które są typu „pani a ja widziałam taki krzywy
7 budynek w komputerze i się nie przewracał” to fajny pomysł taka wypowiedź dziecka
8 by to pociągnąć i zrobić zajęcia na ten właśnie temat.
(Bogusia, s.12, wers 3-8).

Klejonym wątkiem podejmowanym przez Narratorki w narracjach są **umiejętności dzieci wypracowanych przez Narratorki w wyniku rozwijania zainteresowań i ciekawości**. Tak oto Oliwia i Bogusia opisują swoje doświadczenia:

28 M Łatwiej się komunikuje ze środowiskiem .nie ma barier
29 społecznych. nie ma trudności aby podejść do drugiego dziecka i zapytać np. czy możesz
30 się ze mną pobawić (?) nie ma problemów w relacjach z nauczycielem (') bo jest chętnie
31 do tego żeby chodzić do przedszkola. jest mu łatwiej rozstać się z rodzicem na czas
32 przedszkola ((szybciej do+)) bo wie że w przedszkolu spotkają go nowe .ciekawe rzeczy
33 :<to dziecko które potrafi zainicjować zabawę i potrafi się samo ze sobą bawić bo nikt
(Oliwia, s.13, wers 28-33).

1 nie będzie go ograniczał w zabawie>: potrafi jednej rzeczy nadać różne cechy. klocki raz
2 są paliwem a raz czymś innym.
(Oliwia, s.14, wers 1-2).

21 M No dziecko ma wtedy większy zasób
22 słów i potrafi się lepiej wypowiadać . jest śmiało w tych wypowiedziach potrafi drażnić
23 temat który je interesuje ale nie tylko.
(Bogusia, s. 12, wers 21-23).

Narratorki w przywołanych wypowiedziach przedstawiają różnorodne umiejętności charakterystyczne dla : poznawczego, społecznego i emocjonalnego obszaru rozwoju dziecka w podstawie programowej wychowania przedszkolnego. Wskazują, że umożliwienie dzieciom rozwijanie zainteresowań i ciekawości usprawniło komunikację i funkcjonowanie dzieci w grupie, ułatwiło nawiązywanie relacji, pokazało czym jest współpraca w grupie.

Dzieci nauczone doświadczeniem, potrafią radzić sobie z lękiem, słabościami, umieją przewidywać i współdziałać.

Z kolei Narratorzy **zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przedstawiają swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci**. Tak oto na ten temat wypowiada się Lucjan:

7 M Swojego planu dnia nie da się
8 zaplanować w 100 % to po pierwsze :ale: myślę że mamy dużo takich działań które dają
9 dziecku dużo aktywności i np. jeżeli robią pracę plastyczną to mogą same wybrać co tylko
10 chcą i jaką techniką chcą i :myślę: że tutaj każde dziecko ma prawo do wyrażania
11 wypowiedzenia swojego pomysłu do tego co chce robić bardziej w tym kierunku
12 uderzam.
(Lucjan, s.11, wers 7-12).

W narracji Lucjana widoczna jest świadomość tego, że nie wszystko może zaplanować, Narrator wie, że sytuacja w szkole jest dynamiczna, a jego zadaniem jest na tę dynamikę reagować. Inny sposób, jeżeli chodzi o wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci przyjęła Sandra. Narratorka ma plan, ale jego bezpośredniej realizacji podejmują się dzieci, zaś Narratorka pośrednio kieruje pracami grupy. Wprowadzenie metody projektu, jako praktycznej metody działania nie tylko pobudza dzieci do działania, ale staje się impulsem do poszukiwania, badania, dzielenia się informacjami, współpracy i innych. Plan na zastosowanie odpowiedniej metody nie zaś rezygnacja z planu, okazał się właściwym rozwiązaniem w przypadku Sandry i Lucjana. Tak oto swoją opowieść w tym temacie snuje Sandra:

23 M To różnie (') ale ostatnio wpadła mi w ręce
24 ((szybciej do+)) nawet byłam na szkoleniu przyszło mi do głowy nie wiem akurat
25 dlaczego (?) teraz taka metoda projektu w przedszkolu. Jak realizować projekt w
26 przedszkolu (?) i powiem pani zastosowanie tej metody w ogóle przerosło moje
27 najśmielsze oczekiwania :bo: dzieciaki przychodziły do przedszkola na zajęcia tak
28 przygotowane :przynosiły: taką wiedzę z domu (') że ja no ja nie miałam pojęcia o
29 czymś takim co one mówiły & np. realizowaliśmy projekt las no wiadomo to wymaga
30 też dużego nakładu pracy że strony nauczyciela :bo: musi zaprosić specjalistę .
31 zorganizować wycieczkę np. (') ale też daje duże pole do opisu właśnie dzieciom i one
32 są tak zafascynowane daną tematyką że one idą do domu i nie rozmawiają z rodzicami o
33 niczym innym tylko o tym co my realizujemy właśnie na zajęciach ...wybierają się z
(Sandra, s.14, wers 23-33).
1 rodzicami do lasu .przynoszą z stamtąd przeróżne rzeczy żywy materiał .robimy kąciki
2 opowiadamy dużo rzeczy na temat tego czego się dowiedziały z książek (-) gdzieś tam
3 czytają (') angażują w ogóle rodziców do tego żeby poszukiwali też z nimi informacji
4 gdzieś w Internecie czy gdzieś tam chodzą do biblioteki żeby szukać tych informacji no to
5 to jest takie fajne wzbudza się w nich takie naturalną ciekawość taką aktywność :<i one
6 chcą ta swoją wiedzę sprzedać na forum grupy one się cieszą że mogą się wypowiedzieć
7 na temat zdobytej wiedzy. właśnie opowiadają o tym innym dzieciom w grupie>: no i to
8 mi się podoba właśnie no to budzenie takiej naturalnej ciekawości ta metoda tak pozwala
9 no pobudzać dzieci do działania i wyrabia w nich taką chęć zadawania pytań i szukania
10 odpowiedzi na nie.
(Sandra, s.15. wers 1-10).

Jeszcze inne spojrzenie na wzbudzanie zainteresowań i ciekawości dzieci wynika z narracji Pameli, która włączając dzieci w podejmowane działania, powoduje, że są one uczestnikami i odbiorcami zaplanowanych już działań. Pamela odwołuje się do współpracy ze środowiskiem lokalnym, do organizacji konkursów, w których widzi źródło wzbudzania zainteresowań dzieci. Tak swoje działania opisuje Narratorka:

13 M Zapraszam ze schroniska ludzi
14 .organizuję zbiórki karmy i wszystkich akcesoriów dla kotów () w to są wszyscy
15 zaangażowani .organizuję co roku z okazji „Światowego Dnia Kota” konkurs plastyczny
16 dla tych młodszych dzieci od 0 – 3 lat takie cały czas coś wokół tych kotów się kręci.
(Pamela, s.10, wers 13-16).

Kolejnym wątkiem w narracjach są relacje, pokazujące **sposób, w jaki Narratorzy zachęcają dzieci do działania**. Oto trzy różnorodne sposoby na pobudzenie aktywności dziecka:

14 M No chociażby tym że nie pozbawiam je możliwości wyboru daję im wolną rękę różne
15 materiały do pracy. Myszę że nie odgraniczam ich
(Lucjan, s. 11, wers 14-15).

Dla Lucjana kluczowym jest fakt, nie utrudniania dziecku w działaniu poprzez m. in.: stworzenie warunków do działania i akceptację dokonanych wyborów. Zaś dla Sandry impulsem do dziecięcego działania jest zaciekawienie dziecka na tyle, aby samo zaczęło działać, o czym w następujący sposób opowiada w swojej narracji:

13 M () Dzieci w przedszkolu specjalnie nie trzeba zachęcać są to dzieci którym
14 trzeba tylko trochę podpowiedzieć ..najlepszym sposobem jest to :aby: zaciekawić ich
15 tematem czy np. przebrać się za kogoś i zrobić takie wprowadzenie do tematu
16 przyprowadzić gościa do przedszkola . pójść a nimi poza przedszkole. zmienić wystrój
17 sali ((szybciej do+)) to znaczy poprzynosić różne gadżety do sali :takie: aby mogły z
18 nimi podziałać np. zabawki jakimi dzieci bawiły się 50 lat temu . przyrzady którymi
19 kiedyś się posługiwano albo ubrania w które można się przebierać w zabawach
20 teatralnych czy nowe nie znane dzieciom rośliny itp. & zaangażować ich w działanie i
21 zapytać jakie mają na to pomysły.
(Sandra, s. 15, wers 13-21).

Podobnie jak Sandra również Pamela, w działaniu dzieci upatruje rozwiązanie na zachęcenie dzieci do działania, jednak w poniższej narracji widzimy Narratorkę, która nie zachęca, a proponuje dzieciom zadania do wykonania. Inny sposób i inna reakcja dzieci jest widoczna w wypowiedzi Sandry, gdzie dzieci mając narzędzia do działania same tworzyły działania, zaś u Pameli pomysł do działania został dzieciom podany przez nauczyciela. Oto omawiana relacja Pameli:

18 M Najlepiej
19 poprzez ich działanie () dzieci które nie są przyzwyczajone do działania będą czekały na
20 to aż coś dostaną aż pani im zrobi poda itd. :<a te które są przyzwyczajone do działanie
21 do tego że mogą same coś zrobić będą chciały to same robić>: :więc: ja nie blokuję
22 dzieci tylko wymyślam dla nich różne działania tak aby miały co cały czas robić
23 ((szybciej do+)) nawet porządkowanie naszej sali to też ważne zadanie :bo: segregują
24 swoje rzeczy. przydzielają jakieś miejsce w sali na rzeczy czy do prac plastycznych :czy:
25 do matematyki czy do eksperymentów () nasze pomoce to są ważne rzeczy bo jak same

26 poukładają to wiedzą gdzie co jest i już mnie nie muszą pytać tylko ja ich pytam gdzie to
27 mają (?) tak to u mnie wygląda.
(Pamela, s. 10, wers 18-27).

Kolejnym wątkiem podejmowanym przez Narratorki jest **znajomość postaw i umiejętności dzieci, w sytuacji kiedy okazują swoje zainteresowanie**. Tak na temat dostrzeżonych zmian w zachowaniu dzieci wypowiadają się Lucjan, Sandra i Pamela:

23 M Myślę że to też wynika z tego że dziecko samo
24 dużo mówi wykazuje :duże: zainteresowanie na dany temat .przynosi książki do szkoły
25 czy przedszkola i widać też pytam też co je interesuje (?) staram się poprzez to
26 dopasować swoje zajęcia do ich zainteresowań żeby i one były zadowolone.
(Lucjan, s.11, wers 23-26).

3 M Zachowują się
4 inaczej .mówiłam o tych otwartych oczach szeroko i w :takim: oczekiwaniu w napięciu co
5 się wydarzy () albo kiedy one pracują są tak zajęte że po prostu zapada jedna wielka
6 cisza :<one tylko zajmują się tym co mają tam gdzieś do wykonania tym co narodziło im
7 się w głowie pod wpływem inspiracji ze strony nauczyciela to widać od razu że one są od
8 razu ciszej że oczekują w napięciu co się wydarzy widać po zachowaniu dzieci jeżeli są
9 znudzone to zazwyczaj zaczynają rozrabiać zaczynają krzyczeć>;
(Sandra, s.16, wers 3-9).

33 M Dzieci są bardziej
(Pamela, s.10, wers 33).
1 zaangażowane i jeżeli im się przekazuje coś czym człowiek się naprawdę interesuje to jest
2 też w stanie też to u dzieci rozwinąć.
(Pamela, s. 11, wers 1-2).

Przywołane powyżej narracje Lucjana, Sandry i Pameli, pokazują trzy różnorodne przykłady funkcjonowania dzieci dostrzeżone przez Narratorów w drodze obserwacji. Z narracji Lucjana wynika, że dzieci w wieku przedszkolnym z natury są aktywne, wszystko je interesuje co okazują swoim zachowaniem. Natomiast narracja Sandry pokazuje dziecko, które swoje zainteresowanie okazuje poprzez gesty, zmianę zachowania i przeżywanie, widoczne w skupieniu uwagi, w rozmyślaniu. Z kolei narracja Pameli, pokazuje dziecko zaangażowane w to co robi. Kolejny wątek, który Narratorki poruszyły w narracjach dotyczy źródeł inspiracji, jakimi kierowały się Narratorki rozwijając zainteresowania i ciekawość poznawczą dzieci. Tak na ten temat wypowiadają się Lucjan i Pamela:

20 M Dzieci one są moją inspiracją (?) () one poddają mi
21 pomysły.
(Lucjan, s.12, wers 20-21).

1 M Dzieci i ich zachowania. ich
2 działania ich pomysły i potrzeby.
(Pamela, s.12, wers 1-2).

Przywołane narracje pokazują działania, pomysły, zachowania i potrzeby dzieci jako źródło inspiracji do działania, jako impuls, który daje pomysły, mówi jak i kiedy należy zadziałać. Inne źródła inspiracji wynikają z narracji Sandry, która źródła swojej inspiracji dostrzega niemalże w każdej sytuacji, jednak za kluczowe uznaje szkolenia, warsztaty, fora internetowe oraz przewodnik metodyczny. Widoczne w narracji Sandry podekscytowanie

i zaangażowanie emocjonalne zmienia się, w sytuacji, kiedy Narratorka ściszym głosem opowiada, iż ma świadomość odwoływania się do cudzych pomysłów, usprawiedliwia się mówiąc „:>człowiek nie jest takim kreatorem<:” Tak oto opisuje swoje doświadczenia na ten temat:

11 M Zewsząd (')
12 no przede wszystkim trzeba mieć taką bazę co my chcemy z dziećmi w danym miesiącu
13 zrobić (?) więc trzeba sobie to wszystko bardzo dobrze zaplanować :a: inspirację
14 czerpiemy no nie powiem że tylko z przewodników bo bym skłamała to kompletnie nie
15 tylko to Internet ((szybciej do+)) nie wiem :właśnie: warsztaty w których bierzemy
16 udział szkolenia . fora społecznościowe które dają multum pomysłów jak zrealizować
17 dany temat (') No człowiek chciałby być kreatywny i powiedzieć wszystkie pomysły
18 które zrealizowałam w grupie przedszkolnej należą do mnie (.) no ale okłamałabym
19 :>człowiek nie jest takim kreatorem<: że jest w stanie wymyślać wszystko (') musi się
20 czymś inspirować ja tak samo jako nauczyciel też się inspirowuję ale poszukuję tych
21 inspiracji w różnych źródłach.
(Sandra, s.17, wers 11-21).

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki okazały się działania opisujące **sytuacje umożliwiające rozwijanie ciekawości dzieci**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Lucjan, Sandra i Pamela:

9 M O to na różne sposoby (') najprostszy to dać dzieciom różne nieznanne im
10 rzeczy i obserwować co z tym zrobią. Myślę że trzeba dzieci umieć słuchać a nie tylko do
11 nich mówić one same nam powiedzą co je interesuje a wtedy to już tylko nasz inwencja
12 jak najlepiej działać.
(Lucjan, s.12, wers 9-12).

23 M Na samym początku
24 obserwuję jakie dzieci mają zainteresowania co lubią robić (?) a dopiero później staram
25 się pod te zainteresowania tworzyć zajęcia tak :aby: pogodzić realizowany w tygodniu
26 temat z tym co dzieci lubią (') i tak jeżeli mamy np. klasyfikowanie to do tego
27 klasyfikowania przynoszę np. dinozaury ((szybciej do+)) albo karty które chłopcy
28 zbierają po aby bardziej przykuć ich uwagę ale przy takim moim działaniu zaraz
29 nawiazuja się rozmowy że tak powiem poboczne bo one same gdzieś tam zahaczają o te
30 dinozaury i te zajęcia są takie bardzo rozbudowane.
(Sandra, s. 16, wers 23-30).

21 M Nie ograniczam dzieci (') w mojej
22 sali jest zawsze dużo kącików tematycznych :mamy: kącik malarski .matematyczny
23 .konstrukcyjny. muzyczny czy różności .biblioteczkę więc dzieci mają na czym działać
24 ja zmieniam te kąciki jak zachodzi taka potrzeba (') ale są one takim źródłem które
25 sprzyja aby dzieci rozwijały tą swoją ciekawość.
(Pamela, s.11, wers 21-25).

Z wypowiedzi Narratorów wynika, iż kluczem do rozwijania dziecięcej ciekawości jest znajomość umiejętności, zainteresowań, potrzeb i możliwości dzieci oraz obserwacja. W niej to bowiem Narratorzy widzą źródło umożliwiające nabywanie wiedzy o dziecku i tworzenie warunków do działania. Sposobem na rozwijanie dziecięcej ciekawości dla Lucjana, Sandry i Pameli jest zobaczyć dziecko w działaniu w przygotowanym do tego środowisku.

Innym podejmowanym przez Narratorów tematem jest znajomość umiejętności dzieci, u których rozwijane są zainteresowania i ciekawość poznawcza. Tak na temat posiadanych przez dzieci umiejętności wypowiadają się Lucjan, Sandra i Pamela:

24 M To sprzyja rozwojowi dzieci () ciekawe dziecko jest
25 odważne nie boi się popełniać błędów. zadaje pytania .dyskutuje .szuka rozwiązania na
26 różne sytuacje ((szybciej do+)) ale też i pokazuje swoje pomysły w grupie. :<No to jest
27 bardzo ważne zainteresowania poszerzają horyzonty dzieci>: :myślę: że dziecko które ma
28 zainteresowania to cały czas o nich mówi żyje tym bo to jest dla niego najważniejsze
29 żeby opowiedzieć o tym komuś pokazać coś.

(Lucjan, s. 12, wers 24-29).

24 M No na pewno dzieci które mają
25 zainteresowania :są: ciekawe .posiadają większy zasób słów. potrafią o tych
26 zainteresowaniach opowiadać ((szybciej do+)) a to ma też znaczenie w przypadku innych
27 sytuacji np. kiedy opowiadamy wysłuchane opowiadanie :czy: bajkę wówczas te dzieci
28 częściej się zgłaszają do opowiadania . Cóż jeszcze :no: dzieci te mają większą pamięć i
29 potrafią się dłużej skoncentrować na zadaniu .są cierpliwe .wytrwałe w swoich
30 poszukiwaniach .poszukują dopytują .czasami nawet przerywają jak ktoś inny mówi.

(Sandra, s.17, wers 24-30).

5 M Dziecko wtedy się rozwija .potrafi się
6 wypowiadać .jest śmiało w swoich wypowiedziach. ma większy zasób słów i więcej
7 informacji do przekazania. Potrafi fantazjować o swoich zainteresowaniach.

(Pamela, s.12,wers 5-7).

Niniejsze narracje pokazują aktywne dziecko bez względu na zaistniałe sytuacje. Źródłem takiego postępowania jest ciekawość, która jest silniejsza od lęku, wstydu, porażki i sprawia, że dziecko próbuje, poszukuje, bada, popełnia błędy, dzieli się swoimi spostrzeżeniami. Narracja Lucjana to przykład emocjonalnej wypowiedzi, w której prócz podekscytowania, głośniejszego wypowiadania treści istotnych dla Narratora, szybkiego wyjaśniania podjętych wątków, pokazuje emocjonalne zaangażowania Narratora w podjęty temat. Natomiast w wypowiedziach Sandry i Pameli, pomimo niemalże identycznych treści jak w przypadku narracji Lucjana, brak emocjonalnej zawartości w narracji. W niniejszym podrozdziale przedstawiam również relacje Narratorki zatrudnionej w niepublicznej szkole podstawowej, w której opowiada swoje doświadczenia na temat działań podejmowanych w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci w ramach realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Z uwagi, iż w analizowanym badaniu uczestniczył jeden nauczyciel realizujący podstawę programową wychowania przedszkolnego zatrudniony w niepublicznej szkole podstawowej, zatem w niżej podrozdziale zostanie przywołana narracja jednego nauczyciela.

Narratorka **zatrudniona w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przestawiła swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci:**

10 M Staram się doszukiwać też dla siebie takich form :które: pozwolą
11 temat na tyle stworzyć ciekawy w odbiorze dla tego małego ucznia () nie mogę udawać
12 że pewne tematy są dla mnie niejasne i niezrozumiałe :<wręcz przeciwnie angażuje

13 dzieci w takie formy>: :nawet: nawiązuję rozmowy & bo kiedy zderzymy się z sytuacją
14 która się nam wymyka spod kontroli no ktoś z dzieci jest z tym momencie niegrzeczny
15 pojawia się problem i co wtedy z tym zrobić (?) ale co my zrobimy (?) my siadamy i
16 rozmawiamy jak my możemy pomóc koledze żeby więcej taka sytuacja się nie
17 powtórzyła.

(Zofia, s. 14, wers 10-17).

Relacja Zofii pokazuje Narratorkę, która dostrzega swoje słabości, zdaje sobie sprawę, że nie wszystko będzie wiedziała, dlatego stara się być dla dzieci prawdziwa, nie udaje mówiąc „nie mogę udawać że pewne tematy są dla mnie niejasne i niezrozumiałe”, włącza dzieci we wspólne poszukiwanie rozwiązania, tworząc im tym samym warunki do działania. Współpraca dzieci i Narratorki przynosi efekty w postaci zaobserwowanych **zmian w zachowaniu dzieci**. Tak oto na temat niniejszych sytuacji wypowiada się Zofia:

3 M Słucha
4 .siedzi prawie nieruchomo .ma otwarte usta a :dopiero: później kiedy ja już skończę jest
5 lawina pytań :albo: różnych takich luźnych wypowiedzi ((szybciej o+)) albo ja mam coś
6 podobnego . kiedy nam pani jeszcze o tym opowie (?) zróbmy to teraz pojedźmy tam chcę
7 to jeszcze raz zobaczyć tego typu rozmowy się toczą.

(Zofia, s.15, wers 3-7).

Dostrzeżone przez Zofię gesty, zachowania dzieci są potwierdzeniem słuszności podjętych działań wywołujących lawinę kolejnych zachowań. Narratorka kolejny raz zauważa powtarzające się prośby o ponowne zorganizowanie sytuacji, która spowodowała ogromny zachwyt dzieci. W narracji Zofii pojawia się kolejny wątek, mianowicie Narratorka **przywołuje sytuacje, w których opowiada o sposobach, których zastosowanie rozwija ciekawość dzieci**. Tak oto opisuje niniejsze sytuacje:

20 M Przez różne działania () staram się aby nie było
21 monotonii aby dzieci poznały nowe rzeczy :mogły: zadawać pytania abyśmy mogli sobie
22 podyskutować .pofantazjować .aby opowiadały o swoich zainteresowaniach. przynosiły
23 do przedszkola rzeczy które zbierają opowiadały o tym () sama też przynoszę do pracy
24 swoje kolekcje ((szybciej do+)) kiedyś jeszcze dawano .dawno zbierałam znaczki i
25 widokówki ale wtedy wszyscy chyba to zbierali więc mam takie małe kolekcje w domu i
26 przynoszę je do pracy aby zainteresować tym dzieci.

(Zofia, s. 15, wers 20-26).

Relacja Zofii pokazuje Narratora współdziałającego z dziećmi i angażującego dzieci w organizację działań. Zofia we współpracy, wymianie doświadczeń, wspólnym poszukiwaniu, badaniu, analizowaniu widzi możliwość zaciekawienia dzieci. Kolejnym tematem przywołanym przez Zofię w narracji **jest inspiracja, jako źródło rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci**. Tak Zofia opisuje niniejsze źródła:

1 M Dzieci są moją inspiracją to dzięki nim poszukuję nowych rzeczy
2 .szukam po Internecie na szkoleniach nowych nie znanych mi pomysłów co by tu jeszcze
3 zrobić (). jak to zrobić żeby je zaciekawić (?) bo dzisiaj jest to znacznie trudniejsze niż
4 kilka lat temu dzieci mają inne potrzeby one dużo już wiedzą zanim przyjdą do przedszkola
5 nie wszystkie oczywiście ale w większości.

(Zofia, s. 16, wers 1-5).

Narracja Zofii pokazuje zakłopotanie Narratorki, dla której dzieci są inspiracją do rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej. Doświadczenie Zofii powoduje, że dostrzega różnice w potrzebach dzieci, z którymi aktualnie pracuje, co sprawia, że z jednej strony odczuwa radość z posiadanej przez dzieci wiedzy już na wejściu do placówki przedszkolnej, a z drugiej strony rodzi się niepokój, jak podołać takiemu wyzwaniu? Przed takimi oto dylematami staje Zofia, która zna wartość zainteresowań ukazuje je w postaci umiejętności u dzieci, które stanowią kolejny wątek w narracji:

8 M Dziecko jest wtedy pewne
9 siebie .potrafi doszukiwać się różnych ciekawostek w rzeczach nad którymi pracuje .nie
10 jest chaotyczne . potrafi się skupić nad tym nad czym pracujemy.
(Zofia, s. 16, wers 8-10).

Relacja Zofii pokazuje dziecko, które czuje się bezpiecznie i stabilnie, wie, że może działać, badać, poszukiwać, że ma ku temu stworzone warunki oraz, że nikt nie będzie mu w tym przeszkadzał.

5.1.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci

Przedmiotem niniejszego podrozdziału, są wypowiedzi Narratorów posiadających różne stopnie awansu zawodowego, opisujące doświadczenia w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Narratorki będące **stażystami** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Ola i Lidia:

33 M Włączam dzieci do tego wszystkiego co
(Ola, s.10, wers 33).
1 robimy .staram się abyśmy razem działali aby one czuły że to wszystko razem robimy (^)
2 nie wyręczam dzieci daję im dużo pomocy różnych gadżetów z którymi razem robimy i
3 prace plastyczne i doświadczenia i aranżujemy kąciki zainteresowań.
(Ola, s.11, wers 1-3).

18 M Różnego
19 rodzaju eksperymenty dzieci uwielbiają jak się będą w czymś taplały nie :wiem:
20 wulkany robimy (^) albo ten piasek tam który pod wodą jest :taki: fajny w takiej fajnej
21 formie że on się nie rozsypuje pod wodą dzieciaki to uwielbiają jeżeli one mogą coś tam
22 nie tylko oglądać ale się w tym bawić coś odlać dotykać to one są przeszczęśliwe.
(Lidia, s.9, wers 18-22).

W narracji Oli i Lidii można dostrzec zaangażowanego Narratora. Podejmowane przez niego działania praktyczne polegające na zachęcaniu dzieci do współpracy, udostępnianiu pomocy dydaktycznych i wspieraniu dzieci w podejmowanych czynnościach, stanowią

czynnik sprzyjający rozwijaniu zainteresowań dzieci. Wypowiedź Lidii pokazuje Narratorkę, która z poświęceniem angażuje się w swoją pracę, co jest widoczne chociażby w zaangażowaniu emocjonalnym przywołanych treści. Zupełnie inny wyźwięk ma narracja Karolci, która nie wspomina o dzieciach, o ich potrzebach czy organizacji działań pobudzających do aktywności, lecz chcąc wzbudzać zainteresowania i ciekawość poznawczą dzieci rozpoczyna od własnego doskonalenia się. W takich oto słowach Karolcia mówi na ten temat:

4 M Dokształcam się w ty kierunku (') wiem że teraz idzie w kierunku
5 multimediów wiem że wszystko teraz idzie w tym kierunku więc szkolę się.
(Karolcia, s. 9, wers 4-5).

Z kolei jeszcze inne podejście do omawianego wątku prezentuje Rita i Salomea. Dla Narratorek, istotne jest, aby wzbudzać u dzieci zainteresowanie i ciekawość poznawczą poprzez ruch. Narratorka wykorzystując przestrzeń czy to wokół przedszkola czy poza przedszkolem, omawia zaplanowane na dany dzień treści odnosząc się do przykładów w okolicy lub praktycznego działania. Oto przykład analizowanych narracji:

9 M To zależy czego dotyczy temat :jeżeli:
10 chodzi o ruch czy czytanie czy zajęcia z bezpieczeństwa (?) to zrobiłam sobie zajęcia na
11 drodze (') zamiast w książkach i na dywanie to poszliśmy sobie przechodzić na drodze w
12 bezpiecznym miejscu przy placówce & i dzieci się uczyły na bazie zabawy :<a nie ma
13 podstawie kart pracy czy kolorowania>:.
(Rita, s.8 wers 9-13).

7 M To zajęcia ruchowe
(Salomea, s.10, wers 7).

Kolejnym wątkiem poruszonym przez Narratorki, są **zmiany zaobserwowane w zachowaniu dzieci**, które dowodzą o słuszności działań podjętych w celu rozwijania zainteresowań dzieci. Tak na temat zmiany zachowania u dzieci wypowiedzi się Lidia, Rita i Salomea:

31 M To wygląda tak że
32 my do niego mówimy a :on: sobie że tak powiem jest w tym swoim świecie i np. przy
33 danej rzeczy że nie do się go oderwać ale też :takie: reakcje fizyczne że np. zaczyna
(Lidia, s.9, wers 31-33).

1 trząść się ma takie wielkie oczy i aż oddech powstrzymuje bo tak bardzo go to pochłania
(Lidia, s.10, wers 1).

24 M Albo wyraźniej słucha (') to też zależy od charakteru dziecka bo :jeżeli:
25 jest mniej aktywne ..jeżeli to jest aktywne dziecko :czyli: wiem że wtedy mnie słucha.
(Rita, s.8, wers 24-25).

16 M Bo zadaje pytania.
(Salomea, s.10, wers 16).

Przywołane narracje pokazują dziecko, które z jednej strony jest skupione, zamyślane ale i zaciekawione na tyle, aby zadać pytanie, zaś z drugiej strony wykazuje zmiany w mimice i gestach ujawniając swoje emocje. Jedno dziecko i dwa rodzaje zmian: zmiany w rozwoju poznawczym i emocjonalnym. Z kolei Ola w swojej narracji, nie podaje przykładów zaobserwowanych zmian w zachowaniu dzieci, lecz odwołuje się do zabawy swobodnej jako

sytuacji, podczas której niniejsze zmiany może zaobserwować oraz do wypowiedzi rodziców, którzy tak jak Narratorka mają podobne spostrzeżenia. Tak zatem wypowiada się na ten temat:

10 M Podczas zabawy
11 swobodnej jak jest ten czas na własną zabawę wybraną przez dziecko (') przychodzą też
12 rodzice i opowiadają po tym widać jak dzieci się angażują w to życie przedszkolne jak
13 doświadczają świata.
(Ola, s.11, wers 10-13).

Kolejnym podjętym przez Narratorki wątkiem, są wypowiedzi przywołujące pomysły, przedsięwzięcia **umożliwiające rozwijanie ciekawości dzieci**. Tak swoje doświadczenia w tym zakresie opowiadają Ola, Rita i Lidia:

28 M Zachęcam dzieci aby przynosiły do
29 przedszkola rzeczy które je interesują jeżeli to tylko możliwe :albo: żeby opowiedziały
30 nam o swoich zainteresowaniach a ja wtedy wiem jak dalej tą ich ciekawość pogłębiać i
31 doskonalić. Sama też przynoszę do pracy różne gadzety ((szybciej do+)) dzieci lubią
32 takie ciekawostki :czy: z bajek czy ciekawe książeczki z wzorami do malowania ale też
33 robimy teatrzyk w sali mamy dużo pacynek i odgrywamy różne role.
(Ola, s.11, wers 28-33).

2 M Daję im rzeczy które są dla
3 dzieci na czasie & dzieci lubią takie rzeczy z bajek to daję im takie ciekawostki :czy:
4 figurki czy gazety (?) z tymi postaciami (') a od tego tematu przechodzimy do czegoś
5 innego ((szybciej do +)) ale te zabawki to jest dla nich taki punkt zaczepienia.
(Rita, s.9, wers 2-5).

12 M Staram się współpracować z nim i wspierać go w tym co robi w sali podczas
13 zabawy.
(Lidia, s.10, wers 12-13).

Niniejsza narracje pokazują Narratorki, które nie tylko organizują dla dzieci teren do działania, ale również w organizację tego terenu angażują dzieci. Są otwarte na pomysły, propozycje i oczekiwania dzieci, nie narzucając dzieciom swojej woli starają się je słuchać. Inne propozycje na rozwijanie ciekawości dzieci proponuje Karolcia, dla której literatura, niespodzianka czy stworzenie tajemniczej sytuacji podnoszącej skupienie i uwagę dzieci na omawianym temacie, jest czynnikiem, do którego Narratorka się odwołuje, i o którym wypowiada się w następujący sposób:

27 M Poprzez opowiadania . bajki .wprowadzanie takiej tajemnicy w nasze zajęcia
28 niespodzianki .zagadki i takie rzeczy.
(Karolcia, s.10, wers 27-28).

Narratorki opasując sytuacje w zakresie rozwijania zainteresowań i ciekawości dzieci, nawiązują do **źródeł inspirujących dzieci do działania** w niniejszym zakresie. Tak oto Ola, Lidia, Karolcia i Rita opisują swoje doświadczenia na ten temat:

10 M Na pewno dużo czytam takiej literatury fachowej .biorę udział w
11 różnego rodzaju szkoleniach .warsztatach .konferencjach inspirację czerpię też z Internetu
12 wymieniamy się z koleżankami wiedzą.
(Ola, s.12, wers 10-12).

21 M Różnie książki .Internet. koleżanki w pracy każdy ma
22 pomysł np. w rozmowach wychodzi.

(Lidia, s.10, wers 21-22).

1 M

„Bliżej przedszkola”

2 „Internet edu” przedszkolne szkolenia.

(Karolcia, s.10, wers 1-2).

13 M

Ja ze swoją koleżanką na grupie pracujemy na

14 podstawie podręczników i przewodnika z interesujących kursów.

(Rita, s.9, wers13-14).

Przywołane narracje pokazują zróżnicowane źródła inspiracji Narratorek począwszy od literatury, szkoleń, konferencji, warsztatów, Internetu, podręczników i przewodników, a na wymianie doświadczeń skończywszy. Wielość i różnorodność źródeł pokazuje Narratorki jako osoby otwarte na nabywanie nowych doświadczeń niezależnie do miejsca, czasu, sytuacji. Jednak zupełnie inny przykład wypowiedzi dostrzec można w narracji Salomei, gdzie Narratorka prócz dzieci i ich zabaw nie podaje innych źródeł inspiracji. Dla Narratorki ważne jest tylko jedno źródło.

5 M

Dzieci i ich zabawy.

(Salomea, s.12, wers 5).

Kolejnym wątkiem, do którego nawiązują Narratorki są **umiejętności dzieci**, które zdaniem Narratorek, sprzyjają rozwijaniu zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci. W taki oto sposób na temat umiejętności dzieci wypowiada się Lidia, Ola i Karolcia:

25 M

Dziecko wtedy więcej

26 potrafi o tym opowiadać a więc powiększa swój zasób słownictwa potrafi się też skupić

27 .mógłby godzinami przesiadywać i oglądać lub robić to co go interesuje.

(Lidia, s.10, wers 25-27).

15 M

Dzieci są śmiałe nie mają

16 oporów przez zadawaniem pytań .nie wstydzą się jak coś się nie udaje .potrafią podejść

17 do zadania jeszcze raz bo chcą dojść do celu.

(Ola, s.12, wers 15-17).

5 M

Kreatywności.

6 samodzielności przede wszystkim () bo kroi dostaje ten nożyk, nożyczki czyli

7 umiejętność te manualne.

(Karolcia, s. 10, wers 5-7).

Wskazane narracje pokazują różnorodne umiejętności dzieci od tych charakterystycznych dla poznawczego obszaru rozwoju z podstawy programowej, o których w swojej narracji opowiada Lidia, czy też te mieszczące się w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju, na co w narracji wskazuje Ola, aż po umiejętności praktyczne, o których mówi Karolcia.

Z kolei Narratorki będące **nauczycielem kontraktowym** na temat doświadczeń dotyczących działań podejmowanych w zakresie **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci** snują następującą opowieść:

14 M

To tak rozmawiam z dziećmi często pytam się co lubią (?) jakie

15 tam zajęcia dodatkowe mają (?) a tak w przedszkolu to staram się aby np. do prac

16 plastycznych wykorzystywać różne techniki plastyczne.

(Roksana, s. 12, wers 14-16).

27 M

Dzieci mają bardzo różne zainteresowania :także:

28 organizuję im różne kąciki tematyczne .dodatkowe zajęcia pod ich zainteresowania .albo
29 zajęcia popołudniowe robię typowo pod ich zainteresowania.
(Wiesia, s.8, wers 27-29).

26 M

Przede

27 wszystkim pytam się dzieci czym się interesują (?) co lubią oglądać (?) czy rodzice
28 czytają im jakieś książki (?) czy były w kinie (?) jakie akurat bajki oglądają (?) co robią
29 w wolnym czasie po przedszkolu (?).
(Gabriela, s. 9, wers 26-29).

Przywołane narracje pokazują Narratorke, dla których rozmowa z dziećmi na różnorodne tematy, kąciki tematyczne, których konstrukcja ulega zmianie wraz ze zmianą upodobań, czy zajęcia, których impulsem są zainteresowania dzieci stanowią podstawę, na której nauczyciele budują swoje działania sprzyjające wzbudzaniu zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci. Do zupełnie innej podstawy w swoich wypowiedziach odwołują się Bogusława i Greta. Bogusława wzbudzanie zainteresowań i ciekawości dzieci, opiera na udziale dzieci w zajęciach, konkursach i promowaniu umiejętności: artystycznych, manualnych, technicznych w zależności od przyjętego konkursu, gdzie nie tylko wzbudza zainteresowania dzieci, ale również rozwija u dzieci poczucie estetyki, doskonali rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny. Tak oto Narratorke opisują swoje doświadczenia na ten temat:

24 M

Na pewno motywuję ich do

25 udziału w konkursach różnych .motywuję rodziców do korzystania z zajęć dodatkowych
26 ((szybciej do+)) i proponuję te które się odbywają w naszym przedszkolu bezpłatnie
27 sama szczególnie w czasie :takim: popołudniowym staram się jakieś takie zabawy
28 proponować .wymyślać które idą w kierunku ich zainteresowań tego co by chcieli
29 poznawać zobaczyć.
(Bogusława, s.11, wers 24-29).

28 M

Na początku to trzeba mieć duży zapas pomocy dydaktycznych

29 które są jak gdyby na czasie żeby dzieci zainteresować tym :bo: jeżeli się ma stare
30 pomoce naukowe które są obrazkami :tylko: to dzieci po jakimś czasie trącą
31 zainteresowanie i nie chcą słuchać.
(Greta, s.8, wers 28-31).

Z kolei dla Róży, wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, możliwe jest poprzez działanie na różnorodne sposoby z zastosowaniem różnorodnego materiału. Narratorka ma świadomość tego, że zorganizowanie warunków do działania wymaga większego nakładu pracy, jednak cel jaki przyświeca tym działaniom, czyli działanie dzieci oparte na poszukiwaniu, badaniu, działaniu, konstruowaniu, dotykaniu, wąchaniu itd. powoduje, że warto takie działania podejmować. Tak oto Róża opisuje swoje doświadczenia:

9 M

Muszę poczekać żeby się wbić ze swoim

10 słowem każdy ma coś do powiedzenia jakieś pytanie :więc: jest jakieś bazowanie na
11 rzeczach rzeczywistych robienie wszelakich doświadczeń związanych z tematyką zajęć
12 czy to kosmos :czy: to praca w ogródku no takie rzeczy ruchowe. :<Obraz nigdy nie
13 zastąpi tego co jest w rzeczywistości>: ale to wymaga własnej pracy i zaangażowania i
14 rozpoznania kontaktów do przedszkola ale no to jest bardziej ciekawe tak. & Marchewka
15 na obrazku nie jest tak ciekawa jak np. w sałatce więc no nie takie rzeczy realne i to co
16 się da zrobić fizycznie i jest możliwe do zrobienia z dziećmi w przedszkolu wszelakie

17 wyjścia. & No teraz robiłam taki program „Zawodowy zawrót głowy” gdzie co miesiąc
18 poznawaliśmy zawody .jeden zawód co miesiąc wybieraliśmy się do różnych miejsc a
19 były to maluchy to fryzjer to kucharka itd. Takie poznawanie świata tego który jest obok
20 nas () a to już prowadzi do zadawania pytań .do wyrażania swojego dziecięcego zdania.
(Róża, s. 17, wers 9-20).

Kolejnym wątkiem poruszonym przez Narratorki, była **znajomość sytuacji świadczących o zainteresowaniu dzieci**. Dla Roksany, Bogusławy i Róży gesty, mimika, pytania stawiane przez dzieci, zachwyty, wsłuchiwanie się, czyli dostrzeżone zmiany w zachowaniu dziecka świadczą o zainteresowaniu dziecka. Takie oto opowiadają na ten temat przywołane Narratorki:

32 M Widać że ma takie oczy
33 rozmarzone słucha .patrzy .zgłasza się chce coś zrobić :chce: wejść do środka koła czy
(Roksana, s.12, wers 32-33).

1 chce coś powiedzieć () widać jego takie duże zaangażowanie bo jeśli jest nie
2 zainteresowane (,) to siedzi i rozmawia z kolegami odwraca się z koła wychodzi do
3 zabawek do ubikacji musi wyjść.
(Roksana, s.13, wers 1-3).

7 M Po oczach dzieci to po prostu widać () zadają wtedy więcej pytań też kontakt z
8 rodzicami też nam pokazują jakie dzieci mają zainteresowania co chciałyby poznać (?)
9 rozmowy swobodne z dziećmi.
(Bogusława, s. 12, wers 7-9).

4 M No można powiedzieć że jest wtedy takie jakby
5 fizyczne objawy .rodziawiona buzia. wielgachne oczy :jakiś: tam westchnienia
6 zachwyty czy uśmiech czy no nie wiem :czy: taka mina na twarzy. klaskanie w dłonie
7 .napięcie całego ciała .podekscytowanie ((szybciej do+)) ale też zadawanie mnóstwa pytań
8 tak albo odwoływanie się do tego co czasami typu „a bo moja mam też takie ma” oni
9 bardzo mocno to przezywają i chcą pokazać że im to też się podoba że jest to dla nich
10 takie ważne dobre że aż zaczynają zmyślać :ale: no to zmyślanie no nie jest szkodliwe no
11 wtedy widzę że zaskoczyło .że temat się podoba i że można go ciągnąć dalej.
(Róża, s.18, wers 4-11).

Na inne czynniki w zachowaniu dzieci w momencie zainteresowania, zwracają uwagę Wiesia i Gabriela. Dla Wiesi czynnikiem, o którym mówi w pierwszej kolejności jest aktywność dziecka, ruch, dzielenie się wiedzą. Z kolei Gabriela w narracji zwraca uwagę na ubrania dzieci, podkreślając, że stanowią one odzwierciedlanie zainteresowań dzieci zawartych np. w ilustracjach ulubionych postaci na koszulkach, o czym opowiadają w swoich narracjach:

6 M Zawsze jest
7 pierwszy obok mnie .wszystko wie .zadaje pytania albo jest też zasłuchany .ma ogromną
8 wiedzę przynosi zabawki związane ze swoimi zainteresowaniami.
(Wiesia, s.9, wers 6-8).

6 M Jak każdego dnia ()
7 tym co robią. jak się bawią :albo: opowiadają :po: ubraniach widać jaką bajkę lubi dziecko
8 :albo: podczas zajęć mówią co lubią robić co im się podoba.
(Gabriela, s.10, wers 6-8).

Zupełnie inny przykład wypowiedzi możemy dostrzec w narracji Grety, gdzie Narratorka nie podaje przykładów zauważonych w zachowaniu zmian na skutek zainteresowania dziecka, jak to miało miejsce w narracjach Wiesi czy Gabrieli, lecz

podkreśla, iż wymaga to większej ilości czasu i uwagi. Tak oto opisuje swoje przemyślenia na ten temat:

8 M To trzeba poznać tak naprawdę usiąść :i:
9 poobserwować jak dziecko funkcjonuje czego się boi czego nie boi skupić się na tym w
10 obszarze co dane dziecko interesuje jeżeli się :tak: poobserwuje grupę nie mówię że
11 tydzień czy dwa ale tak z miesiąc to się już każde dziecko zna po kolei i się wie czym się
12 interesuje.
(Greta, s. 9, wers 8-12).

Narratorki prócz znajomości sytuacji świadczących o zainteresowaniu dzieci, snuły również opowieść, w której **przywoływały umiejętności jakie nabyły dzieci w wyniku rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej**, co składa się na kolejny wątek. Wśród Narratorów poruszających niniejszy wątek, dostrzec mogłam tych, którzy podają przykłady umiejętności charakterystycznych dla obszaru: emocjonalnego, poznawczego i społecznego rozwoju dzieci w zakresie podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Wskazane przez Roksanę umiejętności podkreślają wagę poczucia wartości, pokonywania trudności przez dziecko, dzielenia się wiedzą. Z kolei umiejętności wymienione przez Wiesię dotyczą zaangażowania, aktywności i współpracy dzieci. Natomiast podane przez Bogusławę i Gabrielę umiejętności odnoszą się do posiadanej przez dzieci wiedzy, do dzielenia się wiedzą, chęci działania, poszukiwania i doskonalenia swoich zainteresowań. Narratorki w następujących słowach opisują swoje doświadczenia w tym zakresie:

1 M Dziecko wtedy
2 ma więcej odwagi :nie: załamuje się jak mu się coś nie uda albo się w czymś pomylił
3 :jest: taki wyrwały nie poddaje się od razu. () Jest takie wszędybylskie wszędzie go pełno .
4 potrafi ładnie się wypowiadać ((szybciej do+)) o swoich zainteresowaniach może mówić
5 godzinami zależy mu aby wszyscy o tym wiedzieli chcą się pochwalić.
(Roksana, s 14, wers 1-5).

32 M No dzieci
33 więcej wiedzą .opowiadają o tym wszystkim są chętne do pracy () wszystko by chcieli
(Wiesia, strona 9, wers 32-33).
1 robić :i: dyżurnym być i być kapitanem w zabawie i stać na bramce :no: wszędzie jest ich
2 pełno są po prostu wtedy taki chętne.
(Wiesia, s. 10, wers 1-2).

3 M Dzieci jeszcze chętniej
4 poznają nowe rzeczy .mają lepszą pamięć lepiej się koncentrują i potrafią o swoich
5 zainteresowaniach opowiadać i zachęcać inne dzieci.
(Bogusława, s. 13, wers 3-5).

31 M Dzieci więcej wiedzą .potrafią lepiej
32 opowiadać .mają większy zasób słów. potrafią dyskutować ((szybciej do+)) nawet na
33 dany temat się pokłócić żeby tylko swoje racje pokazać.
(Gabriela, s. 10, wers 31 – 33).

Zupełnie inny wydźwięk posiada narracja Róży, Narratorki, która nabyte podczas rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci umiejętności, odnosi do przyszłości. Dla Róży ważne jest, aby wypracowane przez dzieci umiejętności przyniosły efekty na kolejnych szczeblach edukacyjnych, bądź w codziennym życiu. Widoczne w wypowiedzi

Narratorki emocjonalne zaangażowanie, podekscytowanie, dowodzi, że dla Róży wypracowane w przedszkolu efekty są kluczowe. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Róża:

27 M Obserwuję kto np. jest w czym dobry (?)
28 jest na tym etapie czy takie jakby umiejętności motoryczne (?) czy bardziej
29 lingwistyczne (?) no to chcąc spotkać się za kilka lat takie dziecko no to miło by było
30 usłyszeć że dobrze radzi sobie z przedmiotami ścisłymi. bierze udział w jakichś
31 konkursach czy np. ma jakieś tam osiągnięcia recytatorskie czy lubi czytać książki to
32 byłoby takie miłe. Mam w grupie dziecko niepełnosprawne i pozostałe dzieci wiedzą o
33 tym tak że nasza dziewczynka nie słyszy i nigdy nie usłyszałam że mogą no mam nadzieję
(Róża, s.19, wers 27-33).

1 :że: poznając jakby inne dziecko w wieku trzech lat które jest inne ale nie jest gorsze mam
2 nadzieję że za kilka lat u nich to też zaprocentuje że będą umieli poszanować osobę
3 zupełnie odmienną od nich żeby umieć się odnosić do niej z szacunkiem no może ktoś
4 będzie migał za kilka lat.
(Róża, s.20, wers 1-4).

Kolejnym wątkiem, który Narratorki poruszyły w narracjach dotyczy **sposobów, do których Narratorki odwołują się chcąc uatrakcyjnić podejmowane działania,** aby zainteresować dzieci. W taki oto sposób na ten temat opowiadają Roksana i Róża:

6 M A to robię im prezentacje multimedialne i nagrywam filmy ()
7 ale też wiele filmów oglądamy za pomocą Internetu ((szybciej do+)) to dobra pomoc i
8 atrakcja dla dzieci bo dzieci te technologie dobrze znają i korzystają z nich w domu to
9 trudno oszukiwać ich że tego nie ma trzeba iść z duchem czasu .co tam jeszcze (?) & jak
10 każdy nauczyciel pracując w przedszkolu i ja też trochę jestem takim zbieraczem :więc:
11 przynoszę do sali przeróżne rzeczy związane z tematem który akurat mamy :robimy:
12 sobie wtedy z tych rzeczy kąciki tematyczne w których dzieci tak sobie korzystają
(Roksana, s.13, wers 6-12).

14 M Przynoszę do sali dużo
15 różnorodnych pomocy część z nich zrobiłam sama :a: część kopiłam i zmieniam te
16 pomoce bardzo często . widzę cały czas czy dzieci wykazują zainteresowanie czy nie i
17 wprowadzam nowe pomoce () mam też bardzo dużo strojów do teatryku :czy: nawet
18 różnych materiałów do aranżowania naszej sali czy dekorowania to się bardzo przydaje
19 jak robimy las czy ocean materiały są bardzo dobre ale też muzyka . muzyka jest takim
20 dobrym tłem tego co się dzieje () często to ona jest takim motorem do pracy mam dużo
21 płyt z dźwiękami i one również uatrakcyjnają nasze zajęcia . sama również przebieram
22 się za różne postaci i razem z dziećmi się bawimy ale dzieci też przebierają się
23 wymyślamy sobie dzień np. pomarańczowy i wszyscy jesteśmy na pomarańczowo i temat
24 mamy z tym kolorem.
(Róża, s18, wers 14-24).

Narracje Roksany i Róży pokazują zaangażowanych w swoją pracę nauczycieli, wychodzących naprzeciw oczekiwaniom dzieci. Narratorki w organizacji środowiska do działania wzbogaconego pomocami dydaktycznymi przyporządkowanymi w poszczególnych kącikach tematycznych, chcą zachęcić dzieci do badania, poszukiwania, porównywania itp. Roksana mając świadomość, tego, że dzieci na co dzień doświadczają świata multimedialnego, pragnie podążać z duchem czasu i sama przygotowuje dzieciom multimedialne pomoce dydaktyczne, aby pokazać im, że mogą być one również narzędziem do nauki i zabawy. Zupełnie inne spojrzenie na uatrakcyjnianie swoich działań prezentuje

Bogusława. Narratorka w swojej narracji odwołuje się do metod i form pracy z zastosowaniem pomocy dydaktycznych. Narratorka w dyskusji upatruje możliwość poznania potrzeb dzieci z innej perspektywy. W taki oto sposób opisuje swoje doświadczenia:

12 M A to włączam w zajęcia podział na grupy na pary . przeplatam
13 zabawami ruchowymi mamy zawsze pomoce dydaktyczne dyskutujemy (´) i staram się w tej
14 dyskusji też słuchać dzieci nie tylko być moderatorem rozmowy ale oddaje pole tutaj też
15 dzieciom.
(Bogusława, s.12, wers 12-15).

Kolejnym wątkiem, do którego odwołały się Narratorki dotyczy działań jakie **podejmują chcąc rozwijać ciekawość dzieci**. Bogusława i Róża w następujący sposób snują na ten temat powieść:

19 M Daje mu się wypowiedzieć
20 .słucham go. rozmawiam z nim (´) nie ograniczam go :<daję mu możliwość wyboru nie
21 przerywam mu >:.
(Roksana, s.13, wers 19-21).

33 M Nie mam tutaj jakiegoś sprawdzonego sposobu ale wydaje mi się że to co
(Róża, s. 18, wers 33).
1 robimy razem na grupie dużo daje .nie wyręczam dzieci .nie daję gotowych odpowiedzi
2 raczej daję wzory wskazówki drobne ale nigdy nie robię włączam dzieci w to co dzieje się
3 na grupie tak aby one działały .a ja raczej staram się to wszystko obserwować z jakimś
4 niewielkim udziałem .dużo z dziećmi rozmawiamy nawet powiedziałabym że
5 dyskutujemy i razem staramy się rozwiązywać nasze problemy oni dają pomysły jak
6 mamy problem.
(Róża, s.19, wers 1-6).

Narratorki chcąc rozwijać ciekawość dzieci, oddają dziecku pole do działania, czy to w formie rozwiązywania sytuacji problemowej czy dyskusji. Nie wykonują za dzieci, nie starają się udowadniać, że wiedzą lepiej, swoje działania sprowadzają do obserwacji, wskazówek i słuchania. Zaangażowanie emocjonalne widoczne w wypowiedź Róży czy podniesiony głos w narracji Roksany, wskazują, że niniejszy temat jest dla Narratorek ważny. Jeszcze inne podejście do rozwijania ciekawości dzieci wynika z narracji Bogusławy, gdzie Narratorka organizowane w tym kierunku działania, opiera na znajomości potrzeb dzieci zaobserwowanych w wyniku przeprowadzonej obserwacji. W taki oto sposób Bogusława opisuje swoje doświadczenia w tym zakresie:

20 M Obserwuję dzieci .pytam co lubią robić (?) i wtedy staram się zapewnić im warunki do
21 tego aby miały na czym i z czym działać & jak ktoś interesuje się malowaniem to ja
22 szukam nowych technik malarskich i pokazuję je tym dzieciom .robimy wspólnie kącik
23 plastyczny z różnymi pomocami do malowanie żeby mogły jeszcze bardziej rozwijać tą
24 swoją ciekawość. żeby miały na czym ją rozwijać to na tym u mnie polega ((szybciej
25 do+)) ale podstawą jest obserwacja dzieci po to aby wiedzieć w jakiej dziedzinie dziecko
26 może tą ciekawość swoją pogłębiać do czego tak bardzo go ciągnie że mógłby
27 przesiedzieć przy tym dłuższy czas (?).
(Bogusława, s.12, wers 20-27).

Znajomość zainteresowań dzieci, ułatwia Bogusławie tworzenie warunków do rozwijania ciekawości w oczekiwanym przez dzieci kierunku, co przynosi efekty w postaci doskonalenia zainteresowań. Natomiast Wiesia, za podstawę swoich działań rozwijających

ciekawość dzieci przyjęła bajkę, której zastosowanie umożliwiła kolejne działania. Tak oto opisuje swoje działania:

20 M Ja za pomocą
21 zabawy .bajek które oglądają () zaczynam od bajki :a :później schodzę powoli na inny
22 temat ((szybciej do+)) ale ten pierwszy impuls bajkowy gdzieś tam je tak zaczaruje.
(Wiesia, s.9, wers 20-22).

Kolejnym wątkiem podejmowanym przez Narratorki są rozważania na temat **źródeł, z których Narratorki czerpią inspiracje do rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej** dzieci. W takich oto słowach opisują swoje doświadczenia na ten temat:

29 M Głównie to strony internetowe i najczęściej różne
30 blogi () to z angielskiego bo z angielskiego to nie mam żadnych przewodników
31 ((szybciej do+)) to muszę sobie sama organizować.
(Roksana, s.13, wers 29-31).

32 M Pytania dzieci
33 i zdolności dzieci .chęć wypromowania dziecka.
(Bogusława, s.12, wers 32-33).

17 M To znaczy punktem wyjściowym jest to że samemu trzeba
18 mieć jakieś zainteresowania i wiedzieć że zainteresowania napędzają rozwój i dają taką
19 możliwość poznawania świata. Skąd czerpię inspirację (?) no chyba z tego samego
20 źródła skąd biorę siły do pracy żeby ich ciągle rozwijać trzeba powiedzieć szczerze że nie
21 jest to w 100% możliwym mając na grupie 25 dzieci () nie zawsze mogę powiedzieć „że
22 indywidualnie rozwijam zainteresowania każdego z nich” wiem co kto lubi (?) jaką kto
23 preferuje zabawę ale nie zawsze jest to możliwe żeby akurat w tym momencie wszyscy
24 bawili się akurat tak.
(Róża, s.19, wers 17-24).

Przywołane narracje pokazują nie tylko trzy różnorodne źródła inspiracji, ale również ich rozległy zakres. Dla Roksany źródłem inspiracji jest Internet, gdzie Narratorka korzystając z wymiany doświadczeń na blogach internetowych, poszukuje pomysłów do rozwijania zainteresowań dzieci. Z kolei inspiracja dla Bogusławy są dzieci i ich działania, natomiast dla Róży, inspiracją do rozwijania zainteresowań i ciekawości dzieci są posiadane przez Narratorkę zainteresowania. Róża nie tylko podkreśla ich wagę dla rozwoju, ale również dla ogólnego funkcjonowania.

Z kolei Narratorki będące **nauczycielem mianowanym** na temat doświadczeń z działań podejmowanych w zakresie **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci** snują następującą opowieść: Tak oto na temat doświadczeń w tym zakresie opowiadają Stasia, Renata, Czesława i Weronika:

4 M Staram się,
5 :żeby: te zajęcia, które prowadzę były interesujące dla dzieci, () to znaczy :<tak ładnie
6 opowiedziane>:, / o czym będziemy się uczyć dzisiaj w ogóle, (?) / o czym przez cały
7 tydzień będziemy rozmawiać, (?) / że będziemy robić różne rzeczy, prace, które
8 chciałabym, () żeby były zrobione starannie, dokładnie, bo rodzice będą je oglądać, /
9 chciałabym, żeby dzieci mogły się pochwalić, że coś potrafią /i w momencie, kiedy
10 opowiada się dzieciom o tym, co będziemy robić / :<to dla nich to już jest
11 interesujące>:, / że coś fajnego czeka ich jeszcze. & Jak mamy :wycieczkę:, / to też
12 bardzo się cieszą, /gdzie pojedziemy, co tam będziemy robić / a później widzę, () że
13 one same mają tę wiedzę, same wychodzą, () / że tak powiem na przeciw / same coś
14 tworzą z tym tematem :albo: odbiegają też od niego, ale zawsze to zainteresowanie

15 jest.

(Stasia, s. 15, wers 4-15).

30 M

Teraz miałam

31 trzy grupy () staram się zaspokajać zainteresowania dzieci ((szybciej do+)) ale dzieci

32 same zadają pytania ciekawość dzieci też pobudza nas nauczycieli do poszukiwania.

(Renata, s.11, wers 30-32).

16 M

No doświadczamy cały czas doświadczamy ja z nimi rozmawiam im

17 pokazuję . prowokuję ich do tego aby sami sobie odpowiadali na te pytania które sami

18 sobie stawiają () uważam że najważniejsze jest aby nie dawać im jakichś gotowych

19 sztamkowych informacji :tylko: jeżeli jest pytanie to tak tym pytaniem pokierować żeby

20 sami szukali odpowiedzi i to na każdym poziomie rozwoju można robić moim zdaniem.

(Czesława, s. 10, wers 16-20).

12 M

Na pewno poprzez zabawę i

13 przez eksperymenty ((szybciej do+)) tak żeby mogły podotykać poczuć powąchać wtedy

14 więcej dzieci zapamiętają niż z takiej suchej teorii.

(Weronika, s. 10, wers 12-14).

Wskazane narracje pokazują nie tylko zróżnicowane działania podejmowane przez Narratorki w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości dzieci, począwszy od organizacji zajęć, przez zabawy, prace plastyczne, doświadczenia, rozmowy, a na wyjściach poza teren przedszkola skończywszy, ale również cel jaki zamierzają zrealizować w wyniku ich realizacji. I tak dla Stasi, istotne jest to, aby dziecko podczas zajęć wykonywało prace plastyczne, poznało nowe treści, wypowiadało się. Narratorka przywiązuje też dużą wagę do poczucia estetyki nie tylko w wymiarze artystycznym, ale również w zakresie komunikacji, gdzie estetyczne wykonanie pracy plastycznej ważne jest dla Narratorki, tylko ze względu na rodziców, o czym mówi w następujących słowach „bo rodzice będą je oglądać”.

Z kolei dla Renaty i Czesławy ważną rolę odgrywają pytania dzieci, szczególnie te stawiane przez dzieci, Czesława ceni sobie możliwość obserwacji rozmowy prowadzonej przez dzieci oraz próby poszukiwania przez dzieci odpowiedzi na stawiane pytania, jednak zasadniczym problemem zdaniem Narratorki, jest udostępnianie dzieciom gotowych informacji. Narratorka ubolewa nad wyręczaniem dzieci. Natomiast Renata docenia ciekawość dzieci, uważa, że dzięki niej nauczyciele poszukują sposobów na rozwijanie zainteresowań u dzieci. Skierowanie swojej uwagi na zupełnie inne tory podczas wzbudzania zainteresowań i ciekawości dzieci, utwierdza Weronikę w przekonaniu, że zabawa, w której dziecko np.: poszukuje, bada, wącha, porównuje, dotyka stanowi wiarygodną podstawę do wzbudzania zainteresowań i ciekawości dzieci.

Kolejnym wątkiem, jaki Narratorki poruszyły w swoich narracjach były wypowiedzi, w których opowiadały o różnorodnych działaniach jakie podejmują czy do jakich się odwołują, **aby uatrakcyjnić przekazywane treści** czy organizowane działania. W taki to sposób na niniejszy temat opowiadają Stasia i Renata:

30 M

Staram się, :aby: był bogaty w pomoce: /kolorowe, interesujące dla

31 dzieci, / na czasie ./ nie z minionej epoki. ((szybciej do +)) Dobrze jest, (') jeżeli dzieci
32 mogą coś dotknąć zbadać, :<jeszcze lepiej>:./ jak możemy przy omawianym temacie
(Stasia, s.15,wersy 30-32).

1 wyjsć sobie poza przedszkole / :<powiedzieć coś, / albo zaprosić kogoś do
2 przedszkola>;, wtedy najwięcej dzieci korzystają bo stykają się bezpośrednio z tym o
3 czym rozmawiamy (-).
(Stasia, s.16, wers 1-3).

15 M Staram się aby to co mam dzieciom do przedstawienia było powiedziane w
16 ciekawy sposób aby było :trochę: tajemniczy aby te rzeczy które im przyniosłam do sali
17 były kolorowe estetyczne bo to też jest ważne.
(Renata, s.12, wers 15-17).

Przywołane narracje pokazują przykłady różnorodnych materiałów i działań, do których Narratorki odwołują się w celu uatrakcyjnienia omawianych treści. Z jednej strony są to pomoce dydaktyczne, wyjścia poza teren przedszkola, wizyty gości w przedszkolu, a z drugiej strony, jest to sposób w jaki zostaną zastosowane. Dla Stasi istotne jest, aby wykorzystywane pomoce dydaktyczne były kolorowe, estetycznie wykonane i aktualne oraz, aby ich zastosowanie nie ograniczało się tylko i wyłącznie do pokazania dzieciom. Narratorce zależy, aby dziecko mogło z nimi działać. Z kolei Renata, prócz estetycznych pomocy dydaktycznych, kluczową rolę dostrzega również w sposobie prowadzenia rozmowy. Narratorka wskazuje na „ciekawy sposób” wypowiedzi. Inny przykład uatrakcyjniania omawiany treści przywołała Czesława, dla której najważniejsze jest działanie dzieci. Narratorka, jak sama mówi „wykorzystuje” swoje zwierzęta, aby móc zachęcić dzieci do realizacji działań matematycznych, nie zależy jej, aby dzieci liczyły dlatego, że nauczyciel o to poprosił, czy zlecił zadanie do wykonania, ale dlatego, aby dzieci tego chciały, aby podejmowane przez dzieci działania matematyczne, odbywały się ich własnej woli. W taki oto sposób Czesława opowiada opisane działania:

19 M No właśnie poprzez takie coś znaczy (') to
20 same mogą zobaczyć :znaczy: matematyka to nie jest matematyka że my sobie coś
21 rozwiązujemy ((szybciej do+)) tylko matematyka to jest takie działanie że Alex czyli mój
22 pies jest głodny i chciałby zjeść jedzonko a ma pomieszane jedzonko które jest dla niego
23 z tym to co nie jest dla niego. I :najpierw: dzieci rozdzielają później łączą w zbiory .a
24 potem liczą gdzie czego jest więcej. Jak ja mówię w różnych dziedzinach wykorzystuje
25 moje zwierzęta :które: przychodzą ze mną do pracy (') i dzieci automatycznie wtedy już
26 nie mają świadomości że jest znowu ta trudna matematyka tylko że zrobią coś dla pieska
27 który jest ich przyjacielem.
(Czesława, s.11, wers 19- 27).

Jeszcze innym wątkiem jakim Narratorki podzieliły się w narracjach jest temat **znajomości sytuacji świadczących o zainteresowaniu dziecka**. W taki oto sposób Stasia, Renata, Czesława i Renata opowiadają o swoich doświadczeniach w tym temacie:

26 M :No...zadaje
27 dużo pytań.
(Stasia, s.15, wers 26-27).

11 M Podczas zabawy można już pewne rzeczy dostrzec czym się bawią (?) co lubią (?) o
12 czym rozmawiają (?).
(Renata, s. 12, wers 11-12).

13 M To tak samo jak my
14 emocjonalnie :<dzieci nie udają>: nie są jak :gdymy: tak jak my dorośli & niestety w
15 świecie takiego udawania tylko są bezpośrednie szczerze i szczerowość powinniśmy odbierać
16 jako coś dobrego i naturalnego co możemy wykorzystać.

(Czesława, s.11, wers 13-16).

23 M No bo

24 więcej czasu jest na stanowisku (') nie nudzi się przede wszystkim i jest tak jakby

25 dziecka nie było . on się potrafi zająć tym czyś.

(Weronika, s.10, wers 23-25).

Wypowiedzi Narratorek pokazują również przykłady zmian w zachowaniu dzieci, zaobserwowane w momencie zainteresowania w postaci: zasłuchania, skupienia uwagi, zadawania pytań, jak i emocje dzieci, o których opowiada Czesława. Narratorka formułując głośniej swoją wypowiedź podkreśla „ :<dzieci nie udają>:” a obserwacja dzieci pozwala dostrzec te emocje.

Kolejnym poruszonym przez Narratorki wątkiem są **źródła, będące inspiracją dla Narratorów do rozwijania zainteresowań i ciekawości dzieci.**

19 M Ja bym chciała mieć możliwość, . dojścia do czegoś takiego /
20 znaczy w Szczecinie / :czy: gdziekolwiek indziej / (') można będzie mieć miejsce,
21 gdzie by te dzieci wysłać. (-). :<Bo tak naprawdę>: tutaj każda szkoła jest szkołą i tak
22 dalej i one ze sobą nie współpracują :<a szkoda>; , bo ja np. „już pod względem tej
23 dziewczynki myślałam o jakichś zajęciach artystycznych” , ((szybciej do +))
24 nawiązałam współpracę z Liceum Plastycznym, & ale mamy strajk, :który: był, :że
25 tak powiem: zniszczył wszystko ..i tak muszę się od nowa zmotywować do
26 podobnych działań. (-).

(Stasia, s. 16, wers 19-26).

5 M Szkolenia bo na nich oprócz tego że poznam nowe

6 rzeczy to zaraz dowiem się jaki to przynosi efekty w rozwoju dzieci.

(Renata, s. 13, wers 5-6).

12 M Dzieci one najbardziej mnie inspirują

13 (') kiedy widzę jak sobie radzą :<i jak mogłyby jeszcze lepiej sobie radzić>: :Kiedy:

14 stawiają mi pytania lub kiedy opowiadają co chciałyby robić :czy: zobaczyć . albo

15 pokazują zdjęcia i o nich starają się opowiedzieć.

(Czesława, s.12, wers 12-15).

Przywołane narracje przedstawiają trzy zróżnicowane źródła, z których Narratorki czerpią inspirację do podejmowanych działań w zakresie rozwijania zainteresowań dzieci. Zatem, dla Stasi inspirację stanowi współpraca ze szkołą, w której dzieci mogłyby rozwijać swoje zainteresowania, bowiem w zwiększeniu podjętych w przedszkolu działań rozwijających zainteresowania dzieci Narratorka upatruje ich dalszy rozwój. Z kolei dla Czesławy, dziecko i jego działania, pytania, wypowiedzi, zachowania stanowią inspirację do organizacji działań rozwijających zainteresowania. Zaś dla Renaty inspiracją są szkolenia, Narratorka szuka w pierwszej kolejności natchnienia dla siebie, aby móc zainteresować dzieci.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwijania zainteresowań** i ciekawości poznawczej dzieci. W taki oto sposób wypowiadają się Renata, Czesława i Weronika:

9 M Dzieci mają lepszą pamięć .potrafią się skupić nad zadaniem. zbierają rzeczy które je
10 interesują tworzą się u dzieci pasje z tych zainteresowań.
(Renata, s. 13, wers 9-10).

18 M No tak ciekawość
19 poznawcza rozwija generalnie dziecko jago pomieć. koncentracje uwagi .skupienie
20 ((szybciej do+)) ale i doskonali taką umiejętność jak wytrwałość i cierpliwość (') dzieci
21 które mają zainteresowania dysponują dużym zasobem słów .pasjami opowiadają o
22 swoich zainteresowaniach i oczekują uwagi słuchacza.
(Czesława, s. 12, wers 18-22).

13 M Dzieci są wtedy chętne
14 do zajęć do zabawy & nie trzeba ich specjalnie namawiać :czy: tam coś wymyślać
15 specjalnego (') no one wtedy same chcą i przychodzą i tylko aby im dać coś nowego już
16 bo coś tam skończyły.
(Weronika, s. 17, wers 13-16).

Narratorki w swoich wypowiedziach podkreślają wpływ rozwijanych zainteresowań zarówno na rozwój poznawczy jak i emocjonalny dzieci. Doskonalenie rozwoju poznawczego możliwe jest poprzez rozwijanie takich umiejętności jak: koncentracja uwagi, pamięć, skupienie, posiadanie większego zasobu słów. Natomiast doskonalenie rozwoju emocjonalnego przynosi efekty w postaci: wytrwałości, cierpliwości i chęci dziecka, co jest nieodzownym czynnikiem rozwoju poznawczego. Przykład zupełnie innego spojrzenia na umiejętności dzieci nabyte w wyniku rozwiania zainteresowań można dostrzec w narracji Stasi. Tak oto wypowiada się Narratorka na niniejszy temat:

29 M Sprzyja temu, :że: później, / jeżeli
30 wejdą w wiek dojrzewania / :ten: taki trudny wiek adolescencji / (') to rozwijanie tych
31 zainteresowań, pozwoli im na to, .. :że: jednak będą miały ten twardy kręgosłup, / że
32 wiedzą, :<co jest ważne w życiu>: ..że trzeba najpierw wyznaczyć to, co jest istotne
33 (.) a dopiero później, mieć czas na inne rzeczy. / W momencie, kiedy nie ma tych
(Stasia, s. 16, wers 29-33).

1 zainteresowań pojawia się nuda / czyli pojawiają się głupie pomysły . a co za tym
2 idzie, / :<to wystarczy włączyć telewizję>:.
(Stasia, s. 17, wers 1-2).

Narratorka w przywołanej wypowiedzi, wychodzi poza ramy aktualnego dla dziecka szczebla edukacyjnego, i swoją wypowiedź odnosi do sytuacji, kiedy dziecko będzie uczniem szkoły podstawowej. Dla Stasi ważne jest wypracowanie u dziecka wartości stanowiących kręgosłup moralny, których podstawy będą trwałe na tyle, że pochłaniały będą dziecko przez wiele lat. Wypracowanie takiej wartości pozwoli dziecku na wyrażanie swoich potrzeb niezależnie od zaistniałej sytuacji.

Natomiast Narratorki będące **nauczycielem dyplomowanym** na temat doświadczeń z działań podejmowanych w zakresie **wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci** wypowiadają się w następujący sposób:

29 M Ja przede wszystkim staram się na
30 swoich zajęciach pracować na metodach aktywizujących to są właśnie takie metody
31 które :jakby: w taki ciekawy sposób starają się przybliżyć dzieciom daną wiedzę. (-)
32 Myślę że też zabawa :że: poprzez zabawę dzieci najbardziej się uczą i takie
(Basia, s.15, wers 29-32).

1 podejmowanie też różnych ciekawych działań które by ich zachęcały (-) podpatruje

2 dzieci co im się podoba (?) staram się też jeżeli proszą mnie o coś opierać się na tym co
3 będzie żebyśmy coś nowego wymyślili :żeby: np. przedłużyć jakieś zabawy coś
4 ciekawego opowiadać ale bardzo uwzględniam w swoich działaniach to co ich
5 interesuje jakby to jest też na tej bazie rozwijane.

(Basia, s. 16, wers 1-5).

18 M :<Organizuję
19 przestrzeń>: zdecydowanie przygotowuję różne pomoce sensoryczne mam :dość: (-)
20 duże zaplecze do przechowywania różnych rzeczy . jestem w stałym kontakcie z
21 rodzicami :którzy: też są otwarci na to żeby coś przynieść . gdzieś pójść czy przyjść i
22 coś pokazać dzieciom żeby uatrakcyjnić. Organizuję zajęcia badawcze w ogrodzie
23 projekty w sali.

(Gosia, s. 14, wers 18-23).

31 M Na przykład jak jest ciekawy
32 temat :to: wtedy zakładamy kącik np. jak jest temat o kosmosie ((szybciej do+)) to
33 staram się jakieś tam książki przynieść o kosmosie :albo: robimy rakiety z rolek po
(Rysia, s. 10, wers 31-33).

1 papierze toaletowym :jakieś: ufoludki z plasteliny staram się ich zaciekawić tematem albo
2 też zapraszam gości do przedszkola piłkarzy, żużlowców.

(Rysia, s. 11, wers 1-2).

Wypowiedź Narratorek świadczą, że zarówno Basia, Gosia jak i Rysia chcą wzbudzić zainteresowania i ciekawość dzieci ,organizują działania na terenie przedszkola. Basia z jednej strony sama organizuje zabawy z zastosowaniem metod aktywizujących wychodząc naprzeciw dziecku, a z drugiej strony organizuje działania odpowiadając na zaobserwowane potrzeby dzieci. Natomiast Gosia, w organizowaniu przestrzeni edukacyjnej wykorzystuje pomoce dydaktyczne, zabawy badawcze, odwołuje się również do rodziców upatrując w nich czynnych uczestników realizowanych działań. Z kolei dla Rysi, punktem wyjścia do podejmowania kolejnych działań, są kąciki tematyczne, wokół których Narratorka aktywizuje dzieci. Zupełnie inny przykład wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci wynika z narracji Teresy, Wandy i Zuzanny, dla których kluczowe we wskazanym zakresie okazały się działania oparte na doświadczaniu dzieci. Tak oto Narratorki opisują niniejsze sytuacje:

3 M No to przeważnie
4 doświadczenia idziemy też (') ktoś do nas przyjedzie :< to jest zachwycony u nas to jest
5 mnóstwo zieleni mnóstwo ciekawych miejsc .możliwości >: możemy iść nad staw
6 zobaczyć ((szybciej do+)) choćby wiosenny szczaw .kijanki jak się rozwijają .chodzimy
7 na spacer y wycieczki. & My nie organizujemy zwykłego Mikołaja :tylko: gdzieś
8 wyjeżdżamy ((szybciej do+)) byliśmy ostatnio w Żatorze :< ale było tam pięknie bo
9 dzieci mogły tam zobaczyć ciekawe rzeczy byliśmy też w fabryce elfów gdzie dzieci się
10 mogły pobawić byliśmy w kopalni gdzie dowiedzieliśmy się skąd się bierze ruda
11 srebra >:.

(Teresa, s. 11, wers 3-11).

33 M Udostępniam im różne

(Wanda, s.11, wers 33).
1 rzeczy .czytam książki ((szybciej do+)) nie tylko bajki pracujemy w ogrodzie nie tylko
2 gramy w piłkę (') mamy w ogrodzie ogródek z roślinami & robię metodę projektów jest
3 bardzo dobra do tego staram się mieć ciekawe rekwiizyty ((szybciej do+)) wiadomo że
4 zainteresować trzeba te dzieci chodzi mi o stworzenie takiej atmosfery tajemniczości
5 albo czasami się :człowiek: przebiera za kogoś i przynosi coś niezwykłego...Poza
6 zajęciami staram się im zmieniać często rodzaj aktywności bo widzę że dzieci nie mają
7 swoich pomysłów na zabawę :i: staram się wprowadzić coś takiego żeby był stały element

8 w naszych dniach codziennych np. czy czytanie było o stałej porze i wtedy dzieci uczyć
9 słuchania.

(Wanda, s. 12, wers 1-9).

6 M :No: bardziej robię takie zajęcia badawcze () jakieś eksperymenty przeprowadzam
7 wprowadzam taki element niepewności. ciekawości w formie zagadki... czasem
8 wprowadzam różnego rodzaju gry które przemycam ((szybciej do +)) tak na teraz
9 rozmawiamy o jesieni to wprowadzam domino a czemu (?) a jakie (?) a zobacz (?) a
10 jakie są (?) wprowadzam dużo takich prezentacji multimedialnych sama robię ciekawą
11 prezentację & np. jeśli mówimy o warzywach jak to wypada to tak i w której formie też
12 poznajemy tak żeby to wszystko się jakoś łączyło (-) jeżeli mówimy o warzywach to też
13 robimy do tego piosenkę . więc szukam tej piosenki (.) która byłaby ściśle z tym
14 związana a nie jakaś oderwana od rzeczywistości.

(Zuzanna, s. 14, wers 6-14).

Przywołane narracje Teresy, Wandy i Zuzanny pokazują różnorodne działania Narratorek, podejmowane w różnym środowisku, w którym dziecko doświadcza, eksperymentuje i bada. Raz tym środowiskiem jest środowisko przyrodnicze, jak w przypadku Teresy i Wandy, a innym razem sala przedszkolna, o czym opowiada Zuzanna. Narratorki chcąc zagwarantować dzieciom warunki do doświadczenia, tworzą atmosferę niepewności, tajemnicy, odwołują się do metody projektów czy prezentacji multimedialnych, o czym opowiedziały Zuzanna i Wanda. Ponadto Narratorki organizują działania edukacyjne czy kulturalne we współpracy ze środowiskiem lokalnym. Jeszcze inny przykład działań umożliwiających wzbudzenie zainteresowań i ciekawości dzieci w narracji opisała Stefcia, Narratorka, która nie tylko starała się te zainteresowania wzbudzić ale i rozwijać, w taki oto sposób opisała swoje doświadczenia:

13 M To zależy jakie zainteresowania mają dzieci ja natomiast miałam
14 taką możliwość :że: < udało mi się napisać ten program dla dzieci zdolnych
15 matematycznie>: i dzięki temu rozwijałam u dzieci tą stronę matematyczną.. robiłam
16 zajęcia :takie: normalne dla tych dzieci zdolnych matematycznie i wtedy z nimi
17 rozwijałam pracowałam podsuwałam im zadania też są takie zadania gdzie dzieci muszą
18 same pomyśleć ja nic im tam nie podpowiem. (-) Ja im daję jakiś problem :a: one
19 starają się same w jakiś sposób rozwiązać go. & :Natomiast: dla dzieci uzdolnionych
20 muzycznie bo to np. () staram się z takimi dziećmi śpiewać wybieram takie dzieci do
21 konkursów właśnie wokalnych . poddaje im różne instrumenty i razem gramy & sobie
22 jeżeli chodzi o plastykę ((szybciej do+)) o to są dzieci :które: sobie gdzieś tam to
23 zapotrzebowanie tego rozwijania możliwości plastycznych gdzieś :tam: sobie same
24 zaspokajają (-) bo często podczas czasu wolnego gdzieś :tam: wycinają kolorują rysują i
25 tworzą ((szybciej do+)) ale oprócz :tego: są też dzieci które robią prace plastyczne które
26 wystawiamy na wystawie... Jeżeli widzę :że: dziecko ma w przedstawieniach większe
27 role i dobrze sobie z tym radzi :to: wystawiam te dzieci na konkursy recytatorskie (-) bo
28 to też jest ważne żeby dziecko nie czuło termy. & Ruchowe to wiemy że jak będą
29 zawody no to mogę takie dziecko wystawić no bo ono mi świetnie sobie w tym poradzi
30 a jeszcze będzie czuło satysfakcję z tego & często też rozmawiam z rodzicami i
31 proponuje żeby poszli :albo: pytam czy dziecko już chodzi na jakieś zajęcia w danej
32 dziedzinie (?) jeżeli nie no to proponuję żeby się zastanowili chociaż nad tym i
33 spróbowali czy dziecko gdzie tam będzie chciało uczyć się ((szybciej do+)) I
(Stefcia, s.16 wers 13-33).

1 miałam taką sytuację teraz :że: chłopiec bardzo ładnie śpiewał i się okazało że chłopiec
2 po przesłuchaniach z panem ze szkoły muzycznej dokładnie z chóru chłopięcego
3 rewelacyjnie wypadł (-) mama na początku się opierała „nie że ona nie pojedzie. czasu
4 nie ma . po czym okazało się że chłopcu tak się spodobało że mama nie miała wyjścia.
(Stefcia, . 17, wers 1-4).

Przywołane w narracji przykłady podejmowania różnorodnych czynności, poszukiwania rozwiązania zaobserwowanej sytuacji czy wdrażanych programów, pokazują Narratorkę otwartą na potrzeby dzieci, która w proces rozwijania zainteresowań dzieci włącza rodziców, proponując różnorodne rozwiązania w tym zakresie. Natomiast Paulina w swojej narracji opisuje jeszcze inne podejście, z perspektywy którego podejmuje działania umożliwiające wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci:

4 M Zajęcia typowo te które
5 mamy dydaktyczne . programowe które mamy codziennie (') wprowadzamy dla całej
6 grupy później mamy czas bo jednak to jest cały dzień że jest czas po południu na takie
7 zabawy z dziećmi indywidualne (-) ja się staram ten czas poświęcić tyle ile mogę żeby się
8 bawić z dziećmi :żeby: je lepiej poznawać gdzieś tam wchodzić na tą grupę ((szybciej
9 do+)) indywidualnie z kimś rysować :a: kimś w coś zagrać (') i wiadomo że na tyle na ile
10 czas pozwoli (,) także to jedyna forma w jakiej możemy tutaj próbować jakieś zabawy
11 :czy: karty pracy czy rozmawiać i poznawać czy też móc rozmawiać też z rodzicami & to
12 co zauważyłam . jakie talenty. jakie zainteresowania u dzieci aby ukierunkować też
13 podczas rozmów z rodzicami w jaką stronę można pójść. doradzać na jakie zajęcia
14 dodatkowe dziecko zapisać w czym by się dzieci realizowały tylko tyle.
(Paulina, s. 17, wers 4-14).

Narratorka w swojej wypowiedzi rozgraniczyła „zajęcia (...) dydaktyczne (...) dla całej grupy” i popołudniowe „zabawy (...) indywidualne”. Z narracji wnioskować mogą, że Narratorka właśnie za pośrednictwem zabaw indywidualnych rozwija zainteresowania i ciekawość dzieci wykorzystując w tym celu zabawy plastyczne, rozmowy indywidualne, karty pracy, rozmowy z rodzicami.

Kolejnym wątkiem wspomnianym w narracjach były wypowiedzi Narratorów **opisujące czynności, których celem było zachęcenie dziecka do udziału w rozwijaniu zainteresowań i ciekawości.** Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się: Basia, Rysia, Wanda i Stefcia:

8 M Staram się ich zaciekawić tematem który realizuje
9 poprzez :właśnie: (') ciekawy materiał :<najczęściej chcę aby było to czego dzieci nie
10 znają albo co jest dla nich atrakcyjne>: lub w jakiś sposób jest związane z ich
11 zainteresowaniami ..albo jeśli uda mi się to powiązać z bajką . czy grą która jest na
12 topie :a: o której dzieci cały czas mi opowiadają to wtedy jest to dla nich atrakcyjne i
13 wtedy one same garną się do tych zajęć no powiem tak (,) dziś jest bardzo trudno
14 cokolwiek zaproponować dzieciom ponieważ zwykle jest tak :że: są w grupie dzieci
15 które bardzo dużo podróżują z rodzicami dużo widziały .rodzice też są bardziej
16 świadomi swojej roli i nauczyciel to właściwe jego rola jest już inna nie takie
17 przekazywanie ale jak z tego wszystkiego korzystać bardziej wydaj mi się.
(Basia, s. 16, wers 8-17).

5 M Staram się włączać dzieci w to co robię
6 tak (') abyśmy razem robili aby one też ze mną działały aby miały swój udział ((szybciej
7 do+)) i tak przydzielam im role np. ty odpowiadasz za to a :ty: za to itd. tak aby każdy
8 miał jakąś funkcję do spełnienia. Pytam też jakie one mają pomysły (?) jak by to zrobiły
9 (?) ale wtedy też się trochę boję że wymyślą coś czego ja nie będę mogła spełnić i będzie
10 nam smutno.
(Rysia, s.11, wers 5-10).

11 M Ja robię
12 to za pomocą materiałów w sali i kącików zainteresowań które w tych kącikach
13 gromadzę ((szybciej do+)) dzieci wiedzą jak urządzona jest nasza sala zawsze kiedy

14 zmieniamy kącik :czy: jego nazwę to robimy coś innego to umawiamy się na to razem ()
15 był taki etap u nas o piratach to jeden kącik zrobiliśmy sobie z piratami i dzieci rozwijały
16 swoją motywację () ale też mieliśmy kącik teatralny zgromadziłam w nim ubrania od
17 swojej koleżanki i takie z sylwestra i po jej córkach wszystko nam się przydało i
18 wszystko to wykorzystaliśmy w zabawach.

(Wanda, s.12, wers 11-18).

6 M

:Takim:

7 dobrym sposobem na motywowanie dla mnie jest z jednej strony rozmowa z dzieckiem i
8 taki stały kontakt i dostarczanie dzieciom materiałów albo innych rzeczy czy chociażby
9 pokazanie dzieciom czegoś innego w innym miejscu :myślę: tutaj o wszelkich wyjściach
10 poza teren przedszkola & byliśmy w muzeum oglądaliśmy wystawę o Afryce :i: później
11 przez długi czas dzieci jeszcze do tego wracały robiliśmy sobie zajęcia o Afryce.

(Stefcia, s. 17, wers 6-11).

Przytoczone narracje przedstawiają zróżnicowane sposoby Narratorów na zachęcenie dzieci do rozwijania zainteresowań. Dla Basi, takim sposobem jest zaciekawienie dzieci poprzez nawiązanie do znanych i nieznanymi dzieciom elementów, co stanowić ma dla dziecka czynnik przykuwający uwagę. Z kolei dla Rysi i Wandy istotne jest, aby dziecko działało wraz z nauczycielem, dlatego Narratorki włączają dzieci w podejmowane działania przydzielając im przy tym role do spełnienia, o czym opowiada Rysia i konstruuje kąciki tematyczne, na co wskazuje Wanda. Inne spojrzenie na zachęcanie dzieci do udziału w rozwijaniu zainteresowań i ciekawości wynika z narracji Gosia, a mianowicie Narratorka dostrzega trudności w zachęceniu dzieci wynikające z ich niechęci do udziału w zajęciach, o czym mówi w następujący sposób:

26 M Jest to bardzo trudne tak naprawdę () i nie ma złotego środka :ponieważ: każde
27 dziecko jest inne :i: < każde wymaga zupełnie innego reagowania w takich sytuacjach >:
28 W pierwszej kolejności :staram: się dociec do tego .co jest przyczyną tej niechęci wobec
29 zajęć (?) :czy: jest to złe samopoczucie (?) czy to jest słaba strona dziecka (?) czy to są
30 jest część narobienia czegoś innego (?) czy to jest tęsknota za mamą (?) czy to są
31 trudności motoryczne (?) czy jest to jakaś nadwrażliwość słuchowa (?) lub towarzystwo
32 jakiejś osoby (?) & bo są dzieci które są niedotykalne :i: nie chcą nikogo złapać za
33 rękę () okazuje się że chętnie wykonałyby zajęcia na rytmice :ale: nie godzą się na to
(Gosia, s.14 ,wers 26- 33).

1 aby złapać za rękę dziecko które jest obok.

(Gosia, s.15, wers 1).

Wypowiedź Gosia pokazuje Narratorkę mającą świadomość co do posiadania przez dzieci indywidualnych potrzeb. Zatem chcąc zachęcić dzieci do działania, Narratorka w pierwszej kolejności stara się odpowiedzieć na potrzeby dzieci, aby móc zniwelować zniechęcenie dziecka do działania. Problem trudności, zachęcania dzieci do udziału w rozwijaniu zainteresowań w swojej narracji poruszyła również Basia, podkreślając wagę i znaczenie rzeczywistości, w której aktualnie funkcjonujemy, a która oferuje dzieciom i rodzicom różnicowane warunki do jej poznawania oraz wpływa na zmianę roli nauczyciela z osoby przekazującej informację, na osobę, która pokazuje jak z tych zasobów informacji korzystać.

Kolejnym wątkiem przedstawionym w narracjach są rozważania Narratorów dotyczące **znajomości umiejętności, gestów, zachowań czy sytuacji świadczących o zainteresowaniach dzieci**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Basia i Stefcia :

32 M To znaczy w całkiem innych sytuacjach nawiązuje do rzeczy które już
33 były. & Ja prowadziłam taki program z paszportem () odwiedziliśmy w danym
(Basia, s.16, wers 32-33).

1 miesiącu kraj Unii Europejskiej i potem całkiem w zupełnie innej sytuacji jesteśmy
2 ((szybciej do +)) gdzieś na wycieczce i dziecko zaczyna coś opowiadać do pani
3 dyrektor coś o jakimś kraju ona się pyta a on odpowiada „a bo mieliśmy z panią
4 zajęcia” i wtedy widzę że wykorzystuje to co i jest to dla nich ciekawe i można to
5 rozwijać. Zresztą samo to () że dziecko się dopytuje kiedy będą kolejne doświadczenia
6 (?) kiedy poznamy nowy kraj(?) całe to zainteresowanie wskazuje na to :<że dzieci
7 jednak tym są właśnie zainteresowane>: podobało im się to i dążymy żeby to dalej było
8 rozwijane.

(Basia, s. 17, wers 1-8).

24 M Dzieciom mówię o tym () wypowiadają się że ich to interesuje że lubią dużo
25 mówić o tym wśród kolegów tak więc można wyciągnąć wnioski że jest zainteresowany
26 & Miałam: takiego chłopca który był zafascynowany Japonią :<potrafił zrobić nawet
27 wykład o Japonii o Japończykach o ich stylu życia >: już nie mówiąc że posiadał dużo
28 takich informacji których :ja: nie znałam o Japończykach a on gdzieś tam był
29 zainteresowany gdzieś tam rodziców motywował do tego żeby mu szukali tak .często
30 nawet do mnie podchodził i się pytał czy coś tam o Japonii wiem (?) () więc musiałam z
31 tego wybrnąć inteligentnie i stwierdzałam :że: dobrze to doczytam :albo: poczekaj zaraz
32 sprawdzę w Internecie i podałam mu informację. & Miałam też chłopca który
33 interesował się dinozaurami () potrafił wymienić mi wszystkie nazwy i naprawdę żył
(Stefcia, s.17 wers 24-33).

1 tym . przynosił do przedszkola różne figurki dinozaurów .opowiadał o ich stylu życia
2 czym się odżywiają jak tam one między sobą przebywają. &Zauważyłam że właśnie
3 chłopcy przejawiają różnego typu zainteresowania . dziewczynki jeżeli już to
4 ewentualnie można zobaczyć to w pracach plastycznych.

(Stefcia, s. 18, wers 1-4).

Przytoczone narracje pokazują zainteresowanie dziecka dostrzeżone przez Narratorki, w postaci zaobserwowanych umiejętności czy zmian w zachowaniu dzieci. Wśród umiejętności zaobserwowanych przez Basię, na pierwszy plan wysuwa się dzielenie się wiedzą pozyskaną przez dzieci podczas zajęć oraz chęć zadawania pytań. Podobnie rzecz ma się w przypadku wypowiedzi Stefci, gdzie również pojawiają się pytania i opowiadania, jednak forma pozyskania informacji przez dziecko jest zgoła inna. Narratorka podkreśla samodzielność dziecka w angażowaniu rodziców i nauczycieli do poszukiwania informacji na konkretny temat lub postawione pytania. Inny przykład zachowania świadczący o zainteresowaniu dziecka wynika z narracji Wandy i Rysi, a mianowicie Narratorki wskazują na aktywność i zaangażowanie dziecka powodujące ustawiczne działanie czy poszukiwanie, o czym mówi Wanda oraz przejmowanie roli nauczyciela, na co wskazuje Rysia w następujących słowach:

19 M Angażuje się na pewno w te zajęcia .czy czasem sam chce poopowiadać na
20 dany temat. czy jakby przejął rolę nauczyciela i opowiadać dzieciom żeby się pochwalić
21 swoją wiedzą na dany temat ((szybciej do+)) a czasem jest tak że nawet powie że ktoś
22 przeszkadza w sali.

(Rysia, s.11, wers 19-22).

24 M

Pyta o to. kręci się

25 koło tego .chce to mieć .jest niecierpliwe nie potrafi się na niczym innym skupić. jest

26 tylko skupione na tym co robi i nie chce się od tego oderwać

(Wanda, s.12, wers 24-26).

Inny rodzaj umiejętności wskazujących na zainteresowanie dzieci, wynika z narracji Zuzanny i Grażyny, gdzie Narratorki zwracają uwagę na: zabawę, prace plastyczne, swobodne wypowiedzi czy pytania dzieci, jak to miało miejsce w narracjach przywołanych powyżej. Ponadto w narracji Zuzanny pojawia się przykład techniki gromadzenia informacji o dziecku w postaci obserwacji, w której Narratorka upatruje główne źródło wszelkich informacji o dziecku. Z kolei w wypowiedzi Grażyny, dostrzec można wyniki posiadanych przez dzieci umiejętności powodujące zmiany w zachowaniu. Mianowicie Narratorka pokazuje powiązanie pomiędzy koncentracją uwagi dzieci na zadaniu, a ich dyscyplinowaniem. W taki oto sposób narratorki opowiadają nakreślone sytuacje:

27 M

Czasem po rysunku . czasem po zabawie

28 własnej. czasem po spontanicznej rozmowie & są dzieci np. () dzieci, które bawią się

29 tylko torami i uwielbiają ciuchcie i w ten sposób można wprowadzać im litery poprzez

30 wagony ciuchcie. Liczymy sobie i przede wszystkim to jest obserwacja dziecka podczas

31 tej swobodnej zabawy. w co oni się bawią . co lubią rysować .. jakie zabawki przynoszą

(Zuzanna, s.14, wers 27-31).

1 do przedszkola.

(Zuzanna, s. 15, wers 1).

12 M

Koncentracja

13 uwagi jest po prostu duża (-) mniejsza podatność na czynniki rozpraszające uwagę jest

14 zdecydowanie w sali () :także: praca wymaga ode mnie mniej dyscyplinowania mogę

15 też poznać potem :że: zadają dzieci pytania :albo: proszą żeby przynieść coś jeszcze

16 :albo: pytają o to czy mogą wykorzystać jeszcze coś co jest w sali (?) () dla mnie to też

17 jest sygnał że korzystają z wcześniej nabytych umiejętności żeby połączyć to co nowe z

18 tym co już znają.

(Gosia, s. 15, wers 12-18).

Jeszcze inny przykład reakcji dziecka, ujawniający moment zainteresowania widoczny za pośrednictwem gestów oraz jego powiązanie ze zmianą w zachowaniu dziecka, o czym opowiada Grażyna dowodzi, że zainteresowania mogą wywoływać różnorodne reakcje dzieci, o czym opowiada Grażyna w następujących słowach:

4 M

Buzie

5 otwiera :takie: wielkie oczy robi ((szybciej do+)) nie ale dzieci słuchają wtedy one nie

6 nudzą się .one nie kręcą się w kole to bardzo jest widoczne jak dziecko słucha czy jest

7 zainteresowane.

(Grażyna, s. 14, wers 4-7).

Kolejnym poruszonym w narracjach wątkiem, któremu Narratorki poświęcały swoją uwagę, były opisy działań **umożliwiający rozwijanie ciekawości u dzieci**. W taki oto sposób na temat niniejszych działań wypowiada się Basia:

26 M

Wydaje mi się

27 :że: w przypadku tej „ciekawości: () to najważniejsze jest być dobrym obserwatorem i

28 poświęcić na to trochę czasu ... :być: () czujnym na słowa dzieci :<ale nie takie

29 mówione wprost>: tylko mimochodem tak w jakiejś zabawie a wtedy to już jest proste

30 dać im teren na którym będą bezpiecznie mogli działać i tam umieścić rzeczy które
31 sprawiają im radość które :można: przekładać z którymi można poeksperymentować nie
32 mam tutaj na myśli jakichś wielkich eksperymentów ale proste rzeczy takie są
33 najfajniejsze dla dzieci i powiem pani coś dzieci zdążyłam zauważyć że dla dzieci
(Basia, s.17, wers 26 -33).

1 zabawki wcale nie są najciekawsze bardziej interesują je nasze rzeczy rzeczy dorosłych
2 a wszyscy myślimy że im więcej ma zabawek tym lepiej dziś po tylu latach w
3 przedszkolu nie do końca się z tym zgadzam.
(Basia, s.18, wers 1-3).

Narratorka przywołując swoje doświadczenia na temat działań rozwijających ciekawość dzieci podkreśla, iż to obserwacja jest dla nauczyciela źródłem wiedzy o dzieciach, i to w niej tkwi odpowiedź co do podejmowania działań. Basia zwraca szczególnie uwagę na spontaniczne wypowiedzi dzieci, w nich to bowiem Narratorka uparuje możliwość poznania potrzeb dzieci w odpowiedzi, do których organizuje dzieciom środowisko do działania. Narracja Basi wyróżnia się ponadto podłożem emocjonalnym szczególnie w sytuacji, kiedy Narratorka wskazuje, iż nie zabawki, a „rzeczy dorosłych” są aktualnie źródłem zaciekawienia dzieci. Przykład podejmowania innych działań podczas rozwijania ciekawości dzieci w swoich narracjach Rysia i Teresa opisują w następujący sposób:

33 M ciekawość praktycznie rozwija się cały czas (') podczas zajęć to za pomocą
(Rysia, s. 11, wers 33).

1 różnorodnych materiałów jakimi posługujemy się na zajęciach & oglądamy też filmy
2 przyrodnicze najczęściej o dzikich zwierzętach tych które nie żyją u nas . robimy zabawy
3 obserwacyjne w ogrodzie przedszkolnym ((szybciej do+)) przynoszę do pracy dużo
4 ciekawych książek albo coś co sama zrobiłam w domu i o tym rozmawiamy. Ostatnio
5 robiłam album w domu i później dzieciom tak się spodobał że zaczęły dopytywać jak go
6 zrobiłam (') i same też zaczęły próbować robić swój albumy.
(Rysia, s. 12, wers 1-6).

13 M Poprzez
14 włączanie ich w różne czynności (') zależy mi na tym aby razem ze mną uczestniczyły w
15 tym co i ja robię :<aby pomagały albo pełniły w tym rolę>: dzieci bardzo lubią mieć
16 zadanie do wykonania ...dzielię ich na grypy ((szybciej do+)) i każdy w grupie ma
17 zadanie a później prezentują :<i bardzo im wtedy zależy aby ich grupa jak najlepiej
18 wypadła bardzo się wtedy starają bo nie odpowiadają tylko za siebie ale za grupę>:.
(Teresa, s. 12, wers 13-18).

Narratorki chcąc rozwijać ciekawość dzieci podejmują się organizacji zróżnicowanych działań. Dla Rysi istotne jest, aby dzieci mogły zobaczyć jak najwięcej rzeczy, dlatego udostępnia dzieciom materiały czy to w formie filmu, pomocy dydaktycznych czy organizacji zabaw badawczych. Z kolei Teresa chcąc rozwijać ciekawość dzieci angażuje je do działania przydzielając im rolę i modyfikując formę zajęć. Stefcia i Gosia korzystają z dobrodziejstw środowiska przyrodniczego i lokalnego, chcą tym samym stworzyć dzieciom warunki do autentycznego, praktycznego doświadczania i poznawania. Tak oto Narratorki opisują swoje doświadczenia:

24 M Zależy mi
25 na tym (') aby dużo rzeczy widziały . mogły dotknąć. sprawdzić same :<dlatego dużo
26 chodzimy w różne miejsca i stamtąd przynosimy jak my to mówimy nasze zdobycze do
27 przedszkola>: ((szybciej do +)) czyli jak idziemy do parku to co tam się da to

28 przyniesimy a to liście .kasztany .żołędzie itd. a jak idziemy do sklepu to robimy sami
29 zakupy tzn. dzieci robią zakupy :i: z tego wszystkiego później z naszych zakupów
30 robimy przysmaki czy sałatkę :czy: babeczki pieczemy różnie zależy co kupimy (') i ja
31 myślę że to jest taki najlepszy sposób :bo: dzieci wtedy same wszystko robią :same:
32 planują zakupy i później myślą co z tymi zakupami możemy zrobić w przedszkolu.
(Stefcia, s. 18, wers 24- 32).

5 M Za pomocą materiałów jakie przynoszę na zajęcia . poprzez wyjścia do ciekawych
6 miejsc (') wsłuchuję się w to co dzieci opowiadają co je interesuje (?) co chciałyby
7 zobaczyć (?) i jeżeli w naszej miejscowości jest :takie: miejsce do którego możemy
8 podejść to tam idziemy .. a jeżeli nie (') to albo zapraszam różne osobistości do
9 przedszkola albo sama staram się za pomocą różnorodnych materiałów przybliżyć ten
10 temat który dzieci ciekawi.
(Gosia, s. 16, wers 5-10).

Inne spojrzenie na rozwijanie ciekawości dzieci wynika z narracji Sybilli, mianowicie
kluczowe dla Narratorki jest samodzielne działanie dzieci i rozmowa, w której nauczyciel
nie tylko stawia pytania, udziela odpowiedzi, ale również słucha co dzieci mają
do powiedzenia. W takich oto słowach Sybilla opisuje swoje doświadczenia:

1 Daję im dużo
2 samodzielności .słucham .staram się udzielać odpowiedzi jak zapytają.
(Sybilla, s. 13, wers 1-2).

Zupełnie inne spojrzenie na rozwijanie ciekawości dzieci widoczne jest w narracjach
Wandy i Pauliny, gdzie Narratorki dając dzieciom dużo swobody, czuwając nad nimi
nie ograniczają ich, o czym opowiadają w następujących słowach:

2 M Nie wyręczam dziecka
3 (') nie mówię mu zostaw to bo zepsujesz nie dotykaj nie mówię teraz tego nie robimy
4 .dbam o dobrą zabawę dziecka.
(Wanda, s. 13, wers 2-4).

22 M Pozwalam mu na pomyłki . na
23 stawienie pytań . na wątpliwości (') nie ograniczam go daję mu możliwość sprawdzenia
24 siebie w różnych sytuacjach . nie krytykuję tego że coś mu się nie udało :że: coś się
25 popsulo & ale zachęcam żeby spróbował jeszcze raz i jeszcze raz do skutku.
(Paulina, s. 18, wers 22-25).

Przywołane narracje ujawniają dwie różne drogi do realizacji jednego celu.
Wypowiedź Wandy pokazuje wręcz, czego Narrator nie robi i co tym postępowaniem daje
dzieciom. Z kolei opowieść Pauliny ukazuje Narratora, który nie tylko obserwuje, ale i czuwa
nad samodzielnym działaniem dzieci.

Jeszcze innym wątkiem, który Narratorki opisały w swoich narracjach jest **znajomość
efektów nabytych w wyniku rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej** dzieci.

W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiadają się Basia, Rysia i Wanda:

11 M No (') głównie pogłębia wiedzę
12 dzieci ale też buduje jego zasób słownictwa bo jeżeli dużo wie to chce się tą wiedzą
13 pochwalić i opowiada innym dzieciom :<ale też tak determinacja>: chęć poznawania
14 poszukiwania przełamywania swoich słabości żeby doszukać się czegoś :no: i myślę w
15 końcu taka umiejętność porozumiewania się z innymi żeby jak najwięcej się
16 dowiedzieć a nawet chodzenia na kompromis co w przypadku dzieci przedszkolnych
17 nie jest takie proste.
(Basia, s. 18, wers 11-17).

20 M No dziecko wtedy ma więcej umiejętności :takich:

21 związanych z zainteresowaniami np. jak interesuje go piłka to będzie się starał w tą
22 piłkę dobrze zgrać i poznaje nowych zawodników :czy: nawet jak tu chłopcy zbierali
23 karty z tymi piłkarzami. Co tam jeszcze (?) no będzie starał się lepiej wypowiadać o tym
24 co go interesuje .będzie dociekliwy będzie też chciał się tą wiedzą pochwalić (') a więc
25 nie będzie wstydlivy a przynajmniej będzie ten wstyd przełamywał
(Rysia, s. 12, wers 20-25).

14 M Dziecko lepiej się koncentruje .potrafi słuchać co do niego
15 mówimy .ładnie opowiada ma większy zasób słów.
(Wanda, s. 13, wers 14- 15).

Przywołane fragmenty narracji wskazują, że Narratorki wśród efektów nabytych w wyniku rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, dostrzegły umiejętności charakterystyczne dla poznawczego obszaru rozwoju dziecka takie jak: prowadzenie rozmów, poszukiwanie, badanie, dzielenie się wiedzą, emocjonalnego obszaru rozwoju dziecka: pokonywanie trudności, wytrwałość oraz społecznego obszaru rozwoju dziecka takie jak nawiązywanie relacji czy współpraca. Natomiast szerszy zakres efektów widoczny jest w fragmentach narracji Stefci i Pauliny, gdzie Narratorki prócz umiejętności takich jak koncentracja uwagi, kreatywność czy pokonywania własnych słabości, wskazują również na potrzeby w zakresie poznawania oraz cechy charakteru, szczególnie te dotyczące samodzielności czy odwagi. W taki oto sposób Narratorki opisują niniejsze doświadczenia:

13 M Dzieci które mają swoje zainteresowania są odważne
14 :bo: (') ich chęć poznania jest tak silna :<że przełamuje wszelkie opory i dlatego te dzieci
15 są śmiałe rezolutne odważne mają lepszą pamięć potrafią się skupić potrafią wymyślać
16 sobie zabawę i nie potrzebują do tej zabawy kolegi same wymyślają sobie zadania i rolę
17 jakie przyjmują>:.
(Stefcia, s. 19, wers 13-17).

9 M Dziecko jest wtedy odważniejsze próbuje swoich
10 myśliwości dziecko się nie wstydzi przełamuje swoje lęki obawy.
(Paulina, s. 19, wers 9-10).

Kolejnym wątkiem jaki w swoich narracjach poruszyły Narratorki były **źródła inspiracji umożliwiające rozwijanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci.**

Jednym z nich szczególnie wyróżniającym się wśród narracji jest Internet, o którym w następujący sposób opowiadają Basia, Rysia, Grażyna i Paulina:

6 M Bardzo dużo z Internetu chodzę po
7 różnych blogach i dla nauczycieli (-). czy dla rodziców ze szkoleń od innych nauczycieli
8 podpatrzę o swoich dzieci
(Basia, s. 18, wers 6-8).

15 M :Najbardziej: to chyba szkolenia i kontakt z kobietami które
16 pracują w danym zawodzie & źródłem i skarbnicą jest Internet więc tam też możemy
17 dużo znaleźć.
(Rysia, s. 12, wers 15-17).

31 M Nie było kiedyś Internetu i trzeba było to samemu robić cuda tworzyć żeby to
32 było fajne .ładne a teraz Internet bardzo pomaga ((szybciej do+)) jest przecież portal
33 kreatywne nauczycielki bardzo dużo pomysłów można znaleźć i jednak one wrzucają te
(Grażyna ,strona 14, wers 31-33).

1 kreatywne dziewczyny i to pomaga.
(Grażyna, s. 15, wers 1).

2 M A to bardzo różnie () czasami zobaczę coś ciekawego w telewizji i sama
3 chciałbym to zaszczyścić dzieciom albo sama się czegoś nowego nauczę czy zobaczę
4 gdzieś na wyjeździe i przenoszę to do dzieci & ale teraz to najbardziej Internet () on jest
5 taką inspiracją żeby tam szukać tych swoich pomysłów na tą ciekawość poznawczą
6 dzieci.

(Paulina, s. 19, wers 2-6).

Narratorki odwołując się do Internetu jako źródła inspiracji podkreślają głównie jego użyteczność, ale i możliwość korzystania z portali internetowych czy blogów. Basia i Rysia źródeł inspiracji upatrują również we współpracy z koleżankami z pracy i w szkoleniach. Paulina wychodząc naprzeciw potrzebom dzieci, w swoim otoczeniu widzi źródło inspiracji do nauki i organizacji działań dzieciom. Zupełnie inny kierunek umożliwiający wskazanie źródła inspiracji wybrały Stefcia, Sybilla, Teresa, Zuzanna i Gosia, a mianowicie Narratorki przywołały dzieci i ich działania, pytania, porażki, pomysły, zabawy możliwe do zaobserwowania jako źródło inspiracji do rozwijania zainteresowań i ciekawości dzieci. Poza tym Gosia chcąc rozwijać zainteresowania dzieci, właśnie w zainteresowaniach dzieci dostrzega źródeł inspiracji do tworzenia warunków w tym zakresie. Prócz tego, fragmenty cytowanych poniżej wypowiedzi Narratorek charakteryzują się nie tylko dużym podłożem emocjonalnym, głośniejszym wypowiedzeniem treści czy próbą jak najszybszego wyjaśnienia podjętego wątku. W taki oto sposób Stefcia, Sybilla, Teresa, Zuzanna i Gosia opowiadają swoje doświadczenia w mniejszym zakresie:

5 M Pomysły i pytania dzieci () jak widzę
6 że te nasze wspólne działania przynoszą efekty :że: dziecko jeszcze całkiem niedawno
7 miało opory żeby samemu coś zrobić :<a dzisiaj proszę już samo eksperymentuje już
8 wodę przelewa już by :i: farby pomieszało bo nie boi się już że się wybrudzi>: i to mnie
9 najbardziej i inspiruje i motywuje żeby tak dalej robić że w tym moim postępowaniu się
10 nie mylę.

(Stefcia, s. 19, wers 5-10).

9 M Pytania dzieci
10 .zabawki jaki przynoszą do przedszkola :albo: tematy jaki pojawiają się podczas dyskusji.
(Sybilla, s. 13, wers 9-10).

30 M Dziecko () jak widzę jak się cieszy .jak pyta .jak
31 próbuje sobie z tym wszystkim poradzić :< nawet jak mu się nie wszystko udaje & ale
32 też ostatnio moją inspiracją są pomoce dydaktyczna () jak widzę je wszystkie ((szybciej
33 do+)) a ostatnio wychodzi bardzo wiele nowości to już wiem które byłyby dobre dla
(Teresa, strona 12, wers 30- 33).

1 którego dziecka i jak bardzo zaciekałyby moje dzieci najgorsze jest to że nie zawsze na
2 nie mnie stać a pieniędzy od placówki nigdy nie można się doprosić więc zdarza się że
3 coraz częściej kupuję ze swoich.

(Teresa, s. 13, wers 1-3).

25 M Dzieci i tematy o których one
26 rozmawiają () często mówią że chciałyby pojechać na konkurs i pokazać się więc to też
27 jest nie tylko dla mnie inspiracją ale i dla nich też.

(Zuzanna, s. 15, wers 25-27).

20 M :<Dzieci>: one najlepiej mi
21 podpowiadają jak już powiedziałam obserwacja dzieci jest takim najlepszym sposobem
22 :aby poznać dzieci ((szybciej do +)) nawet ich zainteresowania i tak np. przeliczać
23 można karty które akurat dzieci zbierają :i: to jest też taka zachęta i dla mnie i dla nich. (-)
24 Dużą inspiracją są same zainteresowania dzieci :bo: powiem szczerze są bardzo
25 ciekawe i dla mnie () nigdy tak wiele nie dowiedziałam się na temat piłki i piłkarzy jak

26 w przedszkolu (') i sama zaczęłam trochę o tym czytać żeby móc dotrzymać pola
27 dzieciom żeby móc po prostu z nimi o tym porozmawiać.
(Gosia, s. 16, wers 20-27).

5.1.4. Podsumowanie

Przywołane w niniejszym rozdziale doświadczenia Narratorów⁴¹ w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci oraz wskazane w nich elementy doświadczeń dotyczą: uatrakcyjniania działań podejmowanych przez nauczycieli, źródeł inspirujących nauczycieli, funkcjonowania dzieci oraz umiejętności dzieci.

Organizowanie działań, których celem jest wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, o których opowiadają Narratorzy mieszkający na wsi, kontraktowi, stażyści, zatrudnieni w przedszkolach publicznych, publicznych i niepublicznych szkołach podstawowych, działań wychodzących naprzeciw oczekiwaniom dzieci, na co wskazują Narratorzy będący nauczycielami dyplomowanymi czy też działań wynikających z potrzeb dzieci, o których opowiadają Narratorzy mieszkający w mieście oraz zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych jak i będący nauczycielami minowanymi, odnieść mogą do sytuacji edukacyjnych⁴², na które wskazuje Danuta Waloszek, gdzie rozumienie sytuacji Autorka pojmuję jako „projekcji rzutowanych w naturalny świat zdarzeń” osadzonych w edukacji „jako faktu w życiu”, podkreślając, iż sytuacje „nie mogą być sztucznie wywołanymi zjawiskami, nie mogą być ich preparacją – dziś nie mogą służyć jedynie realizacji *idei fix* nauczyciela, ale pomoc mają dziecku we wchodzeniu w różne zakresy (obszary) realnego życia. Muszą odnosić się do codzienności dziecka, do oczekiwań społecznych.” (Waloszek, 2009, s. 91-92). Elementy doświadczeń w postaci działań, pokazują nie tylko źródło ich powstawania, ale również podejmowane czynności w celu ich realizacji. Narratorzy organizując niniejsze działania korzystali z zasobów materialnych (pomoce dydaktyczne), aranżowali przestrzeń edukacyjną (kąciki tematyczne, kąciki zainteresowań), odwoływali się do zasobów ludzkich (np. organizacja konkurów, przeglądów artystycznych dla dzieci, współpraca z rodzicami, z nauczycielami, z innymi przedszkolami, z instytucjami i zakładami pracy) oraz doskonalili własne umiejętności. Umiejscowienie czynności

⁴¹ W podsumowaniach poszczególnych rozdziałów pracy, zastosowałam formę „męskoosobową” pojęcia „narrator”, ponieważ w badaniu uczestniczyły Panie i Pan.

⁴² Rozważania na temat sytuacji, podczas których nauczyciel zlecał dzieciom zadania „głównie zleczone i pozaosobiste” i zaistniałych w wyniku ich zastosowania „efektów edukacyjnych” w koncepcjach wychowania prowadzili zdaniem Danuty Waloszek już Zygmunt Mysłakowski, Antonina Gurycka i Helidor Muszyński (Waloszek, 2009, s. 90). Wprawdzie jak podkreśla Z. Mysłakowski sytuacje „są jak gdyby projekcjami naszych zainteresowań, rzutowanymi w naturalny świat zdarzeń” (Mysłakowski, 1965)

w obszarze poszczególnych działań Danuta Waloszek opisała jako „elementy sytuacji edukacyjnej”⁴³, w wyniku której Autorka wyróżniła „trzy rodzaje sytuacji: z przewagą materialnych elementów, z przewagą ludzkiego czynnika, z przewagą obiektywnych, zewnętrznych okoliczności” wskazując jednocześnie, iż dwie pierwsze sytuacje „dominują” w życiu dzieci. (Waloszek, 2009, s. 93). Czy zatem wskazane przez Narratorów czynności, np. doskonalenie własnych umiejętności, można przyjąć jako mające wpływ na tworzenie trzeciego rodzaju sytuacji, w której dzieci uczestniczą? Czy zaaranżowanie nowej sytuacji, na skutek poznanych na szkoleniach metod pracy, można uznać za uczestnictwo dzieci w nowej sytuacji? Mając na względzie „elementy sytuacji edukacyjnej”, a szczególnie występującą w jej zakresie „izomorficzność wobec celu” (Waloszek, 2009, s. 93), w której „każda sytuacja, związana z celami, może zawierać różne elementy zestawione ze sobą w różny sposób” co w konsekwencji wskazuje na „ustawiczny ruch w jej kształtowaniu, konfigurowaniu w zależności od zapotrzebowania indywidualnego i wspólnotowego” (Waloszek, 2009, s. 94), pragnę wątek dotyczący uatrakcyjniania działań podejmowanych w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci podejmowany przez Narratorów będących nauczycielami kontraktowymi i mianowanymi przyjąć jako trzeci rodzaj sytuacji. Otóż zaistnienie sytuacji z „przewagą obiektywnych, zewnętrznych okoliczności” (Waloszek, 2009, s.93)⁴⁴, powoduje modyfikację elementów środowiska, w którym funkcjonuje dziecko, zaś samo wprowadzanie modyfikacji nie powinno wynikać z samej modyfikacji, ale z przesłanek, na co wskazują Narratorzy.

Doświadczenia Narratorów prócz przywołanych działań, pokazują również skrajne działania w zaistniałej sytuacji począwszy od niechęci dzieci, aż do ich samodzielności poprzez zachęcanie i motywowanie dzieci do działania. Trudno upatrywać przyczyn niechęci do działania w dziecku (o czym opowiada Narrator będący nauczycielem dyplomowanym) w sytuacji kiedy „podstawę fizjologiczną ciekawości stanowi odruch orientacyjny i badawczy” będący „elementarną reakcją poznawczą człowieka” (Gurycka, 1977, s. 38), a jak pisze Ken Robinson „Dzieci są z natury ciekawe. Stymulowanie nauki oznacza podtrzymywanie tej ciekawości” (Robinson, 2015, s. 143). Co zatem może być przyczyną niechęci dzieci do działania w przedszkolu? Antonina Gurycka podkreśla, że „Człowiek nie podejmuje działań, nie jest aktywny wówczas, gdy przedmiot tych działań nie przedstawia

⁴³ Na elementy sytuacji edukacyjnej zdaniem D. Waloszek składają się „a) przedmiot i podmiot zdarzeń, b) ich izomorficzność wobec celu, c) zdarzenia wywołane w określonym czasie i przestrzeni, d) możliwości wyboru rodzaju aktywności (zachowań) (Waloszek, 2009, s. 93).

⁴⁴ „Przewaga obiektywnych, zewnętrznych okoliczności” (Waloszek, 2009, s. 93) zdaniem Narratorów następuje wówczas, kiedy Narrator doświadcza nowych sytuacjach, poznaje nowe elementy, które może zastosować w swojej pracy.

dla niego wartości wystarczającej, by takie działanie uruchomić” (Gurycka, 1977, s. 19). Plan działania nauczyciela powinien uwzględniać również „plany dziecka”. Nauczyciel planując działania winien zaplanować przestrzeń dla dziecka dla jego aktywności takiej jakiej w danym momencie będzie potrzebowało. „Nauczyciele muszą nauczyć się innej niż biernej obecności dziecka w edukacji” (Waloszek, 2009, s. 94). To dzieci i ich potrzeby jak wskazują Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych, są źródłem zaangażowania emocjonalnego wyzwalającego aktywność Narratora do tworzenia warunków do samodzielnego działania dzieci, co przywołali Narratorzy mieszkający na wsi.

Zgromadzony materiał badawczy tylko w przypadku Narratorów będących nauczycielami kontraktowymi i marnowanymi pozwolił wyłonić doświadczenia ukazujące uatrakcyjnianie⁴⁵ podejmowanych działań w postaci organizacji środowiska do działania polegającej na modyfikacji przestrzeni, w której przebywają dzieci oraz wdrażanie nowych pomocy dydaktycznych, metod i form pracy ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dzieci. Jak zauważa Jolanta Andrzejewska „Miejsca wybrane przez dorosłych i wykreowane przez dzieci pozwalają na zmianę dotychczasowej aktywności” (Andrzejewska, 2018, s. 42), a „Kategoria miejsca może bowiem stymulować, wspierać procesy interpretacji i twórczej reprezentacji” (Wiśniewska – Kin, 2015, s. 23).

Wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci zdaniem Narratorów możliwe jest również z perspektywy źródeł inspirujących nauczycieli do działania. Dla Narratorów mieszkających na wsi, w mieście, zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, w niepublicznej szkole podstawowej oraz nauczycieli stażystów, kontraktowych i dyplomowanych, źródłem inspirującym do działania są dzieci ich potrzeby, umiejętności i zainteresowania. Jak zauważa Renata Michalak „Dorośli muszą być świadomi i podążać za osobistą motywacją dziecka do uczenia się. Kooperatywne uczenie się dorosłego i dziecka jest ważnym fundamentem rozwoju umysłowego dziecka” (Michalak, 2004, s. 175). Rolą nauczyciela jest odwoływanie się do posiadanych przez dziecko umiejętności i możliwości ich rozwijanie i doskonalenie w takim stopniu, aby w przyszłości dziecko odwołując się do znanych postaw czy norm, mogło ponosić odpowiedzialność za podjęte decyzje, rozwiązane problemy (Michalak, 2004, s. 175-176). Działanie, w którym zachodzą wzajemne relacje⁴⁶ wskazuje, iż „Wzajemne działanie jest kluczem do rozwoju intelektualnego: z jednej strony dzieci aktywnie poszukują pomocy i komunikują swoje

⁴⁵ Uatrakcyjnić to tle co „uczynić atrakcyjnym” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/uatrakcyjnia%C4%87>)

⁴⁶ Na temat relacji, w których jedno zachowanie generuje inne powodując określne reakcje wskazuje Anna Brzezińska (Michalak, 2004, s. 191, za: Brzezińska, 1999, s. 42-43).

potrzeby, żądania, z drugiej strony dorośli jednocześnie delikatnie wspomagają i wycofują się w miarę osiągania przez dzieci niezbędnych kompetencji i możliwości do samodzielnego działania” (Michalak, 2004, s. 176, za: H. R. Schaffer, 1989, s. 236).

Ponadto jak pokazują przywołane doświadczenia Narratorów Internet, a szczególnie portale internetowe czy fora dyskusyjne to kolejne źródło, za pośrednictwem którego Narratorzy mieszkający na wsi, w mieście, zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych oraz będący nauczycielami kontraktowymi⁴⁷ pozyskują wiedzę sprzyjającą wzbudzaniu zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci. Czym zatem są portale internetowe, a czym fora dyskusyjne? Definicja słownikowa wskazuje, że portal to „witryna internetowa o charakterze komercyjnym, udostępniająca indywidualnym użytkownikom różnorodne informacje i usługi” (<http://sjp.pwn.pl/szukaj/portal.html>)⁴⁹, wśród których wskazać można na „materiały dydaktyczne, ćwiczenia, zadania, filmy edukacyjne, prezentacje multimedialne, gry dydaktyczne, dostęp do forum, zasobów biblioteki itd.” (Skibińska, Kwiatkowska, Majewska, 2014, s. 162), na które wskazują Narratorzy niniejszych badań. Natomiast fora dyskusyjne, na których „może dochodzić do wzajemnej wymiany doświadczeń oraz pomysłów” (Skibińska, Kwiatkowska, Majewska, 2014, s. 163, za: Siemienicka [w:] Siemienicki, 2006, s. 113-119) są „gatunkiem tekstu funkcjonującym w ramach globalnej sieci, służącym wymianie myśli, poglądów” (Łukaszewicz – Olczyk, 2008, s. 214), w ujęciu technicznym forum dyskusyjne, to „forma strony www, która służy do wymiany informacji i poglądów między osobami o podobnych zainteresowaniach przy użyciu przeglądarki internetowej” (<https://pomoc.home.pl/baza-wiedzy/autoinstalator-forum-diskusyjne>). Przywołane powyżej doświadczenia Narratorów wskazujące na korzystanie przez Narratorów z [Internetu, mają swoje potwierdzenie w przeprowadzonych przez Wioletę Kwiatkowską i Małgorzatę Skibińską badaniach⁵⁰ dotyczących korzystania przez nauczycieli z Internetu, z których wynika, że 90% respondentów codziennie korzysta z zasobów Internetu

⁴⁷ Niniejsze doświadczenia przywołałam w następujących podrozdziałach: 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3.

⁴⁸ Na temat portali internetowych piszą również: A. Ren – Kurc, *Portal internetowy*, [w:] (Kędzierska, Migdałek, (red.), 2004, s. 229 – 230), K. Korbecka, *Portale edukacyjne – rozwijanie zainteresowań uczniów*, [w:] (Sokołowski, (red.), 2010, s. 219).

⁴⁹ Na temat portali internetowych piszą również: A. Ren – Kurc, *Portal internetowy*, [w:] (Kędzierska, Migdałek, (red.), 2004, s. 229 – 230), K. Korbecka, *Portale edukacyjne – rozwijanie zainteresowań uczniów*, [w:] (Sokołowski, (red.), 2010, s. 219).

⁵⁰ Przeprowadzone badania dotyczyły „oswajania” miejsc (nie – miejsc) w przestrzeni wirtualnej przez nauczycieli i wychowawców...” (...), w których Autorki zapytały respondentów o to „Czy nauczyciele są obecni w przestrzeni Internetu i jakie podejmują w niej działania na rzecz podnoszenia jej jakości edukacyjnej?” (Kwiatkowska, Skibińska, 2018, s. 35). Podobny wskaźnik jeżeli chodzi o nauczycieli korzystających z Internetu „ponad 80%” uzyskano w wyniku badań „Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym (Jasiewicz, Batorski, Kisilowska, Mierzecka – Szczepańska, Luterek, 2013).

(Kwiatkowska, Skibińska, 2018, s. 35). Jak podkreślają badaczki „Internet służy badanym nauczycielom w głównej mierze jako jedno ze źródeł informacji, nieliczni publikują w niej swoje autorskie materiały dydaktyczne, wiadomości i korzystają z komunikacyjnych usług internetowych” (Kwiatkowska, Skibińska, 2018, s. 48). Ponadto „w Internecie odnaleźć można strony opracowane z myślą o dzieciach z poziomu edukacji przeszklonej, ale również te zawierające materiały przeznaczone do kształcenia akademickiego” (Skibińska, Kwiatkowska, Majewska, 2014. s. 164), co pozwala doskonalić własne umiejętności.

Równie interesującym źródłem inspirującym do wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci wskazanym przez Narratorów mieszkających w mieście, zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych, będących zarówno stażystami jak i nauczycielami dyplomowanymi są warsztaty i szkolenia umożliwiające nauczycielom doskonalenie własnych umiejętności. O tym, że nauczyciele poszukiwali możliwości zdobywania nowych kompetencji pisze Bogusław Śliwerski wskazując iż „Nauczyciele doskonalili się najczęściej indywidualnie, niejako asekuracyjnie i na zapas, w oderwaniu od doraźnych problemów i miejsca” (Śliwerski, 2008, s. 212). W myśl regulacji prawnych zadaniem nauczyciela jest „dążyć do pełni rozwoju osobowego” oraz „doskonalić się zawodowo”⁵¹ (Karta Nauczyciela art.6 pkt 3, 3a). Z kolei instytucjami odpowiedzialnymi za doskonalenie nauczycieli są między innymi publiczne placówki doskonalenia nauczycieli (Dz. U. 2019 r. poz.1045) (Dz. U. 2021 r. poz. 1601). Jolanta Szempruch podkreśla, że doskonalenie zawodowe nauczycieli to „podwyższanie kwalifikacji pracowniczych niezbędnych do spełniania zadań zawodowych. Traktuje się je również jako kontynuację kształcenia i doksztalcania oraz uczestnictwo w procesie kształcenia ustawicznego (...) (Szempruch, 2014, s. 153)⁵², które ma miejsce za pośrednictwem następujących form: „wspieranie adaptacji zawodowej nauczycieli, doskonalenie w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli, doradztwo metodyczne, samokształcenie, studia podyplomowe, doskonalenie w placówce doskonalenia i na odległość” (Szempruch, 2014, s. 154). Jednak za „istotną” (...) „w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli” Autorka uznaje „rolę”

⁵¹ Ustawodawca określa, iż „w budżetach organów prowadzących (...) wyodrębnia się środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli (...)” dofinansowując „koszty udziału nauczycieli w seminariach, konferencjach, wykładach, warsztatach, szkoleniach, studiach podyplomowych oraz innych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli prowadzonych odpowiednio przez placówki doskonalenia nauczycieli, uczelnie oraz inne podmioty, których zadania statutowe obejmują doskonalenie zawodowe nauczycieli (Karta Nauczyciela art. 70a ust. 1, ust. 3a pkt 1).

⁵² Również Bogusław Śliwerski wskazuje, że „Doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce opiera się na założeniach edukacji ustawicznej (*permanent education*), zwanej też kształceniem przez całe życie (*lifelong education*), w trakcie którego jego organizatorzy starają się wyeliminować rozbieżności między teorią i praktyką edukacji” (Śliwerski, 2008, s. 211).

„doskonalenia pozaszkolnego” w postaci „oferty kursów, warsztatów, konferencji i seminariów”⁵³ (Szempruch, 2014, s. 155), o czym również opowiadają Narratorzy upatrując w nich źródło do pozyskiwania wiadomości i doskonalenia umiejętności w celu wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci. Przywołane przez Narratorów formy doskonalenia zawodowego nauczycieli posiadające „aktywizujący” „sposób doskonalenia zawodowego nauczycieli” zastąpiły funkcjonujące jeszcze przed „reformą oświaty”⁵⁴ „(wykłady, lekcje pokazowe, spotkania z ekspertem)” charakteryzujące się podającym sposobem doskonalenia zawodowego nauczycieli (Śliwerski, 2009, s. 186). Świadectwem potwierdzającym uczestnictwo nauczycieli w doskonaleniu zawodowym są badania przeprowadzane przez instytucje państwowe⁵⁵.

Źródłem inspiracji w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, nie napawającym dumą Narratorów zatrudnieniowych w przedszkolach publicznych oraz będących stażystami są przewodniki metodyczne stanowiące „opracowanie, które opierając się na programie podaje temat po temacie wraz ze wskazówkami metodycznego rozwiązania. (...) Od nauczyciela zależy czy wykona wszystkie jednostki lekcyjne, czy wykorzysta tylko niektóre lub wprowadzi rozmaite odmiany” (Jakubowicz – Bryx, 2011, s. 168)⁵⁶. Jak podkreśla Autorka „nauczyciele natrafiają na liczne trudności i chcąc je pokonać

⁵³ **Kurs** zdaniem Tadeusza Nowackiego jest „wyodrębnioną pozaszkolną formę organizacji, zawierającą proces kształcenia ukierunkowany na całość wiadomości i umiejętności skupionych wokół przeważnie wąskiego określonego działu (wyznacza go cel kursu i program); posiadającą odpowiednią dokumentację pedagogiczną i kończącą się z reguły sprawdzeniem opanowanych umiejętności lub wiadomości” (Nowacki, 1976). Natomiast **warsztat** to „współczesna intensywna grupowa forma nauki i zdobywania doświadczeń, w której członkowie grupy uczą się przede wszystkim dzięki swojej aktywności. W centrum zainteresowania znajduje się własna nauka uczestników oraz wysoki poziom interakcji w grupie. Akcent w nauce zostaje położony na zdobywaniu dynamicznej wiedzy. Uczestnicy mogą sami ustanawiać swoje cele wspólnie z moderatorem przejmując odpowiedzialność za swoje procesy nauki” (K.W. Vopel 2004, s. 14). Z kolei **konferencja** to „zebranie, posiedzenie grona osób, zwykle przedstawicieli jakichś instytucji, organizacji społecznych, politycznych, naukowych itp. w celu omówienia określonych zagadnień, podjęcia uchwał” (Sobol, 2003, s. 582). Zaś seminarium z perspektywy doskonalenia pozaszkolnego to „forma doskonalenia zawodowego obejmująca proces gromadzenia przez jej uczestników określonych faktów i informacji oraz późniejszego, wspólnego z przedstawicielami nauki (specjalistami z danej dziedziny), dyskusowania szczegółowych problemów teoretycznych lub praktycznych, po to aby tym samym odnowić, uzupełnić i zrekonstruować posiadane kwalifikacje zawodowe” (Kargul, 1986, s.293-294).

⁵⁴ Zdaniem Bogusława Śliwerskiego „Przeprowadzona przez rząd AWS reforma oświaty (...) musiała zaistnieć w rzeczywistości szkolnej, ale przede wszystkim wymagała zmiany sposobu myślenia i podejścia nauczycieli do pracy”. Ponadto jak podkreśla Autor „Wzrosło wśród nauczycieli zainteresowanie doskonaleniem zawodowym -coraz większa liczba osób uczestniczyła w różnego rodzaju formach studiów podyplomowych, kursów, warsztatów itp.” (Śliwerski, 2009, s. 185- 186).

⁵⁵ Np. Powiatowe Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach, przeprowadziło badania „w obszarze potrzeb edukacyjnych środowiska oświatowego w aspekcie preferencji dotyczących form doskonalenia zawodowego w ramach funkcjonowania powiatowej publicznej placówki doskonalenia nauczycieli” (Barycz, 2022, s. 29). „Na podstawie danych z kuratoriów oświaty w Polsce za rok szkolny 2011/2012” wytypowano 16 „wiodących obszarów tematycznych”, wśród których na pierwszym miejscu jest „podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego” (Szempruch, 2014, s. 159-160).

⁵⁶ Zdaniem twórców jednego z wydawnictw przewodnik metodyczny to „propozycje tematów i scenariuszy na każdy dzień wraz z instrukcją dla nauczyciela, jak się przygotować, które pomoce dydaktyczne wykorzystać i

sięgają do odpowiednich publikacji w poszukiwaniu konkretnych wskazówek umożliwiających rozwiązanie zaistniałych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych” (Jakubowicz – Bryx, 2011, s. 166) jednak „Wartość materiałów dydaktycznych dostępnych na rynku wydawniczym jest bardzo zróżnicowana pod względem merytorycznym i metodycznym (Jakubowicz – Bryx, 2011, s. 171)⁵⁷. Przewodniki metodyczne z jednej strony stanowią „pomoc w osiągnięciu efektów kształcenia, w urozmaiceniu szkolnej edukacji poprzez wykorzystywanie interesujących kontekstów, ciekawych metod nauczania czy twórczych zadań”, zaś z drugiej strony mogą zawierać „nieprawidłowości metodyczne, nieprecyzyjnie sformułowane lub nieadekwatne do problematyki zajęć cele lekcji, sztamkowe tematy, niewłaściwie dobrane lub źle nazwane metody i techniki nauczania”⁵⁸ (Jarosz, 2017, s.32). Anna Basińska wskazuje, że „przewodniki metodyczne o zasięgu ogólnopolskim mają charakter uniwersalny, a ich adresatem jest bliżej nieokreślone, przeciętne dziecko w danym wieku. Twórcy tych dokumentów i opracowań nie uwzględniają specyfiki środowiska lokalnego dziecka, jego indywidualnych doświadczeń, sytuacji rodzinnej, specyficznych uzdolnień czy utrudnień w rozwoju, liczby dzieci w klasie (...)” (Basińska, 2011, s. 467). Aktualnie rynek wydawniczy proponuje nauczycielom wychowania przedszkolnego zróżnicowaną ofertę edukacyjną zawierającą nie tylko różnorodne zestawy pakietów edukacyjnych, ale również bogatą obudowę metodyczną⁵⁹. Czyżby krótki staż pracy oraz realizacja pierwszego stopnia awansu zawodowego mogły być czynnikami, które zadecydowały o wskazaniu przewodników metodycznych nie tylko jako źródeł inspiracji, ale również jako narzędzia umożliwiającego Narratorom nabywanie i doskonalenie własnych umiejętności, o czym stażyści wspominają przy okazji organizacji działań w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej. Dorota Klus – Stańska i Jolanta Kruk wskazują, że „Polscy nauczyciele, obudowani taką metodyką, uwiedzeni nią i uzależnieni od rynku wydawniczego podręczników i poradników, nie wiedzą, że profesjonalnie zostali skrzywdzeni, że odebrano im autonomię zawodową i rozmach koncepcyjny, jaki posiada

jak przeprowadzić poszczególne aktywności w ciągu dnia” (<https://podrecznikarnia.pl/aktualnosci/364-przewodniki-metodyczne.html>).

⁵⁷ Przeprowadzone przez Annę Jakubowicz – Bryx badania wśród nauczycieli klas I- III, których celem była „ocena przewodników metodycznych” pokazały, że dla badanych pakietem najczęściej wykorzystywanym w pracy jest „Wesoła szkoła” zaproponowana przez wydawnictwo WSiP (Jakubowicz – Bryx, 2011, 171).

⁵⁸ Na temat przewodników metodycznych piszą również: Bortnowski 1978, Chrzastowska 2003, Zeman 2013).

⁵⁹ Na rynku wydawniczym funkcjonują takie wydawnictwa jak: MAC (https://www.mac.pl/edukacja-przedszkolna?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwnv-vBhBdEiwABCYQA-Zd9UI0z3BzcpXCPeIAPVKZVesiAGkGe3tESIJ6ehWnEcpz07hoxoCPIUQAvD_BwE)), Nowa Era (<https://www.nowaera.pl/>), Podręcznikarnia (<https://podrecznikarnia.pl/aktualnosci/364-przewodniki-metodyczne.html>), WSiP (<https://wsip.pl/>), Edukacja Polska (<https://ksiegarnia.pwn.pl/wydawca/Edukacja-Polska,w,72417427>), oferujące nauczycielom wychowania przedszkolnego zróżnicowane pakiety edukacyjne wraz z obudową metodyczną zawierającą m. in przewodniki metodyczne.

każdy inny profesjonalista z wyższym wykształceniem. Oczekują konspektów, schematów postępowania, zestawów pytań i poleceń oraz kart pracy dla uczniów z kratkami do wypełniania. Czują się wtedy bezpieczni i wyposażeni w niezawodne instrumentarium” (Klus – Stańska, Kruk, 2009, s. 459)⁶⁰.

Funkcjonowanie dzieci podczas wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej, to element doświadczeń wszystkich Narratorów uczestniczących w badaniu, ukazujący różnorodne zmiany w zachowaniu dzieci, które jak zauważa Stanisław Włoch są wywoływane są przez „Rozwój i uczenie się” gdzie „Rozwój polega na zmianach zachowania, dokonujących się w przebiegu ludzkiego życia” (Włoch, 2006, s. 142). Według słownika wyrazów obcych funkcjonować to „pełnić jakąś funkcję, być sprawnym, spełniać czynności, sprawować obowiązki, pracować, działać” (Sobol, 2003, s. 370), a zatem być aktywnym, czyli posiadać „skłonność, zdolność do intensywnego działania, do podejmowania inicjatywy (...)” (Skorupka i in. red. 1969, s. 7). Z kolei zmiana według słownika języka polskiego to „fakt, że ktoś staje się inny lub coś staje się inne niż dotychczas” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/zmiana.html>) co w przypadku doświadczeń Narratorów dotyczy zamiany zachowania, które to zachowanie stanowi „ogół złożonych i celowych reakcji, występujących pod wpływem bodźców otoczenia lub czynników wewnętrznych organizmu”⁵⁷ (Okoń, 2001, s. 459), które to reakcje Maria Tyszkowa pojmuje jako „względnie prostą formę aktywności (zachowania się) wywołaną przez określoną przyczynę działającą jako bodziec” (Tyszkowa, 1977, s. 14)⁶². Doświadczenia Narratorów wśród zmian zaistniałych na skutek wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci w pierwszej kolejności ukazują zmiany w postaci **zastłuchania i skupienia uwagi**, i dotyczą Narratorów mieszkających na wsi i w mieście, zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, w publicznych szkołach podstawowych oraz będący nauczycielami mianowanymi, gdzie dla Narratorów mieszkających w mieście oraz zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, są wynikiem zaciekawienia, zaś w przypadku Narratorów będących

⁶⁰ Autorki posługując się stwierdzeniem „taką” w odniesieniu do metodyki wskazują, iż metodyka „stała się bezrozumnym i bezrefleksyjnym aplikowaniem konspektowych przepisów na lekcje” (Klus – Stańska, Kruk, 2009, s. 459)

⁵⁷ W pedagogice pojęcie zmiany odnajdujemy w połączeniu z pojęciem rozwoju, ujmując ją jako „zmianę o charakterze rozwojowym” „zmiana ważna rozwojowo to ta, która nie jest chwilowa, ale długotrwała, nie jest zmianą pojedynczą, ale należy do złożonego ciągu zmian, (...) jest inicjowana spontanicznie przez dziecko. Otoczenie społeczne tworzy jedynie określone – korzystne lub nie – warunki dla zmiany: może je podtrzymywać, przyspieszać, spowalniać lub hamować, jednak nie może jej wywołać” (Klus- Stańska, Kruk, 2009, s. 460 za: Brzezińska 2000, s. 42).

⁶² Maria Tyszkowa wskazuje, że „Pojęcia zachowanie się używamy wtedy, gdy chcemy podkreślić podmiotowy, ogólny i integrujący charakter aktywności w odniesieniu do funkcji bardziej elementarnych” (Tyszkowa, 1977, s.13). Ponadto Autorka podkreśla, że, „Bodźce działające na organizm z zewnątrz, poprzez uruchamianie praw rządzących przebiegiem aktywności, wpływają modyfikująco na zachowanie się” (Tyszkowa, 1977, s. 29).

nauczycielami mianowanymi stanowią wynik zainteresowania. Zdaniem Anny Tyl „Proces kształtowania nowych dla człowieka zainteresowań jest wieloetapowy” zaś „zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim wywołanie u dziecka zaciekawienie danym problemem, udzielenie mu takiej wskazówki, by aktywnie samo szukało rozwiązania i wzmocnienia pozytywnego efektu tych działań” (Tyl, 2006, s. 254-255). Zatem zasłuchać się to „pograć się w słuchaniu czegoś” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/zas%C5%82uchanie.html>), natomiast skupienie to „koncentracja myśli i uwagi na jednym przedmiocie” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/skupienie.html>), zaś „skupienie uwagi” może być również opisem ciekawości (Gurycka, 1977, s. 38). Antonina Gurycka podkreśla, że „Proces koncentracji zaciekawień początkowo sporadycznych, często przypadkowych, a potem specyficznych, na określonej dziedzinie rzeczywistości, która z czasem ma się stać treścią dojrzałego zainteresowania, odbywa się stopniowo i charakteryzuje się narastaniem częstotliwości występujących zaciekawień” (Gurycka, 1977, s. 55)⁶³, o czym opowiadają Narratorzy, wskazując z jednej strony zaciekawienie jako początek i źródło sprzyjające powstawaniu zainteresowań, zaś z drugiej strony powołują się na zainteresowanie, jako na efekt finalny zaciekawienia będącego źródłem ciekawości⁶⁴. Inny przykład zachowania dotyczący już nie zasłuchania a słuchania⁶⁵, unikania, nie przeszkadzania nauczycielowi w prowadzeniu zajęć wynika z narracji Narratorów zatrudnieniowych w przedszkolach niepublicznych. Jak zatem niniejsze doświadczenia Narratorów mogą świadczyć o wzbudzaniu zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, w sytuacji, kiedy dziecko jest tak dalece podporządkowane? Zdaniem Renaty Michalak i Elżbiety Misiornej w „modelu edukacji, w którym uczeń był całkowicie podporządkowany wysoce ustrukturyzowanemu i sformalizowanemu zachowaniu nauczyciela (...) chodziło głównie o wyposażenie ucznia w tzw. poprawną reprezentację świata i pożądaną społecznie system wartości z całkowitym pominięciem jego indywidualności i rodzinnych korzeni” (Michalak, 2004, s. 69). Dorota Klus – Stańska podkreśla, że „Wszystkie te sytuacje nadmiernego sterowania zachowaniami ucznia mogą stać się przyczyną ograniczania poczucia kontroli ucznia nad własną pracą

⁶³ Ponadto Autorka wskazuje, że koncentracja jest „Specyficzną właściwością przejawów zainteresowań (...) na określonej klasie zjawisk, problemów, na określonej treści” (Gurycka, 1977, s. 59). Maria Tyszkowa podkreśla, że „W okresie między 3-7 rokiem życia wzrasta również znacznie czas trwania aktywnej uwagi, to znaczy zdolność dziecka do koncentrowania się na wykonywaniu określonego zadania. W wieku ok. 6 lat czas trwania aktywnej uwagi wynosi już 15 – 20 minut” (Tyszkowa, 1977, s.82).

⁶⁴ Gabriela Paprotna wskazuje, że „Ciekawość jest stanem, który prowadzi do zaciekawienia. Zaciekawienie zaś jest zarówno podstawą zainteresowań jak i pierwszym etapem rozwoju nowego zainteresowania” (Paprotna, 1992, s. 210).

⁶⁵ Według słownika języka polskiego słuchać to „świadomie odbierać wrażenia dźwiękowe, odbierać i rozumieć czyjąś wypowiedź, być posłusznym komuś lub czemuś” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/s%C5%82uchanie.html>).

i wiedzą. Uczeń zostaje zniewolony przez nauczyciela tak w zachowaniach, jak i w procesach mentalnych. Przestaje podejmować jakiegokolwiek decyzje, zdając się całkowicie na kierowanie przez nauczyciela (...) (Klus – Stańska, 2002, s. 185).

Zmiany w zachowaniu dzieci zaistniałe na skutek wzbudzenia zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci są zdaniem Narratorów wynikiem zainteresowania i zaciekawienia. Niniejsze pojęcia w obszarze analizy zgromadzonego materiału badawczego występują zarówno łącznie jak i osobno. Zmiany w zachowaniu dzieci przywołane przez Narratorów będące wynikiem **zaciekawienia** z perspektywy doświadczeń Narratorów zamieszkałych na wsi, będących stażystami przyjmują postać zmiany gestów, mimiki, ponownego podejmowania omawianego tematu, konstruowania pytań i prowadzenia rozmów. Zaciekawienia, w których nie „przejawia się zainteresowanie” Antonina Gurycka zalicza do „sporadycznych zaciekawień, nie związanych z określonymi zainteresowaniami”⁶⁶ lecz zależnych od „świata zewnętrznego człowieka” (Gurycka, 1977, s. 53). Kolejny przykład osobnego występowania pojęcia dotyczy zainteresowania, gdzie zmiany zaobserwowane w zachowaniu dzieci, wskazane przez Narratorów zamieszkałych w mieście, zatrudnionych w niepublicznej szkole podstawowej, będących nauczycielami mianowanymi i dyplomowanymi dotyczą analizowania, poszukiwania, gromadzenia materiału, ponownego poruszania omawianego tematu, samodzielności, dzielenie się wiedzą, zadawania pytań, zmiany gestów ukazujących zachwyty czy emocje takich jak zaskoczenie i radość są wynikiem **zainteresowania**, w którym „poszczególne zaciekawienia powiązane wspólną treścią (...) nie wygasają całkowicie nawet wówczas, gdy kończą się faktycznym poznaniem i satysfakcją poznawczą z tego wynikającą”. (...) Wraz ze zrozumieniem jakiegoś zjawiska najczęściej występują następne znaki zapytania i rozpoczyna się znowu intensywny proces aktywności poznawczej: nowe zaciekawienie”. Dlatego też o zainteresowaniach „można mówić, iż (...) stanowią ciągły proces powstawania coraz to nowych zaciekawień tą samą dziedziną rzeczywistości” (Gurycka, 1977, s. 52). Przykład łącznego występowania pojęć zaciekawienia i zainteresowania wynika z doświadczeń Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych oraz będących nauczycielami kontraktowymi. W przypadku zaciekawień Narratorzy wskazują na zmiany w zachowaniu dzieci w postaci gestów, mimiki, zadawanych pytań. Z kolei w przypadku

⁶⁶ Antonina Gurycka podkreśla, że „zaciekawienia sporadyczne” różnią się od zaciekawień wyrażonych w postaci zainteresowań „1) swoim związkiem z wybraną dziedziną zjawisk, 2) mniejszą zależnością od zewnętrznych cech zjawiska, a większą od nastawień człowieka w stosunku do nich, 3) słabszą tendencją do zamykania procesu poznawczego, a zarazem 4) większą odpornością na wszelkie przeszkody na drodze poznawania (...)” (Gurycka, 1977, s. 52-53).

zmian będących wynikiem **zainteresowania** Narratorzy wskazują na zmiany zaistniałe na skutek ciekawości silniejszej od lęku, wstydu i porażki, wyrażając je w postaci poszukiwania, badania, dopytywania, powracania do tematu, wyjaśniania dzieciom poznanych treści, swobodnych wypowiedzi dzieci, chęci posiadania obiektu wzbudzającego zainteresowanie, popełniania błędów, aktywność dzieci, nadmiernego ruchu, dzielenia się wiedzą, eksponowania nowego sposobu ubierania się, którego pojawienie się, nie wynika z podejmowanych przez Narratorów działań lecz z zainteresowań dzieci tematem bajek. Łączne występowanie pojęć wskazuje, iż „Zaciekawienia, w których przejawia się zainteresowanie (...) są (...) mniej zależne od świata zewnętrznego człowieka, a bardziej od świata wewnętrznego: od przebiegu procesów poznawczych. (...) To, co go w tym procesie może zaktywizować poznawczo, nie musi wyróżniać się szczególną atrakcyjnością” lecz „Wystarczające jest, aby należało do dziedziny spraw interesujących człowieka” (Gurycka, 1977, s. 52-53). Przywołane przez Narratorów zmiany w zachowaniu dzieci zaistniałe na skutek wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej za Antoniną Gurycką pojmować będą jako przejawy ciekawości i zainteresowań⁶⁷, które Autorka ujmuje jako „przejawy aktywności” (Gurycka, 1977, s. 58), za które odpowiadają „potrzeby poznawcze” (Muchacka, 2000, s. 28, za: Donaldson, 1986, s. 149)⁶⁸.

Literatura przedmiotu na temat pytań dzieci wskazuje, iż „Dziecięce pytania uderzają swoją celnością i szczerością” (Szczepka – Pustkowska, 2004, s. 213), „dotyczą wszystkiego właściwie, co je otacza”(Gurycka, 1977, s. 59) a dziecko „ W pytaniach stawia sobie zadania” (Szuman, 1946, s. 14-15)⁶⁹ co również opisują Narratorzy podkreślając, iż „dziecko (...) potrafi zadawać konkretne pytania” (Kasia wers 17-18)⁷⁰. Pytania dzieci można również

⁶⁷ Wśród „formy przejawiania się zainteresowań są to współwystępujące: 1) pytania, 2) dobrowolne i spontaniczne zachowania badawcze, tzn. różne czynności służące poznaniu podejmowane bez nakazu i przymusu zewnętrznego, 3) uczucia intelektualne, tzn. różnorodne uczucia pozytywne i negatywne przeżywane w związku z własną dzielnością poznawczą, a głównie z jej efektami” (Gurycka, 1977, s. 58-59).

⁶⁸ „Jedną z ważniejszych potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym jest potrzeba poznawcza” (Muchacka, 2000, s. 29 za: Gurycka, 1978, s. 38), która zdaniem Marii Kielar – Turskiej przejawia się w „uzyskiwaniu, przechowywaniu i wykorzystywaniu informacji do realizacji celów”(Kielar – Turska, 1992, s. 172). Autorka „wyodrębniła kilka subpotrzeb poznawczych, ujawniających się w zachowaniu dziecka przedszkolnego – potrzebę eksploracji, etykietowania, świeżości, potrzebę rzeczy znanych, potrzebę pytania, wreszcie potrzebę „obrazu świata” (Kielar – Turska, 1992, s. 172-182).

⁶⁹ Wartość pytań w swoich pracach wskazywał również Jean Piaget (1992) „zwracając szczególnie uwagę na stymulujący wpływ dorosłych, którzy zawsze powinni odpowiadać na pytania dziecka, dostarczać mu ciekawych i istotnych informacji oraz zachęcać je do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na badania” (Muchacka, 2000, s. 33).

⁷⁰ Tematem pytań dzieci w wieku od 1,5 rok do 6 lat zajmowały się: M. Ligęza (1981, 1983), M. Ligęza oraz M. Przetacznik – Gierowska (1990). Badaczki w wyniku przeprowadzonej analizy dziecięcych pytań wyłoniły pytania, „synpraktyczne i percepcyjne” (...) „stymulowane przez działanie i przez bezpośrednią obserwację” oraz pytania „heurystyczne” zaistniałe na skutek doświadczeń (Muchacka, 2000, s. 34, za: Przetacznik – Gierowska, 1993).

odnieć do zaproponowanych przez Jeroma Brunera modeli uczenia się: „Postrzeganie dzieci jako myślących” oraz „Dzieci jako wiedzący” (Bruner, 2006, s. 86 – 92)⁷¹. Natomiast takie przejawy jak gesty czy mimika, które stanowią środki wyrazu interakcji wchodzących w skład komunikacji niewerbalnej⁷² (Grochowalska, 2009, s. 23, za: Jarząbek, 1989, Grochowalska 2002), zaś „Gestykulacja to ruchy ciała wykorzystywane w komunikacji międzyludzkiej w celu oddania określonych idei, intencji bądź uczuć. Większość gestów ogranicza się do ruchów rąk i dłoni, (...)” (Lasota, 2010, s. 13, za: Knapp, Hall, 2000),⁷³ które „uważane są za sygnały” dopełniające wypowiedź obrazem i okazywaniem emocji (Grochowalska, 2004, s. 49). Rozmowa to kolejny przejaw ciekawości i zainteresowań wskazany przez Narratorów, gdzie Roksana mówi mi.in „Daję mu się wypowiedzieć. słucham go. rozmawiam z nim () nie ograniczam go :<daję mu możliwość wyboru nie przerywam mu >:” (Roksana, s. 13, wers 19-21), rozumiana za Stefanem Szumanem jako „rodzaj porozumiewania się oparty na komunikowaniu sobie nawzajem swoich spostrzeżeń, myśli, poglądów, przeżyć, pragnień, zamiarów i decyzji – w nawiązaniu do wypowiedzi partnera” (Szuman, 1985, s. 178), której okoliczności „związane są z rodzajem interakcji, typem rozmówcy (wiekiem, płcią, pozycją społeczną) warunkami i jej tematem” (Grochowalska, 2009, s. 66, za: Przetacznik – Gierowska, s. 1992, s. 20), która traktowana jest za „podstawowy wzorzec realizacji kompetencji komunikacyjnej” (Grochowalska, 2009, s. 113). Rozmowa „Powinna być czynnikiem stymulującym myślenie dziecka, wywołującym mowę eksploracyjną” (Rostańska, 1995, s. 45) a „Každy z uczestników rozmowy wnosi własne rozumienie, zakres pojęć, doświadczeń ...” (Dagiel, 2004, s. 72) Na rolę języka w procesie komunikacji, który „nie może być dla dziecka tylko narzędziem porozumiewania się umożliwiającym wyrażanie i wymianę myśli” zwraca Agnieszka Głowala (Głowala, 2021, s. 108) zaś na rolę „klimatu językowego” rozumianego jako „dominujące sposoby użytkowania języka w codziennych kontaktach w klasie szkolnej” wskazuje Dorota Klus – Stańska (Klus -Stańska, 2000, s. 139). Autorka podkreślę, że klimat każdej rozmowy uzależniony jest od elementów zaistniałej rzeczywistości oraz od właściwości osób

⁷¹ Ewa Lewandowska podkreśla, że „Zadawanie pytań rozpoczynających się partykułą *dlatego* jest kluczowe i (...) Ma służyć rozwijaniu samodzielności w myśleniu, odejściu od rutyny i rzecz jasna zmianie” (Lewandowska, 2017, s. 160).

⁷² Komunikacja niewerbalna odpowiada za „regulowanie zachowania i przebiegu interakcji (...) ujawnianie emocji, dodawanie informacji afektywnej do tej wyrażonej słowami (...) wyrażanie informacji przedstawieniowej, która nie może być ujawniona w słowach (...)” (Grochowalska, 2009, s. 23).

⁷³ D. McNeill w koncepcji „nabywania języka” wychodząc z założenia, że podczas rozwoju możliwe jest „tworzenie się systemy mowa – gestykulacja” jako dwóch różnorodnych postaci w jednym procesie komunikacji podkreśla, iż mając na uwadze znajomość „niewerbalnego komunikowania się dzieci w wieku przedszkolnym” za wartościowe uznaje „współistnienie obu kodów”(Grochowalska, 2002, s. 32-33, za: McNeill, 1992).

uczestniczących w rozmowie (Klus -Stańska, 2000, s. 139). Z kolei Ewa Rewers uważa, że „Nie język, lecz rozmowa jest najbardziej elementarnym i zagadkowym jednocześnie zjawiskiem występującym w procesie porozumiewania się” (Rewers, 1996, s. 57).

Osobnej uwadze, chciałbym poświęcić przywołane przez Narratorów doświadczenia wskazujące na zmiany w zachowaniu dzieci będący wynikiem zaciekawienia lub zainteresowania w postaci: samodzielnego działania dzieci wskazanego przez Narratorów będących nauczycielami dyplomowanymi, popełniania błędów przez dzieci, o których opowiadają Narratorzy zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych.

W pierwszej kolejności odniosę się do samodzielnego działania dzieci, o którym Narratorzy opowiadają, iż doświadczają go podczas codziennego funkcjonowania dzieci w trakcie zajęć, zabaw, gdzie dzieci dzielą się swoją wiedzą, stawiają pytania, poszukują informacji angażując rodziców i nauczycieli do udzielania wskazówek na postawione pytania. Literatura przedmiotu wskazuje na wiele różnorodnych perspektyw rozumienia pojęcia samodzielności⁷⁴. Jak podkreśla Jolanta Andrzejewska „samodzielność nie jest dana od urodzenia, lecz jest procesem stopniowego nabywania nad czynnikami determinującymi działanie” (Andrzejewska, 2015, s. 5). Już Maria Montessori w swojej koncepcji wskazywała, iż „każda niepotrzebna pomoc jest przeszkodą w rozwoju” (Montessori, 1930, s. 17, cyt za: Miszka, 2009, s. 21) a „Do życia przygotowuje się przez życie” (Freinet, 1993, s. 21) o czym mówił Celestyn Freinet. „Pierwszymi samodzielnie wykonanymi przez dziecko czynnościami są te, które dotyczą zaspokajania jego potrzeb, wiążą się z rytmem dnia i są wykonywane na przedmiotach z najbliższego otoczenia” (Sikorska, 2010, s. 31). Zdaniem Kingi Kuszak samodzielność dziecka⁷⁵ „wynika z potrzeby niezależności i gromadzenia doświadczeń, pokonywania przeszkód, sprawdzania swoich umiejętności w różnych sytuacjach” (Kuszak, 2006, s. 7). Autorka podkreśla, że „Proces zbierania i utrwalania doświadczeń polega na zapamiętywaniu treści i sposobów dochodzenia do celu bezpośrednio w wyniku własnych działań lub pośrednio przez przyswajanie informacji

⁷⁴ Andrzej Słomka wskazuje, że samodzielność to „cecha osobowości, cecha działań, cecha lub forma aktywności, element postawy, metoda działania” (Słomka, 2001, s. 16). Z kolei dla Janiny Świrko – Pilipczuk samodzielność to „cecha, która może być właściwa człowiekowi w różnym stopniu i zakresie” (Świrko – Pilipczuk, 2003, s. 74-75). Samodzielność w odniesieniu do człowieka wskazuje na osobę, która „decyduje sama o sobie, radzący sobie bez niczyjej pomocy, wolny od czyichś wpływów” (Duraj, 2003, s. 527) jest „wolny, niezależny, niezawisły, aktywny, zaradny” (Latusek, 2004, s. 216) i wreszcie „samodzielność w codziennym życiu i procesie uczenia się jest niezwykle istotną dyspozycją dziecka do podejmowania wyzwań związanych z aktywnością w środowisku domowym oraz społecznym oraz działania zgodnie z własną wolą i na miarę swoich możliwości” (Andrzejewska, 2015, s. 4).

⁷⁵ Samodzielność dziecka zdaniem Kingi Kuszak obejmuje następujące płaszczyzny: samodzielność w sferze sprawności motorycznej, w zakresie czynności samoobsługowych, w posługiwaniu się różnorodnymi narzędziami, samodzielność działań, mowy, myślenia, w zakresie kontaktów społecznych i samodzielność emocjonalna (Kuszak, 2006, s. 33).

od innych ludzi, w wyniku wymiany aktywności między jednostką a środowiskiem” (Kuszek, 2006, s. 15). Abyśmy mogli mówić o samodzielnym działaniu dzieci „Aby jednostka mogła w pełni samodzielnie podejmować działanie, musi je uznać za własne, identyfikować się z nimi, przejawiać silne poczucie odpowiedzialności za nie” (Kuszek, 2006, s. 22), czyli muszą być wynikiem potrzeb dzieci. Dzieci obserwując zachowania dorosłych starają się je powtórzyć jednak „Obserwując zachowania skuteczne, niezależne, jednostka rozwija przekonanie o własnej możliwości skutecznego działania” (Kuszek, 2002a, s. 24), jednak sama obserwacja pomimo, iż jest bardzo istotna „nie warunkuje jeszcze samodzielności. Konieczne jest pojawienie się czynników pobudzających jednostkę do naśladowania o charakterze motywacji wewnętrznej lub zewnętrznej” (Kuszek, 2002b, s. 30), co w przypadku motywacji zewnętrznej wskazuje, że „działanie jest realizowane ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, a najczęściej rozpoznajemy je jako nagrody lub kary płynące ze środowiska zewnętrznego” zaś w przypadku motywacji wewnętrznej „rozumie się zwykle tendencję podmiotu do podejmowania i konstruowania działania ze względu na samą treść tej aktywności” (Bałachowicz, 2017), s. 82). Zatem zasadnym jest, aby nauczyciel miał na uwadze, że dotychczasowe samodzielne doświadczenia dzieci i „konsekwentne wzmacnianie motywuje jednostkę do samodzielnego podejmowania działań o coraz większym stopniu trudności” (Kuszek, 2002b, s. 31) o czym mówi Autorka „opisując mechanizmy modelowania samodzielnego zachowania dziecka” (Jędrzejowska, 2017, s. 363).

Inną zmianą w zachowaniu dzieci, zaistniałą na skutek wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej doświadczoną przez Narratorów zatrudnionych w publicznych szkołach podstawowych jest możliwość popełnianie błędów przez dzieci. Pojęcie błędu⁷⁶ w literaturze przybliżył Tadeusz Kotarbiński wyróżniając błąd praktyczny i teoretyczny⁷⁷ (Kotarbiński, 1958, s. 82, 83). Autor w zakresie błędu praktycznego wskazuje na „błąd racjonalny i błąd racjonalnego niepowodzenia”⁷⁸. Z uwagi, że „Dzieci charakteryzuje optymizm futurologiczny w tym co robią i dlatego często popełniają błędy” racjonalne. Ponadto „Przeżywają też stany racjonalnego niepowodzenia – są nieważne, chaotyczne, myślą znaki, słowa, mimo że wiedzą co zrobić, uzyskać, a więc w jakimś stopniu ujawniają racje” (Waloszek, 2009, s. 65). Edukacja, która daje dzieciom prawo do popełniania błędów „jest

⁷⁶ Błąd to „odstępstwo od normy, obowiązującej reguły, pomyłka, niewłaściwe posunięcie powodujące przykre konsekwencje. Zawsze dzieje się to nieświadomie, niezamierzenie” (Dunaj, 1998, s. 64).

⁷⁷ Tadeusz Kotarbiński przez błąd praktyczny pojmuje „ruchy daremne lub przeciwcelowe albo przypadki precyzyjnego niewykonania ruchu (...) zaś błąd teoretyczny „polega na myśli fałszywej [...] idzie nam o wykonanie lub niewykonanie jakiegoś ruchu zewnętrznego, a pomyślenie sobie czegoś nie jest z pewnością żadnym ruchem zewnętrznym” (Kotarbiński, 1958, s. 82, 83).

⁷⁸ „Błąd racjonalny zachodzi na podłożu ogólnego przekonania o poprawności działania, na optymistycznym przekonaniu, że tak właśnie jest dobrze” (Waloszek, 2009, s. 65).

otwarta, podmiotowa, elastyczna. Postawienie człowiekowi prawa do błędu czyni działanie spokojniejszym, obniża napięcie” (Waloszek, 2009, s. 66). Naturalnym jest, że „ucząc się czegoś, robimy to w sposób niedoskonały, ale tylko wtedy możemy się tego nauczyć” (Klus – Stańska, Nowicka, 2005, s. 51) a „popelnianie błędów powinniśmy traktować jako najlepszą lekcję, ponieważ wyciągana z niej wiedza jest zawsze unikatowa” (Fazglic, Nowak, 2012). zaś „jeśli nie jesteś gotowy na pomyłkę, nigdy nie będziesz w stanie wymyślić nic oryginalnego” (Robinson, 2006). Zatem „Trzeba umieć szybko reagować na wyzwania, dobrać adekwatne do treści i celu metody. Kształtowanie tych cech działania stanowi ważny obszar edukacji przedszkolnej, bowiem dziecko całym sobą chce działać skutecznie, chce być dostrzegane, dowartościowane” (Waloszek, 2009, s. 66).

Kolejny element wynikający z doświadczeń Narratorów, to rozwijanie umiejętności dzieci na skutek wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci w zakresie rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego i fizycznego. Wskazane przez Narratorów umiejętności, odpowiadają czterem obszarom podstawy programowej wychowania przedszkolnego⁷⁹. Wśród umiejętności dzieci wskazanych przez Narratorów na plan pierwszy wysuwają się następujące umiejętności: koncentracja uwagi, doskonalenie pamięci, umiejętności językowe, konstruowanie wypowiedzi, formułowanie pytań, poszukiwanie i analizowanie. koncentracja na wykonywanym zadaniu, posiadanie większego zasobu słów, pokonywanie trudności, dzielenie się wiedzą i poszukiwanie własnych zainteresowań. prowadzenia rozmów, poszukiwania, badania, dzielenia się wiedzą charakterystyczne dla „poznawczego obszaru rozwoju” o których opowiadali Narratorzy mieszkający na terenach wiejskich i miejskich, będący nauczycielami: stażystami, mianowanymi i dyplomowanymi. Za Renatą Michalak termin umiejętności pojmować będą jako kompetencje, w skład których wchodzi również wiedza (Michalak, 2011, s. 133).

U podstaw zachowania w kontekście teorii poznawczych „kompetencja jest głęboko zinterioryzowaną strukturą poznawczą” (Michalak, 2011, s. 132-133, za: Furmanek, 1999, s. 7-21). Autorka wskazuje, że kompetencje poznawcze to „umiejętności służące zdobywaniu wiedzy, jej rozumieniu i posługiwaniu się nią zarówno w sytuacjach typowych, jak i problemowych. Służy temu zespół takich zdolności umysłowych jak uwaga, zdolność obserwacji, myślenie, pamięć, wyobraźnia, ale i umiejętność słuchania, komunikowania się, cichego czytania ze zrozumieniem” (Michalak, 2011, s. 134). W zakresie rozwoju emocjonalnego dzieci, Narratorzy mieszkający na wsi i w mieście, będący nauczycielem

⁷⁹ „Osiągnięcia dziecka na koniec wychowania przedszkolnego” określone zostały w obszarze: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym (Dz. U z 2017 r. poz. 356).

stażystą, kontraktowym, mianowanym i dyplomowanym wskazują na pewność siebie, odwagę, przełamywanie oporu przed nieznanym, poczucie bezpieczeństwa, pokonywanie trudności, przeżywania wartości, wytrwałości, cierpliwości, chęć do działania, wytrwałość czy pokonywania własnych słabości. Tak zaobserwowane przez Narratorów umiejętności, czyli kompetencje emocjonalne odpowiadają pojmowaniu ich jako „skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych” (Saarni, 1999, s. 79), w których Autorka wyróżniła umiejętności⁸⁰, które odzwierciedlają „efekty realizacji zadań w postaci celów osiągniętych przez dzieci” z zakresu obszaru emocjonalnego podstawy programowej wychowania przedszkolnego (Dz. U z 2017 r. poz. 356). Z kolei w przypadku rozwoju społecznego dzieci Narratorzy mieszkający na wsi, w mieście, będący nauczycielem stażystą, kontraktowym, mianowanym i dyplomowanym opowiadają o nawiązywaniu relacji wśród dzieci o współpracy, prowadzeniu dyskusji czy swobodnej rozmowy⁸¹. „Rozwój człowieka dokonuje się w kontekście związków ze środowiskiem, które mają charakter aktywnej i wzajemnej interakcji” (Andrzejewska, 2015, s. 194, za: Wygotski 1971, Schaffer 2006, Bruner 1978). „Dzieci w środowisku przedszkolnym intensywnie rozwijają kompetencje społeczne, a drobne uchybienia, niezręczności świadczą o *ćwiczeniu się* w ich rozwijaniu, nabywaniu” (Lubowiecka, 2011, s. 380, za: Andrzejewska, 2010, s. 190-196)⁸². Wyniki badań przeprowadzone wśród dzieci pięcioletnich dotyczące rozwoju społecznego dzieci w przedszkolu wskazują, „że dzieci prezentują zróżnicowane umiejętności społeczne” (Lubowiecka, 2011, s.380 – 393)⁸³. Natomiast wykonywanie czynności samoobsługowych czy organizacja zabaw to czynności, charakterystyczne dla rozwoju fizycznego, o których opowiadają wyłącznie Narratorzy mieszkający na terenach wiejskich. Skoro „Największy

⁸⁰ Wśród umiejętności charakterystycznych dla kompetencji emocjonalnej wyróżniamy: „1) świadomość własnych stanów emocjonalnych (...), 2) zdolność dostrzegania cudzych emocji (...), 3) znajomość słownika i wyrażań związanych ze stanami emocjonalnymi (...), 4) umiejętność żywienia empatii do innych (...), 5) umiejętność zdawania sobie sprawy, że wewnętrzne stany emocjonalne nie muszą korespondować z ich zewnętrznymi oznakami, zarówno u siebie, jaki i u innych (...), 6) zdolność do przystosowawczego radzenia sobie z awersyjnymi lub nieprzyjemnymi emocjami (...), 7) świadomość, że rodzaj relacji określa się w dużej mierze na podstawie sposobu komunikowania emocji i wzajemności emocji w związku (...) 8) zdolność do skuteczności emocjonalnej (Grzeszkiewicz, 2011, s.347-349, za: Saarni, s 1999, s. 79).

⁸¹ Przykłady podobnych umiejętności w zakresie rozwoju społecznego dzieci w odniesieniu do dzieci i dorosłych obejmujących „nawiązywanie przyjaźni z rówieśnikami, włączanie się do grupy, popularność i akceptacja dziecka w zespole” (...) „satisfakcjonujące zachowania w nawiązaniu interakcji z dorosłymi, rówieśnikami, w budowaniu więzi z kolegami, współdziałaniu i współpracy w zabawie, wypełnianiu zadań edukacyjnych, przestrzeganiu norm i reguł (Lubowiecka, 2011, s. 380, za: Andrzejewska, 2010, s. 190-196).

⁸² Wielość i różnorodność definicji pojęcia „kompetencje społeczne”, z których jedne wskazują na „poziom sukcesów, jaki osiąga osoba w interakcjach lub transakcjach” (Judith C. Conger i Antony J. Conger (1982, 314, za: Nangle i in. 2010 a, s. 15), a inne traktują kompetencje jako „umiejętność osiągnięcia pożądanego rezultatu i przystosowania się do różnych okoliczności (Stev Duck 1989, za: Nangle i in. 2010a. s. 5) pojawia się również i takie głosy, które różniąc te dwa pojęcia proponując, „aby obok terminu „kompetencje społeczne”(*social competence*) używać określenia „umiejętności społeczne” (*social skills*) (Spitzberg, 2003).

⁸³ Przykłady umiejętności społecznych odnaleźć możemy w pracy Karwowskiej- Struczyk, 2009, s. 373.

przyrost sprawności fizycznych dzieci przypada na wiek pięciu – sześciu lat. Kiedy to dokonuje się tzw. skok rozwojowy, polegający na szczególnej zdolności do opanowania różnych umiejętności” (Lewandowska, 2011, s. 305, za: Wojnarowska, 2010, s. 93; Gniewkowski, 1985, s. 110), skąd zatem pojawiają się takie doświadczenia Narratorów? „W wieku przedszkolnym najczęściej spotykanymi zaburzeniami rozwoju ruchowego są: niezręczność ruchowa całego ciała oraz niezręczność manualna (Lewandowska, 2011, s. 306 za: Bogdanowicz, 1991, s.119), co m. in. „skutkuje: opóźnieniem w nabywaniu umiejętności samoobsługowych, nieprawidłowym trzymaniem narzędzia pisarskiego, niechętnym rysowaniem (rysunki mają niski poziom graficzny), gwałtownymi nieskoordynowanymi ruchami rąk, które nie pozwalają na wycinanie papieru” (Lewandowska, 2011, s. 306 za: Bogdanowicz, 1991, s. 121) oraz utrudni dzieciom osiągnięcie „celów osiągniętych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego” (Dz. U z 2017 r. poz. 356).

5.2. Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia

Zadania jakie stoją przed nauczycielem wychowania przedszkolnego realizującym założenia konstruktywizmu, to nie tylko rozwijanie zainteresowań, ciekawości i motywacji dzieci, ale również wspieranie dzieci w rozumieniu zaistniałych problemów, weryfikowaniu i zestawianiu własnych pomysłów z zastaną rzeczywistością oraz wypracowanie umiejętności zastosowania w praktyce poznanych treści. Zatem istotna w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego jest „umiejętność wspomagania procesu dochodzenia przez dziecko do wiedzy” (Witkowska – Tomaszewska, 2017, s. 109). Badania przeprowadzone przez Katarzynę Stemplewską – Żakowicz (1996, s. 121- 125) świadczą, iż wiedza powstała w drodze praktycznego działania, doświadczania, eksperymentowania i eksploracji sprzyja powstawaniu „aktywnych struktur poznawczych człowieka”, a praktyczne działanie w procesie uczenia się dzieci jest również efektywne w rozwoju poznawczym dzieci (Michalak, 2004, s. 14-15). Czym zatem jest działanie?

Zdaniem Renaty Michalak działanie „jest najwyżej zorganizowaną formą aktywności człowieka. Jest charakterystyczną cechą gatunku ludzkiego, będącą efektem jego rozwoju intelektualnego, kulturalnego i społecznego” (Michalak, 1997, s. 63). Jest również aktywnością skierowaną na określony obiekt, której celem jest dokonanie w nim zmian

(Tyszkowa, 1977, s. 14). Rozważania wokół pojęcia działań prowadziła również Maria Przetacznikowa, chcąc uchwycić rozbieżności w zakresie pojęć czynności i działań. Autorka przyjmując działanie jako aktywność polegającą na celowym dokonywaniu zmian w środowisku zewnętrznym i wewnętrznym człowieka wskazuje, iż powoduje to dwa różne wnioski odnośnie działań i czynności. Z jednej strony działanie jest czynnością w sensie ogólnym, gdzie podejmowane działania są czynnościami, a nie wszystkie czynności są działaniami (Przetacznikowa, 1981, s. 326).

Działaniu, a szczególnie jego roli swoją uwagę poświęcił Stefan Szuman⁸⁴ uwzględniając czynności w działaniu praktycznym w celu poznania związku między rozwojem poznawczym dziecka, a działaniem przyjętym jako oddziaływanie. Dla Stefana Szumana istotne są dwie idee, pierwsza to „idea aktywnej roli działającego podmiotu”, który podczas rozwiązywania zadań ustala swoje warunki oraz druga „idea działalności celowej” rozumianej nie jako rozwój polegający na przystosowaniu się pod względem funkcjonowania czy przystosowaniu się do określonej zbiorowości lecz będącej rozwojem polegającym na oddziaływaniu na środowisko (Przetacznikowa, 1981, s. 330).

Działanie obejmuje zbiór czynności, których celem jest uzyskanie rezultatu w postaci realizacji zadania (Michalak, 1997, s. 65), które mogą występować w formie zabawy, uczenia się, pracy oraz różnorodnej aktywności, mogą być dziecku przedstawione i powierzone do wykonania przez samo dziecko lub przez nauczyciela i wówczas mówimy, że występują „zadania własne i zlecone”(Michalak 1997 za: Reykowski, 1981). W sytuacji, kiedy zlecone przez nauczyciela zadania mogą być przez dziecko przyjęte za własne i ich realizacja odbywa się bez przymusu czy kontroli nauczyciela, wówczas możemy mówić o przyswojeniu zadania przez dziecko. Kluczowe w procesie dydaktyczno – wychowawczym są zadania „pozornie własne”, podczas których nauczyciel obserwuje działania dziecka, celowo wprowadza dziecko w sytuację, podczas której dziecko skłania się do podejmowania konkretnych działań, zadań, których celem realizacji jest wyrównanie zdezorganizowanej sytuacji i wówczas przyjmuje „zadanie za własne” (Michalak, 1997, s. 69). Na temat przekształcania zadań zleconych w zadania własne piszą również Maria i Ryszard Radwiłowiczowie. Autorzy wskazują na momenty jakie powinny zaistnieć w sytuacji przekształcania zadań. Pierwszy moment dotyczy wspólnego określania zbioru realizowanego materiału, trudnych sytuacji oraz kluczowych do realizacji treści. Drugi moment obejmuje wybór ważnego z punktu widzenia dzieci materiału i jego uporządkowanie w myśl przyjętych założeń. Natomiast trzeci

⁸⁴ S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Ossolineum, Warszawa 1955.

moment dotyczy omówienia efektów, wprowadzenia zmian i dokonania oceny (M i R Radwiłowiczowie, 1991, s. 14-16). Tadeusz Tomaszewski powiada „Jeśli w określonej sytuacji człowiek wytwarza sobie cel do osiągnięcia i program do wykonania, to możemy powiedzieć, że stawia sobie zadanie, a sytuację która ma ulec zmianie zgodnie z zadaniem, możemy nazwać sytuacją zadaniową” (Tomaszewski, 1976, s. 504, Michalak, 1997, s. 65, Dudzińska, 2000, s. 57). Niniejsze sytuacje zadaniowe z uwagi na różne interpretacje i spojrzenia wymagają od dzieci ustawicznego emocjonalnego i intelektualnego włączania się w podejmowanie decyzji (Dudzińska, 2000, s. 57) czyli wymagają aktywności dzieci podczas rozwiązywania zadań. Czym zatem jest zadanie, a czym aktywność zadaniowa?

Jak dostrzega Halina Sowińska „zadanie” jest pojęciem tworzącym warunki do całościowego pojmowania rozwoju, ponieważ tworzy dzieciom warunki do wykorzystywania różnorodnych aktywności (Sowińska, 2002, s. 31). Aktywność zadaniowa to wyjątkowy rodzaj aktywności, następujących po sobie działań nastawionych na uzyskanie wyznaczonego celu jakim jest realizacja zadania, podczas których dziecko sukcesywnie pozyskuje wiedzę na temat związku jaki występuje pomiędzy przyjętym działaniem a uzyskanym efektem. (...) „Uczy się, które czynniki wspomagają, wspierają określone działania, a jakie udaremniają czy zakłócają, a nawet uniemożliwiają ich rozwiązanie” (Michalak, 1997, s. 63 - 64). Aktywność zadaniowa jest również „źródłem doświadczeń mówiących o samym podmiocie, o jego cechach psychicznych i kondycji fizycznej. Doświadczenia tego rodzaju dostarczają informacji o umiejętnościach i zdolnościach człowieka, o jego zainteresowaniach, możliwościach, a także wadach i braku kwalifikacji” (Michalak, 1997, s. 64 za: Reykowski 1977, Łukaszewski 1984, Rubinstein 1964, Tyszkowa 1988). Ponadto aktywność zadaniowa umożliwia dziecku pozyskiwanie „doświadczeń, które można by nazwać doświadczeniami samokontroli”, wiadomości na temat własnych emocji ich kontroli, sposobu postępowania i wywierania wpływów wobec innych dzieci i sytuacji oraz okazywaniem swoich możliwości (Michalak, 1997, s. 64 - 65).

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego⁸⁵ nie określa dosłownie terminu aktywność zadaniowa. Pojawia się natomiast termin aktywność w „Zadaniach przedszkola” jako „Wspieranie wielkokierunkowej aktywności dziecka”, „Wspieranie aktywności dziecka” w odniesieniu do integracji sensorycznej oraz w poznawczym obszarze rozwoju dziecka,

⁸⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

Ponadto niniejsza podstawa programowa wskazuje, że „Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole: (...) podejmuje samodzielną aktywność poznawczą”. Omawiana podstawa programowa wychowania przedszkolnego w „Zadaniach przedszkola” wyodrębnia natomiast pojęcie „sytuacji zadaniowych” umożliwiających „Przygotowanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne” (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

Mając na uwadze powyższe rozważania wokół pojęcia aktywności zadaniowej rozumianej jako następujących po sobie działań zaistniałych w wyniku rozwiązania zadania (Michalak, 1997, s. 63), przepuszczać mogę, iż zaproponowane w niniejszej podstawie programowej wychowania „Zadania przedszkola” realizowane poprzez „zajęcia wspierające rozwój dziecka”, „zajęcia kierowane i niekierowane” oraz „sytuacje zadaniowe” (Dz.U. z 2017r. poz. 356) sprzyjające tworzeniu warunków do organizacji i rozwiązywania zadań rozumiem jako aktywność zadaniową. Nauczyciel planując i organizując działania sprzyjające organizowaniu aktywności zadaniowej, winien znać stopień rozwoju poszczególnych funkcji i zakres kompetencji dziecka, który odpowiada za gotowość dziecka do „przejścia w planowaną przez nauczyciela strefę najbliższego rozwoju”, w której dzieci pokonują swoje możliwości (Michalak, 2004, s. 23). Zatem punktem wyjścia dla nauczyciela organizującego działania w zakresie aktywności zadaniowej jest gotowość dziecka. „Zadania podejmowane przez dzieci muszą być dostosowane do ich indywidualnych możliwości i specyfiki ich rozwoju, dawać zadowolenie i poczucie sukcesu” (Michalak, 2004a, s. 185). Zatem istotne jest, aby dzieci działały w zakresie różnorodnych aktywności z uwagi na charakterystykę rozwoju możliwości psychicznych. (...) Korzystne w zakresie aktywności zadaniowej jest stosowanie następujących metod: „grupowa dyskusja, (...) zadawanie pytań „otwierających”, (...) burza mózgów (...)”wypełnianie kart pracy (...) stosowanie gier dydaktycznych oraz rozwiązywanie zadań otwartych i półotwartych (...) sortowanie i klasyfikowanie obiektów (...) rysowanie swoich pomysłów, a następnie dyskusowanie i omawianie ich w grupach; tworzenie książeczek i pamiętników (Michalak, 2004 a, s. 185-186).

5.2.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia

Kluczowe jak pokazują rozważania w obszarze literatury, są zagadnienia aktywności zadaniowej obejmujące działania nauczyciela w zakresie planowania i organizowania czynności sprzyjających tworzeniu warunków do podejmowania działań. Kwestii organizowania aktywności zadaniowej, w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, podczas której dzieci prezentują swoją wiedzę, umiejętności i doświadczenia poświęciły Narratorki opisując dotychczasowe doświadczenia w niniejszym zakresie. W celu poznania niniejszych doświadczeń w pierwszej kolejności odwołam się do wypowiedzi nauczycieli mieszkających na obszarach wiejskich i miejskich.

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Renia i Kamila:

29 M Jak mamy jakieś zajęcia to
 30 wtedy się takie dzieci że się np. lubią chodzić albo się zgłaszają albo się nie zgłaszają te
 31 małe dzieci więc wykrzykują że ja to wiem .albo to wtedy wiem że to dziecko coś więcej
 32 wie.
 (Renia, s. 8, wers 29-32).

25 M Na pewno
 26 jakieś swobodne () czy to zabawy . może szukam odpowiedzi na jakieś pytanie :czy:
 27 dociekanie nie wiem próbuję sobie przypomnieć teraz jakieś zdarzenia.
 (Kamila, s. 12, wers 25-27).

Cytowane fragmenty narracji dowodzą, że Renia i Kamila, pomimo wypowiedzi przywołujących różne rodzaje działań umożliwiających organizację aktywności zadaniowej, wskazują działania określone zarówno w zadaniach przedszkola, jak i w warunkach i sposobach realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego⁸⁶ jako wyznaczniki do organizacji pracy dla nauczycieli. Mianowicie Renia wskazuje na zajęcia, jako na działanie umożliwiające organizowanie aktywności zadaniowej, z kolei dla Kamili takim działaniem jest zabawa oraz poszukiwanie odpowiedzi na stawiane przez dzieci pytania. Natomiast Samuela, Pola i Kasia przywołując swoje doświadczenia, proponują działania, które modyfikują z uwagi na własne przekonania czy doświadczenia. Tak oto Narratorki opisują niniejsze działania:

18 Konkursy recytatorski .uroczystości
 19 szkolne dla grup przedszkolnych.
 (Samuela, s.9, wers18-19).

12 M To zależy też jakie mamy dzieci (?) u tych małych dzieci to ciężko
 13 () natomiast już u 6 latków można już ((szybciej do +)) bo chociażby takie konkursu(-)

⁸⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r.w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

14 jeżeli mamy taką szeroką paletę do wyboru :to: możemy wysłać dzieci :no: ty jesteś
15 dobry w sporcie to pojedziesz i pokażesz się :ty: np. ładnie recytujesz to pojedziesz na
16 konkurs recytatorski & to jest ważne żeby pamiętać o wszystkich dzieciach.

(Pola, s. 18, wers 12-16).

29 M

W trakcie zajęć

30 dydaktycznych staram się aktywizować szczególnie :tych: którzy się nie garną są
31 nieśmiali. zdystansowani. Fajną sprawą są takie regularne zajęcia podczas których dzieci
32 mogą pokazać i opowiedzieć. () Tutaj zainspirowałam się książką .dzieci opowiadają o
33 tym co lubią .co wiedzą czy chcą się czymś pochwalić ale bez przymusu. & Jestem

(Kasia, s.13, wers 29-33).

1 przeciwniczką konkursów w przedszkolu bo dla mnie jest to wyścig szczurów dla dzieci
2 ale chociażby w :awansie: należy je przeprowadzać. & Odeszłam od tradycyjnego jakiegoś
3 stopniowania zwycięzców nie wiem pierwsza druga trzecia nagroda nie wiem czy sam
4 dypłom za udział na rzecz dostrzegania jakichś takich rzeczy charakterystycznych dla
5 każdego dziecka :czyli: np. dyplom dostanie każdy tylko za różne rzeczy :za:
6 wykorzystanie różnorodnych materiałów za coś tam innego ((szybciej do+)) i staram się
7 nagradzać nie koniecznie przedmiotami :takimi: kupionymi ale ja postawiłam tutaj na taką
8 pracę własną i robiłam medale w formie uśmiechniętej buźki z masy solnej które potem
9 malowałam na kolorowo żeby dzieci czuły się doceniane.

(Kasia, s. 14, wers 1-9).

Przywołane narracje pokazują nie tylko zróżnicowane działania Narratorek, podejmowane w zakresie aktywności zadaniowej, ale również zróżnicowane rozumienie wskazanych przez Narratorki działań. Samuela, Pola i Kasia swoje doświadczenia w niniejszym temacie przedstawiają jako organizację konkursów lub przygotowywanie dzieci do konkursów w zależności od posiadanych przez dzieci umiejętności. Jednak dla Kasi organizacja konkursów nie jest taka oczywista, Narratorka nie dostrzega w nich walorów edukacyjnych czy wychowawczych, widzi w nich natomiast „wyścig szczurów”. Inny przykład działań organizowanych w ramach aktywności zadaniowej, wynika z narracji Kamelii, gdzie Narratorka tworzy dzieciom warunki do wykonywania prac plastycznych, wypełniania kart pracy, organizuje spacerów oraz umożliwia prowadzenie rozmów w zaistniałych sytuacjach okolicznościowych, co opowiada w następujących słowach:

26 M

Prace plastyczne .

27 różne karty pracy które dzieci robią samodzielnie też są takim wykazaniem się
28 umiejętności & np. podczas spacerów dzieci opowiadają nam też dużo rzeczy
29 ciekawych.

(Kamelia, s. 10, wers 26-29).

Kolejnym wątkiem, który Narratorki poruszyły w narracjach **była znajomość cech zadań proponowanych dzieciom**. Tak oto swoje doświadczenia na podjęty temat snuje Renia:

2 M

Wie pani zadanie musi być () ja

3 się staram dobierać takie zadania jakie mam w scenariuszu zajęć tak i np. biorę tam
4 pomoce jakieś żeby dziecko zainteresować.

(Renia, s.9, wers 2-4).

Wypowiedź Reni świadczy, że Narratorka korzystając z zadań zawartych w scenariuszu zajęć, nie jest w stanie określić cech owych zadań. Natomiast Samuela, Kamelia i Pola zwracają szczególnie uwagę na takie cechy zadań jak: dostosowanie

do umiejętności dzieci, o czym opowiada Samuela i Pola, dostosowanie do zdolności, predyspozycji co podkreśla Kamelia oraz do wiedzy i doświadczeń posiadanych przez dzieci, o czym opowiada Pola w następujących słowach:

22 M To najlepiej to co dziecko potrafi.
(Samuela, s.9, wers 22).

32 M Zadanie powinno być
33 dostosowane do możliwości dziecka w innym razie dziecko polegnie zatrzyma się :a:
(Kamelia, s.10, wers 32-33).

1 nauczyciel nie zobaczy tych aktualnych możliwości.
(Kamelia, s.11, wers 1).

20 M No to co dzieci potrafią :ich:
21 kompetencje ich pytania ich wątpliwości & ale też i zdolności () bo dzieci lubią się
22 pochwalić że już coś potrafią :a: to ważne żeby je zachęcić . pochwalić na forum grupy
23 () dzieci tego też potrzebują.
(Pola, s.18, wers 20-23).

Innym podejmowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość cech zadań czy sytuacji proponowanych dzieciom wzbudzających „konflikt poznawczy”**. Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Renia, Samuela, Kamelia i Kasia:

8 M O :zadanie: musi być troszkę trudniejsze od tego co dziecko wie.
(Renia, s. 9, wers 8).

26 M Musi być
27 trudniejsze.
(Samuela, s. 9, wers 26-27).

6 M Bo to zadanie musi trochę wykraczać poza te możliwości dziecka.
(Kamelia, s.11, wers 6).

21 M No to musi być takie zadanie które zmusi dziecko do
22 myślenia do :takiej: zadumy nawet :takiego: dochodzenia czy manipulowania w tym
23 zadaniu żeby on mógł napotkać w tym zadaniu rzeczy znane i nie znane.
(Kasia, s. 14, wers 21-23).

Przytoczone wypowiedzi przedstawiają trzy różnorodne spojrzenia Narratorek na temat działań wzbudzających „konflikt poznawczy”. Z jednej strony dostrzegam skupienie się Narratorek na zadaniu a w drugiej strony na dziecku. Renia i Samuela źródłem „konfliktu poznawczego” upatrują w stopniu trudności proponowanego dzieciom zadania, które powinno być „trudniejsze”. Z kolei Kamelia i Kasia w swoich narracjach odwołując się do dzieci, wskazują, iż „konflikt poznawczy” ma miejsce wówczas, gdy zaproponowane dzieciom zadanie przekracza ich zdolności, umiejętności i predyspozycje oraz, na co wskazuje Kasia stanowi czynnik, z perspektywy którego dziecko postępuje wbrew własnej woli. Jeszcze inne podejście do cech charakterystycznych zadań wzbudzających „konflikt poznawczy” wynika z narracji Tamary i Poli, a mianowicie Narratorki podkreślając samodzielne działanie dziecka, wskazują również na trudności i próby indywidualnego lub we współpracy z nauczycielem poszukiwania rozwiązania zaistniałej sytuacji. Reakcja dziecka i nauczyciela może spowodować podjęcie próby wykonania zadania lub wycofanie się dziecka, o czym w stepujących słowach opowiadają Tamara i Pola:

20 M No to jest
21 zadanie które spowoduje że dziecko dojdzie do jakiegoś punktu i dalej nie wie co ma
22 zrobić :i: albo przychodzi do mnie i prosi o pomoc (') albo samemu próbuje sobie
23 poradzić z nim ((szybciej do+)) ale to jest różnie to zależy od dziecka bo każde zrobi
24 inaczej .są też i takie dzieci które zostawią wtedy zadanie i dalej nie chcą już nad nim
25 pracować ale są i takie które przy takim zadaniu rozplaczą się że nie umieją zrobić i tutaj
26 to już duża rola nauczyciela żeby tak poprowadzić dziecko aby go nie zniechęcić nie
27 :przestraszyć: (') a jednocześnie spróbować pokazać mu to zadanie z innej strony takiej
28 aby dziecko podjęło inicjatywę.
(Tamara, s. 18, wers 20-28).

27 M To
28 będzie zadanie podczas robienia którego dziecko napotka trudność . jakiś kolejny
29 stopień trudności z którym sam nie poradzi sobie (') ale są dzieci u których wystarczy
30 mała wskazówka nauczyciela i już dalej robi.
(Pola, s. 18, wers 27-30).

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową.** Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Tamara, Kasia i Pola:

31 M Dobrym sposobem jest zabawa ruchowa :albo: taneczna to są takie zabawy
32 które pobudzają do działania .zawsze przed zajęciami umysłowymi takimi
33 wymagającymi siedzenia robię zabawy ruchowe dzieci wtedy poruszają się troszkę (') i
(Tamara, s. 18, wers 31 – 33).

1 to później znaczenie ułatwia nam pracę ((szybciej do+)) robimy też przerywniki podczas
2 zajęć takie w których dzieci mogą się poruszać i znów tak na zmianę .wprowadzam do
3 zajęć dużo pomocy dydaktycznych to też jest taki element który ma zachęcić dzieci żeby
4 się troszkę zaangażowały pooglądały zaczęły się tym bawić .coś budować przekładać.
5 oglądać itd.
(Tamara, s.19, wers 1-5).

26 M Staram się aby zadanie jakie stawiam
27 przed dziećmi było atrakcyjne dla dzieci żeby nie było monotonne .urozmaicone na tyle
28 że mają trochę ruchu później następuje zmiana i coś robią na materiale np. szukają trasy
29 czy muszą coś rozpoznać ((szybciej do+)) a później muszą o tym opowiedzieć :więc: ta
30 ich aktywność musi się zmieniać nie może cały czas być taka sama ale na samym
31 początku mówię dzieciom o tym co będzie się działo i pokazuję im te rzeczy z którymi
32 będą pracowały
(Kasia, s.14, wers 26-32).

33 M Pracujemy w zespołach mniejszych lub większych (') albo
(Pola, s.18, wers 33).

1 nawet w :takich: dwuosobowych gdzie każde dziecko ma do zrobienia swoją część
2 zadania (-) od której zależy praca zespołu ((szybciej do +)) one lepiej pracują i są chętni
3 jak wiedzą że za coś odpowiadają albo jak wspólnie nad czymś myślą do wspólnego
4 zadania (') dzieci są chętne :.prawie rywalizują ze sobą>: lubią takie konkurencję :więc:
5 jak trochę wprowadzam ten aspekt rywalizacji :to: bardzo motywuje ich do pracy już
6 wszystkie chcą robić jednocześnie.
(Pola, s.19, wers 1-6).

Przywołane narracje pokazują różnorodne metody i formy pracy Narratorek w postaci zabaw, zadań, pracy w grupach czy zespołach. Tamara i Kasia podkreślają znaczenie modyfikowania stosowanych metod w odpowiedzi na potrzeby dzieci w zakresie rozwijania wszystkich obszarów aktywności dziecka. Natomiast Pola w zastosowanej formie pracy dostrzega możliwość wypracowania u dziecka poczucia motywacji do działania i odpowiedzialności za wykonywane zadanie.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Narratorki opowiadają o **podejmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Kamila i Kamelia:

16 M Po pierwsze sprawdzam czy
17 dobrze trzymają długopis bądź kredkę . tłumaczę zadanie i pozwalam im to zadanie
18 zrobić zaczynają (´) drugi raz :czy: tam po raz trzeci czy piąty :<zadania nie tłumaczę bo
19 wymagam tego aby słuchały rozumiały i przyjęły>: :staram: się to zrobić w taki sposób
20 :aby: moje tłumaczenie zadania było proste i zrozumiałe :<dążę do tego żeby
21 wytłumaczyć że dzieci są strasznie nieskoncentrowane na tym co się do nich mówię
22 jakie nauczyciel do nich przekazuje informacje>: & ja w tym momencie nie lubię
23 takich: sytuacji bo one kompletnie nie słuchają tego co się do nich mówi i wymagam
24 tego aby na tą chwilę słuchały rozumiały i wykonywały to co się do nich mówi :i:
25 czekam czekam czy ktoś się z czymś zgłosi i po 2 miesiącach mając tą nową grupę już
26 tam się coś udało wypracować :<no i przede wszystkim praca w ciszy w skupieniu>: :a:
27 nie rozmawianie . przeszkadzanie drugiej osobie która pracuje i próbuje jakieś tam
28 zadanie zrobić.
(Kamila, s. 13, wers 16-28).

13 M Staram się żeby ta praca
14 była jak najbardziej samodzielna (´) jeżeli widzę że ktoś sobie nie radzi no to podejść i
15 próbuję jeszcze raz wytłumaczyć zadanie (-) bo zawsze przed pójściem do stolika
16 zadanie się tłumaczy co trzeba zrobić ((szybciej do+)) no i próbuję różnymi i sposobami
17 wytłumaczyć aby dziecko zadanie zrobiło samo.
(Kamelia, s.11, wers 13-17).

Kamila i Kamelia przywołując swoje doświadczenia, prezentują rozbieżny sposób postępowania podczas udziału dzieci w zaplanowanych przez Narratorki działaniach. Kamelii zależy na samodzielności dzieci, dlatego tłumaczy zadanie dla grupy dzieci lub indywidualnie, do momentu kiedy dziecko podejmie aktywność. Natomiast Kamila nie czuje się w obowiązku tłumaczyć zadanie kilkakrotnie, uważa że dzieci powinny słuchać, zapamiętać i zacząć pracować, ponieważ jak podkreśla Narratorka „pozwalam im to zadanie zrobić”. Wypowiedź Kamili obarczona jest dużym podłożem emocjonalnym, widoczne w narracji głośniejsze wypowiedzi, podekscytowanie czy szybkie wyjaśnienia podjętych wątków świadczą o tym, że omawiane zagadnienie jest dla Kamili możliwe do realizacji tak, jak Narratorka przedstawiła.

Zupełnie inna postawa wobec podjętego wątku wynika z narracji Poli i Tamary, otóż Narratorki obserwując zachowania dzieci, czuwają nad podejmowanymi działaniami, udzielając dzieciom wsparcia i pomocy podczas ich realizacji, co wyrażają w następujących słowach:

9 M Na pewno nie siedzę .. na pewno zaraz się znajdzie :takie:
10 dziecko któremu trzeba będzie pomóc :bo: niestety mamy coraz więcej takich dzieci (´) i
11 czasem jest nawet tak że człowiek chodzi w pierwszej kolejności ogarnia dzieci które
12 sobie radzą pomaga im. (´) Ja np mam taką metodę :że: ja podchodzę do dzieci niż
13 dzieci do mnie (´) to znaczy jeżeli my robimy jakieś zadanie w kartach pracy i gro
14 dzieci skończy podnosi palec do góry (-) wtedy ja podchodzę do niego i patrzę
15 ((szybciej do +)) nie mam takiej metody & są tacy nauczyciele :ja osobiście tego nie
16 lubię>: że one siedzą przy biurku i czekają kiedy dzieci do nich podejść i robi się :taka:
17 chmara (´) połowa ma zrobione zadanie źle i połowa (-) nie wiadomo czy on ma

18 zamknąć tę książkę (?) czy ma się z nią wrócić (?) co on ma zrobione (?) (') ja wolę być
19 z dzieckiem. obserwować . nie bardzo ingerować :bo: (') na początku chciałabym żeby
20 dzieci były samodzielne podpowiadać oczywiście natomiast :no: niestety że coraz
21 częściej dzieci z którymi później trzeba usiąść i zrobić te zadania indywidualnie bo
22 mamy coraz więcej zaburzonych dzieci i dzieci które sobie nie radzą z różnymi
23 zadaniami . Myślę że taka jest rola nasza :że: musimy te dzieci wspomagać (') ale też
24 dać im taką szansę żeby oni zrobili najpierw coś samodzielnie.
(Pola, s.19, wers 9-24).

8 M Siedzę z nimi przy stoliku. mam takie krzesło ruchome na który jestem
9 mobilna między stolikami i jakby monitoruję to jak pracują .no grupy są zróżnicowane
10 więc nigdy nie jest tak że każdy sobie radzi w jednakowym stopniu z zadaniem :albo:
11 pomagam albo dopytuję kiedy dzieci kolorują to dopytuję o kolory albo jeszcze
12 przeliczymy kredki itd.
(Tamara, s.9, wers 8-12).

Narratorki **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia z **organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sylwia, Stenka i Sławka:

9 M :<Chwałę, / wzmacam, / motywuję>:
10 czemu to ma służyć. Zadania (?) .. różne, /matematyczne, /językowe, /muzyczne,
11 /ruchowe w zależności od omawianego tematu, ((szybciej do +)) czasami dzieci same są
12 inspiracją do tych zadań (-).
(Sylwia, s. 17, wers 9-12).

33 M Są to zadania
(Stenka, s.9, wers 33).

1 na miarę możliwości dziecka .znamy jednak swoje dzieci w grupie i wiemy na co
2 my dorośli możemy sobie pozwolić dobierając zadania (') żeby ono coś osiągnęło samo
3 .czuło że jest to dla niego sukcesem i potrafi to zrobić
(Stenka, s. 10, wers 1-3).

9 M To zależy jakiego obszaru dotyczy ta
10 wiedza (?) od występów . od udziału w przedstawieniach .scenki dramowe po rozdzielanie
11 roli pełnienie roli dyżurnego. Są to :zadania: które wymagają kompetencji sprawstwa nie
12 że wyręczam dzieci np. kiedy zapraszamy gości (-) dzieci 6 latki same przygotowują
13 dekoracje .ustawiają stoły krzesła robią porządki podzieliły się na zespoły. Sytuacje
14 zabawowe organizuje dla dzieci :gdzie: wykorzystują swoją wiedzę (') no podczas
15 zabawy w sklep gdzie sprzedają towar np. zabawki i posługują się pieniędzmi
16 plastikowymi & lub organizujemy konkursy.
(Sławka, s. 17, wers 9-16).

Cytowane narracje pomimo, że dotyczą niemalże tych samych przykładów organizowania aktywności zadaniowej, to jednak opowieść Narratorek na ich temat jest zgoła inna. Sylwia proponując dzieciom różnorodne zadania czuwa nad ich bezpieczeństwem czy to w formie bezpieczeństwa fizycznego czy psychicznego. Z kolei dla Stenki, również proponującej dzieciom zadania istotne jest, aby zadania były dostosowane do możliwości dzieci, aby dzieci miały satysfakcję i poczucie sprawstwa z ich realizacją. Natomiast Sławka proponując dzieciom czy to zadania indywidualne, grupowe czy zespołowe, za punkt wyjścia stawia sobie samodzielność dzieci i praktyczne działanie. Inny przykład proponowania dzieciom zadań wynika z narracji Stefani. Otóż Narratorka w pierwszej kolejności dokonuje obserwacji dzieci, ich umiejętności, potrzeb i upodobań, w odniesieniu do których proponuje

dzieciom zadania, które również podlegają modyfikacji. Tak oto Stefania opisuje swoje doświadczenia:

20 M Jeżeli wiem :że: (°) dziecko jest
21 sprawniejsze fizycznie :<to organizuję zawody sportowe ćwiczenia>: które często
22 modyfikuję w zależności od potrzeb dziecka ..dzieci które lubią zabawy plastyczne (°)
23 :to: stawiam zadania plastyczne gdzie może ono wykazać się swoimi umiejętnościami.
(Stefania, s. 13, wers 20-23).

Kolejnym wątkiem, podjętym przez Narratorke **była znajomość cech zadań proponowanych dzieciom**. Tak oto swoje doświadczenia opisuje w tym temacie Sylwia, Stenka i Sabina:

15 M Grupa z którą pracuję, / wiek dzieci (,) ponieważ mamy teraz grupy mieszane / i
16 zainteresowania dzieci.
(Sylwia, s. 17, wers 15-16).

7 M Umiejętności i możliwości dzieci.
(Stenka, s. 10, wers 7).

17 M To co dziecko
18 potrafi zrobić samo .zainteresowania dzieci. możliwości dzieci .pytania dzieci (°) oraz
19 sposób funkcjonowania grupy ((szybciej do+)) bo jeżeli moja grupa jest energiczna i
20 żywiołowa to mamy więcej takich zadań aby też energię rozładować (,) ale jeżeli jest
21 grupa cichutka stonowana to też pod tym kontem dobieram zadania.
(Sabina, s.13, wers 17-21).

Pomimo, że w przywołanych narracjach Sylwia, Stenka i Sabina odwołują się do dzieci, to jednak każda z Narratorek widzi dzieci z innej perspektywy. Sylwia i Sabina podkreślają, że zadania proponowane dzieciom winny być dostosowane nie tylko do poszczególnych dzieci, lecz również do grupy jako całości, co ma istotne znaczenie przy ich doborze. Natomiast dla Stenki istotne są umiejętności i możliwości dzieci. Znacznie szersze spojrzenie na omawiane zagadnienie, wynika z narracji Sabiny, otóż Narratorke nie ogranicza się do wskazanych powyżej cech, ale w pierwszej kolejności wskazuje na samodzielność i zainteresowania dzieci, co może decydować nie tylko o stopniu trudności zadania, ale również może wykraczać poza omawiane zagadnienie. Zupełnie inne stanowisko wynika z cytowanych poniżej narracji, gdzie Stefania kończąc swoją wypowiedź przywołuje potrzeby dzieci, natomiast w pierwszej kolejności wskazują na rozporządzenia, dokumenty, plany pracy, tygodniowe rozkłady zajęć, programy, stanowiące wyznacznik nie tylko pracy Narratorke, ale również jak się okazuje z narracji Sławki i Stefanii, również zadań proponowanych dzieciom. Tak oto Narratorke opowiadają swoje doświadczenia:

20 M Podstawa .plany .rozkład tygodniowy bo jeżeli mam jakiś temat :to:
21 dobieram zabawy atrakcyjne różnorodne . ciekawe ale też i też aby to miało wartość dla
22 dzieci żeby (°) odnosiło się do emocji było wesołe :miało: stopień trudności . wiele
23 aktywności które można zmieniać aby dzieci mogły współdziałać w grupie (°) i to czy
24 mam do tego materiały i czas (?) bo często czas powoduje że muszę zmieniać zabawę na
25 taką która akurat nam się zmieści w czasie (,) lub nie zniszczymy przy niej dywany czy
26 podłogi :>tak to też jest ważne w naszym przedszkolu<:.
(Sławka, s. 17, wers 20-26).

26 M Wyznacznikiem do :zadań

27 :<jest program na którym pracuję>: i temat jaki realizuję w tygodniu
28 ..wyznacznikiem jest :też: dziecko (') które wyznacza mi czego teraz potrzebuje.
(Stefania, s. 13, wers 26-28).

Jeszcze innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość cech zadań czy sytuacji proponowanych dzieciom wzbudzających „konflikt poznawczy”**.

Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Stenka, Sławka i Stefania:

12 M To takie zadania kiedy dziecko je rozwiązuje :to:
13 doświadcza czegoś nowego czego jeszcze nie znało nie wiedziało a teraz musi to
14 rozwikłać.

(Stenka, s. 10, wers 12-14).

31 M To są te wszystkie badawcze które wymagają działania manualnego.
32 technicznego np. ((szybciej do+)) rzeczy które dzieciom wydają się niemożliwe do
33 połączenia eksperymentu :bo: to one prowadzą do tego że same dochodzą do
(Sławka, s.17, wers 31-33).

1 rozwiązania (') i mówią to będzie tak albo to będzie tak... Zadania które wywołują u
2 dzieci takie powątpiewanie że ja :coś: nie wiem :że: mi się nie uda . coś z zakresu zadań
3 technicznych ((szybciej do+)) kiedy pokazywałam same materiały i :pytałam: co możemy
4 z tego zrobić (?) to najczęściej mówiły „nie z tego to nam się nic nie uda” :ale: kiedy
5 zobaczyły że z tego powstaje taka rzecz i (') i pokazuje im to :<to wtedy są zaskoczone i
6 chcą to zrobić>: kiedy dowiadują się że rzeczywiście to jest możliwe.

(Sławka, s. 18, wers 1-6).

33 M Nie jest tak łatwo to określić myśle że
(Stefania, s.13, wers 33).

1 zależy to od dziecka od jego potrzeb ale też i od samopoczucia dziecka w danym
2 dniu.

(Stefania, s.14, wers 1-2).

Narratorki podejmując wątek „konfliktu poznawczego” odwołują się do zadań i dzieci jako źródła mającego wpływ na jego zaistnienie i przebieg. Rodzaj zadań oraz możliwość bezpośredniego udziału, samodzielnego podejmowania decyzji oraz poznania nowych, nieznanych treści, jest jak wskazuje Stenka i Sławka, czynnikiem odpowiedzialnym za wzbudzenie wątpliwości czy niepewności u dzieci. Natomiast Stefania mając wiedzę, jako nauczyciel jest zobowiązana⁸⁷ do realizacji zadań, w narracji odwołuje się do dziecka jego „potrzeb” i „samopoczucia”, które przypuszczać mogę iż stanowią dla Narratorki czynnik decydujący o ich realizacji.

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Sylwia, Czesia i Sabina:

25 M Angażuję dzieci :do:
26 przygotowywania zajęć, /do organizowania sobie różnych pomocy, / do
27 porządkowania po zakończonych zajęciach, / do wspólnego wywieszania (') np. prac
28 czy prezentowania jakiejś budowli, / lub poprzez udział całej grupy (') np. w zajęciach

⁸⁷ Owo zobowiązanie wynika z „zadań przedszkola” oraz „warunków i sposobów realizacji” zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

29 w ogrodzie, / kiedy zakładaliśmy warzywniak, każdy miał jakąś rolę przydzieloną, ty
30 masz konewki podlewasz kwiatki, / ty masz nasionka będziesz je sadił, / ktoś inny ma
31 grabki / będzie to zagrabił, / przygotowywał grządki (szybciej do +)).Staram się tak
32 działać z dziećmi, :aby: każdy poczuł, że jest :<potrzebny i zaangażowany>: w to co
33 się akurat dzieje.

(Sylwia, s. 17, wers 25-33).

19 M Staram się aby ta aktywność to była aktywność dziecka nie moja () aby to
20 dziecko mogło samo spróbować swoich możliwości nawet jak się coś nie udaje ważne
21 aby robiło a juto się może udać :więc: czy to jest aktywność matematyczna czy fizyczna
22 zawsze są pomoce dla dzieci ((szybciej do+)) dzieci lubią jak mają na czym działać .coś
23 do przekładania. porównywania przeliczania :więc: to jest takim moim magnesem na
24 aktywność.

(Czesia, s. 13, wers 19-24).

30 M Staram się bardzo aby te zadania jakie ja im proponuję były atrakcyjne dla dzieci aby
31 mogły bawić się tymi zadaniami . aby były pomoce dydaktyczne i aby te zadania były
32 dostosowane dla dzieci pod względem ich umiejętności tak aby dzieci się nie zraziły że
33 coś mają za trudne i nie wiedzą co mają zrobić.

(Sabina, s. 13, wers 30-33).

Wypowiedzi Narratorek, mimo wskazania różnorodnych działań włączających dzieci w aktywność zadaniową, dowodzą, że dla Sylwii, Czesi i Sabiny istotne jest to, aby dzieci działały były czynnymi, a nie biernymi uczestnikami. Współpraca to słowo klucz dla odczytania narracji Sylwii, gdzie Narratorka poprzez włączanie dzieci w zaistniałe sytuacje okolicznościowe, przygotowywanie pomocy, porządkowanie czy tworzenie środowiska do działania powoduje, że dzieci czują się potrzebne, docenione, odpowiedzialne za przydzielane im role. W podobnym tonie wypowiada się Czesia, dla której samodzielne działanie dzieci, popełnianie błędów jest najważniejsze, dlatego Narratorka podkreśla wagę i znaczenie środowiska, w którym dzieci funkcjonują. Z kolei Sabina w zadaniach bogatych w pomoce dydaktyczne, dostosowane do umiejętności dzieci dostrzega możliwość włączania dzieci w następujące po sobie zdarzenia.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Narratorki opowiadają o **podejmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Sylwia, Sławka, Sabina:

3 M :Takie: podsycanie, / motywowanie. Są dzieci, które samodzielnie
4 bardzo chętnie podejmują działanie, () ale są też dzieci, które się poddają i wycofuja,
5 :no i: moja rola jest :taka:, .. żeby to dziecko zaangażować, / wzmocnić jeżeli nie radzi
6 sobie w ten sposób, to może zaproponować inny sposób działania (?) Często obserwuję
7 dzieci podczas zajęć plastycznych . i wiedzę, że dzieci poddają się, / twierdzą, że one
8 nie potrafią./ :>ale wspólnymi siłami zacniemy sobie tłumaczyć<: , () że przecież to
9 można tak / jest inaczej, to wychodzi na to, że dziecko :<na koniec>; jest bardzo
10 zadowolone.

(Sylwia, s. 18, wers 3-10).

14 M Staram się wspólnie z dziećmi w
15 tej ich aktywności uczestniczyć razem współpracować.

(Sławka, s. 18, wers 14-15).

3 M Ja staram się wytłumaczyć zadanie () a potem
4 staram się raczej tak zagadać co one tam robią ((szybciej do+)) raczej nie staram się za
5 nich coś tam robić & chyba że pytają to trochę naprowadzić .podpowiedzieć bo to lepiej
6 jak dzieci same do czegoś dojdą czy razem z kolegą.

(Sabina, s. 14, wers 3-6).

9 +)) Jeśli chodzi o doświadczenie (?) :to: na pewno, są takie rzeczy w życiu grupy
10 :<jakie mamy na co dzień>: .Dziecko w każdej chwili nabywa nowe doświadczenia i
11 chętnie się nimi chwali (-).

(Sara, s. 15, wers 5 -11).

1 M Generalnie () realizując tą podstawę programową realizujemy różną
2 tematykę .. dzieci mają możliwość wypowiedzania się na dany temat & :<to też nie jest tak
3 że przecież pracujemy na metodach aktywizujących więc nie jest to takie suche
4 przekazywanie wiedzy>: :dzieci: mają możliwość wypowiedzenia się na dany temat
5 dzieci :mogą: pochwalić się swoimi zainteresowaniami

(Ryszarda, s. 14, wers 1-5).

30 M Staralam się tak organizować zajęcia żeby dziecko mogło odczuć
31 satysfakcję że ono wie . umie :żeby: umiało się wypowiadać & to też sposób zadawania
32 pytań musiał być :taki: wypracowany przez te lata żeby ono umiało zbudować tą
33 wypowiedź i żeby to pytanie było na tyle klarowne żeby ono wiedziało o co mi chodzi

(Genia, s. 17, wers 30-33).

1 żeby ono wiedziało jak ma ta odpowiedź poprawnie to jest ważne :no: i częste pytanie
2 częste stawianie pytań () a najbardziej fajne to wychodziło kiedy żeśmy robiły spotkania
3 z rodzicami w formie zajęć otwartych ((szybciej do+)) ale w formie takich warsztatów że
4 my coś tam z dziećmi robiłyśmy ..chwilami niekiedy uczestniczyli niekiedy obserwowali
5 a my staraliśmy się pokazywać każdą sferę i sferę emocjonalną i poznawczą wszystko w
6 formie takich zabaw.

(Genia, s. 18, wers 1-6).

Przywołane wypowiedzi Narratorek pokazują nie tylko różnorodne rodzaje działań, podejmowane przez moje rozmówczynie, ale również efekty zastosowania tych działań w postaci umiejętności, doświadczeń i wiedzy prezentowanej przez dzieci. Wśród omawianych narracji, wyróżnić mogę czynności realizowane przez Sarę umożliwiające tworzenie warunków do opowiadania, czytania, rozwiązywania zadań oraz tworzenie warunków do prowadzenia rozmów, zastosowania metod aktywizujących, o czym opowiada Ryszarda. Z kolei dla Geni, istotna jest satysfakcja i zadowolenie dzieci, dlatego Narratorka tworząc dzieciom warunki w postaci zabaw, zajęć umożliwia im doświadczanie sytuacji uczenia się nowych umiejętności. Z narracji Stanisławy dostrzec mogę jeszcze inne spojrzenie na doświadczenia Narratorów w obszarze organizowania aktywności zadaniowej. Otóż Stanisława, prócz wymienionych powyżej aktywności wychodząc naprzeciw potrzeb i oczekiwaniom dzieci, organizuje w przedszkolu warunki umożliwiające odkrywanie dzieciom ich talentu muzycznego, artystycznego czy wokalnego, co wyraża w następujących słowach:

5 M Oprócz takich wiadomych sytuacji :jak:
6 występy z okazji dnia mamy czy dnia babci organizujemy konkursy o różnorodnej
7 tematyce ((szybciej do+)) ale również podczas każdego zwykłego dnia w mojej grupie &
8 mamy takie sytuacje że ktoś chciałaby coś pokazać i zaraz cała grupa się prezentuje :więc:
9 po prostu zamiast zabawy robimy sobie taki talent show czasami na początku tylko jedna
10 osoba chce coś prezentować po czym okazuje się że cała grupa chce się pokazać. Robię
11 czasami takie dni i proszę dzieci żeby przygotowały jakieś swoje ulubione piosenki czy
12 tańce i pokazały to co potrafią.

(Stanisława, s. 14, wers 5-12).

Kolejnym wątkiem, podjętym przez Narratorke **była znajomość cech zadań proponowanych dzieciom**. Tak oto swoje doświadczenia na ten temat opisuje Sara, Stanisława i Ryszarda:

14 M Dla mnie (?) przede wszystkim grupa jest wyznacznikiem. To jakie mam dzieci w
15 100% jest wyznacznikiem, (‘) ponieważ nie dają się dzieciom zadań, które będą dla nich
16 nudne, / dzieci nie będą chciały brać w nich udziału, / trzeba zadanie dopasować do
17 grupy (-).

(Sara, s.15, wers 14-17).

15 M Myślę że głównie są to umiejętności i zainteresowania jakie dzieci posiadają (‘) Nie
16 konieczne jest to grupa wiekowa :ponieważ: bardzo często zdarza się że młodsze dzieci
17 wykazują więcej umiejętności niż dzieci starsze. Nauczyciel który zna dobrze swoje
18 dzieci wie jakie dzieci posiadają umiejętności wie jakie może dać dziecku zadania aby go
19 tym zadaniem nie zniechęcić w przypadku zadania zbyt trudnego ale też wie że nie może
20 dać mu zadania zbyt prostego którego wykonanie nie usatysfakcjonuje dziecka nie
21 pubudzi do dalszego działania.

(Stanisława, s. 14, wers 15-21).

9 M Musi to być ciekawe zadanie ((szybciej do+))
10 szukam zawsze ciekawych rozwiązań czy na szkoleniach . czy mamy ciekawe
11 propozycje w przewodniku & ja też nie należę do nauczycieli którzy po prostu :<ale
12 fajnie mam przewodnik będą sobie wszystko robił z tego przewodnika to absolutnie u
13 mnie nie ma miejsca i racji bytu>: :bo: każda grupa jest inna i nie ma dzieci takich
14 samych aby serwować im to samo.

(Ryszarda, s. 14, wers 9-14).

Przywołane narracje prezentują dwa różne podejścia do cech zadań proponowanych dzieciom. Z jednej strony widzimy cechy świadczące o dostosowaniu zadań do dzieci, a z drugiej strony dostrzegam składniki zadań odpowiedzialne za ich jakość. Zdaniem Sary istotne jest, aby zadania dostosowane były do grupy dzieci jako całości, zatem to znajomość grupy jej upodobań, potrzeb czy możliwości decyduje o zaproponowanym zadaniu. Stanisława podobnie jak Sara powołuje się na dzieci ich potrzeby, umiejętności i zainteresowania jako na źródła w odniesieniu do których należy dostosować zadania. Natomiast narracja Ryszardy ukazuje jeszcze inne stanowisko w omawianym temacie, otóż Narratorka za punkt wyjścia co do proponowanych dzieciom zadań, stawia cechy zadań, a szczególnie ciekawość, tą która wzbudziłaby ciekawość dzieci.

Jeszcze innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość cech zadań czy sytuacji proponowanych dzieciom wzbudzających „konflikt poznawczy”**.

Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Sara i Ryszarda: :

21 M Najpierw uczmy tego co jest
22 bliskie, / a następnie tego co dalekie dzieciom. Więc to są sytuacje lub zadania, (‘) w
23 których pytamy dziecko o coś, co jest dla niego dalekie / z czym nie miało styczności, /
24 . co wywoła u niego zakłopotanie, / wyrasta poza jego możliwości / . albo poddaję inne
25 rozwiązanie na sytuację, którą dziecko już zna i zrodzi to ten konflikt u dziecka (-).
26 „np. typu sprawdzi, czy na pewno w tym koszyku jest siedem pisaków, / albo zadania na
27 eksperymentowanie”.

(Sara, s. 15, wers 21-27).

18 M Jest to
19 zadanie które podczas jego rozwiązywania (‘) wprowadza dziecko w zakłopotanie :bo:
20 dochodzi o pewnego punktu i dalej nie może ruszyć ((szybciej do+)) nie może sobie

21 poradzić bo napotyka na swojej drodze mór.
(Ryszarda, s. 14, wers 18-21).

Cytowane wypowiedzi świadczą, że Narratorki proponując dzieciom zadanie, którego celem jest wzbudzić „konflikt poznawczy”, podnoszą stopień jego trudności, formułują wypowiedzi kierujące uwagę dziecka na inne tory chcąc wzbudzić w dziecku stan, w którym nie wie jak ma się zachować i postąpić.

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Ryszarda i Genia:

24 M O przez zabawy (°) i to takie zabawy trochę z muzyką z
25 ruchem . najpierw są one takim wprowadzeniem jak wiedzę że dzieci tak dzisiaj
26 niechętnie chcą się włączać np. do zadań takich stacjonarnych siedzących to przerywam
27 to i robimy zabawy wybawimy się wytańczymy wyruszamy i już później dzieci widzą że
28 są zachęczone i szybciućko siadamy do dalszej pracy.
(Ryszarda, s. 14, wers 24-28).

22 M Nie namawiam dzieci do takiej aktywności zadaniowej na siłę jeżeli
23 dziecko nie chce to daję mu czas aby sam popatrzył sobie co my robimy i sam podszedł
24 jak mu się to spodoba ((szybciej do+)) ale to tak w sytuacji kiedy mamy taką aktywność
25 ruchową ..ale jeżeli mamy zadanie przy stolikach np matematyczne i widzę :że: dziecko
26 nie chce się włączyć w zabawę i nie chce robić tego zadania :to: takie dzieci albo łączę
27 w grupę albo przydzielam im jakąś rolę :albo: mi pomagają (°) i po chwili już
28 zainteresowane włączają się do dzieci i też chcą robić albo jeżeli są w grupie to pod
29 wpływem kolegów zachęczone zaczynają działać.
(Genia, s. 18, wers 22-29).

Przytoczone wypowiedzi pokazują Narratorki doświadczające sytuacji, w których realizowały aktywność zadaniową, podejmowały działania w postaci zabaw ruchowych pobudzających dziecięcą aktywność, o czym opowiada Ryszarda. Z kolei Genia ma zupełnie inne podejście do włączania dzieci w aktywność zadaniową, mianowicie Narratorka zachęcanie dzieci do aktywności uzależnia od rodzaju realizowanej aktywności, oddając w przypadku aktywności ruchowej decyzje dzieciom, zaś w sytuacji pracy umysłowej modyfikuje formę aktywności dzieci, wprowadza nowa funkcje lub zadanie dla dzieci.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Narratorki opowiadają **o podejmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Selena, Sara, Ryszarda i Genia:

11 M :No: ja muszę go instruować . przypilnować .pokazać czasami jak manipulować
12 narzędziami.
(Selena, s. 11, wers 11-12).

32 M Staram się wspierać i nakierowywać dzieci /
33 :i: jeżeli widzę, :<że dziecko sobie nie radzi>; to wtedy, / dobrze jest mieć kilka takich
(Sara, s.15, wersy 32– 33).

1 podobnych zadań do wykorzystania. (.) Najpierw pokazujemy dziecku zadanie, i
2 staramy się, aby to dziecko śledziło to zadanie, (°) a później dajemy podobne, / zbliżone
3 zadanie, żeby mogło zrobić samo, / żeby miało satysfakcje tego sprawstwa, że samo
4 wykonało to zadanie. ((szybciej do +)). Najpierw jednak, trzeba pokazać mu wzór za
5 którym ma podążać, / jak to wygląda i tak, żeby mogło samo odtworzyć (-).
(Sara, s.16, wers 1-5).

31 M Staram się stymulować
32 .zainteresować .coś tam dopowiedzieć. podpowiedzieć () ale staram się żeby one same
33 się potrafiły też podzielić tą swoją wiedzą .tymi zainteresowaniami ((szybciej do+)) a ja
(Ryszarda, s.14, wers 31-33).

1 to staram się generalnie po prostu dopomagać ..& Staram się robić takie grupowe zabawy
2 w małych grupach.
(Ryszarda, s. 15, wers 1-2).

32 M Ja stawiałam na samodzielność
33 dzieci . nigdy nie podchodziłam i mówiłam „ja to za ciebie zrobię” jeżeli z matematyki
(Genia, s.18, wers32-33).

1 układały a zrobiły źle to mówiłam „że musi poprawić bo ma źle zastanów się przemyśl”
2 ale :nigdy: nie wykonywałam zadań za dzieci.
(Genia, s. 19, wers 1-2).

Przywołane narracje pokazują zróżnicowane działania Narratorów w ramach udziału dzieci w aktywności zadaniowej. Genia organizuje dla dzieci środowisko do działania, udostępnia dzieciom nie tylko teren, ale i niezbędne do wykonania materiały, ponieważ kluczowe dla Narratorki jest to, aby dzieci działając samodzielnie mogły popełniać błędy. Z kolei Ryszarda i Sara wspierają dzieci podczas aktywności zadaniowej udzielając wskazówek, zachęcając, organizując zabawy w grupach czy proponując dzieciom inne zadania, tworzą warunki do uzyskania przez dzieci satysfakcji i sprawstwa. Natomiast Sara obawiając się, że dzieci nie poradzą sobie z zaproponowanym zadaniem, przygotowuje wzory, szablony, na których dzieci się wzorują, odtwarzając je realizują zadania. Z kolei Selena podkreśla, że koniecznym jest fakt udzielania rad, wskazówek, ustawicznego czuwania przy dziecku.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia**. Tak oto swoje doświadczenia na wskazany temat opisują :

13 M Zawsze dwa razy w tygodniu
14 prowadzę takie zajęcia typowo logopedyczne np. pokaż kto ma największy język (?) i
15 uruchamiam ćwiczenia logopedyczne :ale: jednocześnie staram się robić konkurencje
16 ruchowe np. odbijanie piłki zabawy z balonem .zabawy ruchowe całej grupy.
(Oliwia, s. 14, wers 13-16).

23 M My mamy doroczny konkurs talentów między przedszkolami :no: i wtedy każde
24 przedszkole może się wykazać () można wtedy zaśpiewać piosenkę .powiedzieć
25 wierszyk. opowiedzieć historyjkę ((szybciej do+)) Organizujemy wszystkie uroczystości
26 przedszkolne gdzie dzieci wykazują się tym co potrafią najlepszego.
(Celina, s. 8, wers 23-26).

5 M U nas to są różnego rodzaju
6 pytania () mamy piosenki opowiadania np. dzieci wypowiadają się na temat właśnie
7 danego opowiadania :czy: danej piosenki no dużo pytań () oczekując odpowiedzi może
8 nie zawsze to dziecko odpowie dobrze ((szybciej do +)) ale im więcej będzie pytane im
9 więcej będzie miało możliwości wypowiadania się tym bardziej będzie chętne do
10 rozmowy bo będzie miało poczucie że ktoś go słucha.
(Bogusia, s. 13, wers 5-10).

3 przedszkolu samodzielność to komfort dla dziecka.

(Oliwia, s. 15, wers 1-3).

24 M Konflikt poznawczy (?) no to dziecko napotyka jakiś problem z którym nie może sobie

25 poradzić.. sam to może się zdarzyć ((szybciej do +)) nawet podczas zabawy kiedy dzieci

26 np. we dwoje układają coś według wzoru . jedno potrafi odczytać wzór i robi () a

27 drugie nie potrafi odczytać wzoru i rzuca to zadanie i odchodzi złe że sobie nie

28 poradziło.

(Bogusia, s. 13, wers 24-28).

Oliwia i Bogusia odwołując się do własnych doświadczeń, przedstawiają cechy zadań wzbudzających „konflikt poznawczy”, których zastosowanie wprowadza zmiany w zakresie rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Wzbudzanie zmian w rozwoju poznawczym dziecka, możliwe jest z zastosowaniem takich cech zadań jak: wykraczanie poza umiejętności dzieci, dostarczanie nowych treści doskonalenie pamięci, koncentracji uwagi, o czym opowiada Oliwia. Z kolei zmiany w rozwoju emocjonalnym dzieci, dostrzec możemy według Oliwii i Bogusi w wyniku takich cech zadań jak: wzbudzanie zaniepokojenia, pokonywania trudności, przełamywania oporów. Natomiast nawiązywanie relacji, współpraca to kolejne cechy zadań, których zastosowanie w zadaniu umożliwia doskonalenie rozwoju społecznego dzieci, o czym opowiada Oliwia i Bogusia.

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową.** Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Oliwia i Bogusia:

6 M Dobrym sposobem są zabawy muzyczne () wiem że moja grupa

7 jest muzyczna i to je najbardziej zachęca muzyka i ruch jest takim dobrym

8 wprowadzeniem ((szybciej do+)) a później to już same chcą uczestniczyć co jeszcze (?)

9 konkurencje tak to dzieci bardzo motywuje lubią rywalizować . starają się za wszelką

10 cenę wtedy wykażać. lubią też mieć wyznaczoną rolę () u mnie dzieci uwielbiają być

11 dyżurnym bo dyżurny to bardzo ważna osobistość pomaga pani roznosić pomoce tak

12 trochę zarządza i one bardzo chcą być dyżurnym wręcz dopytują kiedy będzie ich kole.

(Oliwia, s. 15, wers 6-12).

30 M

Rozkładam

31 swoje pomoce jak przygotowuję zajęcia i dzieci praktycznie same podchodzą do mnie i

32 pytają o to „co to jest (?) co z tym będziemy robić więc (?) :to: dzieje się samo

33 wystarczy tylko dać dzieciom te pomoce :ale: nie zawsze tak jest bo kiedy mam temat o

(Bogusia, s.13,wers 30- 33).

1 pogodzie to często tak namacalnie tą pogodę pokazać czy pobawić się nią i wtedy to

2 muszę się trochę nagimnastykować z zabawą wprowadzającą żeby ich pobudzić do

3 uczestniczenia.

(Bogusia, s. 14, wers 1-3).

Narracje Oliwii i Bogusi pokazują dwa różne sposoby postępowania Narratorek w sytuacji włączania dziecka w aktywność zadaniową, gdzie Oliwia przywołuje działanie, które sama od początku do końca prowadzi, jest ich pomysłodawcą, organizatorem i realizatorem, natomiast Bogusia prócz organizacji zajęć udostępnia również dzieciom materiały do samodzielnego działania. Oliwia włączając dzieci w aktywność zadaniową, odwołuje się do zabaw muzycznych, ruchowych, tworzy sytuacje umożliwiające dzieciom

pełnienie określonej roli. Z kolei Bogusia organizuje zajęcia podczas, których dzieci mogą badać, poszukiwać, oglądać, manipulować udostępnionymi przez Narratorkę pomocami dydaktycznymi.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Narratorki opowiadają o **podejmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Oliwia, Celina i Bogusia:

14 M Zazwyczaj
15 wtedy nie robię nic .czekam aż dziecko je rozwiąże :najczęściej: stoję obserwuję i
16 przyglądam się z boku żeby sprawdzić jak sobie radzi z tym problemem tak to jest
17 kwestia tego że „ciocia ja nie umiem tak chodź pomóż” () tutaj jest taka sytuacja że
18 dziecko wywołuje i staram się mu pomóc kiedy widzę że dziecko podejmuje jakieś
19 próby a nie do końca wie co ma zrobić to wtedy staram się dziecko naprowadzić :ale: nie
20 tak że „weź długopis i tu napisz tak” tylko pytam a jak myślisz co powinniśmy tu
21 zrobić (?) staram się żeby dziecko samo znalazło rozwiązanie na dana sytuację.
(Oliwia, s. 15, wers 14-21).

8 M Pomaganie .wspieranie dziecka.
(Celina, s.9, wers 8).

6 M Staram się nie ingerować mocno w twórczość dzieci ((szybciej do +))
7 wiadomo my damy konkretne zadanie dobrze byłoby aby dzieci to zadanie wykonywały
8 . ale czasami dzieci mają jakiś inny pomysł chcą np. zrobić jakoś inaczej (-) ja staram się
9 nie zabijać kreatywności dziecka ((szybciej do +)) oczywiście naprowadzać zachęcać
10 jeżeli nie ma ochoty czegoś wykonać lub boi się że mu nie wyjdzie () ale jeżeli ma
11 swój pomysł to staram się podążać za dzieckiem.
(Bogusia, s. 14, wers 6-11).

Działania Narratorek w przywołanych wypowiedziach, pokazują trzy różnorodne sposoby postępowania Narratorek w momencie udziału dzieci w aktywności zadaniowej. Oliwia swoje działania sprowadza do obserwacji dzieci oraz oczekiwania na moment, w którym dzieci zwrócą się o pomoc. Podobne doświadczenia w tym temacie posiada Celina, która również pomaga dzieciom i wspiera je w ich działaniach, ale nie oczekuje na sygnał dziecka. Z kolei Bogusia zachęca dzieci do działania, stara się jednak w tym działaniu nie podejmować znaczących decyzji.

Narratorzy **zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przedstawili swoje doświadczenia na temat **organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia**.

Tak oto swoje doświadczenia na wskazany temat opisuje Lucjan i Sandra:

6 M No tutaj dzieje się to podczas zajęć np. w czasie dyskusji kiedy
7 omawiamy jakiś problem dzieci wypowiadają się na dany temat przy zajęciach z
8 matematyki (-) podczas pracy grupach kiedy przydzielają sobie rolę razem pracują () a
9 później prezentują co razem zrobiły albo nawet kiedy pełnią rolę dyżurnego.& Dobrym
10 sposobem są łamigłówki staram się wprowadzać mini zadania tekstowe. zagadki co by w
11 danej sytuacji zrobiły a one muszą podać swoje propozycje jakichś ćwiczeń. &
12 Kodowanie które rozwija myślenie bardzo lubię te kodowanie i często wykorzystuje na
13 zajęciach.

(Lucjan, s.13, wers 6-13).

12 M No taka nawet ta metoda projektu () to
13 jest taka metoda gdzie dzieci właśnie prezentują swoją wiedzę na forum grupy na takiej

14 zasadzie :że: opowiadają czego się dowiedziały (?) .czego się nauczyły (?) gdzie były z
15 rodzicami (?) i co na ten temat wiedzą.
(Sandra, s. 18, wers 12- 15).

Przytoczone wypowiedzi mimo, że przywołują różnorodne działania Narratorów, to jednak głównie dotyczą metod i form pracy z dziećmi. Lucjan organizuje dzieciom aktywność zadaniową poprzez zajęcia dydaktyczne, zabawy oraz dyskusje, których realizacja zachęca dzieci do takich aktywności jak przydzielanie ról uczestnikom zabawy, pełnienie roli dyżurnego. Podobne działania w niniejszym zakresie organizuje Sandra, Narratorka również odwołuje się do metod pracy, których zastosowanie rozszerza aktywność dzieci np. ogród przedszkolny, rodziców czy rodzeństwo. Ponadto Narratorka tworzy dzieciom warunki do dzielenia się wiedzą, prezentowania nabytych umiejętności i doświadczeń.

Kolejnym wątkiem, podjętym przez Narratorki **była znajomość cech zadań proponowanych dzieciom**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Lucjan, Sandra i Pamela:

16 M Możliwości i

17 umiejętności dzieci .chęci zapał dziecka w danym dniu.

(Lucjan, s. 13, wers 16-17).

19 M Myślę że możliwości dzieci (°) i sposób w jaki nauczyciel z tymi
20 dziećmi pracuje :bo: w tej sytuacji ((szybciej do+)) nawet jeżeli zadanie jest trudniejsze a
21 dziecko będzie miało już jakieś nabyte możliwości i będzie wiedziało jak do takich
22 zadań podchodzić (°) to nie będzie to problemem dziecko wykorzystując swoje
23 doświadczenia będzie starało się przy tym zadaniu popracować.

(Sandra, s. 18, wers 19-23).

27 M Mówiąc szczerze tutaj

28 to tak trochę autorytarnie po prostu narzucam że musimy to zrealizować i koniec.

(Pamela, s. 12, wers 27-28).

Przywołane wypowiedzi ukazują dwa skrajne podejścia Narratorów do cech zadań proponowanych dzieciom, otóż Lucjan i Sandra podkreślają, iż zadanie powinno być dostosowane do posiadanych przez dzieci umiejętności, zaangażowania dzieci oraz do metod i form pracy Narratorki, na co wskazuje głównie Sandra. Natomiast odmienne podejście wynika z narracji Pameli, mianowicie, dla Narratorki nie jest istotna jakość zadania, lecz jego realizacja.

Jeszcze innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość cech zadań czy sytuacji proponowanych dzieciom wzbudzających „konflikt poznawczy”**.

Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Lucjan i Pamela:

22 M No są to takie zadania podczas wykonywania których dziecko napotyka problem
23 (°) i musi sam trochę pomyśleć spróbować różnych rozwiązań sprawdzić czy to
24 rozwiązanie jest dobre ((szybciej do+)) te zadania wyprzedzają trochę to co już dziecko
25 wie do tej pory a do czego musi dotrzeć samodzielnie.

(Lucjan, s. 13, wers 22-25).

33 M No to jest zadanie trudniejsze niż dziecko ma

(Pamela, s.12, wers 33).

1 umiejętności (') ono wykracza poza te jego umiejętności.
(Pamela, s.13, wers1).

Niniejsze wypowiedzi świadczą, że Narratorzy znając umiejętności dzieci, zdają sobie sprawę, iż zadania wzbudzające „konflikt poznawczy”, powinny posiadać większy stopień trudności oraz wykraczać poza posiadane przez dzieci umiejętności, o czym opowiada Pamela. Natomiast dla Lucjana, istotne jest, aby proponowane zadanie było źródłem sytuacji problemowej, wzbudzało takie procesy poznawcze jak: koncentracja uwagi, myślenie czy pamięć.

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Lucjan, Sandra, i Pamela:

28 M Zachęcam słownie. robimy zawody dziele grupę na
29 zespoły :gdzie: każdy zespół odpowiada na dana rzecz przydzielam role w zespole.
(Lucjan, s. 13, wers 28-29).

1 Tego akurat nie trzeba robić wystarczy dać dzieciom materiał do działania ((szybciej
2 do+)) przedszkolaki nie są jeszcze tak jak dzieci w szkole zrażone do działania (') dzieci
3 w przedszkolu są chętne do wszystkiego a najbardziej cieszy je rola dyżurnego bo jest to
4 osoba niezwykle ważna pomaga pani i czuje się bardzo potrzeby. & Wystarczy przynieść
5 materiały do sali czy poddać dzieciom pomysł .hasło i już jest praca na cały dzień.
6 M :Natomiast: jeżeli widzę że dziecko ma taką niechęć do podejmowania aktywności no to
7 przede wszystkim staram się zachęcić to dziecko :ale: nie na zasadzie musisz chodź tutaj
8 masz tutaj ze mną np zatańczyć tylko przybieram inny ton głosu mówię do tego dziecka
9 chodź dzisiaj zatańczymy inaczej pokażemy wszystkim dzieciom jak tańczy się ten taniec
10 :a: jeżeli to nie pomaga to szukam innych sposobów rozmawiam z rodzicami no i
11 szukamy przyczyny takiego zachowania wspólnie
(Sandra, s. 19, wers 1-11).

4 M Staram się :no: wiadomo że muszę mieć na oku bo nie
5 mogę sobie pozwolić na to żeby dziecko gdzieś mi tam odeszło bo wiadomo odpowiadamy
6 za nie ale wiadomo nie zmuszam. Uznaję że po prostu każdy może mieć słaby dzień i nie
7 musi brać udziału i też mam świadomość jakby że nie każdy się jakby urodził mówiąc
8 szczerze czy tancerzem i staram się to szanować.
(Pamela, s. 13, wers 4-8).

Przywołane wypowiedzi pokazują różnorodne działania Narratorów, dla Lucjana działania umożliwiające włączanie dzieci w aktywność zadaniową sprowadzają się do zastosowania i modyfikacji podjętej metody i formy pracy, tworzenia sytuacji, w których dziecko będzie czuło się odpowiedzialne, będzie miało poczucie sprawstwa. Inne spojrzenie na włączanie dzieci w aktywność zadaniową widoczne jest w narracjach Sandry i Pameli, otóż Narratorki udostępniając dzieciom materiały do zabawy, oddają dziecku decyzje o samodzielnym włączaniu się w aktywność zadaniową.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Narratorki opowiadają **o podejmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej**. Tak oto na niniejszy temat wypowiadają się Sandra i Pamela:

14 M Często obserwuję jak robią zadanie
15 nie mówię do dziecka „a ty źle kolorujesz węz tą kredkę niebieską bo woda jest

16 niebieska” nigdy nie komentuję tego co tam dziecko robi :tylko: pozwalam zrobić mu w
17 taki sposób jak ono potrafi :natomiast: kiedy przychodzi do mnie ze skończonym
18 zadaniem bo tak jesteśmy umówieni przychodź kiedy skończysz zadanie a ja sprawdzę
19 czy jest dobrze takie jest polecenie no i dziecko przychodzi :no: to wtedy ewentualnie
20 mówię co by mógł poprawić żeby doskonalić jego umiejętność graficzną.
(Sandra, s. 19, wers 14-20).

11 M Przed wykonywaniem zadania wszystko sobie
12 dokładnie tłumaczymy (‘) a dalej dzieci wykonują same .wiedzą o tym że mogą zawsze
13 zapytać :mogą: poprosić mnie (‘) i po jakimś tam czasie który mija kontroluję na jakim
14 etapie jest praca ((szybciej do+)) i po jakimś znowu czasie jeżeli widzę :że: ktoś już
15 skończył to każdemu po kolei sprawdzam.
(Pamela, s. 13, wers 11-15).

Wypowiedzi Narratorek pokazują zaangażowanie w organizowaniu i przebiegu aktywności zadaniowej, w której dzieci uczestniczą. Działania Sandry i Pameli sprowadzają się do przygotowania i wyjaśnienia zadań dzieciom, a następnie do jego obserwacji i weryfikacji.

Narratorka **zatrudniona w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przedstawiła swoje doświadczenia na temat **organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia.**

Tak oto swoje doświadczenia na wskazany temat opisuje Zofia:

20 M Na zajęciach jest do tego najlepsza okazja bo są zadania
21 kiedy dziecko pracuje samo (‘) ale też są zadania kiedy pracują w grupach ((szybciej
22 do+)) i tu i tu można się wykazać różnymi umiejętnościami .ale też robię konkursy i
23 dzieci same zgłaszają się do konkursu (‘) i tutaj widać te umiejętności :albo: robimy
24 uroczystości w grupie :czy: dzień babci i tam też widać jak dziecko się prezentuje przed
25 publicznością czy radzi sobie ze stresem (?) czy potrafi wyjść na scenę jak urodzony
26 aktor i pokazać co potrafi (?).
(Zofia, s. 16, wers 20-26).

Narratorka chcąc dostrzec dziecko w działaniu, organizuje i modyfikuje wdrażane zabawy, metody i formy pracy oraz uroczystości przedszkolne, które nie tylko ujawniają wiedzę i umiejętności dzieci, ale również sprzyjają powstawaniu nowych.

Kolejnym wątkiem, podjętym przez Narratorkę **była znajomość cech zadań proponowanych dzieciom.** Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

29 M Ich umiejętności.
(Zofia, s.16, wers 29).

Zofia podkreśla, że kluczowe jest to, aby zadanie proponowane dzieciom dostosowane były do ich umiejętności.

Jeszcze innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość cech zadań czy sytuacji proponowanych dzieciom wzbudzających „konflikt poznawczy”.**

Tak oto na wskazany temat wypowiada się Zofia:

33 M
(Zofia, s.16, wers-33).

Zadanie musi wykraczać

1 poza możliwości dziecka.
(Zofia, s. 16, wers 1).

Z narracji Zofii wnioskować mogę, że dla Narratorki istotne jest to, aby zadania prowadzące do zaistnienia „konfliktu poznawczego” u dziecka wykaczały poza umiejętności dzieci.

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorkę, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

3 M Dostarczam materiał na którym dziecko może pracować () nie narzucam swojego zdania
4 daję swobodę dziecku nie narzucam pomysłów.
(Zofia, s. 17, wers 3-4).

Przywołana Narracja świadczy, że dla Zofii kluczowa jest samodzielność dzieci, dlatego Narratorka udostępnia dzieciom materiały do samodzielnego działania, a decyzje o ich zastosowaniu pozostawia dzieciom.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Zofia w następujących słowach opowiada **o podejmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej:**

7 M Jestem obserwatorem tych działań.
(Zofia, s.17, wers 7).

Przywołana narracja pokazuje działanie Zofii podczas udziału dzieci w aktywności zadaniowej, które sprowadza się do obserwacji dzieci.

5.2.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia

W niniejszym podrozdziale przywołuję wypowiedzi Narratorek będących nauczycielami stażystami, kontraktowymi, mianowanymi i dyplomowanymi opisujące doświadczenia dotyczące organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Narratorki będące nauczycielem **stażystą** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia**

Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Ola, Lidia i Karolcia:

27 M To na pewno różnego rodzaju zadania na
28 kreatywność :na: wyobraźnię na twórcze myślenie to jest dla mnie takie dosyć ważne dla
29 mnie bo wtedy widać od razu mamy z dzieckiem iść co można mu jeszcze pokazać a co
30 już po prostu umie na swój wiek.
(Ola, s. 12, wers 27-30).

10 M Najczęściej to wygląda że robimy mini zawody :różnymi: etapami bo wiadomo
11 wszystkiego nie zrobimy na raz () np. przy okazji dinozaurów to robimy mini turniej
12 :albo: obrazki im pokazuję i kto więcej punktów zdobędzie to jest jakaś nagroda & () i
13 wykazuje się wiedzą uczy się też wygrywać i przegrywać pokonywać trudności.
(Lidia, s. 11, wers 10-13).

18 M Adekwatne do ich
19 możliwości :<ale oczywiście są takie prace gdzie mogą się wykazać>: czyli np.
20 rysowanie po śladzie :tak: więc tutaj jest kreatywność tak :że: może to zrobić
21 ewentualnie zadanie :takie: typu dorysuj coś co sam potrafisz (-) albo jakiś element co
22 pozwala żeby coś tam samo stworzyło.
(Karolcia, s. 10, wers 18-22).

Przywołane narracje pokazują zróżnicowane metody i formy pracy Narratorek w zakresie aktywności zadaniowej doskonalące rozwój poznawczy, fizyczny, społeczny i emocjonalny dziecka, o czym opowiada Ola i Lidia. Z kolei dla Karolci, ważne jest, aby przygotowane przez Narratorkę zadania były odpowiedzią na możliwości dzieci, dlatego proponuje dzieciom wzory i szablony zadań.

Kolejnym wątkiem, podjętym przez Narratorki **była znajomość cech zadań proponowanych dzieciom**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Ola, Lidia i Karolcia:

33 M Myślę że poziom grupy tak jak się czasami więcej włączę dzieci do pracy
(Ola, s.12, wers 33).

1 indywidualnej () ale żeby uzupełniać tam gdzieś te braki które dziecko ma to w tym
2 samym znaczeniu te właśnie tylko przeciwnie żeby rozbudowywać w dziecku tą
3 ciekawość ((szybciej do +)) i te jego zainteresowania wyżej jeszcze bardziej żeby robiło
4 coś nowego żeby mi się wręcz nie nudziło bo jeżeli robiło coś ponad grupę to znaczy że
5 to już umie nie będzie miało robić i zacznie się nudzić.
(Ola, s. 13, wers 1-5).

17 M Ciekawe .potrafiące ich oderwać od tego
18 co w tym momencie robią () i też ważne jest to że jednego dnia robimy jakąś pracę o
19 godzinie 8 rano a drugiego o 15 stej.
(Lidia, 11, wers 17-19).

26 M Zadanie musi być takie :żeby: najwięcej było ich w pracy wtedy coś
27 co ich zachęca ((szybciej do +)) np. coś co rodzice zakazują np w domu np. nożyczki
28 ostatnio bardzo ich to bardzo wdrażam do jakiegoś robienia tak bardzo to lubią np.
29 temperować więc dajemy temperówkę.
(Karolcia, s. 10, wers 26-29).

Przywołane narracje, pokazują zarówno rozbieżności jak i podobieństwa w pojmowaniu cech zadań przez Narratorki. Mianowicie podobieństwa cech odnoszą się do dzieci, bez względu na przyjętą w wypowiedzi perspektywę, o czy opowiadają Ola i Lidia wskazując na takie cechy zadań jak, wzbudzanie zainteresowań dzieci czy rozwijanie umiejętności. Natomiast rozbieżności dotyczą ściśle sposobu zastosowania zadań, na co wskazuje Karolcia, szczególnie jeżeli chodzi o jego praktyczne zastosowanie.

Jeszcze innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość cech zadań czy sytuacji proponowanych dzieciom wzbudzających „konflikt poznawczy”**.

Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Ola, Lidia i Karolcia:

10 M Zadanie musi trochę wykraczać poza możliwości dziecka żeby on zobaczył że
11 tutaj musi trochę więcej pomyśleć a może nawet dopytać (?).
(Ola, s.13, wers 10-11).

23 M

Zadanie

24 musi muc trochę utrudnione.

(Lidia, s. 11, wers 23-24).

33 M O to zadanie musi być takie (-) w którym dziecko nie będzie mogło sobie poradzić.

(Karolcia, s.10, wers 33).

Wypowiedzi Narratorek świadczą, że zaproponowane dzieciom zadania umożliwiające wzbudzenie „konfliktu poznawczego”, powinny mieć zawyżony stopień trudności na tyle, aby dziecko samodzielnie zaczęło myśleć lub poszukiwać rozwiązania u innych osób.

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Lidia i Karolcia:

27 M Za pomocą przydzielonych ról w zadaniu :wtedy: dzieci wiedzą że za

28 coś odpowiadają i bardziej się starają zrobić to jak najlepiej.

(Lidia, s. 11, wers 27-28).

2 M

Z racji tego :że:

3 mam swoje małe dzieci więc znam ich ulubione propozycje bajek więc kupuję tzw.

4 zachęcacze czyli mam naklejki i tymi naklejkami nagradzam dzieci :mam: pieczątki z

5 bajkami i inne.

(Karolcia, s.11, wers 2-5).

Narracje Lidii i Karolci pokazują Narratorki, które poprzez modyfikacje podjętych form organizacyjnych zadań, zabaw wprowadzających czy nagradzanie, zachęcając aktywizują dzieci do działania.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Narratorki w następujących słowach opowiadają **o podejmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Ola, Lidia i Rita:

22 M Obserwuje nie angażuje się (') podpowiadam tylko w

23 przypadku gdy się zniechęca bardziej je obserwuje. nie ingeruje w ich zadania ćwiczenia

24 czy zabawy.

(Ola, s. 13, wers 22-24).

31 M

Najczęściej to wygląda to tak :że:

32 albo jestem gdzieś blisko jak widzę że sobie radzą (') jak widzę że jakieś dziecko sobie

33 nie radzi :albo: siedzi nad kartą lub układanką i nic nie robi podchodzę i pytam czy mu

(Lidia, s.11, wers 31-33).

1 pomóc. Najczęściej to ja jestem takim obserwatorem jak sobie radzą & mamy też dzieci z

2 orzeczeniem no to też muszę więcej czasu poświęcić żeby je poobserwować jak one tutaj

3 funkcjonują i w zabawie i w pracy.

(Lidia, s.12, wers 1-3).

12 M

Jeżeli pracuję w kartach pracy no :to: wiadomo że większość

13 rzeczy muszą zrobić samodzielnie :jeżeli: nie potrafią to wtedy powinniśmy im pomóc

14 ((szybciej do+)) ale nie wolno nam wyręczać dziecka bo to ich praca :ale: (') nawet jeżeli

15 ona zostanie zrobiona źle to trzeba temu dziecku pokazać na czym polega jego błąd ale

16 nie odbierać mu możliwości wykonania tego samodzielnie.

(Rita, s. 10. wers 12-16).

Narratorki w niniejszych wypowiedziach podkreślają, że zależy im na samodzielnym działaniu dzieci, nie wyręczają dzieci w planowaniu ich zabawy i realizowaniu prac, czuwają nad ich przebiegiem i są gotowe wspierać dzieci, kiedy będą tego potrzebowały.

Narratorki będące nauczycielem **kontraktowym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Greta i Róża :

23 M No np. w czasie różnych występów () no to też jak mam taką grupę dzieci :to: widać
24 które lubią występować tak aktorsko bardziej :które: lubią tańczyć czy wykazują się w
25 zapamiętywaniu dużej ilości tekstu :no: i na takich pokazach no Dzień Babci czy Dzień
26 Mamy to jak najbardziej mogą zaprezentować swoje umiejętności w czym są dobre no i
27 pokazać się z tej najlepszej strony & tak samo jeżeli chodzi o zainteresowania muzyczne
28 np. jak są różne konkursy :to: najczęściej wszystkie dzieci chciałyby wziąć udział :ale:
29 później podczas naszych prób (,) zostają najwytrwalsi inni sami rezygnują.
(Roksana, s. 14, wers 23-29).

13 M Różne .przeróżne ostatnio mieliśmy temat o
14 jesieni to była historyjka i każdy mógł wypowiedzieć się jak on tą historyjkę interpretuje
15 () były obrazki mógł opowiedzieć co widzi na dowolnym obrazku były np.
16 przeliczaliśmy .segregowaliśmy liście na poszczególne zbiory.
(Greta, s. 10, wers 13-16).

18 M Jeżeli jest to rodzina to dla
19 każdego coś miłego się znajdzie to rzeczywiście .jeżeli ktoś dobrze sobie radzi z
20 występami publicznymi no to jest możliwość zaprezentowania tego. & Dwa razy w roku
21 robimy zajęcia otwarte dla rodziców i staramy się :jakby: prowadzić te zajęcia w taki
22 sposób żeby każde dziecko zaprezentować w miarę dobrze. No są to zajęcia dydaktyczne
23 żeby jego umiejętności pokazać w dobrym świetle (-) jeżeli ktoś tak przelicza dobrze no
24 to jest wybieramy do takich zajęć do takiego zadania. Oczywiście my nie ukrywamy
25 tego przed rodzicami że nad czymś trzeba popracować ale to się mówi w cztery oczy ale
26 nie na forum grupy to dziecko trzeba docenić i pokazać że też jest w czymś dobre.
(Róża, s.20, wers 18-26).

Przywołane wypowiedzi świadczą, że organizowanie działań w ramach aktywności zadaniowej, możliwe jest zdaniem Narratorek nie tylko z udziałem dzieci, z którymi Narratorki pracują, lecz również z udziałem rodziców oraz dzieci z innych grup w przedszkolu, o czym szczególnie opowiadają Róża i Roksana. Narratorki tworzą dzieciom warunki w postaci uroczystości przedszkolnych, zajęć otwartych czy konkursów celem zaprezentowania wiedzy i umiejętności dzieci. Z kolei Greta odwołując się do zabaw, tworzy dzieciom warunki do wypowiedzania się, wyrażania własnego zdania na dany temat.

Kolejnym wątkiem, podjętym przez Narratorki **była znajomość cech zadań proponowanych dzieciom**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Roksana i Róża:

33 M To co dziecko potrafi zrobić samodzielnie
(Roksana, s.14, wers 33).

1 () bez mojej pomocy bez moich podpowiedzi.
(Roksana, s. 14, wers 1).

30 M Trzymam się tego jaki mamy temat tygodnia
31 .nie ograniczam się tak jakby do tego co jest zapisane w przewodnikach w podręczniku
32 robię to na czuja a temat jest takim głównym przewodnim ale to co mi się tak w głowie
33 urodzi to jakby jest najważniejsze. Dopasowuję do tego żeby grupa cała była
(Róża, s.20, wers 30-33).

1 zainteresowana .zeby dla każdego coś tak się znalazło ciekawego bo wiadomo są dzieci
2 które interesują się czymś innym.
(Róża, s. 21, wers 1-2).

Przywołane wypowiedzi, pokazują dwa różne spojrzenia Narratorek na właściwości jakimi powinny wyróżniać się zadania. Z jednej strony, o czym opowiada Roksana, zadania winny być odpowiedzią na potrzeby dzieci bez włączania nauczyciela w ich realizację, zaś z drugiej strony, na co wskazuje Róża, zadania powinny być dostosowane do omawianego w danym tygodniu tematu, refleksji nauczyciela oraz zainteresowań dzieci.

Jeszcze innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość cech zadań czy sytuacji proponowanych dzieciom wzbudzających „konflikt poznawczy”**.

Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Roksana, Bogusława i Róża :

5 M No musi to być na :pewno: tak (') sytuacja w której dziecko coś zaskoczyło . & ostatnio
6 była u nas taka sytuacja (') do naszej grupy doszło dziecko które miało problemy z
7 poruszaniem się ((szybciej do+)) ale nie jeździło na wózku :i: dzieci nie bardzo
8 wiedziały jak do tego dziecka podejść (?) jak z nim porozmawiać (?) żeby mu krzywdy
9 nie zrobić :i: wykorzystywały najróżniejsze swoje sposoby żeby do niego podejść .żeby
10 się z nim pobawić ((szybciej do+)) bo bardzo chciały go poznać.
(Roksana, s. 15, wers 5-10).

29 M Takie zadanie z
30 konfliktem no to zadanie :gdzie: dziecko napotka problem i będzie musiało się trochę
31 zastanowić nad zadaniem (') i albo sobie poradzi samo to znaczy pomyśli i da radę
32 ((szybciej do+)) albo napotkany problem spowoduje że po radę pójdzie do nauczyciela to
33 zależy też od tego czy dziecko poddaje się jak coś mu się nie udaje czy dąży samo do
(Bogusława, s.13, wers 29-33).

1 rozwiązania oraz czy ta wiedza którą posiada pozwala mu może jeszcze nie na
2 rozwiązanie zadania ale na manipulowanie poszukiwanie rozwiązania.
(Bogusława, s. 14, wers 1-2).

6 M No musi to
7 być coś nowego. coś co jeszcze nie robił wcześniej nie myślał ((szybciej do+)) jakby w
8 tym kierunku :ale: jakby mógł bazować na tym co było wcześniej bo jeżeli zderzę go
9 totalnie z czymś nowym to się zniechęci albo podda gdzieś tam z tyłu muszę być muszę
10 podpowiadać .zachęcać .chwalić .dostrzegać każdy nowy tok myślenia dziecka każdą taką
11 iskierkę do tego że coś tam w głowie jego się tli.
(Róża, s. 21, wers 6-11).

Przywołane narracje świadczą, że Narratorki „konflikt poznawczy” w zadaniu utożsamiają z elementem zaskoczenia, w celu poszukiwania wyjaśnień i rozwiązania zaistniałej sytuacji, o czym opowiada Roksana. Natomiast dla Róży ważne jest, aby zadanie zawierało w sobie sytuację problemową, której rozwiązanie może zachęcić dziecko do samodzielnego poszukiwania rozwiązania lub wsparcia w osobie nauczyciela lub kolegi. Z kolei dla Róży nowe elementy są cechą charakterystyczną zadań wzbudzających „konflikt poznawczy” u dzieci, dlatego Narratorka planując i realizując niniejsze zadania uwzględnia posiadane przez dzieci umiejętności.

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Greta i Gabriela:

13 M Staram się przedstawić dobre strony tych
14 zajęć (') i rozwinąć ich ciekawość czy jednak zachęcić do uczestniczenia w zajęciach (')
15 staram się pokazać co to może im dać jak już nie mają pomysłu jak można to zacząć (?)

16 co tam zrobić żeby przysiąc do tego zajęcia i zrobić to zadanie
(Roksana, s. 15, wers 13-16).

28 M

Ja poprzez zabawy :czy:

29 takie muzyczne czy z ruchem czy nawet takie zawody sobie robimy :albo: takie

30 zgadywanki.

(Greta, s. 10, wers 28-30).

24 M

Dzieci lubią mieć role do zrobienia .być za coś odpowiedzialne .jakieś

25 zadanie powierzone () i ja takie zadania im daję czują się wtedy taki ważne taki

26 potrzebne.

(Gabriela, s. 11, wers 24-26).

Cytowane narracje pokazują działania Narratorek, umożliwiające podjęcie dzieciom aktywności zadaniowej. Roksana i Gabriela wychodząc na przeciw indywidualnym potrzebom dzieci przydzielają dziecku rolę do spełnienia, lub tworzą zachętę w postaci przykładów na działania. Natomiast Greta podejmuje działania z całą grupą, odwołuje się do różnorodnych zabaw pobudzających dzieci do działania.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Narratorki w następujących słowach opowiadają o **podejmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Wiesia, Gabriela i Róża:

30 M

Najpierw tłumaczę zadanie każdą część zadania krok po

31 kroku .pilnuję w jaki sposób dzieci pracują :czy: poprawnie trzymają narzędzia do

32 pisania (?) czy rozumieją to zadanie (?).

(Wiesia, s. 10, wers 30-32).

29 M

Ja staram się jak najmniej pomagać .staram się żeby ich prace były

30 samodzielne i :jedynie: mogą im pokazać jak mają wykonać dane zadanie () daję im np.

31 szablon przyklejam na szafce i pokazuję że musi zrobić to narysować gruszkę :czy:

32 jabłko mogą im wyjść no jajko ale samo próbują ja stać i patrzeć i motywuję ich do

33 działania.

(Gabriela, s.11. wers 29-33).

26 M Staram się im towarzyszyć () ale nie narzucać mojego toku myślenia im ja mniej

27 mówię tym oni więcej mogą pomyśleć swoim takim myślami a nie moimi.

28 przemyśleniami czy słowami. No tak wygląda to w idealnej sytuacji chodź nie zawsze

29 jest na to czas i możliwości jeżeli np. odłożymy na bok wszystkie problemy

30 :wychowawcze: podczas nawet i zajęć to rzeczywiście tak wyglądałoby to najlepiej ()

31 natomiast jeżeli mam w grupie 5 czy 7 dzieci które przeszkadzają i trzeba się skupić nad

32 ich zachowaniem no to później brakuje czasu żeby dzieci pogłównowały i pomyślały

33 same.

(Róża, s.21, wers 26-33).

Przywołane wypowiedzi pokazują trzy różnorodne spojrzenia Narratorek na udział dzieci w aktywności zdaniowej oraz jedno podejście do samodzielności dzieci. Zarówno Wiesi, Gabrieli jak i Róży zależy na samodzielności dzieci, jednak każda z nich ma swoje doświadczenia na jej wypracowanie. Róża obserwuje dzieci ich zachowania, zabawy, nie narzuca dzieciom swoich pomysłów, daje dzieciom dużo swobody w dokonywaniu wyborów. Podobnie postępuje Wiesia, Narratorka również dokonuje obserwacji działań podejmowanych przez dzieci, jednak w pierwszej kolejności wyjaśnia dzieciom zalecane działania. Natomiast Gabriela udostępnia dzieciom wzory do pracy, wyjaśnia zadania, ale nie realizuje za dzieci zleconych treści.

Narratorki będące nauczycielem **mianowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się

13 M :No: zdarzyły się pewne zajęcia, :gdzie: właśnie chciałam
14 poprowadzić a dzieci „proszę pani a my znamy tę literę, / a ja mówię tak znacie, a to
15 może ktoś mnie zastąpi (,) no i uczyliśmy się tak, że ja trochę mówiłam / one trochę
16 dopowiadały i tak razem się uczyliśmy. ((szybciej do +)) Staram się przy tych
17 zadaniach, tak podejść do tego, / że dziecko też potrafi, / też umie i to nie tylko ja mu
18 musze mówić, / ale one też dużo rzeczy wiedzą (-).
(Stasia, s. 17, wers 13-18).

33 M Na przykład takie że motywuję do tego żeby pomagali sobie nawzajem (') tak żeby
(Czesława, s. 12, wers 33).

1 jeden drugiego wspierał bo drugiemu coś nie wychodzi ..albo ktoś ma z czymś problem
2 to nie ja jestem tym kimś kto bezpośrednio pomaga :tylko: może ktoś kto to już opanował
3 że każdy jest że tak powiem w czymś tam dobry to może w różnych aspektach pomagać.
4 Taka pomoc koleżeńska.
(Czesława, s.13, wers 1-4).

Cytowane narracje w pierwszej kolejności, zwracają uwagę na dwa bardzo zbliżone podejścia Narratorek do współpracy dzieci w grupie, mimo, że każda z nich opowiada na ten temat na podstawie własnych doświadczeń. Stasia proponując dzieciom działania w ramach aktywności zadaniowej, odwołuje się do różnorodnych metod pracy dostosowując je do umiejętności dzieci. Natomiast Czesława, działania swoje opiera na rozmowie, uczy dzieci współpracy i poszukiwania wsparcia u kolegi z grupy.

Kolejnym wątkiem, podjętym przez Narratorki **była znajomość cech zadań proponowanych dzieciom**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Stasia i Czesława :

22 M Zadanie musi być ciekawe, dostosowane do poziomu dziecka,
23 :lub: (') w przypadku dzieci zdolniejszych wykraczające troszeczkę poza jego
24 możliwości tak, :<żeby był w stanie sobie z nim poradzić samodzielnie>: lub z
25 niewielką pomocą nauczyciela (-).
(Stasia, s. 17, wers 22-25).

7 M To ma być
8 dla nich super zabawą :<uważam że w okresie przedszkolnym dzieci chętnie się uczą
9 poprzez super zabawy>: & :czyli: muszą być nieświadome tego że można dobrze się
10 bawić dzięki temu my osiągamy swoje cele czyli poszerzamy gdzieś tam ich wiedzę
(Czesława, s. 13, wers 7-10).

Doświadczenia Stasi i Czesławy wyrażone w narracjach, ujawniają wiedzę Narratorek na temat znajomości cech zadań, wśród których Narratorki na pierwszym miejscu stawiają dzieci. Stasia uważa, że zadanie powinno być dostosowane do umiejętności dzieci, powinno je zainteresować i wzbudzić skupienie dziecka. Natomiast Czesława podkreśla, że zaproponowane dzieciom zadania powinny polegać na zabawie, na podstawie której dzieci najwięcej się uczą.

Jeszcze innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość cech zadań czy sytuacji proponowanych dzieciom wzbudzających „konflikt poznawczy”**.

Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Stasia i Renata:

29 M Są to zadanie, podczas rozwiązywania których dzieci, / korzystają ze swojej
30 dotychczasowej wiedzy / poznając przy okazji nowe informacje, :czyli: :<sami przez
31 to, co robią uczą się>:.
(Stasia, s. 17, wers 29-31).

30 M No to
31 musi być takie zadanie :albo: sytuacja w której dziecko napotka problem czyli dojdzie do
32 pewnego momentu i dalej nie ruszy bez pomocy nauczyciela.
(Renata, s. 13, wers 30-32).

Przedstawione fragmenty narracji pokazują, iż głównym czynnikiem świadczącym o jakości cech wzbudzających „konflikt poznawczy” jest zdaniem Narratorek ich dostosowanie do dzieci. Stasia podkreśla istotę wiedzy posiadanej przez dzieci, dlatego uważa, że cechą zadań winna być możliwość wykorzystania posiadanej przez dziecko wiedzy do jego rozwiązania i pogłębiania wiedzy. Natomiast Renata zwraca uwagę na sytuację problemową jaka powinna być wynikiem zwiększonego stopnia trudności zadania po to, aby wzbudzić w dziecku niepewność i próbę poszukiwania wsparcia.

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata i Czesława:

1 M Najczęściej :takim: (‘) sposobem na zachęcanie w moim przypadku są pomoce, które
2 przynoszę na zajęcia, .. albo :<przydzielam dzieciom rolę w zadaniu>: że każdy, za coś
3 tam odpowiada (-).
(Stasia, s. 18, wers 1-3).

2 M Robię pracę w grupach wtedy dzieci w tej grupie
3 są odważniejsze .śmielsze ale też zaczynają ze sobą trochę rywalizować i chcą robić tak
4 jeżeli dostaną zadanie tylko dla siebie :te: które nie bardzo wiedzą jak zrobić wyłamują się
5 już na samym początku a tak grupa je trochę motywuje.
(Renata, s. 14, wers 2-5).

21 M Tak naprawdę to nie trzeba tutaj specjalnie
22 wymyślać aby zachęcić do aktywności dzieci w wieku przedszkolnym (‘) one są bardzo
23 chętne do działania :wystarczy: pomysł nauczyciela lub różnorodne materiały :<czy hasło
24 robimy to i tamto i już jest działanie one zaraz szybko chwytają i już same dalej
25 wymyślają różne rzeczy>:.
(Czesława, s. 13, wers 21-25).

Cytowane narracje odkrywają niemalże identyczne działania Narratorek w sytuacji włączania dzieci w aktywność zadaniową. Stasia i Czesława udostępniając dzieciom materiały, pragną zachęcić dzieci do aktywności, jednak jak podkreśla Czesława dzieci w wieku przedszkolnym nie wymagają zachęcania, ponieważ są dziećmi aktywnymi.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Narratorki w następujących słowach opowiadają o **podjęmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności**

zadaniowej. Tak oto na temat swoich doświadczeń w tym temacie opowiadają Stasia i Renata:

6 M :Najpierw: musimy sobie to zadanie wyjaśnić, później pytam czy
7 wszyscy rozumiemy, ('). jeżeli tak to pracujemy.
(Stasia, s. 18, wers 6-7).

8 M Zadanie jest pokazane w jaki sposób
9 to zrobić no i później dzieci siedzą i mają to zadanie zrobić. Jeżeli widzę że większość nie
10 potrafi zrobić to jeszcze raz siadamy przy tablicy czasami indywidualnie tłumaczę ale nie
11 robię za dziecko.
(Renata, s.14, wers 8-11).

Przywołane narracje odkrywają dwa podejścia Narratorek na temat działań podejmowanych podczas aktywności zadaniowej dzieci. Stasia w pierwszej kolejności wyjaśnia dzieciom zadanie i obserwuje pracę dzieci, natomiast Renata udostępnia dzieciom wzór do wykonania zadania obserwuje prace i jeżeli dostrzeże trudności w realizacji zadania, tłumaczy zadanie.

Narratorki będące nauczycielem **dyplomowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia z podejmowanych działań na temat **organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia.** Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Wanda, Teresa i Paulina:

23 M Np. na
24 zajęciach kiedy dzieci mogą powiedzieć swoje pomysły pochwalić się tym co wiedzą np.
25 metoda projektów pokazuje te umiejętności bo to czasami to dzieci stają się ekspertami i
26 przed całą grupą pokazują to co potrafią ((szybciej do+)) dzieci bardzo chętnie dzielą się
27 swoimi umiejętnościami i chcą się pochwalić przed grupą.
(Wanda, s. 13, wers 23-27).

16 M W zależności od wieku dla jednego np. nauka może być to kopanie
17 w piłkę chociażby np. ćwiczenia grafomotoryczne . u 3 latka posmarowanie klejem całej
18 płaszczyzny to jest zadanie. & Różne etapy zdolności dzieci (') nad każdym zadaniem
19 może pracować cała grupa :bo: jeden potrafi to drugi to i można każdemu dobrać coś. Ja
20 pracuję na poziomach dobieram pracę do ich umiejętności.
(Teresa, s. 13, wers 16-20).

20 M Różne . przeróżne dzieci które lubią powiedzmy (') i wiem i chętnie śpiewają lub
21 grają na jakimś instrumencie mogą przed grupą zaśpiewać. mogą przynieść instrument i
22 zagrać & mamy dziecko które gra na gitarze także też jeżeli mamy tutaj jakieś występy
23 angażujemy. Jeżeli dzieci są uzdolnione plastycznie tworzymy w ogóle wystawy prac
24 dzieci ((szybciej do+)) także te które chcą prace przynoszą . wystawiają :także: też jakby
25 eksponują swoje umiejętności & mogą wiedzą zabłysnąć na każdych zajęciach (')
26 dlatego :że: każde zajęcia :to: też rozmowa :<dzieci się zgłaszają wypowiadają na różne
27 tematy>: ((szybciej do+)) tworzymy zagadki z różnymi nagrodami czy punktami &
(Paulina, s. 19, wers 20-27).

Przywołane Narracje pokazują przykłady różnorodnych działań w ramach aktywności zadaniowej od stosowania metod aktywizujących przez grupę dzieci, aż środowisko rodzinne, o czym opowiada Wanda. Natomiast Teresa, aby móc zaproponować dzieciom zabawy doskonalące rozwój ruchowy czy poznawczy dziecka, podkreśla, iż kluczowa jest znajomość wieku dziecka i jego umiejętności, szczególnie w przypadku pracy w grupie mieszanej.

Również dla Pauliny ważne są umiejętności i uzdolnienia dzieci, które Narratorka promuje i doskonali organizując konkursy, koncerty czy zabawy.

Kolejnym wątkiem, podjętym przez Narratorki **była znajomość cech zadań proponowanych dzieciom**. Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Rysia, Sybilla, Teresa i Gosia:

9 M Na pewno to jaka to jest grupa wiekowa (?) na
10 jakim poziomie opanowała dane umiejętności (?).
(Rysia, s. 13, wers 9-10).

1 M Musi dzieci zainteresować
2 i aby dzieci chciały w tym uczestniczyć () najlepszym zadaniem to są zajęcia plastyczne
3 .zajęcia w małych grupach gdzie każdy z nich jest za coś odpowiedzialny.
(Sybilla, s. 13, wers 1-3).

24 M To co potrafią czyli ich umiejętności ja na tej
25 podstawie komponuję całą naszą pracę () w drugiej kolejności jest temat jaki aktualnie
26 realizuję () bo zależy mi na tym aby wszystko było ze sobą powiązane aby tak te treści
27 były połączone . wtedy widzę że dzieciom jest lepiej z tym pracować bo pracujemy
28 wokół jednego zagadnienia.
(Teresa, s. 13, wers 24-28).

4 M Dla mnie (?) :<takim
5 wyznacznikiem są umiejętności i potrzeby dzieci>: to jest dla mnie taki próg podczas
6 organizacji nie tylko zadań ale i np. planowania uroczystości czy wyjść poza przedszkole
7 od którego ja cokolwiek zaczynam.
(Gosia, s. 18, wers 4-7).

Wspólnym mianownikiem łączącym przywołane narracje, są cechy zadań odnoszące się do dzieci. W pierwszej kolejności wśród cech charakterystycznych Narratorki wskazują na umiejętności dzieci, o których opowiadają Rysia, Teresa i Gosia. Ponadto w narracjach za Narratorkami wyróżnić mogę takie cechy jak: dostosowanie zadań do wieku dzieci, realizowany temat tygodnia czy potrzeby dzieci. Inne punkt widzenia w przypadku cech przywołuje w swojej wypowiedzi Sybilla, mianowicie Narratorka zwraca uwagę na cechy zadań odnoszące się bezpośrednio do samych zadań wskazując, iż winny wzbudzać zainteresowania dziecka oraz być dostosowane do realizowanych form organizacyjnych.

Jeszcze innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość cech zadań czy sytuacji proponowanych dzieciom wzbudzających „konflikt poznawczy”**.

Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Basia, Wanda i Gosia:

24 M :No: to musi być taka sytuacja podczas której zdarzy się coś czego dziecko nigdy jeszcze
25 nie robiło lub o czym nie wie i wtedy on sam próbuje sobie radzić ((szybciej do +))
26 różnie to wygląda bo są dzieci przychodzą po pomoc ale są i takie które zostawiają to
27 co robiły i zaczynają coś innego robić :<ale są też i takie dzieci którym wystarczy
28 jeden impuls>: jak ja to mówię i już dalej robią ..
(Basia, s. 19, wers 24-28).

3 M Zadanie musi trochę wykraczać poza te możliwości
4 dziecka.
(Wanda, s. 14, wers 3-4).

11 M Takim
12 dobrym myślę przykładem nie nawet zadaniem przygotowanym () jest to aby dać
13 dziecku nową zabawkę :której: nie zna musi odkryć jak się nią bawić :<albo jeszcze
14 lepiej jest kiedy musi poznać reguły gry>: jeżeli dziecku damy grę i ono wówczas

15 doznaje właśnie takiego konfliktu poznawczego. :A: :zadanie: no cóż . aby taki konflikt
16 u dziecka zaistniał na pewno musi to być takie zadanie które w pewnym momencie ()
17 zaskoczy dziecko ale nie będzie to takie zaskoczenie po którym dziecko się poddaje i
18 odchodzi musi to być takie zaskoczenie które wywołuje chęć dziecka do dalszego
19 działania musi wywoływać ciekawość u dziecka a nie może zniechęcać.
(Gosia, s.18, wers 11-19).

Wśród cech zadań wzbudzających „konflikt poznawczy” przywołane narracje pokazują, że zadania powinny dotyczyć nowych nieznanych dziecku rzeczy, wykraczać poza możliwości dzieci na tyle, aby dzieci zaczęły szukać wsparcia w jego rozwiązaniu, o czym opowiadają Basia i Wanda. Z kolei Gosia podkreśla, że zadania powinny być interesujące dla dzieci, temat zadań powinien pobudzić dzieci do myślenia, natomiast jego przebieg powinien doprowadzić dzieci do sytuacji problemowej.

Jeszcze innym wątkiem podjętym przez Narratorki, **jest znajomość działań umożliwiających włączanie dzieci w aktywność zadaniową.** Tak oto na niniejszy temat wypowiada się Basia i Wanda:

32 M Dużo tutaj zależy
33 od pomysłu :<czyli od zadania>: musi ono być atrakcyjne dla dzieci a wtedy nie trzeba
(Basia, s.19, wers 32-33).

1 žadnej zachęty () najważniejsze moim zdaniem jest to :<aby w tym zadaniu dzieci
2 miały coś do zrobienia>: nie tylko do oglądania :bo: wtedy będą znudzone i będą
3 przeszkadzały ((szybciej do +)) a jak mają w zadaniu coś do zrobienia & albo są
4 podzielni na grupy :<to wtedy pracują jako zespół>: czasem się nawet w tym zespole
5 klóca i to jest fajne bo klóca się coś ważnego dla nich o jakiś pomysł czy coś innego ale
6 robią to razem a dla mnie to jest najwonnejsze w tym żeby pracowały razem
(Basia, s.20, wers 1-6).

6 M Przez
7 zadaniem robię takie zabawy wprowadzające i one są bardzo różne () czasami jest to
8 zabawa z muzyką z ruchem z pokazywaniem ((szybciej do+)) to zależy jaki mamy temat a
9 czasami czegoś poszukujemy na sali czy :coś: segregujemy () wszystko to zależy od
10 potrzeby dnia i zadania ale włączam wtedy wszystkich aby się tak troszkę dzieci
11 rozruszały.
(Wanda, s. 14, wers 6-11).

Przywołane wypowiedzi wskazują, że wśród działań podejmowanych przez Narratorki w zakresie włączania dzieci w aktywność zadaniową, kluczowe jest zaproponowanie dzieciom działań aktywizujących, które zainspirują dzieci do działania. Basia wśród takich aktywności, proponuje dzieciom zadania do wykonania oraz modyfikowanie form organizacyjnych zajęć w zależności od zaproponowanej aktywności. Natomiast Wanda w zabawach ruchowych, muzycznych, w których dzieci muzykę czy gesty mogą odtwarzać, upatruje rozwiązanie na włączanie dzieci w aktywność zadaniową.

Kolejny wątek dotyczy sytuacji, w których Narratorki w następujących słowach opowiadają o **podejmowanych działaniach w ramach uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej.** Tak oto na temat swoich doświadczeń w tym temacie opowiadają Basia, Paulina i Gosia:

9 M Ja jestem
10 obserwatorem pomagam tylko :wtedy: gdy dziecko wymaga tego . i prosi o pomoc . jak
11 nie radzi sobie czasami () jest tak że dzieci same sobie pomagają & staram się nie
12 interweniować w założeniu takim żeby :ta: pomoc koleżeńska wynikała od dzieci &
(Basia, s. 20, wers 9-12).

17 M Wspieram dziecko w
18 tej jego aktywności poprzez nowe pomysły jeżeli tego dziecko potrzebuje przygotowuję
19 nowe pomoce .zmieniam układ kącików zainteresowań w sali (-) dodaje nowe :czy:
20 zmieniam ich ustawienie żeby jeszcze lepiej pobudzić tą aktywność dzieci. Obserwuję i
21 włączam się wtedy kiedy widzę że jakieś dziecko tak potrzebuje pomocy lub wręcz się
22 zgłasza i o tą pomoc prosi. :Także: :no: moja rola to jest takiego w trakcie zajęć trochę
23 takiego może moderatora tych zajęć ja oczywiście narzucam dzieciom :no: bo tak to
24 można nazwać aktywność i to co mają w tym momencie robić :natomiast: staram się
25 żeby maksimum samodzielnie pracowały maksymalnie staram się też by pracowały w
26 grupach wtedy jedno z drugim sobie pomagają nawzajem :

(Paulina, s. 20, wers 17-26).

1 rzeczywiście głównie obserwację bo kiedy planują jakąś pracę () dajmy na to plastykę
2 :<zakładam sobie celowość tej pracy>: nie jest to wykonanie pracy dla samego
3 wykonania ale np. chciałaby, żeby rozwijały chwyt narzędzia to obserwuję które
4 dziecko wymaga dodatkowych ćwiczeń w zakresie trzymania nożyczek :czy: trzymania
5 kartki do nożyczek bo bywa i tak jeśli jest to wykonanie zadań z instrukcją to czy skupia
6 uwagę na etapach tej instrukcji (?) jeśli robię ja etapami bądź też jeśli podążają od
7 początku :a: dzieci wiedząc efekt końcowy w każdym razie w każdą organizację
8 czynności (-) to też nie jest tak że ona jest tylko po to żeby zakleić czas w przedszkolu
9 () ale najczęściej dążę do tego żeby ona w czymś dzieciom pomagała tak takie
10 obserwację sobie które wymagają pracy ale też z radością obserwuję jak jeszcze nie
11 dawno to dziecko miało w tym trudności a teraz nie podchodzę staram się zwraca uwagę
12 dając informację zwrotną dziecku buduje jego :takie: poczucie własnej wartości że tutaj
13 potrafi i powiedzieć że tu narysował dobrze (-) staram się też nie oceniać prac i nie
14 wytykać błędów :ale: dawać podpowiedzi do tego co można zrobić lepiej tak dyskretnie
15 gdzieś tam koryguję świat dziecka.

(Gosia, s. 19, wers 1-15).

Cytowane narracje pokazują działania Narratorek, których głównym elementem podczas aktywności zadaniowej dzieci, jest obserwacja dzieci i podejmowanych przez nie czynności. Dodatkowo pojawiają się również działania oparte na współpracy czy wymianie doświadczeń wśród dzieci, o czym opowiada Basia, podkreślając, iż stara się nie wywierać wpływu na dzieci w tym zakresie. Podobny sposób działania przyjęła Gosia, Narratorka planując działania stawia sobie cel, a następnie wspiera i motywuje dzieci do działania, nigdy jednak nie ocenia i nie wytyka błędów dzieciom. Natomiast Paulina opisuje inne podejście do aktywności zadaniowej dzieci, mianowicie Narratorka wspiera dziecko w odpowiedzi na jego potrzeby proponując mu nowe: pomysły, pomoce dydaktyczne, kąciki zainteresowań, dokonuje zmian w przestrzeni edukacyjnej lub dostosowuje zaplanowane formy organizacyjne do zaistniałej sytuacji.

5.2.4 Podsumowanie

Przywołane w niniejszym rozdziale doświadczenia Narratorów w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej,

podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia obejmują następujące elementy doświadczeń: organizacja aktywności zadaniowej z podejmowaniem działań włączających⁸⁸ dzieci w aktywność zadaniową oraz działań wynikających z uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej, formułowanie cech zadań w ramach aktywności zadaniowej oraz znajomość cech zadań wzbudzających „konflikt poznawczy”.

Organizacja aktywność zadaniowej dla Narratorów mieszkających na wsi i w mieście, zatrudnianych w publicznych szkołach podstawowych, będących nauczycielami dyplomowanymi i kontraktowymi sprowadza się do organizacji zajęć, zajęć otwartych dla rodziców i zabaw. „Warunki i sposób realizacji” zadań przedszkola w kwestii organizacji zajęć wskazują, że nauczyciele organizują zajęcia „kierowane i niekierowane”⁸⁹. Nauczyciel przedszkola mając na uwadze cel wychowania przedszkolnego⁹⁰, a zatem „wybierając model holistyczny⁹¹ (...) zwraca uwagę na wachlarz aspektów związanych ofertą edukacyjną placówki w której pracuje” czyli „organizacja przestrzeni społecznej do zabawy i uczenia się; organizacja zespołów badawczych; możliwość dokonywania przez dzieci egzemplifikacji; aranżacja sali przedszkolnej i różnorodność okazji edukacyjnych; dostępność materiałów, narzędzi, pomocy” (Andrzejewska, 2015, s. 201). Natomiast zabawa⁹² jest nie tylko „przejawem własnej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym”, w której „przejawiają się elementy nauki, pracy, (...) czynności eksploracyjne” (Muchacka, 2000, s. 21), ale jest również „Pierwszą, najważniejszą sytuacją zdobywania doświadczeń wspólnotowych” (Waloszek, 2009, s. 139)⁹³. Autorka określa, że „Podmiotem inicjującym zabawę są najczęściej dzieci” (Waloszek, 2009, s. 143), które „przystały się bawić, uczyć się – są zabawiane przez aktorów, magików), poprawiane (przez logopedów, korektorów, trenerów), mierzone czy nadają się do szkoły, elektronicznie rejestrowane

⁸⁸ Włączać, czyli „ spowodować, że ktoś weźmie udział w czymś, co jest już zorganizowane” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/w%C5%82%C4%85czanie-> data dostępu: 05. 07. 2024 r.).

⁸⁹ W literaturze dostrzec można następujące rodzaj zajęć: „Zajęcia dowolne” (Karwowska, 2003, s. 58), „Zajęcia zespołowe” Karbowniczek, 2013, s. 274).

⁹⁰ Celem wychowania przedszkolnego jest „wsparcie całościowego rozwoju dziecka” (Dz. U z 2017 r. poz. 356).

⁹¹ Zadaniem tzw. pedagogiki holistycznej „(...) jest rozpatrywanie wszelkich zabiegów i procesów wychowawczych w ścisłym powiązaniu z całokształtem rzeczywistości eko-nomiczno-społecznej i kulturowej zarówno ziemi ojczystej dziecka, jak i całego świata” (Szyszko-Bohusz, 1989, s. 5).

⁹² L.S. Wygotski na temat zabawy pisze: „ W zabawie zawsze dziecko jest powyżej swego zwykłego, codziennego zachowania: jest ono jakby o głowę wyższe od samego siebie” (Kapica, 2006, s. 73, cyt. za: W. Okoń, 1987). Dla Wygotskiego „zabawa jest nie tylko dominującą formą aktywności, ale w pewnym sensie głównym źródłem rozwoju dzieci do wieku szkolnego” (Kielar – Turska, s. 2005, t. 2, s.72). Według Jeana Piageta „ zabawa jest wyrazem procesu asymilacji, w którym dziecko usiłuje włączyć wiedzę o otaczającym je świecie, dopasowując ją do posiadanych już doświadczeń i sposobu rozumienia świata” (Birch, 2005, s. 65).

⁹³ Na temat zabawy wypowiedali się m.in.: L.S. Wygotski (1935), M. Tyszkowa (1977), M. Kielar - Turska (1992), Huizing (1985, s. 22), Hurlock (1985, s. 365).

do przedszkola”(Waloszek, 2009, s. 139). Jednak jak zauważa Magdalena Grochowalska „zabawa (...), może także przebiegać według instrukcji dorosłego, czyli być inicjowana dla osiągnięcia celu edukacyjnego” (Grochowalska, 2010, s. 85-104), a nauczyciel pamiętając, że „ciekawość motywuje dzieci do podejmowania aktywności i uczenia się” (Czaja – Chudyba, 2013, s. 83) oraz „szanując indywidualność, niepowtarzalność każdego człowieka, (...) musi odnaleźć drogę łączenia osób w grupki, grupy, zespoły (...) musi powoli wprowadzać małego człowieka w mechanizmy, zasady, reguły życia społecznego” (Waloszek, 2009, s. 143)⁹⁴. Organizacja aktywności zadaniowej, polegająca na organizacji zajęć i zabaw z podejmowaniem działań włączających dla Narratorów mieszkających na wsi, sprowadza się do stosowania i modyfikowania różnorodnych metod i form pracy, wzbudzanie motywacji i kształtowanie poczucia odpowiedzialności za wykonane zadanie. Zaś dla Narratorów mieszkających w mieście, polega na tworzeniu warunków do samodzielnego działania, w którym dziecko może popełniać błędy, na współpracy podczas przygotowywania pomocy dydaktycznych oraz wykorzystywaniu sytuacji okolicznościowych. Dla Narratorów zatrudnionych w publicznych szkołach podstawowych, włączanie sprowadza się do tworzenia warunków do działania opartego na sprawstwie, oddaniu dziecku decyzji co do włączenia się w aktywność zadaniową oraz tworzenie warunków do dzielenia się wiedzą. Dla Narratorów będących nauczycielami kontraktowymi, włączanie obejmuje wychodzenie naprzeciw indywidualnym potrzebom dzieci i traktowaniu dzieci odpowiedzialnie. Z kolei w przypadku działań wynikających z uczestnictwa dzieci w organizacji zajęć i zabaw w przypadku Narratorów mieszkających na wsi mówimy o obserwacji, czuwaniu, wspieraniu i wyjaśniania zadań do momentu przejęcia aktywności przez dziecko. W przypadku Narratorów mieszkających w mieście działania te sprowadzają się z jednej strony do współpracy polegającej na obserwacji wyjaśnianiu i udzielaniu wskazówek, a z drugiej strony do kontrolowania działań dzieci. Z kolei w sytuacji nauczycieli zatrudnionych w publicznych szkołach podstawowych działania Narratorów obejmują wyjaśnianie zadań, obserwację dziecka i weryfikację zadania. Zaś w przypadku Narratorów będących nauczycielami kontraktowymi, działania sprowadzają się do niewykonywania zadań za dzieci oraz tworzenie warunków do samodzielnego działania.

⁹⁴ Nauczyciel przedszkola promujący wspólne uczenie się dzieci w zespołach badawczych i wspierający kontakty osobowe, podsuwa odpowiednie problemy, których rozwiązanie nie leży w możliwości żadnego dziecka z osobna i są możliwe do rozwiązania przez wspólne negocjacje w grupie” (Andrzejewska, 2015, s. 206).

W końcowym etapie podjętego wątku, odniosę się do doświadczeń Narratorów będących nauczycielami dyplomowanymi, opisujących organizację zajęć i zabaw z zastosowaniem metod aktywizujących. Stosowane metody aktywizujące⁹⁵ „nastawione na aktywizację dziecka w procesie zdobywania i rozwijania wiedzy, umiejętności i rozumienia, w znacznym stopniu pozwalają na podejmowanie przez nie takich zadań, które wymagają osobistego zaangażowania, stawiania pytań, eksperymentowania, odkrywania, odwoływania się do własnych doświadczeń, obserwowania i manipulowania” (...) Podjęcie zadania i jego realizacja prowadzi jednostkę do przyswajania i opanowania nowych kompetencji, a więc zmian rozwojowych” (Michalak, 2004a, s. 199). Działania włączające wskazane przez Narratorów będących nauczycielami dyplomowanymi, sprowadzają się do wprowadzania zabaw ruchowych i muzycznych, natomiast w przypadku działań wynikających z uczestnictwa dzieci podczas stosowania metod aktywizujących, mówimy o obserwacji dzieci, wspieraniu i motywowaniu dzieci oraz zapewnianiu dzieciom pomocy dydaktycznych i warunków do modyfikowania przestrzeni edukacyjnej z tworzeniem kącików zainteresowań.

Dla Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych organizacja aktywności zadaniowej z wyraźnym wskazaniem na aktywność dzieci, zachodzi poprzez: tworzenie warunków do opowiadania, czytania i prowadzenia rozmów. Zadaniem nauczyciela przedszkola, jako organizatora środowiska edukacyjnego (...) jest świadome tworzenie kontekstu społecznego (Andrzejewska, 2015, s. 201, za: Kwieciński, 2005, s. 29) i kreowanie warunków do spontanicznej, różnorodnej, autonomicznej zabawy (Andrzejewska, 2015, s. 201, za: Parczewska, 2012, s. 131). Przesłanie wynikające z literatury dziecięcej⁹⁶ czy opowiadanej historii przez nauczyciela sprzyja „zdobywaniu przez dziecko doświadczeń w sposób pośredni” i prowadzi do budzenia aktywności społecznej (Radzikowska, 2015, 154) oraz „jest jednym ze sposobów transmisji tej części kultury, która zawiera wzory zachowań” (Kędzierska, 2001, s. 154). Natomiast czytanie dzieciom bajek, baśni czy legend ćwiczy „umiejętności słuchania, umiejętności zapamięt(yw)ania treści słuchanego tekstu”, inspiruje do „efektywnej i kreatywnej aktywności twórczej” i „stymuluje procesy myślenia” (Muchacka, 2012, s. 42). Organizacja aktywności zadaniowej, polegająca na tworzeniu warunków do opowiadania, czytania i prowadzenia rozmów z perspektywy działań włączających, dla Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych sprowadza się

⁹⁵ Zestawiania metod aktywizujących dokonała (Taraszkiewicz, 1996, s. 131).

⁹⁶ Literatura dla dzieci według definicji zawartej w słowniku to „ utwory literackie odpowiadające zainteresowaniom, możliwościom percepcyjnym i potrzebom poznawczym dzieci” (Kupisiewicz, 2009, s. 95).

do zabaw ruchowych i modyfikacji działań w przypadku aktywności umysłowej. Natomiast w sytuacji Narratorów zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych, włączanie polega na zachęcaniu dzieci do działania za pośrednictwem ruchu, muzyki, zabaw i pomocy dydaktycznych. Z kolei w przypadku działań wynikających z uczestnictwa dzieci w tworzeniu warunków do opowiadania, czytania i prowadzenia rozmów, działania Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych, sprowadzają się do organizacji środowiska do działania, udostępniania pomocy dydaktycznych, udzielania rad i wskazówek, czuwania nad dziećmi, zaś działania Narratorów zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych polegają na prowadzeniu obserwacji.

Natomiast dla Narratorów zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych oraz będących nauczycielami kontraktowymi działanie w ramach aktywności zadaniowej obejmuje: organizację konkursów i promowanie umiejętności dzieci. Badania⁹⁷ poszukujące odpowiedzi na temat „Znaczenia twórczości plastycznej dziecka w wieku przedszkolnym” pokazują jednoznacznie, że działania prowadzone przez nauczycieli sprzyjają nie tylko rozwijaniu samodzielności i „odczucie satysfakcji z kreatywności”, ale również „Pomaga w odkrywaniu „małych talentów”. Efektem tego są m.in. prace dzieci, które zdobyły wiele nagród i wyróżnień na wystawach” (Kowalska, 2020, s. 44-48), co tylko potwierdza, że „ Dziecko jest twórcą w naturalny sposób, gdyż aktywność twórcza stanowi jego biologiczną potrzebę rozwojową, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu” (Suświłło, 2006, s. 121). Organizacja aktywności zadaniowej, polegająca na organizacji konkursów i promowaniu umiejętności dzieci z perspektywy działań włączających, dla Narratorów zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych, sprowadza się do zachęcania dzieci poprzez działania muzyczne, organizacji zabaw i pomocy dydaktycznych. Z kolei dla Narratorów zatrudnionych w publicznych szkołach podstawowych, włączanie polega na oddaniu dziecku decyzji o samodzielnym decydowaniu co do włączenia się w daną aktywność zadaniową. Natomiast z perspektywy Narratorów będących nauczycielami kontraktowymi, włączanie opiera się na traktowaniu dzieci odpowiedzialnie poprzez przydzielanie im różnorodnych ról do pełnienia, zachęcaniu dzieci i odwoływaniu się do wzorców z różnych dziedzin. Z kolei w przypadku działań wynikających z uczestnictwa dzieci podczas organizacji konkursów i promowania umiejętności dzieci, Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach niepublicznych, dostrzegają

⁹⁷ Badania zostały przeprowadzone na przełomie lutego i marca 2016 r. w Wyższej Szkole Zarządzania Administracji w Opolu.

możliwość podjęcia działań zainicjowanych na prośbę dzieci. W przypadku Narratorów będących nauczycielami kontraktowymi, działania sprowadzają się do nie narzucanie dzieciom swoich pomysłów i tworzenia warunków do swobody i samodzielnego działania. Natomiast Narratorzy zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych, nie przywołali działań w zakresie niniejszej aktywności zadaniowej.

Organizacja aktywności zadaniowej w przypadku Narratorów zatrudnionych w publicznych oraz niepublicznych szkołach podstawowych, będących nauczycielami stażystami i mianowanymi, sprowadza się do stosowania lub modyfikacji metod i form pracy. „Efektywność i jakość pracy nauczyciela zależą również od umiejętności zastosowania przez niego kreatywnych oraz efektywnych metod nauczania i wychowania oraz doboru właściwych form pracy dzieci. Dostosowanie metod i form pracy musi uwzględniać (...) możliwości psychofizyczne dzieci, ich szczególne zainteresowania, ich zdolności i uzdolnienia, a także ich wiek”. (...) „Oprócz urozmaicenia metod nauczania, nauczyciel powinien urozmaicać także formy organizacyjne pracy dzieci / z dziećmi, którymi są – w przedszkolu i w szkole: a) aktywność (praca) indywidualna, b) praca „w parze” / dwójkami, c) aktywność zespołowa, oraz d) praca wszystkich dzieci” (Muchacka, 2012, s. 41).

Organizacja aktywności zadaniowej, polegająca na stosowaniu lub modyfikowaniu metod i form pracy z perspektywy działań włączających, w przypadku Narratorów zatrudnionych w niepublicznych szkołach podstawowych, polega na zachęcaniu dzieci za pośrednictwem zabaw badawczych i wprowadzaniu nowych pomocy dydaktycznych. Natomiast z perspektywy Narratorów będących stażystami, włączanie polega na zachęcaniu dzieci do działania, zaś dla Narratorów będących nauczycielami mianowanymi, włączanie odbywa się poprzez zachęcania dzieci do działania za pośrednictwem udostępnianych dzieciom materiałów. Natomiast w przypadku działań wynikających z uczestnictwa dzieci podczas stosowania lub modyfikowania metod i form pracy Narratorzy zatrudnieni w niepublicznych szkołach podstawowych, dostrzegają możliwość podjęcia działań zainicjowanych na skutek trudności dostrzeżonych podczas obserwacji. Z kolei w sytuacji Narratorów będących stażystami, niniejsze działania polegają na niewyręczaniu dzieci w planowaniu i realizowaniu zabawy oraz na czuwaniu nad działaniem dzieci, polegającym na wspieraniu dzieci. Zaś dla Narratorów będących nauczycielami mianowanym, uczestniczenie dzieci w zakresie niniejszej aktywności, polega na udostępnianiu dzieciom materiałów.

Narratorzy zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych oraz będący nauczycielami kontraktowymi, wskazują na włączenie rodziców, rodzeństwa i społeczności

przedszkolnej w proces organizowania aktywności zadaniowej polegającej na przygotowywaniu uroczystości przedszkolnych. Działania Narratorów polegające na włączaniu rodziców, wynikają również z „zadań przedszkola”⁹⁸. Zatem nieodłącznym składnikiem pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego jest współpraca z rodzicami. „Uporządkowana współpraca między tymi dwoma podmiotami umożliwia odpowiednie warunki wychowania i aktywizowania rozwoju dziecka” (Michna, 2014, s. 148, za: Guz, 1996, s. 102). Również „Pełna i prawidłowa realizacja celów, zadań i funkcji współczesnego przedszkola jest możliwa tylko we współpracy z rodziną – podstawowym środowiskiem wychowawczym dziecka” (Bulera, Gładyszewska, 2006, s. 167), którą to współpracę potwierdzają zarówno nauczyciele, jak i rodzice⁹⁹.

Zgromadzony materiał badawczy w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, pozwala na wyróżnienie zadań, w odniesieniu do których, Narratorzy formułując ich cechy świadczą o organizacji różnorodnych zadań. **Dostosowanie** zadań do umiejętności, możliwości, zdolności, zainteresowań i potrzeb dzieci, to cecha zadań, na którą wskazuje Narratorzy mieszkający na wsi, w mieście, zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych, oraz będący nauczycielami stażystami, kontraktowymi, mianowanymi i dyplomowanymi. „*Zadania możliwe do wykonania przez dziecko*, czyli takie, które kończą się widocznym, spodziewanym skutkiem; wykonalne są dla dzieci zadania mieszczące się w strefie aktualnego rozwoju” (Waloszek, 2009, s. 38). Zadania proponowane dzieciom „powinny uwzględniać jego aktualne możliwości wykonania tychże oraz zawierać w sobie nieznaną aspekt, trudność, których pokonanie pozwala mu osiągnąć nowe umiejętności, nowe informacje, nową sprawność”(…). „Pomoc dorosłego powinna być dostosowana do możliwości i specyficznych potrzeb dziecka w toku rozwiązywania zadania. Polega to na obdarzaniu dziecka uwagą, jeżeli sobie radzi lub udzielaniu koniecznych wskazówek, gdy ma trudności” (Lubowiecka, 2011, s. 369). Zatem pomysły dzieci, wiedza i doświadczenie którym dzieci dysponują, powodują, że dzieci są na etapie „dostrzegania przez ucznia rozbieżności, konfliktu między osobistą wiedzą a bodźcami do niego napływającymi” (Michalak, 2004a, s. 184). **Wykraczanie** poza umiejętności i możliwości dzieci, to kolejna cecha zadań, przywołana przez Narratorkę zatrudnioną

⁹⁸ Zadaniem odnoszącym się do doświadczeń Narratorów opartych na współpracy z rodzicami jest „zadanie przedszkola” wskazujące, że „Współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka” (Dz. U z 2017 r. poz. 356).

⁹⁹ „Współpraca, realizowana poprzez różnorodne formy, jest warunkiem pozytywnych oddziaływań pedagogicznych nauczycieli, a korzyści z niej płynące są obustronne” (Hetmańczyk, 2019, s. 30).

w niepublicznej szkole podstawowej, Narratorów mieszkających na wsi; w mieście, dla których wykraczanie wiąże się z samodzielnym podejmowaniem decyzji przez dziecko. Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach publicznych opisują wykraczanie jako doświadczania nowych zachowań w momencie napotkania trudności lub uzyskania nowych wskazówek. Z kolei Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach niepublicznych oraz publicznych szkołach podstawowych, opisują wykraczanie jako dostarczanie dzieciom nowych treści, doskonalenie pamięci i koncentracji uwagi, do wzbudzanie zaniepokojenia, pokonywanie trudności i przełamywanie oporów, umożliwianie nawiązywania relacji i budowania współpracy. Kształtowanie u dzieci umiejętności poszukiwania wsparcia i pokonywania sytuacji problemowych, to cechy zadań opisane przez Narratorów będących nauczycielami dyplomowanymi. „Zadanie w teorii i praktyce pedagogicznej bywa ujmowane jako środek konieczny i wystarczający do dokonania zmian w osobowości wychowanka” (Michalak, 2004a, s. 164, za: Kuchcińska, 1988, 1994, 1997). Jak zauważa Renata Michalak „Zadanie będzie służyło zmianom rozwojowym jednostki tylko wówczas, gdy stopień jego trudności będzie nieznacznie wyprzedzać możliwości jednostki, to znaczy: będzie wymagać zaangażowania funkcji wewnętrznych nie w pełni jeszcze ukształtowanych” (Michalak, 2004a, s. 164)¹⁰⁰. „Współpraca w zadaniach”, którą przywołują Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach niepublicznych oraz publicznych szkołach podstawowych, „pozwała na wydobywanie potencjału wszystkich członków grupy i tworzenia wspólnej wiedzy. Zespół uczy się najlepiej, gdy każdy członek wnosi coś innego do efektu końcowego” (Andrzejewska, Guz, 2021, s. 174, za: Bałachowicz i in., 2017; Żylińska, 2013). Kwestia samodzielnego podejmowania decyzji, utożsamiana przez Narratorów jako cecha zadania wykraczająca poza umiejętności dzieci, pokazuje, że „Prawo dziecka do wyboru zadań, ról, partnerów, sposobów i miejsca działania pozwala nauczycielowi na poznanie właściwości dziecka, jego zainteresowań, uzdolnień, kreatywności” (Andrzejewska, Guz, 2021, s. 175, za: Guz, 2020, s. 20-21).

Doświadczenia Narratorów w ramach organizowania aktywności zadaniowej, sprowadzają się również do formułowania cech zadań w odniesieniu do organizowanych zadań. Większy stopień trudności zadania, to cecha przywołana przez Narratorów mieszkających na wsi, w mieście, zatrudnionych w publicznych szkołach podstawowych

¹⁰⁰ Opisany przez Renatę Michalak sposób postępowania, zawarty jest w publikacji L. Wygotskiego „Wybrane prace psychologiczne” 1971, s. 531- 545.

oraz będących nauczycielami dyplomowanymi i stażystami, która zdaniem stażystów pozwoli wypracować u dzieci samodzielne myślenie i poszukiwanie rozwiązania zadania. Zdaniem Danuty Waloszek „uczenie się wymaga czasu, przestrzeni, zróżnicowanych materiałów, możliwości manipulowania nimi i po prostu przebiega. Bez widocznego początku i końca” (Waloszek, 2009, s. 47). „Nauczyciel projektując zadania w ich konstrukcji powinien uwzględnić m.in. różnorodny materiał, zróżnicowane sposoby wykonania, funkcję i genezę oraz stopień trudności dostosowany do strefy najbliższego rozwoju dziecka i zachęcający wychowanka do wysiłku” (Andrzejewska, 2021, s. 175, za: Waloszek 1993). Autorka podkreśla, że „Organizowanie sytuacji zadaniowej przez nauczyciela, z całą grupą dziecięcą, nawet jeśli dotyczy tego samego zadania i tak musi być różnicowane co do treści szczegółowych i metod wykonania” (Waloszek, 2009, s. 159)¹⁰¹.

5.3. Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych

Konstruktywizm to aktualnie kluczowy kierunek w edukacji wyznaczający ponownie nowe wspólne kontakty nauczyciela i dzieci, wskazuje na aktywne dziecko i „nauczyciela organizującego mu atrakcyjne środowisko uczenia się” (Michalak, Misiorna, 2003, s. 68). „Od dawna wiemy”, że dzieci efektywnie uczą się poprzez udział w różnorodnych sytuacjach okolicznościowych, poprzez działanie, o czym świadczy Stefan Szuman, Jean Piaget i Jereme S. Bruner. Niniejsze stanowisko uwiarygadniają obserwacje dzieci świadczące, iż z najwyższą przyjemnością i chęcią współpracują one z dorosłym wówczas, jeżeli zaproponowane przez niego działania będą mogły zastosować w zabawie czy innej podejmowanej aktywności (Waloszek, 2009, s. 81). „Nauczyciel organizujący edukacyjną aktywność dziecka musi odwoływać się do podstawowego sposobu nabywania przez nie kompetencji, jego stanu myślenia i działania, a także naturalnych możliwości i skłonności” (Michalak, 2004, za: Misiorna, Ziętkiewicz 1996, s. 15), czyli do samodzielności dziecka¹⁰²

¹⁰¹ Zdaniem Danuty Waloszek proponuje następujące fazy działań zadań: „I. Zapoznanie z treścią zadania. Zrozumienie jego istoty, II. Planowanie wykonania, III. Pomysł i realizacja, IV. Wykonanie, zakończenie czynności, V. Wartościowanie wyniku” (Waloszek, 2009, s. 159-160).

¹⁰² Samodzielność, którą tworzą: samodzielność w zakresie samoobsługi, samodzielność w zakresie praktycznego działania, samodzielność w zakresie oceniania i samodzielność w zakresie nawiązywania relacji społecznych (K. Kuszak, 2006, s. 16-36, J. Andrzejewska, 2015, s. 5-6).

zaistniałej na skutek tworzenia warunków umożliwiających działanie dziecka. Czym zatem jest tworzenie a czym warunki ?

Według słownika wyrazów obcych warunki to „ (...) okoliczności, w których coś się dzieje, w których ktoś żyje, działa, przebywa (...)” (Sobol, 2003, s. 1160), zaś tworzyć według słownika języka polskiego to inaczej „powodować powstawanie czegoś” (dostęp na dzień 23.08.2023 r.). Zatem tworzenie warunków przez nauczyciela polega na przygotowaniu, zorganizowaniu sytuacji, podczas których dzieci działają.

Natomiast Autorzy podstawy programowej wychowania przedszkolnego¹⁰³ posługują się terminami tworzenie warunków w zakresie „Zadań przedszkola” utożsamiając je z: zabawą i odpoczynkiem w poczuciu bezpieczeństwa, z bezpieczną i samodzielną eksploracją, otaczającą dziecko przyrodą czy elementami techniki (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

Działania nauczyciela polegają na wdrażaniu dzieci w nowe wiadomości, umiejętności, z zastosowaniem których zmieniają swoją dotychczasową wiedzę. Niniejsze działania nauczyciel może osiągnąć włączając dzieci w takie „działania badawcze, jak: obserwacja zjawisk, eksploracja, wykonanie prostych eksperymentów, dokonanie pomiarów, poszukiwanie informacji z różnych mediów” (Michalak, 2004, s. 25). Czym zatem są działania badawcze?

Działania badawcze tworzą kluczowy składnik „myślenia konkretno – ruchowego” (Poddjakow, 1983). Przyjmują następujące wymiary, pierwszy to czynności skierowane na poznanie przedmiotu a drugi to czynności kierowane na poznanie celu. Zarówno w jednym jak i drugim przypadku czynności badawcze różnią się od czynności realizowanych, z uwagi na to „iż wymagają mniej czasu, dają więcej swobody, nie są obciążone negatywnymi emocjami, ponieważ nie muszą spełniać wyznaczonych norm (Poddjakow, 1983).

„Czynności badawcze, zwane także eksploracyjnymi, pojawiają się w kontekście nowych bodźców i sytuacji, prowadzą do zaspokojenia potrzeb poznawczych jednostki, występują w formie nastawienia receptorów, zbliżania się do przedmiotu, manipulowania nim, stawiania wobec niego pytań i hipotez” (Kielar – Turska, 1992, s. 44). Natomiast eksploracja¹⁰⁴, to „aktywna orientacja w otoczeniu, nie związana bezpośrednio

¹⁰³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

¹⁰⁴ Rozważania na temat czynności eksploracyjnych prowadzili również: John Dewey, wskazujący by troszczyć się o entuzjazm badawczy (Dewey, 2002), Stefan Szuman ukazuje zdarzenia zachodzące podczas działań eksploracyjnych w postaci przekształcania przedmiotu przez dziecko w celu poznania jego cech, które nazywa „ identyfikacją eksperymentalną”(Szuman 1985), Bożena Muchacka prowadzącą badania nad zabawami

z zaspokajaniem potrzeb biologicznych, występująca najczęściej w kontekście nowych bodźców lub sytuacji” (Szewczuk, 1985, s. 73).

Zainicjowanie czynności badawczych możliwe jest za pośrednictwem nieznamioności przedmiotu lub sytuacji. Im bardziej możliwe jest przekształcanie przedmiotu, nadające mu za każdym razem znamiona nowości, tym bogatsza i dłuższa jest aktywność badawcza dziecka (Kielar – Turska, 1992, s. 46) o czym w następujących słowach opowiada Maria Susułowska „Im przedmiot jest bardziej nieznan i im większe daje możliwości oddziaływania, tym bogatsze wywołuje reakcje zarówno motoryczne, jak i słowne” (Susułowska, 1960).

Zapoczątkowaniu działań eksploracyjnych służą również zachowania dorosłych zarówno rodziców jak i nauczycieli (Kielar – Turska, 1992, s. 46). W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym adekwatną formą postępowania dorosłego w celu wzbudzenia działań eksploracyjnych jest „milcząca, życzliwa obecność obniżająca lęk przed nowością, zadawanie pytań ukierunkowanych poszukiwanie oraz bezpośrednie wzmocnienie zachowań eksploracyjnych dziecka” (Henderson, Moore 1980 i Henderson 1984). W odniesieniu do dzieci działania badawcze ułatwiają samodzielne poznawanie nieznanego zdarzeń, stanowisk co do zaistniałych kwestii, wiadomości, relacji „sprzyjają zmianie poglądów (...) oraz formowaniu się jego nowej wiedzy” (Michalak, 2004, s. 25).

5.3.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych

Przedmiotem niniejszego podrozdziału, są doświadczenia nauczycieli nabyte podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, istotne z punktu widzenia doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych, zaistniałych na skutek warunków tworzonych przez nauczycieli. Chcąc poznać sytuacje sprzyjające tworzeniu niniejszych warunków, w pierwszej kolejności odwołam się do wypowiedzi nauczycieli mieszkających na obszarach wiejskich i miejskich.

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Renia, Kamila, Kasia, Kamelia i Pola:

badawczym m.in.: ich rodzajem, etapami, czasem trwania, liczbą uczestników, miejscem zabawy, okolicznościami czy zasadami kierowania zabawami badawczymi (Muchacka, 1992).

Przywołane narracje pokazują zróżnicowane działanie Narratorek zarówno w zakresie tworzenia warunków do doskonalenia doświadczeń dzieci, jak i ich braku, o czym świadczą poniżej wskazane sytuacje. Niniejszą rozbieżność dostrzegam w narracjach Reni i Kamili. Renia wykorzystując piaskownicę w ogrodzie przedszkolnym, tworzy dzieciom warunki do działań przyrodniczych, podczas których dotykają, badają, wążają i budują z piasku. W podobny sposób postępuje Kamila korzystając z ogrodu przedszkolnego, w którym wykorzystując: rośliny czy owady organizuje doświadczenia przyrodnicze polegające na obserwacji z wykorzystaniem lup czy zbieraniu deszczówki, obserwacji pogody itp. gdzie przeprowadza pogadanki i eksperymenty. Narratorki tworząc warunki do doświadczeń w wyniku działań badawczych, wskazują jednocześnie na brak „warunków” w przedszkolu do przeprowadzania eksperymentów. Tak oto Renia i Kamila opisują omawiane doświadczenia:

1 doświadczają to jak robię jak się bawią w piasku to coś tak doświadczają. & Nie mamy w
2 przedszkolu warunków do tego jest sala nasza tak spora ale no tam nic dobrego do
3 eksperymentowania nie ma.
(Renia, s.10, wers 1-3).

18 M Szczerze mówiąc nie mamy żadnej bazy
19 do tego do doświadczania (,) to tak naprawdę w słoiku . w kubeczku w czymkolwiek
20 ((szybciej do+)) w naczyniu które jest pod ręką w domu w kuchni ((szybciej do+)) i to
21 wszystko & zabawy badawcze są ciekawe bo nawet jak wychodzimy na plac zabawy :i:
22 próbujemy cokolwiek z materiałem przyrodniczym zrobić :to: jest to ciekawe ((szybciej
(Kamila, s. 14, wers 18-22).

Podobne spojrzenie, jeżeli chodzi o brak możliwości tworzenia warunków do działań badawczych wskazała Kasia. Narratorka w braku środków finansowych na zakup potrzebnych materiałów, uwagach personelu niepedagogicznego na temat dodatkowej pracy porządkowej oraz uwagach rodziców na temat brudnych ubrań, pokazuje w swojej wypowiedzi podłoże do braku działań badawczych, o czym opowiada w następujących słowach:

5 M To jest tak że niby wiemy że w
6 działaniu najlepiej się dzieci uczy i że działanie i eksperymenty są przez nich najbardziej
7 lubiane ale to nie do końca tak jest (') o ile ja :jako: nauczyciel chciałabym często robić
8 takie zajęcia to :tutaj: dochodzą takie rzeczy :jak: ograniczenia w sprzęcie i tym materiale
9 to jedno :<sama muszę się o nie starć .poszukiwać i kupić a też nie mamy na to za dużo
10 pieniędzy>: :druga: kwestia to jest taka że: no: nabrudzą (,) a bo to i tamto ((szybciej
11 do+)) a bo się wybrudzę i to są takie ograniczenia & i ze względu naszego personelu
12 niepedagogicznego & jak i czasami też rodzice nie potrafią zrozumieć że fajnie by było i
13 to jest dobre kiedy dziecko czasem się pobrudzi kiedy czegoś popróbuje.
(Kasia, s. 16, wers 5-13).

Inne spojrzenie w obszarze rozważanego wątku wynika z narracji Kamelii i Poli, gdzie Narratorki pomimo trudności w zakresie tworzenia warunków, organizują zajęcia badawcze, doświadczenia i eksperymenty, zapewniając w pierwszej kolejności wszelkie względy bezpieczeństwa dzieci, co opisały w następujących słowach:

7 M Jeżeli jest
8 możliwość żeby dziecko wykonało nam jak np. topnienie śniegu :że: można taki śnieg

9 przynieść albo sztuczny z lodówki tak :no: to wtedy najlepiej żeby dziecko samo
10 dotknęło zauważyło że jest woda i wtedy sobie o tym opowiadamy (-) są doświadczenia
11 które kiedy doświadczamy skąd się bierze np. dym no to z czajnika para podstawiam
12 lustro robię to sama jako pokaz :bo: wiadomo nie pozwolę dziecku żeby się nie
13 poparzyło (') zależy co to jest jakie doświadczenia .. no takie kiedy dziecko może samo
14 to takie są najlepsze ((szybciej do+)) bo wtedy może dotknąć & ale takie pokazowe to
15 też dzieci były zainteresowane.

(Kamelia, s.12, wers 7-15).

21 M :<To jest
22 najfajniejsze>: jeżeli uda się nam zorganizować te zajęcia tak już
23 eksperymentowaliśmy z różnymi rzeczami ze świeczkami robiliśmy wulkan :tylko: tak
24 trzeba mieć troszkę chęci do tego . trzeba tak troszkę poświęcić tego czasu poza pracą
25 :bo: niestety trzeba iść do takich różnych zajęć badawczych ((szybciej do +)) kupić ale
26 teraz już też dużo możliwości (') są różne książki o różnych eksperymentach można z
27 tego korzystać & zaprosiłam koleżankę do przedszkola :która: z dziećmi robiła
28 doświadczenia . filtrowania wody w słoikach ((szybciej do +)) cały dzień tam działali
29 ubabrani byli tą ziemią po uszy ale myślę że wtedy już widziały jak ta woda się filtruje i
30 myślę :że: możliwości ku temu żeby to robić że jeżeli nauczyciel ma otwartą głowę
(Pola, s. 20, wers 21-30).

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń**. Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Kamelia, Pola i Kasia:

18 M Moim zdaniem to to jak samodzielnie ćwiczy
19 :<nie jest wyręczane z takich rzeczy które może zrobić samo bo wtedy ono wie gdzie
20 popełnia błędy i zapamięta to>: samo powie pani że to trzeba tak bo ja to zrobiłem
21 później powie jeszcze młodszemu & ja pracuję w grupie mieszanej :to: widać to dobrze
22 (') jak maluchy podpatrują te starsze dzieci jak co zrobić :albo: jak te starsze tłumaczą
23 maluchom jak mają coś zrobić((szybciej do+)) są wtedy takie ważne czują się takie
24 potrzebne jak nauczyciel trochę.
(Kamelia, s. 12, wers 18-24).

3 M To jak sam może próbować (') jak ma na czym działać
4 .. ma do wyboru różne rzeczy może przekładać . dopasowywać zmieniać sobie te rzeczy
5 którymi się bawi jak :go: nikt przy tym nie ogranicza .jak nauczyciel go nie wyręcza (') i
6 nie narzuca swojego zdania . jak dużo z dzieckiem rozmawia ((szybciej do +)) ale i
7 słucha go jak dziecko czuje się bezpieczne w przedszkolu.
(Pola, s. 21, wers 3-7).

16 M Jak go nikt nie ogranicza .jak mu nikt nie zakazuje (') a tutaj to dużo złych
17 rzeczy robią rodzice bo wyręczają dzieci z tego co dziecko potrafi zrobić samodzielnie. &
18 Dziecko uczy się dużo jak ma na czym się bawić :<jak może próbować różnych rzeczy
19 .jak samo może podziać czy popróbować zrobić coś samemu>: jak te rzeczy :nawet: w
20 przedszkolu są w zasięgu jego ręki że może sobie wziąć pobawić się i odłożyć jak
21 skończy się bawić jak nie jest ignorowane ale traktowane po partnersku jak jest słuchane.
(Kasia, s. 16, wers 16-21).

Cytowane narracje, ujawniają różne przykłady sytuacji umożliwiających budowanie dziecięcych doświadczeń, wśród których można wyróżnić takie, w których dzieci: działają same, odkrywają nieznanne sobie rzeczy, mogą popełniać błędy, pomagają sobie wzajemnie, czują się za coś odpowiedzialne. W podobnym tonie w pierwszej części narracji wypowiada się Pola. Narratorka prócz powoływania się na manipulowanie dostępnymi materiałami, udostępnianie materiałów, wskazuje na sytuacje, w których dzieci nie są wyręczane, nie są ograniczane, a nade wszystko mają poczucie bezpieczeństwa, w których będą mogły budować własne doświadczenia. Z kolei narracja Kasi jest niejako kontynuacją narracji Poli,

Narratorka wskazuje, iż sytuacje umożliwiające dzieciom budowanie doświadczeń, mają miejsce wówczas, kiedy dziecko nie doświadcza zakazów, ograniczeń, kiedy nie jest wyręczane przez rodziców oraz kiedy funkcjonuje w otoczeniu, w którym może się bawić i ma się czym bawić.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych.**

W takich oto słowach Kamelia, Kasia i Pola opisują swoje doświadczenia:

7 M No przede
8 wszystkim ciekawe świata (°) takie się nie boi robić czegoś nowego :myślę: że takie
9 dziecko jest bardzo samodzielne przez taką wiedzę ze względu że potrafi ((szybciej do+))
10 to jest też wzmacniacz takiego poczucia wartości i pewności siebie.
(Kamelia, s. 13, wers 7-10).

9 M Myślę że nadal ciekawy świata ale może uchodzić też za
10 taki typ niepokorny bo ta jego taka potrzeba poznawania może przeszkadzać niektórym.
(Kasia, s. 17, wers 9-10).

23 M Dziecko kiedy bada rozwija swoją
24 koncentrację uwagi . skupienie . cierpliwość analizuje to co się dzieje . stawia hipotezy
25 . wyciąga wnioski (°) nie jest wstydlive (-) przełamuje swoje opory przed tym :że: coś
26 może się nie udać chce próbować aby sprawdzić czy zdarzy się tak jak sobie o tym
27 pomyślał (?).
(Pola, s. 21, wers 23-27).

Przywołane narracje, pokazują efekty stosowanych przez Narratorki działań badawczych w postaci umiejętności, szczególnie w zakresie rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Wśród umiejętności dzieci w zakresie rozwoju poznawczego mogę wskazać na ciekawość, o której wspominają Kamelia i Kasia, koncentrację uwagi, skupienie, wnioskowanie czy analityczne podejście, na co zwraca uwagę Pola. Z kolei w zakresie rozwoju emocjonalnego, wśród niniejszych narracji wyróżnić mogę takie umiejętności jak odwaga, pewność siebie, o czym opowiada Kamelia i Pola oraz umiejętność dążenia do celu, cierpliwość, przełamywanie oporów czy pokonywanie trudności, o czym opowiada Kasia i Pola.

Narratorki **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych.** W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sylwia i Stefania:

3 M Mamy różne pomoce, (°) / mikroskopy, / lupy
4 ((szybciej do +)) wychodzimy z tym na dwór, żeby sobie tam pooglądać. (°) Robiliśmy
5 takie doświadczenia np. z tęczą jak ona powstaje, / też na dworze badaliśmy śnieg co
6 się z nim dzieje, (?) że zmienia stan skupienia i jak to się dzieje (?) Często mówimy o
7 środowisku, :że: powinno ono być na wiele lat dla nas, ..wychodzimy wtedy do ogrodu
8 i tam poznajemy świat przyrody podglądamy mrówki, / ślimaki, / podpatrujemy jak
9 rozwijają się magnolie / i jak zbiera się deszczówka (-).
(Sylwia, s. 19, wers 3-9).

2 M Dostarczam :im: materiał do działań badawczych np. kasze, groch
3 mąkę i razem robimy eksperymenty z tym :lub: bierzemy lupki i wychodzimy do ogrodu

4 (-) i obserwujemy tam przyrodę (°) zapraszam też ciekawych ludzi do przedszkola
5 którzy przynoszą nam jakieś ciekawe rzeczy np. :<tata dziecka przyjechał samochodem
6 ciężarowym>: gdzie mogliśmy ten samochód obejrzeć z bliska porozmawiać z panem
7 kierowcą i zadawać mu trudne jak się później okazało pytania.
(Stefania, s. 15, wers 2-7).

Wskazane narracje pokazują przykłady dwóch szczególnie wyróżniających się działań podejmowanych przez Narratorki. Pierwszym takim działaniem, są obserwacje przyrodnicze prowadzone w ogrodzie przedszkolnym z zastosowaniem lup i mikroskopów. Natomiast drugie działanie, dotyczy prowadzenia eksperymentów czy to z materiałem przyrodniczym, czy z wykorzystaniem produktów żywnościowych, o których opowiadają Stefania i Sylwia. Stefania zapraszając gości do przedszkola tworzy dzieciom warunki umożliwiające poznanie, dotykane, zadawanie pytań na temat nowych nieznanych rzeczy.

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń.** Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Stefania, Sabina i Sławka:

10 M :Myślę :że:
11 to co robi :to: czego się dowiaduje w przedszkolu (°) i nie tylko przedszkolu.
12 :<Wszystko to co dziecko poznaje>: wpływa na jego wiedzę . na to jak mówi .i o czym
13 mówi.
(Stefania, s. 15, wers 10-13).

21 M To jak sam może robić rzeczy (-) czy nawet planować sobie zabawę jak nauczyciel nie
22 wskazuje za każdym razem zrób tak i tak i jak go się nie wyręcza.
(Czesia, s. 14, wers 21-22).

9 M To jak sam robi. jak go nikt nie wyręcza. jak mu nikt nie zabrania .jak ma
10 na czym się bawić i czy się bawić.
(Sabina, s. 15, wers 9-10).

Przywołane narracje pokazują sytuacje, które w głównej mierze dotyczą samodzielności dziecka, bez względu na to, czy dotyczą działania czy planowania działań, o których opowiadają Sabina i Stefania. Ponadto Sabina w swojej narracji podkreśla rzecz niezwykle istotną, mianowicie Narratorka zwraca uwagę na wyręczanie i ograniczanie dzieci oraz brak warunków do swobodnej zabawy. W podobnym tonie do przywołanych powyżej wypowiedzi brzmi narracja Sławki, otóż Narratorka również opisuje sytuacje, w których dziecko działając samodzielnie bada, wącha, smakuje i w ten sposób doświadcza nowej wiedzy i umiejętności, ale jednocześnie wskazuje, iż niniejsze sytuacje są „niemożliwe” z uwagi na: brak czasu, koszty finansowe zainwestowane w pomoce czy uwagi rodziców na temat estetycznego wyglądu dzieci czemu wyraz w następujących słowach dała Sławka:

7 M To jak ma kontakt z
8 różnymi rzeczami ((szybciej do+)) nie cały czas jest w zakresie tego samego (°) jak może
9 coś sprawdzić .zobaczyć .dotykać :<albo nawet i posmakować>: ale najlepiej jak by to
10 wszystko robił sam . ale nie ma się co oszukiwać w naszych realiach (°) to jest nie -
11 możliwe :->ja to wszystko wiem jak być powinno a jak jest<:. ja bardzo bym tak chciała
12 :ale: albo zabrudzi zepsuje nie damy tego bo bardzo dużo kosztowało to tylko do
13 pokazania a taki koronny argument to nie mamy na to czasu.

(Sławka, s. 19, wers 7-13).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych.**

W takich oto słowach Sylwia, Sławka i Sabina opisują swoje doświadczenia:

29 M :No: (:) na pewno jest ciekawe, / chce dużo poznawać,
30 / zadaje dużo pytań, / nie boi się próbować różnych nowych rzeczy. Myślę, .. że
31 potrafi przewidywać, / ma nowe pomysły, / próbuje poszukać rozwiązania / czy
32 wyjaśnienia na to co się dzieje, / nie nudzi się (-).
(Sylwia, s. 19, wers 29-32).

28 M Odwaga w zadawaniu pytań .
29 ciekawość świata w podejmowaniu prób :takiego: podejmowania wyzwań .zachwytu
30 światem .fajda z zabawy i radość. ((szybciej do+)) W ogóle powoduje to w dzieciach
31 :takie: otwarcie takiej furtki że wszystko jest możliwe
(Sławka, s. 19, wers 28-31).

28 M No jest dociekliwe .uczy się
29 analizować stawiać hipotezy wnioskować .jest chętne do próbowania różnych rzeczy
30 doskonalą cierpliwość.
(Sabina, s. 15, wers 28-30).

Narracje Sylwii, Sławki i Sabiny ukazują efekty tworzonych przez Narratorki warunków do działań badawczych w postaci umiejętności dzieci w zakresie obszaru poznawczego i emocjonalnego podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W zakresie obszaru poznawczego Narratorki wskazują m. in. na dziecięcą ciekawość, pomysłowość, ustawiczne poszukiwanie zajęcia, próbę poszukiwania rozwiązania, umiejętność zadawania pytań, analizowanie, formułowanie hipotez. Natomiast wśród umiejętności charakterystycznych dla obszaru emocjonalnego, Narratorki wyróżniają: odwagę, przełamywanie oporów, cierpliwość, chęć podejmowania wyzwań, otwartość, o czym opowiadają Sylwia, Sławka i Sabina:

5.3.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych

Tworzenie warunków do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych, to kolejna kwestia, z perspektywy której poniżej przywołam doświadczenia nauczycieli realizujących podstawę programową wychowania przedszkolnego. Przedmiotem niniejszych rozważań są wypowiedzi Narratorek zatrudnionych w publicznych i niepublicznych przedszkolach w publicznych szkołach podstawowych oraz w niepublicznej szkole podstawowej.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach publicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stanisława, Patrycja, Sara, Wiktoria:

10 M Przynoszę z domu różne pomoce do eksperymentów .robimy sobie zabawy np. w chemika
11 trochę czasami nabrudzimy w sali czy też na ogrodzie w przedszkolu kiedy jest pogoda
12 wychodzimy i bawimy się w badaczy lupkami i różnymi rzeczami. puszczamy wiatraki.
13 bibułki na wietrze. (´) Staram się żeby robiły .działały :żeby: te zajęcia były dla dzieci
14 ciekawe żeby nie tylko siedziały i w książkach wypełniały ale przede wszystkim żeby
15 działały żeby mogły zobaczyć naocznie np. lód, idziemy na dwór w zimie zgarniamy lód i
16 przynosimy go do przedszkola :później: wszystko obserwujemy co się z nim dzieje no to
17 jest taki błahy przykład ale w każdej sytuacji staram się to wykorzystać .zbieramy
18 deszczówkę i przynosimy żeby dzieci wiedziały jak jest rzeczywiście czysta.

(Stanisława, s. 16, wers 10-18).

13 M Warunki (?) wie pani co (´) jeżeli mówimy o jakichś miarach to wyciągam im
14 przeróżne miarki :<mam naczynia z miarką>: :daję: im wodę oni tą wodę przelewają (´) i
15 wtedy widzą :że: to naczynie mimo że jest z miarką to w każdym naczyniu to inaczej
16 będzie pokazywało...Przesypujemy :kaszę: groch (´) ja mam różne takie rzeczy które
(Patrycja, s. 16, wers 13-16).

1 M Stwarzanie takich
2 możliwości, / takiego kącika, / żeby dziecko mogło poznawać, /dotykać, / doświadczać
3 w sposób praktyczny. / (´) Stwarzanie takich sytuacji na miarę możliwości dzieci, /
4 gdzie dziecko może doświadczać „ np. zabarwiać sól, mieszać kolory” (-)
(Sara, s. 17, wers 1-4).

29 M Lupki mamy (´) dzieci oglądają owady
30 rozmawiamy idziemy do ogrodu czy na wycieczki z dziećmi same oglądają i kałuże w
31 ogrodzie .. poznają różne kwiaty. zboża a później z tych zbóż piekły chleb 3 rodzaje
32 dalej kolejnego dnia robiły kanapki to tak było.
(Wiktoria, s. 12, wers 29-32).

Przywołane wypowiedzi pokazują działania Narratorek oparte na samodzielnym poszukiwaniu różnorodnych materiałów z różnorodnych źródeł często prywatnych, po to aby móc zorganizować dzieciom warunki do przeprowadzania eksperymentów. Potwierdzeniem niniejszych słów jest narracja Stanisławy, gdzie Narratorka jednoznacznie mówi „przynoszę z domu różne pomoce do eksperymentów”, których zastosowanie umożliwi zorganizowanie dzieciom warunków do przeprowadzania eksperymentów z barwnikami, ze śniegiem i lodem. Stanisława organizuje dzieciom warunki do obserwacji przyrodniczych za pomocą lup, wiatraczków, bibuły czy deszczówki. Podobne działania w swojej narracji opisuje Patrycja i Sara. Narratorki opowiadają o dostarczaniu dzieciom materiałów niezbędnych do dokonywania pomiaru, przelewania, przesypywania, mieszania, zabarwiania, ponadto Sara tworzy dzieciom w sali kącik do eksperymentowania, w którym dziecko samodzielnie może badać. Podobny sposób działania, jeżeli chodzi o organizowanie obserwacji przyrodniczych w ogrodzie przedszkolnym wynika z narracji Wiktorii, otóż Narratorka opowiada o całym procesie doświadczenia, który zapewne trwał kilka dni począwszy od poznawania kwiatów, zbóż po pieczenie chleba i robienie z niego kanapki.

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń**. Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Patrycja i Genia:

22 M To otoczenie które my im tworzymy () to co
23 my im jesteśmy w stanie dać zorganizować zaaranżować to na pewno ma duży wpływ na
24 to jak one się zachowują i co one z tego wyniosą.
(Patrycja, s. 16, wers 22-24).

2 M Najlepszą rzeczą jest jak
3 dziecko samo sobie działa . tworzy sobie zabawę () jak już potrafi i nikt mu w tym nie
4 przeszkadza nikt go z tych jego rzeczy nie wyręcza nie robi za niego takich
5 podstawowych rzeczy ((szybciej do+)) ale też i takich zleconych :jak: zadanie czy
6 powierzona rola dyżurnego . czy kapitana w zespole dobrze jest jak dziecko ma
7 możliwość doświadczyć tych ról tych zadań i jest samodzielne wtedy ono samo poprzez
8 to co robi buduje swoją wiedzę bo wtedy najwięcej zapamięta z tego co przeżyło a nie
9 ktoś mu opowiedział.
(Genia, s. 20, wers 2-9).

Przywołane narracje Patrycji i Geni, pokazują sytuacje, których istnienie umożliwia budowanie dzieciom własnych doświadczeń. Kluczowe jest, na co wskazuje Genia, aby dzieci działały same, aby nikt ich w tym działaniu nie wyręczał oraz, aby miały możliwość czuć się odpowiedzialnymi za wykonane zadania, miały poczucie sprawstwa. Z kolei Patrycja zwraca uwagę na otoczenie, w którym funkcjonują dzieci oraz rolę jaką nauczyciel pełni w ich organizacji.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych**.

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Patrycja, Genia i Stanisława:

4 M :< Różnie>: to w zależności od zabaw () to są i manualne
5 językowe matematyczne fizyczne & zależy bardzo od badań .doświadczeń
(Patrycja, s. 17, wers 4-5).

1 poznawania czegokolwiek czy np. & dziecko które nie eksperymentuje to nie ma pojęcia
2 o wielu rzeczach a takie które eksperymentuje jednak samo ((szybciej do+)) np. robiliśmy
3 układ słoneczny dzieci poznawały wszystkie planety .robiły te planety .zrozumiały co to
4 jest dzień :a: co to jest noc dlaczego dzień i noc .rozmawialiśmy w tych zabawach kiedy
(Genia, s. 21, wers 1-4).

16 M Myślę że jest to taki rodzaj zabaw który najbardziej uruchamia u dzieci
17 wyobraźnię :one: podczas tych zabaw koncentrują się .skupiają uwagę .żądadają pytania ale
18 i wahają się obserwują. (-) Na końcu potrafią skonstruować swoje wnioski powiedzieć co
19 się zadziało i dlaczego tak się stało i co mogłyby zmienić.
(Stanisława, s. 17, wers 16-19).

Przywołane wypowiedzi odkrywają umiejętności dzieci szczególnie z zakresu obszaru rozwoju poznawczego podstawy programowej wychowania przedszkolnego, wśród których wyróżnić mogą za Narratorkami umiejętności językowe np. łatwość nawiązywania kontaktów, prowadzenia rozmów, większy zasób słów itp., matematyczne np. klasyfikowania, przeliczania, odtwarzania rytmów, tworzenia zbiorów itd., umiejętność koncentracji uwagi i skupienia.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Oliwia i Bogusia:

23 M Staram się
24 zorganizować im miejsce powierzchni (') bo to jednak też jest ważne :czy: będą na
25 dywanie czy jednak przy stoliku ((szybciej do+)) ale wychodzę z założenia :że: jeżeli
26 dzieciom damy np. mąkę ziemniaczaną i wodę tak to nawet nie musimy im mówić co
27 mają zrobić a one same już wiedzą jak działać ja im nic nie muszę mówić (')
(Oliwia, s. 16, wers 23-27).

33 M Z metodą
(Bogusia, s.14,wers 33)
1 eksperymentu jeszcze nie pracowałam na grupie w związku z tym że to jest świeża grupa
2 działająca dopiero od września . metody pokazowe na pewno mamy bo każda praca z
3 materiałem montesoriańskim jest takim pokazem ((szybciej do +)) przynajmniej na
4 samym początku . później dopiero jak dziecko wie to dopiero zaczyna pracować
5 samodzielnie. Myślę :że: mimo braku pracowni :my: mamy miejsce mamy :słabe:
6 warunki do tego żeby tworzyć eksperymenty żeby tworzyć pokazy :<ale moim zdaniem
7 to są tylko i wyłącznie chęci i kreatywność nauczyciela>: :i: na małej sali też można coś
8 zrobić na tyle na ile wychodzi.
(Bogusia, s.15, wers 1-8).

Cytowane narracje pokazują sposoby działania Narratorek w zakresie tworzenia warunków do doświadczeń badawczych dla dzieci, wśród których Oliwia wskazuje na organizację miejsca w sali przedszkolnej oraz udostępnianie dzieciom materiałów do działania. Z kolei Bogusia podkreśla, że pracując z dziećmi trzyletnimi realizuje pokazy nie eksperymenty. Stara się, aby były atrakcyjne, ponieważ w przedszkolu nie ma pracowni do przeprowadzania eksperymentów.

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń**. Tak oto na wskazywany temat wypowiadają się Oliwia i Bogusia:

31 M To że może działać .że go nikt nie ogranicza. że nie zabrania się mu że
32 jak się coś zepsuje przy tej zabawie to nikt nie będzie na nie krzychał bo takie rzeczy się
33 zdarzają (.) i to chyba najważniejsze że po prostu obserwować a nie przeszkadzać.
(Oliwia, s. 16, wers 31-33).

11 M Samodzielność dziecka i to jak go nikt nie
12 zniechęca nie ogranicza.
(Bogusia, s. 15, wers 11-12).

Wypowiedzi Narratorek dowodzą, iż wśród sytuacji umożliwiających dzieciom budowanie własnych doświadczeń znajdują się sytuacje, które powodują, że dzieci działają samodzielnie, nie są ograniczane, mogą popełnić błędy i nikt nie będzie stawiał im granic czy przeszkód.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Oliwia i Bogusia:

22 M Będzie miało inne spojrzenie na świat .będzie chciało poznawać jakieś tam rzeczy ..a w
23 dowolnym wieku to się np. przejawia na chęć poznawania nowych języków
24 kontynentów. nowych krajów. dziecko nie będzie się bało nowych wyzwań tak. nie
25 będzie że bało mówiąc w innym języku to i będzie bardzo otwarte :<a to jest ważne żeby
26 się nie zamykać na świat i na ludzi :więc: to rzutuje na to że dziecko będzie chciało
27 poznawać nowe przedmioty nowe rzeczy>:.

(Oliwia, s. 17, wers 22-27).

27 M O () tutaj to uczy się poszukiwać różnych rzeczy :<jest takie
28 dociekliwe zadaje pytania dyskutuje o tym co się dzieje próbuje analizować
29 wnioskować dywagować tak jak by poszukiwał informacji>:.

(Bogusia, s. 15, wers 27-29).

Narratorki w przywołanych narracjach opowiadają, iż istotną umiejętnością nabytą podczas organizacji działań badawczych jest ciekawość, chęć zdobywania nowych wyzwań, dociekliwość i umiejętność zadawania pytań. Narratorki wskazują również na umiejętność prowadzenia dyskusji, analizowania i wnioskowania.

Narratorzy **zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przedstawili swoje doświadczenia na temat **tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych.** W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Lucjan, Sandra i Pamela:

1 M W zeszytym oku miałem taki mój projekt który sam sobie stworzyłem
2 „Piątka z eksperymentami” gdzie dzieci podzielone na grupy działały. Dostały niezbędne
3 rzeczy do eksperymentu i wspólnie robiliśmy ten eksperyment i dochodziliśmy do
4 wspólnych wniosków i założeń. (-) U mnie nie ma tego że tylko ja robię jest tak :że: dziele
5 dzieci na grupy i każdy tam po prostu działa z tym eksperymentem i wiadomo żeby każdy
6 mógł doświadczać.

(Lucjan, s. 15, wers 1-6).

24 M W grupie 25 osobowej ciężko jest powiedzieć „no to
25 doświadczajcie teraz” udaje się to oczywiście :jakieś: eksperymenty plastyczne związane
26 z farbą „pomalujcie sobie zobaczcie jak to działa” daje to takie pole do popisu :ale: w
27 grupie 25 osobowej :<no najważniejsze jest to aby te dzieci były bezpieczne>: i jakby
28 pozwoliło się dzieciom na wszystkie doświadczenia jak będą i jakby wsadziły pęsetę do
29 prądu

(Sandra, s. 20, wers 24-29).

5 M Nie mam bazy do eksperymentów () z naszej strony jeżeli chodzi o
6 eksperymenty to jest bardzo słabo bo ja mogę pokazać ewentualnie ich parę jeżeli coś
7 chcemy dzieciom pokazać to musimy z zewnątrz ludzi zaprosić.

(Pamela, s. 14, wers 5-7).

Przywołane narracje ujawniają różnorodne podejścia Narratorów do tworzenia dzieciom warunków w zakresie doskonalenia doświadczeń podczas działań badawczych. Lucjan tworzy dzieciom warunki do działań badawczych poprzez realizację własnego projektu, w ramach którego dostosowując formy organizacyjne zajęć do wymogów eksperymentu, umożliwia dzieciom samodzielne eksperymentowanie. Z kolei Sandra w pierwszej kolejności bierze pod uwagę względy bezpieczeństwa, dlatego dzieci

samodzielnie realizują proste nie zagrażające ich życiu eksperymenty, natomiast bardziej skomplikowane doświadczenia wykonuje Narratorka w formie pokazu.

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń**. Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Lucjan, Sandra i Pamela:

9 M Działanie jak sam będzie działał nawet jak mu się nie
10 wszystko uda to i tak będzie więcej wiedział niż bym mu to ja powiedział.
(Lucjan, s. 15, wers 9-10).

1 I Na wiedzę dziecka (?) (') moim zdaniem składa się
2 wszystko to co dziecko robi nawet jak coś się nie udaje czy jak popełnia błędy a nawet jak
3 coś przy tej zabawie się zepsuje wyleje czy wybrudzi to też jest ważne powiedziałabym
4 nawet czy nie jest ważniejsze :bo: takie rzeczy które nam się nie udają dłużej pamiętamy
(Sandra, s. 21, wers 1-4).

10 M No na
11 pewno to jak samo stara się rozwiązywać problemy. jak nie jest wyręczane lub kiedy
12 popełnia błąd to nauczyciel nie wykonuje za dziecko zadania :tylko: wskazuje mu jakiś
13 pomysł lub małą wskazówkę
(Pamela, s. 14, wers 10-13).

Lucjan, Sandra i Pamela w cytowanych narracjach pomimo propozycji różnorodnych sytuacji, w pierwszej kolejności wskazują sytuacje umożliwiające dzieciom samodzielne działanie. Narratorzy wymieniają sytuacje, podczas których dzieci mają warunki ku temu, aby popełniać błędy, podejmują próby rozwiązania sytuacji problemowej. Wśród przywołanych sytuacji Narratorzy wskazali również na udzielanie wskazówek, jako na sytuacje, których realizacja umożliwi dzieciom budowanie własnych doświadczeń.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorów, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych**.

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan i Sandra:

1 Myślę że uczy to dziecko myślenia np. rozwija :jego: kreatywność .sposób myślenia i
2 pamiętam te pytania które np. a jak się doleję więcej wody to co się stanie (?) więc dzieci
3 też same zaczęły dążyć do tego co by się stało gdybyśmy tego nie zrobili (?) a jak robimy
4 jakies kuchcikowo to też są pytania a co by się stało gdybyśmy wsykali więcej mąki (?)
5 no myślę że to pobudza je do myślenia :do: dążenia do czego jest przepis uczy je
6 samodzielności działania.
(Lucjan, s. 16, wers 1-6).

31 Taki który nie boi się wyjść ze
32 swojej strefy komfortu :tylko: po prostu (') wie że jak nie wyjdzie to nie grozi mu nic
33 złego tylko że on może spróbować bo został tego nauczony że warto próbować że warto
(Sandra, strona 21, wers 31-33).

1 coś zobaczyć że warto coś próbować a przecież nie musi wyjść a jak nie wyjdzie to się nic
2 złego nie stanie :no: właśnie (') taki nauczyciel który pomaga doświadczać.
3 eksperymentować wydaje mi się że kształtuje takiego człowieka który nie boi się w życiu
4 zaryzykować i wie że może ponieść klęskę ale może też odnieść zwycięstwo
(Sandra, s. 22, wers 1-4).

Wypowiedzi Narratorów przywołują umiejętności dzieci nabyte w wyniku doświadczeń badawczych charakterystyczne dla obszaru poznawczego i emocjonalnego podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Kreatywność, umiejętność myślenia,

analizowania, wnioskowania, formułowanie pytań i poszukiwania rozwiązania na zaistniałą sytuację problemową, to przykłady umiejętności z zakresu rozwoju poznawczego, na których skupił się Lucjan. Z kolei Sandra opowiedziała o umiejętnościach z zakresu rozwoju emocjonalnego, wśród których przywołała sytuacje świadczące na: przełamywanie własnych obaw i przygotowanie na niepowodzenia.

Narratorka **zatrudniona w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przedstawiła swoje doświadczenia na temat **tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

25 M Moja rola jest tutaj
26 kluczowa (') i bardzo trudna bo sam to wszystko do tych badań muszę dostarczyć do sali
27 ((szybciej do+)) a czego nie przyniosę to i nie mam ..jeżeli chodzi o taki eksperymenty bo
28 takie doświadczanie świata to też robimy ale musimy wyjść poza szkołę np. jeżeli
29 mówimy o poznawaniu przyrody i doświadczeniach przyrodniczych bo u nas to sam
30 beton nie ma na czy pracować. Eksperymenty też są bardzo wymagające bo tych
31 materiałów mam zwykle za mało (') więc to nie są takie eksperymenty z prawdziwego
32 zdarzenia :raczej: taki pokaz ale staram się żeby było chociaż tak
(Zofia, s. 17, wers 25-32).

Zofia wychodzą na przeciw potrzebom dzieci, sama dba o to, aby mieć gdzie i z czym pracować. Jak podkreśla Narratorka na terenie szkoły nie na warunków do przeprowadzania obserwacji przyrodniczych, dlatego wychodzi z dziećmi poza teren szkoły, gdzie przeprowadza pokazy dla dzieci, ponieważ eksperymenty wymagają więcej materiałów.

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń**. Tak oto na wskazany temat wypowiada się Zofia:

2 M To jak sam
3 robi. jak mu nikt nie narzuca .nie daje pomysłów .jak może się pomylić źle zrobić lub coś
4 zepsuć.
(Zofia, s. 18, wers 2-4).

Zofia opisując sytuacje umożliwiające dzieciom budowanie doświadczeń wskazuje na sytuacje, podczas których dziecko ma możliwość samodzielnego działania, podejmowania decyzji, może się pomylić i popełnić błąd.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedzi Narratorki, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych**.

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

20 M No to tutaj to rozwija umiejętność
21 analizowania .formułowania wniosków. zadawania pytań. koncentracji uwagi i ćwiczy
22 cierpliwość
(Zofia, s. 18, wers 20-22).

Przywołane przez Zofię umiejętności, nabyte podczas działań badawczych w postaci „analizowania, formułowania wniosków, zadawania pytań, koncentracji uwagi” dotyczą głównie poznawczego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego, z kolei doskonalenie cierpliwości wchodzi w skład emocjonalnego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

5.3.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych

Niniejszy podrozdział przywołuje wypowiedzi Narratorek opisujące doświadczenia nabyte w wyniku tworzenia warunków do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych, w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, zróżnicowane ze względu na stopień awansu zawodowego nauczyciela.

Narratorki będące nauczycielem **stażystą** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Ola, Karolcia i Rita:

15 M Prowadzimy eksperymenty przyrodnicze
16 .często pracujemy w terenie chcę żeby doświadczały poznawały teren (') chciałam żeby
17 mogły dotknąć .posłuchać i powąchać tak czyli w taki doświadczalny sposób.
(Ola, s. 14, wers 15-17).

28 M Wychodzimy na dwór doświadczamy na
29 zewnątrz stykamy się z przyrodą z otoczeniem (-) tak . zapraszamy różnych ludzi którzy
30 specjalizują się no w danej dziedzinie no przyjeżdżają ze zwierzątkami jakieś :albo:
31 idziemy do teatru no jak produkujemy sery masło tak zapraszamy jak najwięcej gości.
(Karolcia, s.11, wers 28-31).

3 M Realizujemy program i raz w miesiącu mamy program
4 tzw, małego naukowca :czy: kąciki mamy (') no to wtedy robimy coś wspólnie czy
5 bawimy się wodą. atramentem .czy coś co rozbudzi te dzieci.
(Rita, s.11, wers 3-5).

Przywołane wypowiedzi, pokazują różnorodne podejścia Narratorek do tematu tworzenia warunków do doskonalenia przez dzieci doświadczeń podczas działań badawczych. Ola wykorzystując środowisko przyrodnicze prowadzi z dziećmi obserwacje przyrodnicze, podczas których dzieci mogą badać, analizować, wąchać i dotykać rośliny, glebę i owady. Podobne działania prowadzi Karolcia, Narratorka prócz tworzenia warunków na łonie przyrody, zaprasza do przedszkola gości, którzy przeprowadzają pokazy z dziedziny, którą się zajmują. Z kolei Rita, opowiada o tworzonych dzieciom warunkach do działań

badawczych, w ramach którego przeprowadza z dziećmi eksperymenty. Ponadto Narratorka organizuje w sali kąciki, w których udostępnia dzieciom materiały do eksperymentowania.

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń**. Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Ola, Lidia i Rita:

20 M To jak ma możliwość poznawania .jak nie jest ograniczane :albo: jak sam robi a nie jest
21 przy tym wyręczane jak sam się przekona jak to działa jak trzeba pomyśleć poprobować
22 coś dopasować .czy nawet zepsuć.

(Ola, s. 14, wers 20-22).

30 M Jak sam pracuje. jak popełnia błędy. jak może pytać i nikt go w tym nie
31 krytykuje

(Lidia, s. 12, wers 30-31).

8 M To jak się bawi :< i

9 nikt mu nic nie zabiera>: jak ma tą zabawkę dla siebie może sobie przekładać

10 manipulować ma po prostu na czym działać.

(Rita, s. 11, wers 8-10).

Przywołane narracje, świadczą o znajomości różnorodnych sytuacji pokazujących samodzielne działania dzieci z perspektywy budowania własnych doświadczeń. Nie wyręczanie i nie ograniczanie dzieci, podejmowanie prób wykonania działań, poznawanie, to zdaniem Oli sytuacje umożliwiające dzieciom budowanie własnych doświadczeń. Podobne spojrzenie na znajomość sytuacji wynika z narracji Lidii i Rity, Narratorki wskazując na możliwość popełniania błędów czy manipulowania, również uwzględniają podstawowy czynnik jakim jest samodzielne postępowanie.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych**.

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Ola, Lidia i Karolcia:

8 M Na pewno będzie łatwiej mu przetworzyć zdobytą wiedzę na to jak świat
9 wygląda co się w nim dzieje .będzie jakoś mu obrazowało to nasze działanie.

(Ola, s. 15, wers 8-9).

8 M Ciekawe świat i
9 :takie: sprawdzające .szukające (') jeśli coś ich zaciekawi :albo: coś zauważą i coś będzie
10 dla nich takie inne od razu to będą się starły sprawdzić dlaczego ((szybciej do+)) albo
11 zapytają dlaczego (?) gdy to nie będzie rozwijane to zabawy jest inaczej i sobie pójdzie
12 ((szybciej do+)) ale jeżeli jest rozwijane to dziecko będzie się zastanawiało dlaczego (?)

(Lidia, s. 13, wers 8-12).

16 M Jest wytrwale poznaje nowe rzeczy uczy się

17 cierpliwości.

(Karolcia, s. 12, wers 16-17).

Wśród umiejętności nabytych w wyniku doświadczeń badawczych, Narratorki wskazują na następujące umiejętności: ułatwione przyswajanie informacji o świecie, o których opowiada Ola, ciekawość świata, umiejętność poszukiwania wiedzy, dociekliwość, o czym mówi Lidia oraz wytrwałość i cierpliwość, na co wskazuje Karolcia.

się na temat działań badawczych, opowiada iż są one „narzucone przez panią dyrektor żeby raz w miesiącu były”.

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń**. Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Bogusława, Greta i Róża:

6 M Jak ma dla siebie do działania dużo rzeczy zróżnicowanych może w
7 zabawie manipulować .przekładać .układać i nikt mu nie nakazuje co ma robić () jak sam
8 może podejmować decyzje w co się bawić i czym się bawić i dorośli pozwalają mu nawet
9 popełniać błędy.

(Bogusława, s. 15, wers 6-9).

29 M Wydaje mi się że jak ma z kim
30 i na czym pracować. jak może sobie wybrać to co chce zrobić. pomanipulować tak jak
31 chce jak mu nikt nie przeszkadza i ma te rzeczy dla siebie.

(Greta, s. 11, wers 29-31).

10 M To jak nikt go nie wyręcza . nie przeszkadza mu .jak nie mówi „daj
11 mamusia ci pomoże a babcia cię nakarmi” :<tak naprawdę naszą pracę psują bardzo
12 rodzice>:

(Róża, s. 23, wers 10-12).

Wypowiedzi Narratorek pomimo swej różnorodności dotyczą samodzielności dzieci, o której opowiadały Bogusława, Greta i Róża z perspektywy doświadczanych sytuacji. Mianowicie, Bogusława wskazuje, iż rzeczą niezbędną w budowaniu własnych doświadczeń, jest posiadanie materiału, na którym się działa, możliwość samodzielnego decydowania o podejmowanych działaniach oraz możliwość popełniania błędów. Na podobne kwestie w swojej wypowiedzi zwraca uwagę Greta charakteryzując je jako utrudnienia. Z kolei Róża opowiada, iż istotne w budowaniu własnych doświadczeń przez dzieci jest to, aby nie wyręczać dzieci, nie pomagać gdy tego nie oczekują.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych**.

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Bogusława i Róża:

12 M Bardziej ciekawy świata .nie będzie bać się
13 czegoś doświadczać. badać dotykać () taki bardziej pewny siebie :może: będzie bardziej
14 zaciekawiony odkryciem czegoś nowego poznawaniem nowych rzeczy.

(Roksana, s. 17, wers 12-14).

23 M Ciekawość świata .odważne bardziej
24 wykazujące się większą plastycznością umysłu :takim: myśleniem przyczynowo –
25 skutkowym .wyciąganie wniosków .formułowanie wniosków na pewno jest na innym już
26 poziomie to są to umiejętności na pewno lepiej rozwinięte w tych dzieciach.

(Bogusława, s. 15, wers 23-26).

10 M Taki rządny wiedzy nie tylko gdy
11 ktoś będzie od niego wymagał zrobi to i tyle tylko że będzie chciał się rozwijać .będzie
12 chciał się uczyć .zaspokajać swoją ciekawość .będzie odpowiadał na różne pytania & nie
13 będzie tylko taki hej do przodu będzie też taki pewny siebie w tym co będzie wiedział .
14 będzie umiał no wiadomo że jeżeli ktoś wie więcej i potrafi to będzie tą pewnością siebie
15 pokazywał.

(Róża, s. 24, wers 10-15).

Przywołane powyżej narracje, wśród cytowanych doświadczeń odkrywają powielające się umiejętności dzieci nabyte podczas działań badawczych w postaci: ciekawości, odwagi, pewności siebie i otwartości na nowe rzeczy. Bogusława wskazuje również na umiejętność formułowania wniosków, analizowania czyli na umiejętności charakterystyczne dla poznawczego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego, podobnie jak Róża, która wśród opisanych umiejętności wskazuje na chęć poszukiwania i pozyskiwania wiedzy.

Narratorki będące nauczycielem **mianowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata, Czesława i Weronika:

2 M To
3 przeważnie takie formy plastyczne, / po prostu ((szybciej do +)) przynoszę / lub im
4 proponuję, że mogą zrobić daną rzecz . :<a jak mają swoje pomysły>: to mogą robić
5 według swoich pomysłów (,) ja poddaje im materiał.
(Stasia, s. 19, wers 2-5).

2 M Staram się tworzyć tak
3 plan aby dzieci dużo działały .badały .bardzo podoba im się zabawa w mieszanie farb
4 .mieszanie kolorów są to ciekawe takie zajęcia &
(Renata, s. 15, wers 2-4).

24 M Idziemy do sali doświadczania świata i tam mamy odpowiednie zajęcia np. zajęcia
25 z poznawania kolorów (') to tam mieszamy sobie różnymi barwami tworzymy kolory
26 :dzieci: same jak gdyby tak sobie doświadczają bo same mogą stać się takimi małymi
27 chemikami czy fizykami no: więc: zawsze w oparciu o doświadczenie jakby mówimy o
28 czym np. żeby dzieci opanowały pojęcie twardy .miękki .długi .krótki &
(Czesława, s. 14, wers 24-28).

29 M Nie mam do tego warunków (,) to jest przedszkole
30 państwowe więc musimy prosić rodziców żeby nam coś kupili czy przynieśli
(Weronika, s. 12, wers 29-30).

Przywołane wypowiedzi pokazują różnorodne sytuacje, z jakim spotkały się Narratorki podczas tworzenia warunków do doskonalenia doświadczeń dzieci. Wśród zaistniałych sytuacji za Narratorkami wyróżnić mogą: przygotowywanie materiałów przez Narratorkę, tworzenie doświadczeń w sali doświadczania świata oraz brak warunków do tworzenia działań badawczych, o których opowiedziała Weronika. Stasia tworzy eksperymenty w postaci „form” plastycznych, w podobny sposób postępuje Renata i Czesława organizując doświadczenia z zastosowaniem farb.

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń**. Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Stasia, Renata i Czesława:

8 M Każde działanie
9 dziecka jest ważne, / ale też ważne jest, aby mu w tym działaniu nie przeszkadzać, :<aby
10 nadopiekuńczość>: :lub: zbytnio przesadzona opieka nad dzieckiem nie ograniczała
11 samego dziecka.

(Stasia, s. 19, wers 8-11).

9 M

To jak sam może próbować coś :nawet:

10 zepsuć nawet jak się nie udaje to też dużo uczy coś jak sam robi bez pomocy dorosłego

11 .jak mu dorosły nie pomaga .nie wyręcza go albo jak mu nie planuje zabawy wtedy

12 dziecko samo najwięcej się nauczy ważne żeby tylko działało na bezpiecznym terenie

(Renata, s. 15, wers 9-12).

1 M

Dziecko najwięcej się uczy jak działa :jak: zadaje pytania .jak

2 popełnia błędy .jak współpracuje z kolegą czy z grupą .dziecko jak planuje jak co będzie

3 robił czy nawet w zabawie jak przydziela role kolegom (°) albo w grupie jak wspólnie

4 aranżują zabawę i razem nad tym pracują.

(Czesława, s. 15, wers 1-4).

Wypowiedzi Narratorek pomimo, że przywołują przykłady różnorodnych sytuacji umożliwiających dzieciom budowanie doświadczeń, to jednak wszystkie dotyczą jednego zagadnienia, jakim jest samodzielne działanie dziecka. Nie przeszkadzać, nie ograniczać to sytuacje wskazane przez Stasię, z kolei Renata docenia sytuacje, w których nikt dziecka nie wyręcza, dzieci mogą popełniać błędy oraz planować swoje działania. Natomiast Czesława, w pytaniach zadawanych przez dzieci, w umiejętności planowania zabawy i podejmowaniu współpracy dostrzega umiejętności budowania własnych doświadczeń dzieci.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stasia i Czesława:

27 M

Być pewnym siebie / to znaczy, :że: coś doświadczyło, / że coś zrobiło

28 (°) jest pewny, że taki będzie wynik, będzie samodzielne, kreatywne, nie będzie miało

29 lęków (-).

(Stasia, s. 19, wers 27-29).

17 M

Umiejętność która mu w

18 przyszłości bardzo pomoże i zachęci do uczenia się :czyli: ciekawość świata ((szybciej

19 do+)) ale żeby był ciekawy świata to musi się czuć w tym świecie bezpieczny :jeżeli: to

20 wszystko ma zabezpieczone to da sobie radę czuje się sprawniejsze .zmotywowane

21 wierzy że mu się wszystko uda.

(Czesława, s. 15, wers 17-21).

Wypowiedzi Narratorek pokazują następujące umiejętności dzieci: pewność siebie, kreatywność czy samodzielność, o których opowiada Stasia oraz ciekawość, chęć działania i chęć poczucia bezpieczeństwa na co wskazuje Czesława.

Narratorki będące nauczycielem **dyplomowanym** w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych.** W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Basia i Rysia:

8 M

Organizuje wtedy takie sytuacje :że: jakby te dzieci mogły właśnie

9 badać działać w jednym roku prowadziłam program autorski „Mały Einstein w

10 przedszkolu” (°) to było stricte doświadczenie fizyczne . chemiczne które miały pokazać

11 dzieciom zjawisko takie z otoczenia codziennego....Ale też bardzo często w

12 przewodniku jak opracowuje dany plan są propozycje różnych zabaw takich żeby dzieci

13 mogły badać i być tropicielami odkrywały i starałam się takie sytuacje aranżować czy

14 jak jest zimo to wychodzimy i badamy śnieg jak topnieje (-) jakie ma zanieczyszczenia

15 oglądamy rzeczy przez lupę badamy porównujemy

(Basia, s. 21, wers 8-15).

14 M Na pewno są to jakieś takie zajęcia ((szybciej do+)) ale mamy też
15 kąćki kreatywne gdzie dzieci mają tam różne materiały np rolki po papierze toaletowym
16 :więc: oni tam sami mogą tworzyć różne rzeczy&
(Rysia, s. 14, wers 14-16).

Przywołane wypowiedzi pokazują przykłady tworzenia różnorodnych warunków do doskonalenia doświadczeń podczas działań badawczych. Narratorki organizując niniejsze działania wskazują na gromadzenie niezbędnych w tym celu materiałów, przygotowywanie sali, ale również na planowanie i realizowanie eksperymentów w myśl założeń opracowanego programu, o którym opowiada Basia. Narratorka opisuje również doświadczenia z materiałem przyrodniczym realizowane w ogrodzie przedszkolnym. Prócz tworzenia warunków do realizacji zajęć z eksperymentami, Rysia udostępnia dzieciom materiały do realizacji działań badawczych w kąćku „kreatywnym”. Inne spojrzenie przywołane poniżej na organizację eksperymentów, wynika z narracji Sybilli i Teresy, otóż Sybilla wspomina przygotowywania do organizacji eksperymentów, w których uczestniczą dzieci poprzez dostarczanie materiałów w zależności od przyjętego do realizacji tematu, niemniej jednak, nie stanowi to problemu wręcz jest atutem, trudność pojawia się w momencie braku pomieszczenia do przechowywania zgromadzonych materiałów. Z kolei Teresa w swojej narracji, opisuje dwie kluczowe kwestie uniemożliwiające jej realizację eksperymentów, mianowicie brak miejsca w sali oraz brak materiałów do ich realizacji, dlatego sala przedszkola jest dla Narratorki miejscem organizowania pokazów, z kolei ogród przedszkolny jest doskonałym terenem do przeprowadzania obserwacji przyrodniczych, o których opowiada Teresa.

7 M Dużo eksperymentów to jest tak 2 lata mamy to też zależy od tematyki
8 jaką przerabiamy ((szybciej do+)) ale dużo też dzieci przynoszą . no nie mamy takiego
9 pomieszczenia staramy się tam pewne rzeczy przechowywać na następny rok ale jak
10 przychodzi potrzeba to nigdy człowiek nie może tego tak naprawdę znaleźć ale (-)
11 nauczyciele do eksperymentów przygotowują się sami przynoszą rzeczy a dzieci w tym
12 uczestniczą .no nie odbywa się to zbyt często 2 razy w miesiącu
(Sybilla, s. 15, wers 7-12).

13 M W przedszkolu (?) jeżeli mówimy o takich
14 eksperymentach gdzie każde dziecko ma przed sobą rzeczy do eksperymentowania :<jest
15 bardzo ciężko zrobić doświadczenia dla 25 osób>: :bo: albo brak takiej ilości materiałów
16 albo miejsca. (') Staram się gromadzić rzeczy do eksperymentowania ale to są koszty też
17 nie na wszystko mnie stać a chciałabym tym dzieciom pokazać jak najwięcej tych
18 eksperymentów więc często z braku tym materiałów jest to pokaz a nie takie prawdziwe
19 eksperymentowanie ...(') inaczej to wygląda jeżeli jesteśmy na ogrodzie :<tak te
20 działania badawcze się udają bo mam i przestrzeń i tego materiału przyrodniczego jest
21 pod dostatkiem i takie badanie czy poznawanie tego świata się udaje>:
(Teresa, s. 15, wers 13-22).

Przykład jeszcze innego podejścia do organizacji eksperymentów w swojej narracji przywołała Stefcia, otóż Narratorka mając na uwadze względy bezpieczeństwa, nie organizuje dzieciom eksperymentów w myśl założeń metody Marii Montessori. Narratorka wskazując,

że tworzenie warunków do przeprowadzenia eksperymentów, wymaga nakładu pracy w postaci gromadzenia materiału, realizacji i porządkowania, o czym opowiada w następujących słowach:

5 M No niestety ze względu na
6 bezpieczeństwo nie mam tak żeby jak w metodzie Montessori dzieci mogły
7 eksperymentować.. (°) Jeżeli są takie zajęcia :to: muszę je po prostu tworzyć i
8 przygotować odpowiednio stanowisko w zależności od tego co chcę dzieciom pokazać
9 czego one mogłyby doświadczyć no i muszę za każdym razem to sprzątać ...
(Stefcia, s. 23, wers 5-9).

Narracje Grażyny i Pauliny dowodzą, że Narratorki tworzenie warunków do doskonalenia doświadczeń podczas działań badawczych organizują poprzez zapraszanie fizyków, chemików do przedszkola z organizacją eksperymentów jak opisuje Grażyna, czy z organizacją warsztatów przez ludzi zajmującymi się eksperymentami „profesjonalnie”, o czym opowiedziała Paulina.

3 M Muszę powiedzieć że też się posiłkuję pomysłami z
4 Internetu & do mojej placówki przez dłuższy czas cyklicznie przychodzili studenci z
5 różnymi pomysłami z fizyki i chemii pokazywali nam bardzo ciekawe eksperymenty
6 których :ja: w życiu bym nie wykonała bo no nie mam takiej wiedzy
(Grażyna, s. 17, wers 3-6).

17 M teraz mamy właśnie za 2 tygodnie takie zaplanowane warsztaty
21 staramy się zapraszać lub jeździć gdzieś lub zapraszać ludzi z zewnątrz z pracowni
22 którzy takie warsztaty proponują bardziej profesjonalnie((szybciej do+))
(Paulina, s. 21, wers 17-22).

Innym prezentowanym w narracjach wątkiem okazała się **znajomość sytuacji umożliwiająca dzieciom budowanie własnych doświadczeń**. Tak oto na wskazany temat wypowiadają się Basia, Rysia, Sybilla i Grażyna:

18 M Wydaje mi się :że: (°) co
19 dziecko pozna przeżyje co robi wszystko to składa się na jego wiedzę i na jego
20 umiejętności .. ale też i środowisko w jakim dziecko przebywa :bo: jeżeli w
21 przedszkolu nic się nie dzieje .w rodzinie też nic & dziecku nie wolno bo np. dywan
22 się wybrudzi albo na spodniach będzie plama to co takie dziecko będzie wiedziało (?)
23 :no: może będzie znało dużo bajek i gier nie wiem (°)
(Basia, s. 21, wers 18-23).

22 M To jak sam może próbować różnych rzeczy .jak rozmawia .opowiada
23 jak tworzy sobie zabawę czy pracuje wspólnie z kolegami. &
(Rysia, s. 14, wers 22-23).

18 M Jak ma na czy pracować i ma do tej współpracy kolegę .nauczyciel wcale
19 nie jest najważniejszy ((szybciej do+)) dzieciom dobrze służy ich współpraca koleżeńska
20 i to aby mieli na czym pracować.
(Sybilla, s. 15, wers 18-20).

13 M Działanie to jest najlepszy sposób aby zachęcić dziecko do działania i aby
14 przy :okazji: czegoś te dzieci się nauczyły & to nie ograniczać ich ale dać im możliwość
15 do działania .dać im miejsce .czas .narzędzia (°) a nauczyciela postawić w roli
16 obserwatora tego działania i stworzyć mu do tego warunki.
(Grażyna, s. 17, wers 13-16).

Przywołane wypowiedzi Narratorek dowodzą znajomości wielu różnorodnych sytuacji, podczas których dzieci budują własne doświadczenia. Przykładem sytuacji jest samodzielne działanie dziecka, o czym wspominają: Basia, Rysia i Grażyna oraz

możliwość zabezpieczenia środowiska, w którym dziecko będzie mogło działać, o co upomina się Basia, Sybilla i Grażyna. Jeszcze innym przykładem sytuacji przywołanym przez Narratorki, jest stworzenie warunków, podczas których dzieci doświadczają współpracy z dziećmi, rozmowy i samodzielnego zainicjowania zabawy, o czym opowiedziała Rysia. Natomiast Grażyna, wskazuje nie tylko przykład sytuacji umożliwiające dzieciom budowanie własnych doświadczeń, ale również przydziela nauczycielowi rolę adekwatną do sytuacji. Otóż Narratorka wskazuje na tworzenie sytuacji, w których dzieci nie będą ograniczane, a nauczyciel przejmie rolę obserwatora dziecięcych działań. Jeszcze inne spojrzenie wynika z narracji Stefci, gdzie Narratorka w podobnych słowach podając przykłady sytuacji umożliwiających budowanie doświadczeń dzieciom, już w kolejnych wersach podkreśla, że mogłoby to wszystko mieć miejsce, gdyby nie poczucie odpowiedzialności za dzieci jakie ponosi Narratorka, o czym opowiada w następujących słowach:

15 M Myślę () że to jak sam robi coś lub jak mu nikt
16 nie przerywa :czy: nie przeszkadza to nawet jak coś źle zrobi to go też dużo nauczy ..ale
17 dziecko musi mieć miejsce do tego żeby móc coś robić i z czym robić :<w sali muszą
18 być rzeczy bezpieczne na tyle aby dzieci mogły z nich korzystać a nie za każdym razem
19 nauczyciel trzęsie się jak dziecko coś bierze do ręki zastanawiać się czy sobie krzywdy
20 nie robi >: .ja wiem że może to jest dziwne albo że jestem przewrażliwiona ale proszę
21 mi wierzyć że jak coś się stanie dziecku w przedszkolu pod moją opieką to rodzice nie
22 zostawią na mnie suchej nitki mówiąc kolokwialnie . ja pewnie wiele innych rzeczy bym
23 zrobiła w przedszkolu z tymi dziećmi :ale: (.) nie zrobię ich nigdy właśnie ze względu na
24 bezpieczeństwo dzieci () i swoje bo po prostu chcę pracować.
(Stefcia, s. 23, wers 15-24).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Basia, Teresa, Zuzanna i Gosia:

4 M Taki mały badacz () to będzie przede
5 wszystkim potrafił obserwować i wyciągać wnioski z obserwacji. :Będzie: kreatywny :<
6 będzie umiał wytłumaczyć wiele rzeczy> : będzie ciekawy będzie chciał poznawać
7 ciągle nowe rzeczy nie będzie się bał jak eksperymentować w takich różnych
8 dziedzinach.
(Basia, s. 22, wers 4-8).

16 M Wytrwałość . ciekawość potrafi
17 pokonywać porażki bo jak się coś nie uda przy eksperymencie to się nie poddaje .
18 doskonali umiejętność wypowiadania się :bo: stara się jak najlepiej opowiedzieć co
19 chciał w tym eksperymencie zrobić i myślę koncentracja uwagi.
(Teresa, s. 16, wers 16-19).

27 Uczy się manipulować. porównywać. () jest
(Zuzanna, s. 18, wers 27).
1 odważne. przełamuje swój lęk przed tym. :że: jak coś się nie uda to nic się nie dzieje(-)
2 że jak coś się wyleje to też nic się nie stało. Jest ciekawe zadaje dużo pytań. próbuje
3 fantazjować stawiać diagnozę.
(Zuzanna, s. 19, wers 1-3).

15 M Samoregulacji przede wszystkim . poczucia sprawstwa
16 .umiejętność wnioskowania . planowania swojej pracy współpracy (.) właściwie
17 wszystkich kompetencji kluczowych komunikacji.
(Gosia, s. 22, wers 15-17).

Ciekawość i samodzielność, to kluczowe umiejętności jakie w większości wyłaniają się z przywołanych powyżej narracji, jednak wśród nich Narratorzy wskazują również na takie umiejętności jak: poczucie sprawstwa, planowanie pracy, czy analizowanie, o czym opowiada Gosia. Z kolei Zuzanna wskazuje na: manipulowanie, porównywanie i stawianie diagnozy. Dla Reni umiejętnością nabytą przez dzieci podczas działań badawczych jest kreatywność, umiejętność prowadzenia obserwacji, badania poszukiwania wiedzy, zaś dla Teresy jest to umiejętność wypowiedzania się i koncentracji uwagi. Przywołane wypowiedzi Narratorów, wskazują również na nabywanie przez dzieci umiejętności charakterystycznych dla emocjonalnego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego, takie jak: pokonywanie porażek i odwaga. Zupełnie inne spojrzenie na znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń badawczych wynika z narracji Rysi. Mianowicie, Narratorka w poszukiwaniu działań przez dzieci dostrzega problem w zapewnieniu dzieciom warunków i narzędzi, z którymi może działać proponując jednocześnie odwrócenie uwagi dziecka od poszukiwania źródła zainteresowania, co opowiada w następujących słowach:

5 M Może właśnie
6 będzie sprawiał kłopoty :bo: będzie tak chciał ciągle coś robić i będą musiały być cały
7 czas podczas zajęć zapewnione atrakcje podczas zajęć () a więc go trzeba tak troszkę
8 powolutku :jakby: wycofywać z tych działań czy to np. w przedszkolu powiedzieć że to
9 teraz nie jest na to czas teraz zajmujemy się czymś innym żeby go tam od tego odwieść.
(Rysia, s. 15, wers 5-9).

5.3.4 Podsumowanie

Doświadczenia Narratorów wynikające z tworzenia warunków do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych, wskazują na następujące elementy: znajomość sytuacji umożliwiających dzieciom budowanie doświadczeń oraz znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych.

Tworzenie warunków do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń badawczych, dla Narratorów mieszkających na wsi, zatrudnionych w przedszkolach publicznych, publicznych szkołach podstawowych, niepublicznej szkole podstawowej oraz będących nauczycielami stażystami, kontraktowymi i dyplomowanymi sprowadza się do wykorzystywania ogrodu przedszkolnego jako naturalnego środowiska przyrodniczego do organizacji pokazów, zabaw badawczych, eksperymentów z wykorzystaniem lup, wiatraczków, bibuły, deszczówki czy doświadczeń, podczas których dzieci mają możliwość przeprowadzania obserwacji przyrodniczych: roślin, owadów, badania, dotykania, wachania. czy dokonywanie pomiarów poprzez przelewanie, przesypywanie, łączenie kolorów

za pomocą mieszania czy zabarwiania. Miejsce uczenia dzieci powinno inspirować do rozwijania ich możliwości, czyli „predyspozycji, uzdolnień, potrzeb, preferencji, artykułowanych marzeń, planów, możliwości rozwojowych, ukrytych załączków przyszłych aktywności” (Kubinowski, 2016, s. 100). Zatem jak zauważa Jolanta Andrzejewska „miejsca, które wybiera nauczyciel przedszkola, powinny umożliwić dziecku podejmowanie każdej aktywności” (...) również „w ogrodzie przedszkolnym (...)” (Andrzejewska, 2018, s. 44). „Dzieci powinny mieć możliwość bycia z przyrodą” aby „wytworzyć poczucie więzi z przyrodą, a w przyszłości odpowiedzialności za środowisko naturalne (...). Tworzenie więzi dzieci z przyrodą musi zacząć się możliwie najwcześniej, wytwarza się ono przez przebywanie w środowisku naturalnym i obserwację postaw dorosłego wobec przyrody” (Korwin – Szymanowska, Lewandowska, 2015, s. 69). „Dzieci, działając w przyrodzie, mają szansę zrozumieć relacje, dostrzec piękno natury, zagrożenia ze strony człowieka, zbudować więzi emocjonalne i urzeczywistniać wartości” (Andrzejewska, 2020, s. 43-44).

Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych, niepublicznej szkole podstawowej, będących nauczycielami stażystami, mianowanymi i dyplomowanymi, tworzenie warunków do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń badawczych utożsamiają z poszukiwaniem materiałów plastycznych, muzycznych, technicznych i udostępnianiem ich dzieciom w kąciakach zainteresowań, a dla nauczycieli dyplomowanych również z włączaniem dzieci w proces gromadzenia materiałów. „W dobrze zaprojektowanych salach przedszkolnych, w kąciakach pracy i zabawy w dowolnym czasie życia przedszkolnego dziecko wraz z rówieśnikami może realizować pasje, rozwijać talenty i zainteresowania” (Andrzejewska, 2015, s. 210). Istotne jest, „aby nauczyciel świadomie organizował różnorodną przestrzeń kąciaków zainteresowań, pomocy dydaktycznych, nietypowych przedmiotów” ponieważ „Dziecko, które ma nieograniczony dostęp do materiałów i przyborów w sali, czuje się wolne, ma poczucie sprawstwa, bez przeszkód rozwija swoją samodzielność (...)” (Andrzejewska, 2015, s. 210-212), a „Kategoria miejsca może bowiem stymulować, wspierać procesy interpretacji i twórczej reprezentacji” (Wiśniewska – Kin, 2015, s. 23). „Sposób organizacji miejsca kąciaka do zabaw, bogactwo pomocy dydaktycznych i zabawek oraz pomysłowość dzieci w ich wykorzystywaniu sprzyjają nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami” (Andrzejewska, 2015, s. 202)¹⁰⁵. Na rolę

¹⁰⁵ Dokonywanie zmian kąciakach zainteresowań powoduje „wchodzenie w różne role społeczne, prezentowanie rówieśnikom własnej wiedzy o świecie i własnych zasobów, dokonywanie porównań społecznych; kształtowanie się adekwatnej samooceny; doświadczania własnych mocnych i słabych stron w „zabawie na niby”; zajmowanie różnych pozycji społecznych w grupie zabawowej podczas wymyślania i przebiegu zabawy; doświadczanie tutoringu rówieśniczego i wymiany wiedzy (Andrzejewska, 2015, s. 202-203).

współdziałania i wynikających z niego korzyści pomimo różnych interakcji, zwraca uwagę H. Rudolph Schaffer (Schaffer, 2006).

W końcowym etapie podjętego wątku, odniosę się do doświadczeń wszystkich Narratorów, opisujących trudności wynikające z organizacji eksperymentów w postaci braku środków finansowych na zakup materiałów do przeprowadzenia eksperymentów i miejsca w przedszkolu do ich przechowywania, co powoduje, że Narratorzy rezygnują z realizacji eksperymentów na rzecz pokazów, z uwagi na mniejszą liczbę materiałów użytych w pokazie oraz zapraszają do przedszkola profesjonalistów prezentujących eksperymenty dla dzieci. Temat organizacji eksperymentów, podejmuje również podstawa programowa wychowania przedszkolnego, która eksperymentowanie dzieci, sprowadza jedynie do eksperymentów: „językowych”, związanych z „rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem”, „farbą, kredką, ołówkiem, mazakiem” wskazując, że dziecko „eksperymentuje, szacuje, przewiduje” (Dz. U z 2017 r. poz. 356). Uwagi do projektu¹⁰⁶ niniejszej podstawy programowej, wyraziła Dorota Klus – Stańska wskazując na „1) Wybiórczość i braki” ujawniające się m.in. poprzez „ignorowanie postawy badawczej dziecka jego naturalnej ciekawości i dążenia do eksploracji” (Klus – Stańska, 2017, s. 239). Skąd zatem działania Narratorów sprowadzające się do organizacji eksperymentów jako działań badawczych? Czyżby Narratorzy wyprzedzali założenia podstawy programowej? Brak środków finansowych, który przywołują Narratorzy z perspektywy zadań organu prowadzącego przedszkole lub szkołę¹⁰⁷ mających na uwadze m. in. „wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczo – profilaktycznych (...)” (art. 4 pkt 16, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718), pozwala na formułowanie pytań z wywiązywania się zadań przez organy prowadzące? Dodatkowa praca dla personelu niepedagogicznego¹⁰⁸ polegająca na porządkowaniu miejsca po wykonanym eksperymencie, to kolejna trudność wskazana przez Narratorów. „Dzieci

¹⁰⁶ Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Klus – Stańska, 2017, s. 237- 243).

¹⁰⁷ Jednostka samorządu terytorialnego to: „gmina w znaczeniu ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz. U. z 2020 r. poz. 713 i 1378), (...) powiat w znaczeniu ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz. U. z 2020 r. poz. 920), (...) województwo w znaczeniu ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz. U. z 2020 r. poz. 1668) (art. 1a Dz. U. z 2021 r. poz. 697). Osoba prawna to „ Skarb Państwa i jednostki organizacyjne, którym przepisy szczególne przyznają osobowość prawną” (art. 33), „Osoba prawna działa przez swoje organy w sposób przewidziany w ustawie i w opartym na niej statucie” (art.38). Natomiast osobą fizyczną jest „Każdy człowiek, od chwili urodzenia ma zdolność prawną” (art. 8 § 1) „Pełną zdolność do czynności prawnych nabywa się z chwilą uzyskania pełnoletności” (art. 11) (Dz. U. z 2023 r. poz. 1610, 1615).

¹⁰⁸ „Każdy pracownik wypełnia swoje obowiązki zgodnie z założeniami statutowymi przedszkola oraz ogólnie obowiązującym prawem oświatowym” (Surma, 2013, s. 174). .

wymagają troski ze strony dorosłego oraz pomocy w wielu czynnościach samoobsługowych i porządkowych, zwłaszcza w pierwszych miesiącach ich pobytu w przedszkolu. (...) Jednakże rolą pomocy wychowawcy nie jest wyręczanie ani nauczyciela w pracy opiekuńczo – wychowawczej, ani dzieci w nabywaniu nowych umiejętności prowadzących do ich usamodzielnienia się” (Surma, 2013, s. 177). Zadaniem nauczyciela „nie jest usuwanie wszystkich przeszkód pojawiających się na drodze małego człowieka, ale raczej pozwolenie, aby dziecko, pod czujnym okiem dorosłego, samodzielnie mogło zmagać się z przeszkodą, by mogło czerpać satysfakcję z własnej samodzielności i doświadczać poczucia sprawstwa” (Applet, 2005, s. 116).

Znajomość sytuacji zaistniałych w wyniku tworzenia warunków do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń badawczych, z perspektywy wszystkich Narratorów uczestniczących w badaniu, pokazuje samodzielne działania dzieci. Dla Narratorów mieszkających na wsi, zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych, niepublicznej szkole podstawowej, będących nauczycielami stażystami, kontraktowymi i mianowanymi, kryterium jakie powinna spełnić sytuacja będąca wynikiem samodzielnego działania, dotyczy możliwości popełnianie błędów przez dzieci oraz samodzielnego działania. Taki warunki uzyskuje dziecko w zabawach badawczych, „które są z natury działaniem spontanicznym” (...) „Dla dziecka nie jest ważny ani rezultat, ani związany z nim ewentualny materialny interes, lecz samo działanie”, które powoduje, „że doznaje ono różnorodnych uczuć intelektualnych: przyjemności, zadowolenia, triumfu, satysfakcji z tego, iż coś poznało, osiągnęło, odkryło, doszło do jakiegoś wniosku” (Muchacka, 2000, s. 44 - 45) a „Przeżywanie, doświadczenie i poznanie są centralnymi elementami w procesie poznania” (Braun, 2010, s. 82).

Podjęty wątek pokazuje jeszcze inne doświadczenia, prócz przywoływania samodzielności dzieci, otóż Narratorzy dostrzegają również zachowania dzieci świadczące o stosowaniu zakazów, ograniczeń, wyręczaniu dzieci jako tych, których stosowanie również uczy budowania jeszcze innych doświadczeń. Hanna Krauze – Sikorska podkreśla, że „trudno przecenić rolę doświadczenia w życiu jednostki, ma ono bowiem fundamentalne znaczenie dla kształtowania się zachowań społecznych” (Krauze – Sikorska, 2011, s. 109), a „dla społeczeństwa i jego rozwoju potrzebni są ludzie wolni, samodzielni w myśleniu i działaniu” (Olczak, 2014, s. 43), „a nie tylko mierzalni i rozliczani” (Kuszak, 2018, s. 27). Dziecko „Kiedy próbuje zachowywać się naturalnie i spontanicznie, mierzy się z szeregiem zakazów, wynikających z ustalonych przez dorosłych zasad, słyszy więc uwagi, którym w konsekwencji musi się podporządkować” (Kuszak, 2018, s. 27, za: Olczak, 2014, s. 49-53).

Z kolei znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń badawczych, z perspektywy wszystkich Narratorów uczestniczących w badaniu wskazujących m. in. na: koncentrację uwagi, wnioskowanie, analizowanie, zadawanie pytań, sprowadza się do posiadania przez dzieci umiejętności charakterystycznych dla poznawczego obszaru rozwoju¹⁰⁹. Podobny zakres Narratorów (prócz zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych) w zakresie niniejszego wątku, dostrzega umiejętności dzieci w postaci m. in. odwagi, cierpliwości, pewności siebie, przełamywania oporów, charakterystycznych dla emocjonalnego obszaru rozwoju¹¹⁰. Doświadczenia Narratorów w obszarze niniejszego wątku, pokazują również umiejętności charakterystyczne dla społecznego obszaru rozwoju¹¹¹, w postaci m. in. otwartości czy współpracy oraz obszaru fizycznego rozwoju utożsamianego z samodzielnością dzieci, które z perspektywy badanych, nie wyróżniają się częstotliwością i ilością wskazanych umiejętności dzieci¹¹². Pojawia się zatem pytanie, dlaczego samodzielne działanie dzieci, wskazane przez wszystkich Narratorów jako czynnik charakterystyczny dla znajomości sytuacji, nie posiada swojego odzwierciedlenia w wątku dotyczącym znajomości umiejętności dzieci? Czy umiejętności fizyczne dzieci, mają mniejsze znaczenie dla rozwoju samodzielności? Jak podkreśla Katarzyna Nadachewicz „Zauważa się, że dzieci aktywniejsze ruchowo, a zatem i sprawniejsze odznaczają się lepszą koncentracją uwagi, wytrzymałością, odpornością psychiczną, mają nadto poczucie własnej kompetencji w przeciwieństwie do poczucia bezradności, charakteryzującego dzieci mniej sprawne” (Nadachewicz, 2011, s. 281-282). Z kolei inne badania przywołują związek rozwoju fizycznego i społecznego w zakresie akceptacji i dostosowania (Strzyżewski, 1990). A może problem tkwi w celach osiągniętych przez dzieci wskazanych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego? D. Klus – Stańska w uwagach do projektu¹¹³ niniejszej podstawy programowej w punkcie „Infantylicyzacja”, mówi o „ niedocenianiu możliwości psychofizycznych dziecka” (...)

¹⁰⁹ „Kompetencje poznawcze są dla dziecka kluczowe, niezbędne, umożliwiają aktywne poznawanie świata, stanowią podstawę rozwoju, ułatwiają dobre funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości, przygotowują do grania wielu ról” (Andrzejewska, 2011, s. 322).

¹¹⁰ Nauczyciel rozwijając kompetencje emocjonalne dzieci odpowiada za organizowanie „sytuacji sprzyjających: rozpoznawaniu, różnicowaniu, nazywaniu, opisywaniu zachowań emocjonalnych”(Grzeszkiewicz, 2010, s. 365).

¹¹¹ Kompetencje społeczne łączą się z: postrzeganiem społecznym, z dostrzeganiem problemów społecznych, świadomością oczekiwań, wymagań, pełnionych ról społecznych, własnych możliwości, zdolności do przeżywania uczuć, umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji, współdziałania, przewidywania skutków własnych zachowań (...) (Sowińska, 2011, s. 273 - 274).

¹¹² Na temat umiejętności fizycznych wypowiedzieli się Narratorzy: będący nauczycielami mianowanymi i dyplomowanymi, zaś o umiejętnościach społecznych opowiadali Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach publicznych, będący nauczycielami kontraktowymi i mianowanymi.

¹¹³ Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Klus – Stańska, 2017, s. 237 -243).

„jak na przykład” „posługuje się swoim imieniem”, „zgłasza potrzeby fizjologiczne”, „komunikuje potrzebę ruchu, odpoczynku”, „komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i niewerbalne”, „wykonuje takie czynności, jak: trzymanie przedmiotów jedną ręką i oburącz”, „buduje wykorzystując zabawki”, „ma świadomość, że ludzie odczuwają emocje i przeżywają uczucia”, „odpowiada na pytania, opowiada zdarzenia” (Klus Stańska, 2017, s. 241), które w większości dotyczą fizycznego i społecznego obszaru rozwoju dziecka.

5.4 Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń

„Konstruktywiści szczególnie podkreślają konieczność zdobywania i stosowania nowej wiedzy i umiejętności w różnorodnym i naturalnym kontekście, bliskim rzeczywistości ucznia” (Michalak, 2004a, s. 187). Głównym składnikiem zajęć realizowanych z perspektywy konstruktywistycznej jest postawienie problemu przed dziećmi w zadaniach lub sytuacjach edukacyjnych (Klus – Stańska, 2018, s. 143). Czym zatem jest problem, sytuacja, a czym sytuacja problemowa?

Problem to „zadanie wymagające pokonania jakiejś trudności o charakterze praktycznym lub teoretycznym przy udziale aktywności badawczej” (Okoń, 2002, s. 315). „Problemy mogą mieć charakter intelektualny (potrzeba zrozumienia czegoś, dotyczą myślenia logicznego, przyczynowo – skutkowego), praktyczny (potrzeba osiągnięcia czegoś) oraz społeczno – moralny (dotyczą myślenia logicznego i wartościowania) (Andrzejewska, 2011, s. 329). Sytuacją nazywamy wszystko to, co funkcjonuje w określonej rzeczywistości i czasie (Bańko, 2006, s. 718), to również według słownika wyrazów obcych „(...) ogół warunków, w których się coś dzieje” (Sobol, 2003, s. 1066). Jest to również „układ wzajemnych stosunków człowieka z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu” (Tomaszewski, 1976, s. 17). Jak podkreśla Danuta Waloszek sytuacje „nie mogą być sztucznie wywołanymi zjawiskami” oraz ich opracowaniami, nie mogą odpowiadać wyłącznie na działania nauczyciela lecz mają wspierać dziecko podczas jego uczestnictwa w rzeczywistości (Waloszek, 2009, s. 91). Natomiast sytuacja problemowa, „sytuacja dydaktyczna, której podłożem jest nietypowy – tj. nowy, trudny – układ elementów konkretnych lub abstrakcyjnych oraz związków między nimi, przy czym osoba znajdująca się w tej sytuacji dysponuje częściową wiedzą o podobnych pod pewnymi względami

sytuacjach, a zarazem odczuwa brak wiedzy o tym, jak elementy i związki danego układu uzupełnić ewentualnie skorygować lub uporządkować” (Okoń, 2002, s. 379). „W toku rozwiązywania problemu dziecko zdąża od sytuacji niepewnej do sytuacji jasnej, pewnej” (Andrzejewska, 2011, s. 329). Praca zespołowa dzieci stanowiąca „naturalny kontekst” weryfikowania pomysłów i możliwości rozumowania dzieci jest źródłem prawdziwych zadań problemowych zachęcających do współpracy i rozmów. Bogaty, zróżnicowany i naturalny kontekst tworzy warunki do poznawania i odkrywania szerszych konstrukcji wiedzy, co ułatwia jej przełożenie na grunt innych sytuacji (Michalak, 2004a, s. 187 za: Grabinger, 1999, s. 671). Zatem istotnym podczas rozwiązywania sytuacji problemowych jest fakt, aby dzieci podczas rozwiązywania zadań, miały możliwość korzystania z nowej wiedzy oraz mogły pozyskaną podczas rozwiązywania zadań wiedzę zastosować w innych sytuacjach. Wśród sytuacji problemowych wystąpić mogą sytuacje oparte na doświadczeniach, twórcze wyjaśnienia zdarzeń czy „projekty i dyskusje” (Michalak, 2004a, s. 187- 188).

Zaproponowana przez Marię Kielar – Turską „strategia pracy nauczyciela” mająca na uwadze „stymulowanie rozwoju procesów poznawczych” w zakresie tworzenia sytuacji problemowych wskazuje, iż działania nauczyciela w pracy z dzieckiem, podczas zaaranżowanej sytuacji problemowej polegają na wspieraniu dziecka podczas podejmowania odpowiednich prób ujawnienia problemu oraz na wskazaniu, iż nie wszystkie podejmowane przez dziecko czynności sprzyjają wykryciu problemu, w sytuacji kiedy dziecko podejmuje błędne próby. Dzieci rozumiejąc zaaranżowaną sytuację problemową podejmują czynności „ruchowe, percepcyjne, werbalne” dążąc do zlokalizowania i rozwiązania problemu. Proponują różne działania sprzyjające rozwiązaniu problemu, odpowiadając na propozycje nauczyciela podejmują nowe poszukiwania. Kolejnym krokiem nauczyciela jest „ekstrapolacja, czyli przeniesienie” wypracowanych podczas wcześniej rozwiązywanego problemu informacji na nowe sytuacje problemowe, podczas których nauczyciel obserwując podejmowane przez dzieci działania, udziela dzieciom informacji oraz proponuje różnorodne rozwiązania zadań (Kielar – Turska, 1992, s. 12-40). Ponadto Autorka proponuje przykłady rozwiązywania problemów poprzez: „eksperymentowanie”, „eksplorowania obiektów otoczenia”, „operowanie wyobrażeniami” (Kielar – Turska, 1992, s. 56-95). Z kolei Irena Adamek wskazuje, iż wśród etapów rozwiązywania problemów występują: „dostrzeżenie problemu, analiza sytuacji problemowej, wytwarzanie pomysłów rozwiązania, weryfikacja pomysłów rozwiązania, powrót do faz poprzednich” (Andrzejewska, 2011, s. 329, za: Adamek, 1997). Rozwiązywanie problemów nazwane przez Jeana Piageta jako „czynne eksperymentowanie” to działanie, podczas którego dziecko dążąc do realizacji celu podejmuje

różnorodne, znane sobie rozwiązania do momentu, aż dotrze do takiego działania, które umożliwi mu dotarcie do celu (Kielar – Turska, 1992, s. 57). Natomiast podczas „eksplorowania obiektów otoczenia i rozwiązywania problemów” dziecko podejmując działania wzbogaca swoją uwagę i doskonali umiejętność naśladowania. „Te dwa osiągnięcia rozwojowe umożliwiają przejście na wyższy poziom w rozwoju poznawczym. Z jednej strony, zgromadzone wokół każdego obiektu wiadomości o jego strukturze i funkcjach stanowią podstawę do opracowania intelektualnego i pojawienia się wyobrażenia tego obiektu. Z drugiej – dziecko opanowuje drogą naśladownictwa wiele czynności” (Kielar – Turska, 1992, s. 72). Z kolei rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem wyobrażeń może przyjmować kształt „odtwórczy, naśladowczy” będący odtworzeniem znanych dziecku rozwiązań. Niemniej jednak mogą pojawić się też przykłady rozwiązań, które swym zakresem wykraczają poza „proste odtwarzania”, których rozwiązania ukazują nowy pomysł dziecka na dotychczas stosowane rozwiązania problemu (Kielar – Turska, 1992, s. 95). Podczas rozwiązywania problemów w podejściu konstruktywistycznym istotna jest wiedza osobista dzieci i ich umiejętności (Klus – Stańska, 2000a, 2010b), która stanowi „punkt wyjścia każdego uczenia się” (Klus – Stańska, 2018, s. 141).

Autorzy podstawy programowej wychowania przedszkolnego¹¹⁴ nie posługują się dosłownie pojęciem sytuacja problemowa, niemniej jednak mając na uwadze przywołane powyżej wyjaśnienia terminu sytuacja oraz sytuacja problemowa, pragnę wskazać, iż przywołana podstawa programowa wychowania przedszkolnego wskazuje na sytuacje problemowe w „Zadaniach przedszkola”, „Warunkach i sposobie realizacji” ujmując je w postaci m. in.: wspierania eksploracji dzieci, tworzenia sytuacji sprzyjających samodzielności dzieci, tworzenia sytuacji edukacyjnych odpowiedzialnych za wrażliwość dzieci, za budowanie zainteresowań, tworzenia warunków do samodzielnej eksploracji środowiska przyrodniczego i elementów technicznych (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

5.4.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń

¹¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

W niniejszym podrozdziale odwołam się do doświadczeń nauczycieli nabytych w wyniku realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, podczas tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Chcąc poznać niniejsze doświadczenia w pierwszej kolejności odwołam się do wypowiedzi nauczycieli mieszkających na obszarach wiejskich i miejskich.

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Samuela, Kamelia i Kasia:

14 M Takie
15 właśnie sytuacje są najczęstsze to wiadomo te dzieci :jeżeli: taki problem się pojawi to
16 wtedy wiadomo () sadza się całą grupę na dywanie i się zastanawiamy razem i
17 „powiedz dlaczego tak się stało (?) dlaczego tak zrobiłeś (?) i wtedy to dziecko myśli.
(Samuela, s.11, wers 14-17).

15 M Tak () to
16 są też sytuacje dnia codziennego jak się coś dzieje więc na bieżąco to rozwiązywanie
17 problemów .. jeżeli dziecko zrobi coś nie tak to ja pytam jak można było ten problem
18 rozwiązać inaczej (?) żeby np. nie bić kolegi & ale też różne zajęcia z tym związane
19 drama ((szybciej do+)) bardzo fajne w starszych grupach dobrze się sprawdza :bo: w
20 młodszych jest trudniej ale też jest to bardzo fajne zajęcie różne teatryki opowiadania.
(Kamelia, s. 13, wers 15-20).

15 M Chociażby: takie: sytuacje które pokazują gdzie dzieci sobie nie radzą () i tutaj na
16 początku nie interweniuję .obserwuję jak dzieci sobie radzą () jak się rozwijają sytuacje.
17 Czasami jest tak że dzieci pomagają sobie wzajemnie a czasami jest tak że trzeba
18 zaintervenować ale to jest dobre proste wyjście do tego usiąść i poobserwować co
19 powinniśmy zrobić w takim przypadku.
(Kasia, s. 17, wers 15-19).

Przywołane narracje ujawniają przykłady sytuacji problemowych, dotyczących wychowania, które jak opowiadają Narratorki pojawiają się w różnych sytuacjach. Działania Narratorek sprowadzają się głównie do przepracowania z dziećmi zaistniałej sytuacji. Samuela tworząc dzieciom warunki do rozmowy, zachęca dzieci do wypowiadania się, poszukiwania źródeł rozwiązania problemu, formułowania wniosków i stawiania hipotez. W podobny sposób podstępuje Kamelia, Narratorka wykorzystując każdą sytuację okolicznościową, rozmawia z dziećmi poszukując możliwości rozwiązania problemu. Narratorka odwołuje się do metod pracy, których zastosowanie pozwoli dzieciom odkryć inne sposoby rozwiązania problemu. Przykład innego podejścia do zaistniałej sytuacji w grupie, pokazuje narracja Kasi, otóż Narratorka w swojej wypowiedzi w pierwszej kolejności wskazuje rolę obserwatora dla nauczyciela, następnie współpracę dzieci czyni źródłem rozwiązania sytuacji problemowej. Przykład zaplanowanej i przeprowadzonej przez Narratorkę i dzieci sytuacji problemowej, podczas zajęć wynika z narracji Kamili, otóż Narratorka przygotowuje dzieciom zadania, których celem jest wzbudzić sytuacje

problemową i spowodować, że dzieci zaczną poszukiwać rozwiązania problemu poprzez formułowanie różnych pomysłów. Tak oto Kasia opisuje swoje doświadczenia:

23 :ale: te sytuacje problemowe mogą też być w zadaniu
24 :<podczas zajęć kiedy robimy zajęcia i wtedy takie sytuacje ja planuję>: czy jest to
25 zadanie które jest przed nami do rozwiązania :a: w nim jakiś szczegół z którym się
26 mierzymy :albo: planujemy coś wspólnie i mamy problem o którym razem
27 rozmawiamy i coś uzgadniamy.
(Kamila, s. 15, wers 23-27).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Kamelia, Tamara i Kasia:

4 M Sama się z
5 nimi bawię .opowiadam coś przy okazji. albo coś przeczytam ((szybciej do+)) mam takie
6 gry z zagadkami też są dobre na takie rozkręcenie zając czy zabawy.
(Kamelia, s. 14, wers 4-6).

2 M Staram się pokazywać na forum osiągnięcia dzieci tak aby je promować
3 a tym samym pokazać ten ich talent :czy umiejętności:& zapraszam do przedszkola
4 rodziców dzieci którzy mają ciekawe zawody i zechcieliby o nich opowiedzieć .odwołuję
5 się do literatury i pokazuję taki przykłady bohaterów z bajek czy opowiadań którzy
6 właśnie doskonalili swoją wiedzę i umiejętności jako przykład zachęcający dzieci.
(Tamara, s.23, wers 2-6).

10 M Daję im się wypowiedzieć
11 na temat który je interesuje & dzieci przynoszą do przedszkola różne rzeczy najczęściej
12 zabawki związane ze swoimi zainteresowaniami i opowiadają o nich & robimy raz w
13 miesiącu dzień moich zainteresowań :moich: umiejętności i wówczas chwalimy się tym
14 co potrafimy(^) i dzieci wówczas prezentują swoje zainteresowania. umiejętności &
15 zapraszam też rodziców którzy opowiadają dzieciom o swoich pasjach ((szybciej do+))
(Kasia, s. 18, wers 10-15).

Przywołane narracje odkrywają wiedzę Narratorek na temat znajomości sytuacji, których realizacja umożliwiła dzieciom rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Narratorki opowiadają o sytuacjach, których realizacja była wynikiem potrzeb dzieci, a mianowicie dzieci opowiadają o swoich zainteresowaniach, przynoszą do przedszkola zabawki związane z zainteresowaniami, o czym opowiada Kasia. Narratorka opisuje organizację dnia, w którym dzieci prezentują swoje umiejętności a rodzice opowiadają o swoich pasjach, których przebieg był zaplanowany przez Narratorkę. Ponadto wśród sytuacji zaplanowanych w narracji Tamary doszukać mogą się sytuacji, opisujących działania promujące zdolności dzieci oraz sytuacje umożliwiające poznanie przykładów rozwijania umiejętności za pośrednictwem literatury. Z kolei narracja Kamelii to przykład sytuacji, której realizacja była wynikiem zaistniałych okoliczności, gdzie Narratorka wykorzystując swobodne zabawy dzieci bawi się wspólnie z dziećmi.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych.** W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Kamelia, Kasia i Kamila:

10 M Na pewno ćwicz wytrwałość () i taki swój spokój ..nie poddaje się
11 od razu .jest ostrożniejsze nie rzuca tak od razu „pani a jak to wiem” :tylko: zastanawia
12 się chwilę i dopiero mówi że coś mu przyszło do głowy i wtedy mówi co chce
13 powiedzieć.

(Kamelia, s. 14, wers 10-13).

22 M Potrafi się lepiej komunikować .uważnie słucha ((szybciej do+)) i jest słuchane przez
23 inne dzieci .potrafi się skupić na dłużej .nie poddaje się od razu. stara się wyjaśnić
24 problem dojść do rozwiązania sytuacji problemowej.

(Kasia, s. 18, wers 22-24).

21 M Ćwicz
22 koncentrację uwagi . pogłębia zasób słów . wytrwałość cierpliwość . umie dyskutować
23 jest odważniejsze w swoich działaniach . nie boi się pomyłek ma chęć podejmować się
24 tego zadania kilka razy nie zniechęca się.

(Kamila, s. 16, wers 21-24).

Przywołane narracje pokazują przykłady umiejętności charakterystycznych dla emocjonalnego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego takich jak wytrwałość, cierpliwość, odwaga, otwartość i oponowanie, o których opowiadają Kamelia, Kamila i Kasia. Narratorki wskazują również na następujące cechy charakterystyczne dla poznawczego i społecznego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego: koncentracja uwagi, umiejętność słuchania, prowadzenia dyskusji, o czym opowiadają Kasia, Kamila i Kamelia.

Narratorki **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stenka i Sylwia:

5 M Rozmawiamy o tym problemie, () często jest tak, :że: zadaję dzieciom pytania „jak by
6 dziecko czuło się w roli tego drugiego”(?) jeżeli mamy jakiś problem, :<chciałabym>:,
7 żeby ono wczuło się w sytuację drugiej osoby, pytam często „a jak myślisz, co on
8 czuje, dlaczego np. Zosia i Antos płacze, jak myślisz, co może być tego przyczyną”(?).
9 Staram się, żeby dziecko opowiedziało mi o tym, co się dzieje, (?) z czym sobie nie
10 radzi, (?) czy z tym zadaniem, które ma do rozwiązania,/ staram się go tak
11 naprowadzić, motywować, że może jak nie z tej (?) ((szybciej do +)) to z innej strony
12 poszukamy rozwiązania. &

(Sylwia, s. 20, wers 5-12).

29 M Rozmawiam z nimi ale też bardzo często rozmawiam z
30 nimi o emocjach i o uczuciach () opowiadam dzieciom historie. mam takie książki i im
31 często czytam .sytuacje sięgają do tych jakie są w przedszkolu ((szybciej do+))
32 oczywiście nie mówiąc o kim jest mowa i pytam się ich jak by zareagowały jak by one
33 poczuły się w takiej sytuacji (?).

(Stenka, s. 11, wers 29-33).

Przywołana narracja Sylwii pokazuje przykłady dwóch różnorodnych działań Narratorki, mianowicie pierwsza część wypowiedzi oparta jest głównie na rozmowie, podczas której Narratorka i dzieci formułując pytania i wyrażając swoje wątpliwości poszukują rozwiązania zaistniałego problem wychowawczego. Z kolei druga część wypowiedzi pokazuje przykład zadania postawionego dzieciom, którego realizacja spowodowała, że Narratorka motywuje i zachęca dzieci do podejmowania prób jego rozwiązania. Z kolei

Stenka odwołując się do przykładów z literatury i wykorzystując rozmowę, tworzy dzieciom warunki do poszukania źródeł problemu. Inne spojrzenie na tworzenie sytuacji problemowych wynika z narracji Sławki, gdzie Narratorka odwołuje się do zabaw, zajęć, konkursów i zawodów sportowych jako możliwości, z perspektywy których może zaplanować różnorodne sytuacje problemowe, o czym opowiada w następujących słowach:

3 M A to tak
4 naprawdę swoją widzą mogą wykazać się podczas zajęć (') które codziennie mamy i
5 podczas zabawy ((szybciej do+)) nawet takiej swobodnej bo wtedy tak :naprawdę: dzieci
6 same sobie te zabawy organizują i to jest dobry czas do obserwacji dzieci & A jeszcze
7 robimy konkursy w grupie czy pomiędzy grupami w przedszkolu . robimy też zawody
8 sportowe .mamy też dzień eksperymentów i każde dziecko może się zaprezentować ze
9 swoimi umiejętnościami.
(Sławka, s. 20, wers 3-9).

Z kolei Czesia w swojej narracji opisuje zajęcia, w których modyfikuje formy organizacyjne zajęć w celu zainicjowania współpracy, wymiany doświadczeń podczas prób rozwiązania zadania czy przeprowadzenia zabawy. W takich oto słowach Czesia opisuje swoje doświadczenia:

17 organizuję pracę w grupach tak aby w każdej grupie było
18 dziecko które ma duży zasób wiedzy (-) i dziecko które troszkę mniej wie :i: wymaga
19 pomocy więc ta praca w grupach ułatwia tym dzieciom interakcję podczas
20 rozwiązywania wspólnego problemu gdzie ten :słabszy: ma możliwość podyskutowania z
21 tym zdolniejszym o problemie i może go zapytać doradzić się (') a często to właśnie
22 koleżeńska współpraca lepiej procentuje w nauce.
(Czesia, s. 15, wers 17-22).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Sylwia, Sławka, Stefania i Sabina:

3 M Robię konkursy, / zawody w grupie, / zgłaszam też
4 dzieci do konkursów poza przedszkolem, / zapraszam gości do przedszkola, (') żeby
5 dzieci mogły pochwalić się tym co potrafią, / kupuję nowe atrakcyjne wizualnie
6 pomoce do zajęć, / zapraszam rodziców do przedszkola, aby opowiedzieli nam o
7 zawodzie jaki wykonują / jakie trzeba mieć umiejętności aby go wykonywać (-).
(Sylwia, s. 21, wers 3-7).

3 M Poprzez pokazywanie różnych rozwiązań na różne rzeczy (') staram się
4 pokazać dzieciom różne rozwiązania aby mogły zobaczyć :że: jak tak nam się nie udaje
5 ((szybciej do+)) to jest inny sposób :<trzeba go tylko odnaleźć>: ((szybciej do+))
6 pokazuję na przykładzie opowiadań :czy: innych historii nawet takich z życia :które:
7 pokazują jak inni działali (?) co robili (?) co udało im się osiągnąć (?) żeby zachęcić
8 dzieci do tego :aby: próbowały poszukiwać żeby się nie poddawały staram się budować
9 w nich taką wewnętrzną motywację tak żeby to one chciały a nie ja.
(Sławka, s. 2, wers 3-9).

29 M Proponuję rodzicom :aby: zapisywali dzieci
30 na kółka zainteresowań poza przedszkolem & w przedszkolu też mamy zajęcia do
31 pracy z dziećmi zdolnymi więc robimy dużo pracy z takimi zdolnymi dziećmi
32 .promuję też talenty tych dzieci poza przedszkolem. (.)
(Stefania, s. 16, wers 29-32).

24 M Bardzo dużo wychodzimy
25 z przedszkola do różnych instytucji gdzie możemy podziwiać pracę innych ludzi (')
26 byliśmy w muzeum .teatrze dla dzieci .u zegarmistrza szewca w kwaciarni byliśmy na
27 poczcie w banku i wielu innych zakładach ((szybciej do+))

(Sabina, s.16, wers 24-27).

Przywołane narracje pokazują przykłady działań Narratorek w postaci konkursów, zawodów, udostępniania dzieciom nowych pomocy dydaktycznych czy wizyt gości w przedszkolu, organizujących sytuacje umożliwiające rozwijanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń, o których opowiada Sylwia. Inny przykład działań wynika z narracji Sławki, gdzie Narratorka wykorzystując przykłady z literatury, historii czy własnych doświadczeń podaje pomysły na rozwiązanie różnych sytuacji problemowych oraz buduje motywację dzieci poprzez zachęty do działania. Zupełnie inne spojrzenia wynika z narracji Stefanii i Sabiny, otóż Narratorki swoje działania w zakresie sytuacji umożliwiających rozwijanie wiedzy i umiejętności, realizują również poprzez zachęcenie rodziców do udziału dzieci w kółkach zainteresowań poza przedszkolem oraz do współpracy z innymi instytucjami.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Sylwia, Sławka i Czesia:

10 M :No: . na pewno jest to dziecko spokojne,/

11 opanowane, / cierpliwe, / ciekawe / i odważne (-).

(Sylwia, s. 21, wers 10-11).

13 M Jest odważne :takie: wytrwałe .próbuję znaleźć rozwiązanie. potrafi

14 wyjaśnić co się stało.

(Sławka, s. 21, wers 13-14).

17 M Doskonali wytrwałość .cierpliwość

18 .potrafi dyskutować .umie pójść na kompromis potrafi stawiać hipotezę .uczy się

19 analizować fakty.

(Czesia, s. 16, wers 17-19).

Przywołane narracje Sylwii, Sławki i Czesi odkrywają umiejętności dzieci charakterystyczne dla emocjonalnego, poznawczego i społecznego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Zatem w zakresie obszaru emocjonalnego Narratorki wskazują na następujące umiejętności dzieci: opanowanie, cierpliwość, docenianie umiejętności innych dzieci, odwaga i wytrwałość. Z kolei wśród umiejętności charakterystycznych dla obszaru poznawczego Narratorki wskazują na: poszukiwanie rozwiązania zaistniałego problemu, dyskutowanie, formułowanie hipotez i analizowanie.

5.4.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń

Tworzenie sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń to kolejna kwestia, z perspektywy której poniżej przywołam doświadczenia nauczycieli realizujących podstawę programową wychowania przedszkolnego. Przedmiotem niniejszych rozważań są doświadczenia Narratorów zatrudnionych w publicznych i niepublicznych przedszkolach w publicznych szkołach podstawowych oraz w niepublicznej szkole podstawowej.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach publicznych** w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.**

W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sara i Ryszarda:

26 M Organizuję dzieciom pracę w grupach, / gdzie grupy rywalizują ze
27 sobą, daję dzieciom zadanie, w którym mają coś do zbadania, / albo poszukania /
28 rozwiązania. ((szybciej do +)) Jak się zdarzy jakiś problem w grupie, to wyjaśniamy to
29 wspólnie, / szukamy dobrego rozwiązania (-).
(Sara, s. 17, wers 26-29).

15 M Sytuacje samoistne wychowawcze () jest ich bardzo dużo ..robimy
16 pogadanki :czy: na tle grupy & zależy jaki wystąpi problem ((szybciej do+)) staramy się
17 podkreślić te dobre zachowania & czasami dziecko nie zdaje sobie sprawy że robi coś
(Ryszarda, s. 16, wers 15-17).

Wypowiedzi Narratorek opisują przykłady sytuacji dotyczących odpowiedzi na sytuacje okolicznościowe, realizacji zajęć, wdrażania dzieci do realizacji zadań i modyfikowania form organizacyjnych, o czym opowiada Sara oraz sytuacji wychowawczych, na które wskazuje Ryszarda. W przypadku sytuacji wychowawczych działania Narratorki sprowadzają się do rozmów, porad, wskazówek umożliwiających przeprowadzenie dzieci przez sytuację problemową, o czym opowiada Ryszarda.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Selena i Stanisława:

17 M No daję takie przykłady z życia swojego :czy: z
18 moich znajomych opowiadam o sukcesach sławnych ludziach jak to im się powiodło co
19 osiągnęli (-) pokazuje też przykłady z bajek . czy zapraszam rodziców naszych dzieci
20 którzy mają swęj pasję czy wykonują ciekawy dla dzieci zawód.
(Selena, s. 13, wers 17-20).

18 M Sama opowiadam im i pokazuję swoje umiejętności lub to czego nowego się nauczyłam
19 () włączam w te działania rodziców którzy chcą się podzielić swoimi umiejętnościami
20 .robimy pokazy tych umiejętności ale i konkursy. ((szybciej do+)) Tak naprawdę nie
21 trzeba tu wielkiej zachęty dzieci same chcą pokazać to co potrafią czekają na pochwały
22 lub brawa.
(Stanisława, s. 18, wers 18-22).

Przywołane narracje opisują znajomość sytuacji, podczas których Narratorki ujawniają działania, których zastosowanie umożliwia dzieciom rozwijanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Selena i Stanisława podają przykłady własnych doświadczeń i nabywania

nowych umiejętności, odwołują się również do godnych naśladowania przykładów z literatury oraz zapraszają rodziców do przedszkola celem prezentacji posiadanych przez rodziców umiejętności. Zupełnie inne podejście w świetle podjętego wątku, wynika z narracji Patrycji, otóż Narratorka wśród sytuacji umożliwiających rozwijanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń dzieci opisuje sytuacje, w której obdarza dzieci upominkami czy pochwałą. Tak oto Patrycja opisuje swoje doświadczenia:

33 To nie musi być naklejka () to może być dobre słowo wsparcie typu jestem z ciebie
(Patrycja, s. 17, wers 33).

1 dumna świetnie Ci idzie taka pochwała Pani jest bezcenna to też na dorosłym jak ktoś nas

2 pochwali to też nas motywuje.

(Patrycja, s. 18, wers 1-2).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Patrycja, Wiktoria i Genia:

5 M

Uczy się

6 cierpliwości .słucha innych .nie poddaje się próbuje różnych sposobów żeby ten problem
7 rozwiązać.

(Patrycja, s. 18, wers 5-7).

19 M Ćwiczy cierpliwość .pamięć . koncentrację i wytrwałość () ale też
20 taką umiejętność pokonywania trudności i nie poddawania się

(Wiktoria, s. 14, wers 19-20).

18 M No ćwiczy cierpliwość .koncentrację uwagi .doskonali umiejętność

19 słuchania pogłębia zasób słownictwa .ćwiczy wytrwałość nie poddaje się nie zraża się

20 jak coś nie udaje się potrafi podejść do sytuacji problemowej nawet kilka razy jak się coś

21 nie udaje ((szybciej do+)) ale takie podejście wymaga wielu ćwiczeń

(Genia, s.22, wers 18-21).

Przywołane narracje pokazują przykłady umiejętności dzieci charakterystycznych głównie dla emocjonalnego obszaru rozwoju dziecka z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego takie jak: cierpliwość, wytrwałość, pokonywanie trudności, odwaga oraz umiejętności charakterystyczne dla poznawczego obszaru rozwoju dziecka szczególnie: umiejętność słuchania, doskonalenia pamięci, koncentracji uwagi, pogłębiania zasobu słownictwa, o których opowiadają: Patrycja, Wiktoria i Genia.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**.

W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Oliwia i Celina:

32 M

Tworzę takie sytuacje

33 () najczęściej dotyczą one też takich czynności samoobsługowych i związanych z

(Oliwia, s.17, wers 32-33).

1 otoczeniem .bo jednak w uwagi na to że mam w grupie to zróżnicowanie wiekowe to

2 wiadomo że młodsze dzieci muszą się nauczyć od nas i od starszych dzieci :więc: mówię

3 im że młodsze dzieci słuchają no a potem zapraszam ich do kolorowania i one kolorują ()

4 a wtedy ze starszakami np. „popatrzcie jaki mamy bałagan tak i coś musimy z tym

5 zrobić” () i wtedy dzieci same myślą „no dobrze to zaraz ciocia posprzątam” ((szybciej

6 do+)) więc myślę że to jest taka sytuacja problemowa którą dzieci wiedzą jak rozwiązać
7 tak :i: staram się albo jest jakiś problem to staram się np. przemyśleć
(Oliwia, s. 18, wers 1-7).

12 M Mamy tutaj
13 w przedszkolu takie zajęcia z emocji nie są to zajęcia regulowane tygodniowo :ale: są
14 rozłożone w różnych cyklach ..uczmy dzieci zachowań w różnych sytuacjach.
(Celina, s. 10, wers 12-14).

Narracja Oliwii pokazuje przykład tworzenia sytuacji problemowych w odpowiedzi na sytuacje okolicznościowe i potrzeby dzieci w zakresie samoobsługi i komunikacji, poprzez tworzenie zabaw, organizowanie rozmów lub angażowanie dzieci do zajęć np. porządkowych. Natomiast narracja Celiny dowodzi, że Narratorka organizuje zajęcia problemowe, podczas których dzieci nabywają nowych umiejętności. Z kolei Bogusia w swojej narracji ujawnia, iż aktualnie nie tworzy sytuacji problemowych, ponieważ każdy dzień przynosi wiele nowych zdarzeń czy problemów wymagających natychmiastowej reakcji Narratorki, która w zaistniałej sytuacji sprowadza się do próby wspólnego rozwiązania problemu za pośrednictwem rozmowy i poszukiwania rozwiązania, o czym w następujący sposób opowiedziała Bogusia:

1 M Myślę .czy
2 :my: tutaj jako nauczyciele na grupie tak celowo tworzyliśmy takie sytuacje problemowe
3 (?) póki :co: bazowaliśmy na tych sytuacjach problemowych które wychodzą same. To są
4 dzieci które się poznają które jeszcze nie do końca ze wszystkim sobie radzą .. tak
5 naprawdę mamy na bieżąco różnego rodzaju sytuacje np. radzenie sobie ze złością lub
6 sytuacje wynikające z niepełnosprawności dziecka & jakby tutaj my nie tworzyliśmy
7 sytuacji i starliśmy się dzieciom tłumaczyć jak można je rozwiązać ale też same dzieci
8 też podają swoje pomysły.
(Bogusia, s. 16, wers 1-8).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Oliwia i Bogusia:

1 M Dobrą zachętą która bardzo motywuje dzieci :są: konkursy
2 więc bardzo często robię konkursu albo grupowe :albo: przedszkolne (°) dzieci chętnie do
3 tych konkursów się zgłaszają chcą się pokazać chcą aby ktoś je pochwalił widać że bardzo
4 tego potrzebują. & Od niedawna robię też takie zajęcia kiedy to dziecko wciela się w rolę
5 nauczyciela i opowiada dzieciom no bajkę czy :jakaś: sytuację którą przeżyło jako
6 przykład a ja jestem uczestnikiem tego spotkania :czuвам.:. podpowiadam jak jest
7 potrzeba to bardzo dobra rzecz (°) zauważyłam że dzieci zaczęły mnie naśladować przy
8 mnie wcielały się w moją rolę ..ale opowiadały to co już poznaliśmy plus dopowiadały to
9 co poznały np. podczas wyjazdów z rodzicami :czy: spacerów to dobry sposób na
10 pokazanie się na tle grupy na przełamywanie swoich słabości na pokazanie swoich
11 umiejętności.
(Oliwia, s. 19, wers 1-11).

27 M Sama opowiadam o swoich zainteresowaniach
28 o swoich pasjach o harcerstwie też w którym byłam przez wiele lat & i udało mi się
29 zrobić w przedszkolu grupę zuchów .. mam wielu znajomych którzy też mają jakieś tam
30 swoje pasje (-) i przychodzą do moich dzieci do przedszkola i opowiadają o tym
31 przynoszą swoje zbiory które mają :czy: znaczki :czy: puchary medale a nawet figurki
32 piasków & miałam takiego kolegę który aktualnie wyjechał ((szybciej do +)) ale był u
33 nas na grupie ze swoją kolekcją piasków więc w taki sposób bardzo praktyczny
(Bogusia, strona 16,wers 27- 33).

1 ((szybciej do +)) staram się pokazywać jak można tą wiedzę zagospodarować i gromadzić.
(Bogusia, s. 17, wers 1).

Przywołane narracje pokazują przykłady sytuacji, o których Narratorki opowiadają jako o umożliwiających dzieciom rozwijanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Oliwia opowiada o promowaniu umiejętności dzieci za pośrednictwem konkursów oraz o organizacji zajęć, podczas których dzieci wcielając się w rolę nauczyciela prezentują wiedzę poznaną w przedszkolu i poza przedszkolem. Z kolei Bogusia chcąc rozwijać umiejętności dzieci organizuje zajęcia, podczas których, opowiada o swoich zainteresowaniach i pasjach aby móc zaszczerpić je dzieciom, organizuje na terenie przedszkola grupę zuchów, zaprasza do przedszkola gości, którzy podobnie jak Narratorka dzielą się swoimi pasjami.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Oliwia i Bogusia:

14 M Będzie samodzielne .niezależne od
15 rodziny od znajomych. będzie wiedziało że samo da sobie radę może polegać na sobie że
16 jest życiowo zaradne.
(Oliwia, s. 19, wers 14-16).

4 M Jest dociekliwe . potrafi zadawać pytania .
5 potrafi też wiele rzeczy wytłumaczyć. wyjaśnić jest skupione kiedy stara się coś wyjaśnić
6 . doskonali pamięć .potrafi łączyć fakty i wykazywać je, potrafi połączyć przyczynę ze
7 skutkiem.
(Bogusia, s. 17, wers 4-7).

Przywołane narracje ujawniające przykłady różnorodnych umiejętności dzieci dowodzą ich znajomości przez Narratorki. Umiejętności wskazane przez Oliwię świadczą, że Narratorka wskazując np. na niezależność od rodziny czy zaradność życiową, mówi o przyszłość jaka może mieć miejsce. Natomiast wypowiedź Bogusi odkrywa takie umiejętności jak dociekliwość, umiejętność: zadawania pytań, wyjaśniania, skupienia, doskonalenia pamięci, analizowania i wnioskowania.

Narratorzy **zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przedstawili swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Lucjan, Sandra i Pamela:

11 M Takie sytuacje problemowe są najczęściej podczas
12 działań matematycznych (-) są to doskonale zajęcia kiedy to dzieci mogą wyszukiwać
13 różnych błędów. spróbować wykonać zadanie w inny sposób (°) a może nawet
14 zmodyfikować zadanie :czy: rozbudować je dzieci są w tym doskonale. & Do sytuacji
15 problemowych doskonale są też eksperymenty podczas których dzieci same dochodzą do
16 wniosku na podstawie tego co zaobserwowały. obserwacje przyrodnicze czy zwykła
17 dyskusja z dziećmi podczas której mówię im :że: zaplanowałem z nimi dzisiaj piknik na
18 podwórku ((szybciej do+)) a tu pada deszcz i wtedy nie ma dla dzieci problemu
(Lucjan, s. 16, wers 11-18).

10 M To przychodzi mi na myśl dziecięca matematyka właśnie Gruszczyk -Kolczyńskiej
11 (°) i tam zawsze stawiam sobie za przykład takie zadanie związane z objętością płynów w

12 którym pojemniku jest więcej wody (?) w większym czy w szerszym (?) i dziecko nie
13 dochodzi do tego od razu :ale: ja też nie mam dawać dziecku jasnej i klarownej
14 odpowiedzi w tym momencie w którym jest dana sytuacja dydaktyczna (')

(Sandra, s.22, wers 10-14).

2 sytuacje problemowe dydaktyczne to są
3 zwykle zadania które realizujemy a ja je wcześniej przygotowuje .:Więc: zazwyczaj są to
4 zadania te które robimy podczas zajęć. (') Jeżeli są to zajęcia matematyczne to
5 przygotowuje pomoce do tego zajęcia ((szybciej do+)) i każde zadanie staram się aby
6 zawierało kilka elementów i aby na początku dziecko mogło sobie z nim poradzić :a:
7 później wprowadzam kolejny stopień tego zadania po prostu utrudniam je po to aby
8 sprawdzić jak dzieci sobie z tym poradzą :jak: odwołują się do tego nad czym już
9 wcześniej pracowaliśmy jakie mają pomysły na rozwiązanie tego zadania
(Pamela, s. 15, wers 2-9).

Przywołane narracje pokazują przykłady tworzenia przez Narratorów różnorodnych sytuacji problemowych. Lucjan organizując zajęcia matematyczne tworzy warunki, za pośrednictwem których dzieci poszukują błędów, organizuje środowisko, w którym dzieci eksperymentując formułują wnioski, analizują zaistniałe sytuacje, organizuje obserwacje przyrodnicze umożliwiając dzieciom badanie i omawianie zaobserwowanych zmian. Podobne działania podejmuje Sandra, o których opowiedziała w swojej narracji. Mianowicie Narratorka również organizuje zajęcia matematyczne, jednak podczas ich realizacji nie udziela dzieciom jasnych odpowiedzi lecz wskazówek. Również Pamela sytuacje problemowe organizuje za pośrednictwem różnorodnych zajęć, do których przygotowuje pomoce dydaktyczne.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorów, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**.

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan, Sandra i Pamela:

15 M Organizuję
16 różne konkursy zawody czy np. zapraszam inną grupę dzieci ze szkoły (') przed którą
17 możemy się pochwalić tym czego się nauczyliśmy. Sam też opowiadam im o tym czego
18 ostatnio się nauczyłam lub jakie ciekawostki ((szybciej do+)) odkryłam i to je też ciekawi
19 zaraz też chciałyby to poznać.& Staram się aby to nad czym pracujemy było dla dzieci
20 atrakcyjne czyli jeżeli robimy pracę plastyczną to aby dziecko mogło dokonać wyboru
21 jaką chce robić pracę (') nie narzucam im gdy robimy eksperyment to tak aby każdy mógł
22 pracować miał narzędzia itd.
(Lucjan, s. 17, wers 15-22).

19 M Moje
20 zachęcanie (?) to tak naprawdę nie przeszkadzanie dzieciom daję im po prostu wolną
21 rękę czuwam nad wszystkim nad ich bezpieczeństwem ale nie pokazuję palcem jedyne
22 co robię to dbam o to aby miały w czym działać :czyli: jeżeli lubią malować dbam aby
23 miały czym i na czym jeżeli lubią majsterkować to też przynoszę do przedszkola takie
24 rzeczy do majsterkowania itd.
(Sandra, s. 23, wers 19-24).

1 sposobem na zachęcanie to jest to co ja przynoszę do pracy te :wszystkie: materiały i różne
2 rzeczy (') dzieci chcą działać .chcą zawsze coś zrobić one tak naprawdę nie mogą się
3 doczekać aż zaczniemy razem coś robić coś wymyślać co tam dzisiaj będziemy robić.
(Pamela, s. 16, wers 1-3).

Przywołane przez Narratorów wypowiedzi dowodzą znajomości sytuacji umożliwiających dzieciom rozwijanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Lucjan wśród znanych sobie sytuacji wskazuje na organizację konkursów, zawodów podczas których dzieci

prezentują swoje umiejętności. Narrator opisuje sytuację, podczas których zaprasza dzieci z innych grup na występy do swojej grupy, opowiada o swoich zainteresowaniach, udostępnia dzieciom różnorodne materiały do wykonywania prac, jednak nie narzuca dzieciom sposobu ich wykonania lecz daje możliwość wyboru. Podobny sposób działania oraz znajomość sytuacji wynika z narracji Sandry i Pamelii, Narratorki starają się swoim postępowaniem nie przeszkadzać dzieciom.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorów, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan i Sandra:

27 M No myślę
28 że dziecko podczas rozwiązywania sytuacji problemowych to rozwija swoją koncentrację
29 uwagi .cierpliwość .odwagę w ogóle dzieci które próbują same dojść do czegoś rzadko
30 korzystają z pomocy nauczyciela :dopiero: jak sobie poradzą wtedy okazują radość (')

(Lucjan, s. 17, wers 27-30).

27 M No na pewno
28 będzie zaradnym człowiekiem.. na pewno takim który wyrosnie na taką osobę zaradną
29 tylko nie przemądrzała tak się często też zdarza (-)

(Sandra, s.23, wers 27-29).

Narracja Lucjana ukazuje następujące umiejętności dzieci nabyte w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych: koncentracja uwagi, cierpliwość oraz odwaga. Z kolei z narracji Sandry wynika, iż umiejętnością jaką dostrzegła Narratorka jest zaradność.

Narratorka **zatrudniona w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przedstawiła swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**.

W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Zofia

27 M Czasami takie sytuacje problemowe tworzą się same
28 mogą to być :czy: wychowawcze (') wówczas najczęściej odwołujemy się czy do
29 kodeksu grupowego i tutaj dzieci same wskazują na nasze grupowe zasady ((szybciej o+))
30 ale też zdarza się że dziecko przychodzi do mnie z jakimś pytaniem i wówczas wszyscy
31 wspólnie szukamy na nie odpowiedzi :albo: grupa dzieci czy jedno dziecko wchodzi w
32 rolę nauczyciela i wyjaśnia problem wówczas tworzy się taka koleżeńska praca gdzie to
33 dziecko które nie wiedziało dowiaduje się a to które wie i wyjaśnia jeszcze bardziej

(Zofia, s.18, wers 27-33)

1 doskonali swoją wiedzę :ale: takim sztandarowym działaniem to są zajęcia nasze
2 codzienne które przygotowuję dla dzieci one podczas tych zajęć zmierzają się z tymi
3 zadaniami z różnym skutkiem albo radzą sobie same lub potrzebują wskazówek

(Zofia, s. 19, wers 1-3).

Zofia w swojej narracji na temat tworzenia sytuacji problemowych wskazuje zarówno na sytuacje problemowe, które sama organizuje jak i te, które tworzą się same. Sytuacje problemowe wychowawcze tworzą się bez udziału Narratorki, natomiast ich przepracowanie i rozwiązanie jak opowiada Zofia wymaga zaangażowania Narratorki i dzieci. Zofia

organizuje również zajęcia, podczas których tworzy sytuacje problemowe proponując dzieciom zadania do rozwiązania.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedzi Narratorki, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

21 M

Zgłaszam dzieci do konkursów

22 .promuje wiedzę dzieci.

(Zofia, s. 19, wers 21-22).

Zofia snując opowieść na temat sytuacji umożliwiających rozwijanie umiejętności dzieci wskazuje na udział dzieci w konkursach celem promowania nabytych umiejętności i wiedzy.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedzi Narratorki, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

25 M

Ćwiczy

26 cierpliwość .skupienie uwagi. odporność na stres. drażny temat. potrafi zadawać pytania.

(Zofia, s.19, wers 25-26).

Wśród umiejętności nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych za Zofią wyróżnić mogą: cierpliwość, odwagę, umiejętność formułowania pytań, koncentrację uwagi.

5.4.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń

Niniejszy podrozdział przywołuje wypowiedzi Narratorek opisujące doświadczenia nauczycieli nabyte na skutek tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń, w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, zróżnicowane ze względu na stopień awansu zawodowego nauczyciela.

Narratorki będące **nauczycielem stażystą** w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Ola, Karolcia i Rita :

16 M

Takie sytuacje problemowe robią się samoistnie w grupie czasami

17 :tworzę: też ale mam na tyle młodą grupę wiekową że czasami ciężko jest musimy

18 wspólnymi siłami dojść do rozwiązania problemu niż samodzielnie.
 (Ola, s. 15, wers 16-18).

22 M Ja takich specjalnych rzeczy nie robię () to u mnie jest
 23 na zajęciach dzieci mogą powiedzieć jak coś zrobić (-) jaki mają na to sposób (?) jak
 24 pracują w grupach to muszą się ze sobą tak porozumieć () i widzę często :jak:
 25 uzgadniają jedną wersję tego o co przed chwilą się kłóciły jakie mają na ten temat
 26 wiadomości :a: często jest tak (-) że kapitan zespołu coś tam powie a inni jeszcze
 27 dopowiadają bo im się coś przypomniało.

(Karolcia, s. 12, wers 22-27).

26 M Ja robię to
 27 na zajęciach () znam swoje dzieci i widzę że chcą :czy: potrzebują się czymś pochwalić
 28 więc robię to na zajęciach .. jak już kończymy to mamy zawsze chwilę na takie nasze
 29 samochodziki & dzieci czekają na to bo to zwykle jest każdego dnia u nas to już taki
 30 rytuał.

(Rita, s. 11, wers 26-30).

Przywołane narracje pokazują różnorodne spojrzenia Narratorek na tworzenie sytuacji problemowych, Ola uważa, że „robią się samoistnie” i wymagają zaangażowania w celu ich rozwiązania. Natomiast Karolcia nie planuje i nie realizuje sytuacji problemowych, Narratorka dostrzega sytuacje problemowe, powstające samoistnie podczas realizacji zajęć, gdzie dzieci poszukują rozwiązania, a Narratorka jest obserwatorem tych poszukiwań. Z kolei Rita prezentuje zupełnie inny punkt widzenia, otóż Narratorka opowiada o realizacji sytuacji problemowych podczas zajęć dydaktycznych.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Ola i Lidia:

15 M Jak przynoszę do sali różne rzeczy czy
 16 to ciekawe książki :czy: plakaty nawet broszurki albo materiały plastyczne .nowe nie
 17 znane dzieciom rzeczy za pomocą których możemy zrobić nowe prace () i udostępniam
 18 te materiały dzieciom w sali w koszykach mamy więc kiedy mamy czas wolny a jak
 19 mają ochotę coś stworzyć to mają z czego. & Z pieniędzy rady rodziców bo takie mamy
 20 staram się zakupić też nowe pomoce żeby dzieci mogły na nich ćwiczyć swoje
 21 możliwości czy to do zajęć matematycznych czy do eksperymentów jakieś produkty czy
 22 do muzycznych instrumenty itd.

(Ola, s. 16, wers 15-22).

2 M Robimy sobie konkursy.
 3 imprezy grupowe i zapraszamy na nie panią dyrektor :albo: jeszcze ze dwie grupy dzieci z
 4 przedszkola na taki pokaz umiejętności ..robimy też wystawy prac plastycznych na holu w
 5 przedszkolu i to takie działanie że my pokazujemy swoją pracę swoje umiejętności bardzo
 6 mobilizuje dzieci one nie mogą się doczekać kiedy będą mogły się czymś pochwalić.

(Lidia, s. 14, wers 2-6).

Przywołane narracje opisują przykłady sytuacji, których realizacja umożliwia rozwijanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń dzieci. Jako przykład niniejszej sytuacji Ola wskazuje na udostępnianie dzieciom różnorodnych materiałów do działania, gromadzenia pomocy dydaktycznych do zajęć. Z kolei dla Lidii przywołaną powyżej sytuację stanowi organizacja konkursów i pokazów, gdzie dzieci prezentują swoje umiejętności oraz przygotowywanie prac plastycznych do organizowanej w przedszkolu wystawy.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Ola i Lidia:

25 M No koncentruje się
26 bardzo .potrafi stawiać pytania .konstruować wnioski.
(Ola, s. 16, wers 25-26).

9 M Samodzielny .pewniejszy siebie. nie będzie taką
10 osobą przestraszoną :taką: która będzie uciekała od pewnego rodzaju konfliktów
11 .nieporozumień tylko będzie się starała sama to wszystko rozwiązywać i tylko w jakichś
12 sytuacjach ekstremalnych () ale też będzie w stanie zrozumieć że w niektórych
13 sytuacjach trzeba iść od razu po pomoc ((szybciej do+)) też nie będzie tak że będzie
14 wszystko sam próbował załatwić tylko będzie w stanie odróżnić kiedy sam sobie poradzi
15 a kiedy musi iść po pomoc do osoby dorosłej
(Lidia, s. 14, wers 9-15).

Przywołane narracje pomimo, że opisują wskazane przez Narratorki umiejętności dzieci nabyte w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych, ujawniają również wypowiedzi Narratorek charakterystyczne w większości dla jednego obszaru rozwoju dzieci. Ola zwracając uwagę na koncentrację, umiejętność formułowania pytań oraz wniosków wskazuje, iż skupiła się głównie na umiejętnościach charakterystycznych dla poznawczego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Natomiast Lidia opowiadając o samodzielności dzieci, pewności siebie, otwartością na współpracę i sytuację, z którą trzeba się zmierzyć odwołuje się do emocjonalnego i społecznego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Narratorki będące **nauczycielem kontraktowym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Wiesia i Róża:

19 M :Czasami:
20 jeśli mam jakiś temat zaplanowany że trzeba rozwiązać zadanie () to opowiadam im
21 jakąś bajkę :że: coś tam się wydarzyło no to wtedy na podstawie tego mojego
22 opowiadania opowiadają co się stało (?) co możemy zrobić (?) co było dalej (?) & Jak się
23 coś dzieje to siadamy rozmawiamy ;i każdy może się wypowiedzieć>... mamy kodeks
24 przedszkolaka :i: odwołujemy się do niego przypominamy sobie jak mamy się
25 zachować.
(Roksana, s. 17, wers 19-25).

12 M Często się
13 odgrywa takie scenki teatralne i dzieci się wcielają w różne postaci . przedstawiają różne
14 sytuacje a :takie: sytuacje to tworzą się same więc rozwiązuje te problemy.
(Wiesia, s. 12, wers 12-14).

20 M Takie sytuacje problemowe pojawiają się podczas zadań
21 jakie robimy :kiedy: omawiamy temat tygodnia są to zadania i matematyczne gdzie np.
22 klasyfikujemy np. klocki ze względu na kształt .kolor czy fakturę :gdy: mierzymy naszą
23 salą za pomocą różnych narzędzi .miary .taśmy .linijek :czy: naszych butów i mówimy że
24 sala na długość 40 butów ..albo kiedy robimy eksperymenty () wtedy jest najwięcej
25 takich problemów bo :albo: coś nam za szybko wykipi tak było przy wulkanie :albo:

26 balon za szybko pęknie i już główkujemy co tu zrobić żeby się nam udało i takie różne
27 rzeczy & ale te sytuacje problemowe to też nasze zachowanie które jest różne (°) dzieci
28 wchodzą w konflikty .posprzecają się i o zabawkę i wspólną zabawę ((szybciej do+)) i
29 wtedy mamy problem w grupie i znowu debatujemy jak to rozwiązać (?) i często tak się
30 zdarza że dzieci same znajdują rozwiązanie swoich problemów ja nie robię z nich ani
31 sprawcy ani ofiary zdarzenia tylko staramy się dojść do wyjaśnienia razem.
(Róża, s. 24, wers 20-31).

Przywołane narracje Roksany, Wiesi i Róży pokazują przykłady tworzenia jak i prób odpowiadania na różnorodne sytuacje problemowe. Tworzenie sytuacji problemowych w przypadku Roksany sprowadza się do przygotowywania i realizacji zadań, opowiadań, bajek, prowadzenia dyskusji, podczas których dzieci mierzą się z dostrzeżonym problemem. Podobne spojrzenie wynika z narracji Róży, gdzie Narratorka również przygotowuje dla dzieci zadania matematyczne, w których problemem do rozwiązania dla dzieci jest uporządkowanie, mierzenie, wskazanie różnic czy poszukiwanie wyjaśnień do przeprowadzonego eksperymentu. Prócz zadań Narratorka dostrzega również potrzebę już nie organizowania, lecz przeprowadzenia dzieci za pośrednictwem rozmów do wyjaśnienia sytuacji. Z kolei Wiesia przykład sytuacji problemowej przynosi na grunt scenek teatralnych. Narratorka w fabule przedstawianej bajki pokazuje sytuację problemową oraz drogi dochodzenia do jej rozwiązania.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.** W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Roksana i Greta:

11 M Pokazuję przykłady
12 sławnych ludzi (°) z podobnymi :lub: nawet takimi samymi uzdolnieniami czy talentami
13 & wskazuję jakie sukcesy w tej dziedzinie odnieśli & pokazuję miejsca gdzie można te
14 umiejętności pokazać & (°) mówię im że możemy stanąć do konkursu .turnieju czy
15 przeglądu artystycznego aby te umiejętności móc promować staram się pokazać
16 pozytywne strony posiadanych przez dzieci umiejętności w przedszkolu & też mamy
17 różne uroczystości :więc: przed tymi uroczystościami również zachęcam dzieci aby brały
18 w nich udział :aby: pokazywały szerszej publiczności swoje umiejętności
(Roksana, s. 18, wers 11-18).

12 M Jak to sama robię
13 takie w grupie turnieje mamy u nas taki talent show grupowe .to nasz pomysł na wzór
14 tych z telewizji i wszyscy się wtedy chwalimy co tam nowego potrafimy zrobić ((szybciej
15 do+)) ja też w to się włączam i nasza pani pomoc też wszystko wtedy jest tak fajnie
16 urządzone .sale mamy udekorowaną prawie jak w telewizji sami wszystko wymyślamy
17 (°) i powiem pani że to wychodzi lepiej niż zaplanowane zajęcia.
(Greta, s. 13, wers 12-17).

Narratorki opisując różnorodne sytuacje umożliwiające rozwijanie dzieciom zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń w przywołanych narracjach świadczą o ich znajomości. Roksana w zapraszaniu do przedszkola gości wykazujących się uzdolnieniami, w organizowaniu konkursów czy uroczystości przedszkolnych, pokazuje dzieciom przykłady konsekwentnego doskonalenia umiejętności, poszerzania wiedzy i doświadczeń. Z kolei Greta

opowiadając o organizowaniu uroczystości, przygotowywaniu dekoracji, podczas których dzieci prezentują swoje uzdolnienia, przywołuje sytuacje, których znajomość wynika z praktyki i możliwości zaangażowania w owe działania społeczności przedszkolnej.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Gabriela i Róża:

1 M Uczy się cierpliwości
2 jest :takie: wywarzone .nie działa już tak pochopnie .pracuje powoli i sprawdza to co robi
3 jest takie ostrożniejsze.
(Gabriela, s. 14, wers 1-3).

33 M Wytrwałość . ale i potrafi pogodzić się z czymś
(Róża, s. 25, wers 33).

1 jak mu się coś nie uda potrafi to sobie mówiąc kolokwialnie poukładać w głowie .potrafi
2 powiedzieć co myśli na dany temat. nie obraża się i nie odchodzi w inne miejsce w sali ale
3 potrafi cierpliwie wysłuchać na swój temat zdania innych dzieci.
(Róża, s. 26, wers 1-3).

Gabriela i Róża opisując umiejętności dzieci nabyte w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych, wskazują głównie na cierpliwość, wytrwałość opanowanie. Narratorki dostrzegają dziecko myślące i rozważne, otwarte na innych.

Narratorki będące **nauczycielem mianowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata i Weronika:

1 M Sytuacje :problemowe: wychowawcze .. zazwyczaj dzieją się same w grupie (°)
2 natomiast sytuacje problemowe dydaktyczne organizuję ((szybciej do +)) i są to
3 wszelkiego typu zadania postawione przed dziećmi, / w których trzeba rozwiązać
4 problem, / a tym problemem może być np. „posegregowanie figur ze względu na
5 kształt, kolor”. . :Czasami: sytuacje problemowe dydaktyczne pojawiają się też
6 :<podczas zabawy dzieci>: np. „chcę coś wykonać, zbudować, / planują coś i
7 samodzielnie nie mogą pokonać tego elementu, / który sprawia im trudność,
(Stasia, s. 20, wers 1-7).

30 M Takie sytuacje problemowe pojawiają się
31 podczas zajęć najczęściej kiedy mamy matematykę wówczas jest trochę tych trudności
32 :dzieci: albo nie radzą sobie z zadaniem i proszą o pomoc :albo: zaczynają zadanie i
33 gdzieś po drodze blokują się nie mogą dalej ruszyć. & Ja przygotowuję takie zadania i do
(Renata, s.15, wers 30-33).

1 pracy indywidualnej i do pracy w grupach żeby mogły też uczyć się od siebie nie tylko
2 żebym ja była ta osoba do której biegnie po pomoc :ale: żeby patrzył też jak kolega sobie
3 radzi i mamy zadanie na segregowanie :czy: tworzenie zbioru czy mierzenie
(Renata, s. 16, wers 1-3).

19 M Takie sytuacje problemowe zdarzają się często same podczas zajęć
20 (°) kiedy dzieci jednocześnie mówią lub :kiedy: pracują w grupach i każdy chce być
21 przywódcą czy kapitanem grupy & ale już potrafię sobie z tymi problemami poradzić &
22 ale też w zadaniu często jest problem do rozwiązania ((szybciej do+))
(Weronika, s. 13, wers 19-22).

Narracje Stasi, Renaty i Weroniki pokazują przykłady tworzenia różnorodnych sytuacji problemowych, podczas których dzieci rozwijają swoją wiedzę, umiejętności

i doświadczenia. Narratorki przywołują sytuacje problemowe, w postaci segregowania, budowania, zaistniałe na skutek zaproponowanego przez Narratorkę zadania czy zabawy, o czym opowiada Stasia. Podobne działania wynikają z wypowiedzi Renaty, Narratorka również organizuje zadania matematyczne dla dzieci do prac w grupach, i do pracy indywidualnej, w których dzieci stykając się z sytuacją problemową segregują, tworzą zbiory, dokonują pomiarów. Inny przykład tworzenia sytuacji problemowej, wynika z narracji Weroniki, otóż Narratorka dostrzega owe sytuacje podczas prowadzenia dyskusji, która wymaga od dzieci umiejętności skupienia się, wypowiadania, co jest trudne w sytuacji, kiedy nie wszystkie dzieci stosują się do obowiązujących zasad lub w momencie zastosowania pracy w grupach podczas zabawy, kiedy wszystkie dzieci chcą przejmować określone role.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata i Czesława:

27 M Często jest tak, że: opowiem dzieciom, że
28 zbliża się konkurs np. „plastyczny i zapraszam chętne dzieci do przygotowania pracy
29 lub zaprezentowania piosenki”. ((szybciej do +)) Przenoszę do pracy różne rzeczy, /
30 typu kolorowe papiery, pudełka, koraliki, włóczki, / wykładam na stoliku (*) i już jest
31 połowa grupy chętna, już mają pomysł na wykorzystanie tych materiałów, (,) to na tej
32 zasadzie.

(Stasia, s. 20, wers 27-32).

31 M Wychodzimy poza przedszkole do
32 ciekawych miejsc aby dzieci mogły zobaczyć czy nowe zawody których nie znają :czy:
33 ciekawe rzeczy np. chodzimy do muzeum ((szybciej do+)) byliśmy w teatrze .muzeum
(Renata, strona 16, wers 31-33).

28 M No to różnie ale takim
29 najlepszym sposobem jest nie przeszkadzać dzieciom kiedy nad czymś pracują pozwolić
30 im działać :<powiedziałabym nawet nie podpowiadać za dużo>:. Uważam że dobrym
31 sposobem jest promować dzieci :czy: w przedszkolu czy poza jego terenem te
32 umiejętności dzieci () to wtedy działa tak bardzo mobilizująco a dziecko wówczas chce
33 jeszcze więcej i więcej te swoje umiejętności doskonalić.

(Czesława, s. 16, wers 28-33).

Przywołane narracje ukazują przykłady różnorodnych sytuacji umożliwiających rozwijanie umiejętności dzieci. Narracja Stasi pokazuje, że wystarczy zasygnalizować dzieciom realizację konkursu, lub udostępnić dzieciom w sali materiały do malowania, manipulowania, układania, eksperymentowania, przekładania, badania, aby móc zaobserwować reakcję dzieci w postaci przygotowywania prac plastycznych czy tworzenia zabawy. Natomiast Renata prezentuje inne spojrzenie na znajomość sytuacji, mianowicie Narratorka w zapoznawaniu dzieci z nowymi, nieznanymi dzieciom zawodami, instytucjami czy sytuacjami poznanymi poza przedszkolem upatruje sytuacje, których udostępnienie dzieciom rozwija ich wiedzę, umiejętności i doświadczenia. Zupełnie inne podejście do niniejszego tematu wynika z narracji Czesławy, otóż Narratorka w samodzielnej pracy

dziecka i promowaniu jej efektów, dostrzega sytuację umożliwiającą zdobywanie wiedzy i umiejętności.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata i Czesława:

2 M Musi być pewne siebie, / (‘) że
3 doświadczyło już pewnego zdarzenia / :< bardzo podobnego>: / i robi to często, /
(Stasia, s. 21, wers 2-3).

6 M Pokonywania trudności
7 .próbowania więcej razy jak nam się coś nie udaje & dzieci nie zrażają się na początku jak
8 coś nie bardzo wiedzą .są odważniejsze :takie: bardziej pewne siebie.
(Renata, s. 17, wers 6-8).

4 M Może radzić sobie ze stresem. z problemami ważne żeby przede
5 wszystkim miał na tyle ugruntowaną pewną stabilizację emocjonalną że będzie potrafił
6 sobie z tym radzić.
(Czesława, s. 17, wers 4-6).

Narratorki pomimo własnych doświadczeń i znajomości wielu różnorodnych umiejętności dzieci, w swoich narracjach głównie skupiły się na wskazaniu umiejętności charakterystycznych dla emocjonalnego obszaru rozwoju dzieci z zakresu podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Stasia wyróżnia pewność siebie u dziecka, Renata pokonywanie trudności, odwagę, a Czesława umiejętność radzenia sobie ze stresem i z problemami.

Narratorki będące **nauczycielem dyplomowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń**.

W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Rysia, Stefcia i Sybilla:

14 M Na pewno są takie problemy dnia codziennego :bo: wiadomo dla dzieci jest
15 przykrością jak ktoś powie „nie chcę się z tobą bawić” więc staramy się aby sam zrobił
16 jakieś rozwiązanie & ale ten wspaniały program „Przyjaciele Zippiego” uczy
17 rozwiązywać problemy czy to zazdrości :czy: śmierci na koniec tego one uczą się tego.
(Rysia, s. 15, wers 14-17).

17 M Więc ja dostrzegam że takie sytuacje problemowe
18 związane z tą sprawą wychowania :i: emocjami to one same się pojawiają (‘) nie trzeba
19 ich organizować chyba że nasilają się bardzo to wówczas organizuję zajęcia
20 wychowawcze i rozmawiamy o tym co się w grupie dlaczego mamy taki problem (?)
21 dzieci wypowiadają swoje pomysły na to co jest problemem w grupie szukają
22 rozwiązania ((szybciej do+)) zawsze podczas takich zajęć dają przykład z literatury albo z
23 życia i opowiadam dzieciom a jak to ktoś inny poradził sobie z podobnym problemem.
(Sybilla, s. 16, wers 17-23).

23 M Tak naprawdę takie sytuacje problemowe
24 tworzę najczęściej podczas zajęć ((szybciej do +)) są to zwykle zadania do rozwiązania .
25 kiedy to dzieci wykazują się swoją wiedzą i umiejętnościami :i: moja rola wówczas
26 polega na przygotowaniu tego zadania :czyli: albo gromadzę środki dydaktyczne
27 potrzebne do zrobienia tego zadania (-) albo wprowadzam dzieci do tego zadania czyli
28 np. czytam im opowiadanie a dzieci później albo układają historyjkę obrazkową do niego
29 :albo: rysują czy też rozmawiamy i zmieniamy treść opowiadania jeżeli jest taki zamysł
30 tematu ((szybciej do+)) albo są to zadania matematyczne różnie & to zależy od tematu (‘)
31 ale jest też tak że mamy problem wychowawczy w grupie . i :>tutaj też jest to problem w

32 grupie<:
(Stefcia, s. 23, wers 23- 32).).

Przywołane narracje pokazują nie tylko przykłady tworzenia różnych sytuacji problemowych przez Narratorki, ale również samoistne sposoby ich powstawania. Przykład zaistniałej sytuacji problemowej widoczny jest w narracji Rysi, gdzie Narratorka odpowiadając na niniejszą sytuację wdraża program, którego przepracowanie pozwoli dzieciom poznać i zrozumieć problem a w konsekwencji wskazać rozwiązanie. Podobne spostrzeżenia wynikają z narracji Sybilli, Narratorka również w sytuacjach okolicznościowych dostrzega moment ich pojawienia się, czyniąc wychowanie i emocje źródłem ich powstawania. Sybilla podobnie jak Rysia odpowiada na powstałą sytuację problemową organizując „zajęcia wychowawcze” jako możliwość wspólnego przedyskutowania i uzyskania rozwiązania. Przykład zupełnie innego działania wynika z narracji Stefci, gdzie Narratorka tworzy sytuacje problemowe organizując zajęcia, podczas których proponuje dzieciom zadania do wykonania udostępniając w tym celu pomoce dydaktyczne.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń.**

W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Basia, Rysia i Wanda:

17 M :<Sama ma kilka
17 pasji>: i staram się nimi zaszczepić dzieci .opowiadam jak to ze mną było jak się
18 uczyłam . jakie prace udało mi się zrobić niektóre jeszcze ma z tego okresu i przynoszę
19 do pracy :ale: takim dobrym sposobem :<to jest zaprosić jakąś znaną osobistość do
20 przedszkola>: i my często gościmy u nas w przedszkolu takie osobistości utalentowane
(Basia, s. 23, wers 17-20).

9 M Jeździmy na konkursy . przeglądy & pokazuje im w ten sposób że
10 poprzez udział w konkursach możemy lepiej się doskonalić bo ktoś nasze umiejętności
11 zobaczy doceni to działa motywująco na dzieci. & Dużo rozmawiam z rodzicami aby
12 szukali poza przedszkolem czy zajęć :czy: warsztatów aby dalej mogły się doskonalić.
13 Wskazuję rodzicom jakie to jest ważne że czasem może pojawić się pasja albo nowe
14 zainteresowanie nowe umiejętności.
(Rysia, s. 16, wers 9-14).

17 M Robię konkursu grupowe z koleżanką (') wtedy dzieci wiedzą o takim
18 konkursie i jeszcze bardziej się starają ((szybciej do+)) albo wychodzimy z dziećmi do
19 muzeum sztuki nowoczesnej :czy: do nowych technologii żeby mogły zobaczyć że ktoś
20 ma takie same umiejętności jak oni i w taki sposób je wykorzystał i promował
(Wanda, s. 16, wers 17-20).

Przywołane narracje Basi, Rysi i Wandy ukazują znajomość sytuacji umożliwiających rozwijanie wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Basia opowiada dzieciom o swoich pasjach, zaprasza do przedszkola gości posiadających pasje i ciekawe zawody, aby być bardziej wiarygodnym udostępnia dzieciom swoje pamiętki. Natomiast Rysia, wśród znanych sytuacji wskazuje na organizację konkursów, przeglądów, proponując rodzicom rozwijanie umiejętności dzieci na zajęciach czy warsztatach poza przedszkolem wyjaśnia ich wartość

w procesie rozwojowym. Podobna znajomość sytuacji, jeżeli chodzi o konkursy wynika z narracji Wandy, Narratorka przywołuje sytuacje związane ze zwiedzaniem instytucji wyposażonych w zbiory kultury i technologii, umożliwiając dzieciom pokazanie efektów rozwijania wiedzy, umiejętności i doświadczeń.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się wypowiedziach Narratorek, była **znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stefcia, Teresa, Gosia i Paulina:

- 8 M Jest odważne . wywarzone .nie poddaje się
9 <:chce próbować różnych rzeczy>: dzieci takie często mówią że im się uda pani a na
10 pewno nam to się uda (?).
(Stefcia, s. 26, wers 8-10).
- 26 M Potrafi
27 słuchać swojego kolegi .potrafi się skupić na tym co się dzieje w danym momencie .nie
28 podaje się na starcie jest wytrwale cierpliwe.
(Teresa, s. 17, wers 26-28).
- 5 M Jest odważne
6 <:mówi otwarcie>: co mu przeszkadza .co je cieszy .czego oczekuje <: jest
7 komunikatywne>: nie zraża się w sytuacji kiedy mu się coś nie uda kiedy się coś
8 zepsuje.
(Gosia, s. 24, wers 5-8).
- 8 M Doskonali umiejętność analizowania sytuacji . dyskusowania . wyciągania wniosków
9 łączenia faktów .przełamuje lęk przed krytyką . nie obawia się że może popełnić błąd nie
10 wstydzi się tego że zrobi błąd że się pomyli
(Paulina, s. 24, wers 8-10).

Wskazane powyżej narracje przywołują umiejętności dzieci nabyte w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych, wśród których Stefcia wskazała na: odwagę i opanowanie co ułatwia dzieciom nie tylko podejmowanie decyzji, ale i wyzwań. Podobnie wypowiada się Gosia, Narratorka również na pierwszym miejscu stawia odwagę, która powoduje, że dzieci nie mają trudności czy lęków przed komunikowaniem się, potrafią otwarcie formułować swoje potrzeby. Natomiast z narracji Teresy wynika, że Narratorka wskazuje na wytrwałość i cierpliwość dzieci będącą wynikiem współpracy, koncentracji i odwagi. Z kolei Paulina przywołuje umiejętności odpowiedzialne za analityczne podejście do sytuacji ułatwiające formułowanie wniosków, hipotez, pokonywanie trudności, wskazywanie błędów i przewidywanie sytuacji.

5.4.4 Podsumowanie

Doświadczenia Narratorów wynikające z tworzenia sytuacji problemowych, pozwalające na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń wskazują na następujące elementy: znajomość sytuacji umożliwiających dzieciom budowanie własnych doświadczeń oraz znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych.

Tworzenie sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń dla Narratorów mieszkających na wsi, w mieście, zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych oraz niepublicznej szkole podstawowej, będących nauczycielami stażystami, kontraktowymi mianowanymi, zachodzi za pośrednictwem organizacji zadań i zabaw sprzyjających wypracowaniu u dzieci umiejętności poszukiwania i rozwiązania sytuacji problemowej. „Zadania wymagają od nauczyciela rzetelnej wiedzy o strefie aktualnego i najbliższego rozwoju¹¹⁵ umiejętności każdego ucznia” (Andrzejewska, 2019, s. 88). „Rola dorosłego nie jest kreowanie nowego procesu poznawczego, ale raczej rozwijanie tego, co już się pojawiło. Odpowiedzialność za rozwiązanie problemu może być stopniowo przenoszona z dorosłego na dziecko poprzez internalizację ich strategii i instrukcji” (Michalak, 2004a, s. 175-176). „Každy uczeń lubi czuć się autorem pomysłu i procedury jego realizacji. Zatem jak najczęściej powinien działać rozwiązując problem według własnego zamysłu i planu nawet z założeniem, że popełni błędy” (Andrzejewska, 2019, s. 82). Autorka podkreśla, że „Podczas projektowania zadań rozwojowych wymagana jest od nauczyciela nie tylko samoświadomość ale także gruntowna wiedza z różnych dyscyplin nauki (...). Zadania powinny mieć tajemnicę do odkrycia przez dzieci” (...) „z jednej strony muszą wzbudzać ciekawość i konflikt poznawczy, a z drugiej mieć charakter nowego problemu do rozwiązania, który wymaga nowej, dotąd nieznannej strategii rozwiązania. (Andrzejewska, 2019, s. 88). Maria Kielar – Turska proponuje następujące „Przykłady zabaw (...)”, które ukazują sposoby rozwiązania problemu przez dzieci: „zabaw rozwijających umiejętność rozwiązywania problemów przez czynne eksperymentowanie”¹¹⁶ (...) „Zabawy ułatwiające przejście od myślenia konkretno – ruchowego do myślenia konkretno – obrazowego”¹¹⁷ (...) „Zabawy rozwijające umiejętność operowania wyobrażeniami przy rozwiązywaniu

¹¹⁵ „Strefa najbliższego rozwoju dziecka tworzy przestrzeń możliwości nauczania, określa różnicę między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych (...) a rzeczywistym poziomem rozwojowym dziecka (Filipiak, 2015, s. 17, za: Wygotski, 1989, s. 254). „Zadania realizowane w strefie najbliższego rozwoju można określić jako możliwości, kompetencje, poczucie kompetencji” (...) „Zadania „możliwości” (...) mają charakter otwarty, (...) umożliwiają docieranie do granic wyznaczonych możliwościami dziecka i naturą. Działania dziecka są wspierane przez inne, bardziej kompetentne osoby (...). Zadania kompetencje (...) Dziecko stopniowo przejmuje odpowiedzialność za wykonane zadania. (...) Zadania Poczucie kompetencji (...) to zadania ukierunkowane na doskonalenie się, osiągnięcie mistrzostwa, biegłości (...) Wskazane zadania to „Zadania rozwojowo – dydaktyczne: „od cudzej pomocy do autopomocy”; od działania ze wsparciem do działania samodzielnego” (Filipiak, 2015, 33-34).

¹¹⁶ Wnioski dla nauczycieli: „stawiać przed dzieckiem wyraźnie cel lub też zadbać, aby go wykryło, (...) zachęcać dziecko do dobrego poznania warunków zadania (...) zachęcać do porównywania osiągniętego wyniku z celem (...) stwarzać sytuacje wymagające zastosowania wykrytych sposobów postępowania do rozwiązania innych zadań (...) stwarzać sytuacje problemowe” (Kielar – Turska, 1992, s. 60).

¹¹⁷ Nauczyciel powinien organizować „zadania, które wymagają włączenia elementów wyobrażeń do działań manipulacyjnych” (Kielar – Turska, 1992, s. 76).

problemów”¹¹⁸ (Kielar – Turska, 1992, s. 61- 102). „Rozwiązywanie problemów polega na angażowaniu wielu procesów umysłowych, takich jak np, rozumienie, rozumowanie, wnioskowanie, wykrywanie związków przyczynowo – skutkowych. (...) na odkrywaniu czegoś nowego i tworzeniu zasobu doświadczeń i wiedzy” (...) oraz „ podczas działania powinno ono samodzielnie stwierdzić istnienie różnorodnych ukrytych właściwości i związków przedmiotów, a dopiero później różnicować je na istotne i nieistotne” (Muchacka,2000, s. 39- 40). Tymczasem jak zauważa Donald Wood Winnicott „kiedy dasz dziecku czas na całkowite doświadczenia i kiedy sam (sama) będziesz w nich uczestniczyć, to stopniowo zbudujesz podstawy jego umiejętności przeżywania różnego rodzaju doświadczeń bez pospiechu i zdenerwowania” (Winnicott, 1993, s. 79).

Narratorzy, mieszkający na wsi i w mieście, zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych, tworzenie sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń utożsamiają z prowadzeniem rozmów odbywających się również podczas pojawiających się sytuacji okolicznościowych¹¹⁹ lub zachowań zachodzących w grupie¹²⁰. „Język i mówienie są niezbędnymi elementami rozmowy. Tworzą przestrzeń diady między jej podmiotami rozmawiającymi” (Rostańska, 2010, s. 61). Autorka podkreśla, że „Specyficzny charakter diady uczeń/dziecko – nauczyciel/dorosły wynika z kontekstu edukacji i ma niewątpliwy wpływ na sposób komunikowania tych osób” (Rostańska, 2018, s. 38). Anna Brzezińska uważa, że w sytuacji kiedy uczestnikami rozmowy są dzieci i nauczyciel wówczas „bieżące układy konwersacji, szczególnie te zdarzające się pomiędzy dorosłymi a dziećmi, są ograniczone poprzez asymetryczny podział wiedzy, władzy i prestiżu” (Brzezińska i Lutomski. 1994, s. 39). Natomiast Iwona Konieczna wskazuje, że „Relacja jaka zachodzi w trakcie rozmowy dziecka

¹¹⁸ Wskazówki dla nauczycieli: „eksperymentować z przedmiotami (...) stwarzać sytuacje sprzyjające częstemu aktualizowaniu posiadanych przez dzieci wyobrażeń (...) proponować zadania zachęcające do modyfikowania posiadanych wyobrażeń i wytwarzania nowych (...) odrzucać rozwiązania nonsensowne (...) wybierać i wzmacniać oryginalne rozwiązania twórcze” (Kielar – Turska, 1992, s. 96).

¹¹⁹ Danuta Waloszek wskazuje, że „Od dawna wiemy, że dziecko najefektywniej uczy się okolicznościowo, sytuacyjnie, bezpośrednio uczestnicząc w działaniu” (Waloszek, 2009, s. 81). Podobnie uważa Bożena Muchacka podkreślając, że „ W wychowaniu przedszkolnym proces uczenia się dziecka przebiega przede wszystkim samorzutnie i okolicznościowo” (Muchacka, 2000, s. 24).

¹²⁰ Daria Puhacz wskazuje, że „W pracy pedagogicznej ważna jest znajomość dziecięcych zachowań” Autorka na bazie badań obejmujących „Zaburzenia zachowania...”, przeprowadzonych wśród pedagogów pracujących w placówkach wychowania przedszkolnego na terenie województwa lubuskiego wskazuje, że „Znacznie zmieniło się myślenie o trudnościach, jakie mogą wykazywać dzieci w wieku przedszkolnym. W bieżących badaniach na najwyższych poziomach plasowały się głównie problemy z hałasem (83%), gniewem (64%) i nadmierną ruchliwością dzieci (66%). Na wysokości 60% znajduje się także wskaźnik mówiący o zachowaniach buntowniczych. Hałas i ogromna żywiołowość dzieci stają się znakiem dzisiejszych czasów” (Puhacz, 2017, s. 171-175).

z osoba dorosłą, staje się płaszczyzną relacji wzajemności”¹²¹ (Konieczna, 2019, s. 255, za: Le`vi – Strauss, 1970, s. 77). Jesper Jull podkreśla, „Kluczem do wszystkiego są właśnie kompetencje relacyjne” (Juul, 2014, s. 127)¹²². „Dzięki rozmowom z uczniami nauczyciel ma szansę się dowiedzieć, w jaki sposób dzieci postrzegają świat, co myślą o danej kwestii, czy też, jakie są ich przekonania na określony temat. Zyskuje on przekonanie, że efekty uczenia się, mimo iż są ograniczone celami, bywają nieprzewidywalne i zindywidualizowane” (Zbróg, 2020, s. 26).

Znajomość sytuacji umożliwiających dzieciom budowanie własnych doświadczeń wynikająca ze znajomości potrzeb, zainteresowań i zabawek jakie przynoszą dzieci do przedszkola¹²³ z perspektywy Narratorów mieszkających na wsi, w mieście, zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych, niepublicznej szkole podstawowej, będących nauczycielami stażystami, kontraktowymi i dyplomowanymi sprowadza się do organizacji konkursów przedszkolnych i międzyprzedszkolnych o różnorodnej tematyce i uroczystości na terenie przedszkola z udziałem rodziców, dziadków, przedstawicieli organów gmin¹²⁴. „Nadrzędnym celem uroczystości w edukacji przedszkolnej jest radosne przeżywanie wszelkich doświadczeń, związanych z ich przebiegiem” (...) „stanowią podstawową formę kultywowania tradycji i zachowania obrzędów, umacniają wiedzę o historii kraju w świadomości najmłodszych członków społeczności, wdrażają do respektowania norm i zwyczajów, uczą szacunku do ojczyzny i symboli narodowych, uczą szacunku do ludzi starszych i dzieci niepełnosprawnych, wzmacniają więzi koleżeńskie i partnerskie, rozwijają zainteresowania międzykulturowe, zaspokajają potrzebę uznania

¹²¹ „Zasada wzajemności w rozmowie dziecka z dorosłym jest ustalonym sposobem komunikowania się, polegającym na: (1) umiejętności odczytywania sygnałów inicjujących rozpoczęcie rozmowy, a także utrzymywanie zharmonizowanego toku wymiany działań, ujawnianie zachowań interakcyjnych, jak też stosowanie wypowiedzi rozwijających rozmowę; (2) dążności do jej podtrzymania i współtworzenia określonych sekwencji tematycznych, jak też treści wzajemnej wymiany, co przejawia się w ich zachowaniach komunikacyjnych (werbalnych i/lub niewerbalnych)” (Konieczna, 2019, s. 225-226). Niniejsza „zasada wzajemności w komunikacji” została przywołana jako wynik „analizy rozmów badanych dzieci z osobą dorosłą” (Konieczna, 2019, s. 224).

¹²² Eugenia Rostańska wskazuje, że „Jako „pożądana” określana jest komunikacja relacyjna, której uczestnicy skoncentrowani są na meritum komunikacji. Daje to możliwość stosownego do zadania pobudzenia emocjonalnego, wymiany znaczeń między nadawcą i odbiorcą oraz udzielania wsparcia drugiej osobie, a także pozwala na otwartość poznawczą i emocjonalną” (Rostańska, 2018, s. 41).

¹²³ Temat przynoszonych zabawek poruszyli tylko Narratorzy mieszkający na wsi. Anna Basińska mówi „Widząc zaciekawienie wśród uczniów przedmiotem przyniesionym przez jedno z dzieci, nauczyciel może wykorzystać naturalną ciekawość swoich uczniów i zaprojektować zajęcia, których punktem wyjścia będzie właśnie ów przedmiot i związane z nim dziecięce doświadczenia” (Basińska, 2011, s. 462). Ponadto Autorka podkreśla, że „większość nauczycieli nie stara się budować tego rodzaju pomostów i nie zważa na to, czym interesują się aktualnie uczniowie (...)” (Basińska, 2011, s. 462).

¹²⁴ W tym miejscu odwołam się do słownika wyrazów obcych wskazującego na różnice w przynależności pojęć: „konkurs” i „uroczystości przedszkolne”. Otóż słowo „konkurs” pojmowane jest jako „impresa, przedsięwzięcie o charakterze artystycznym, rozrywkowym” (Sobol, 2003, s. 585), zaś uroczystość to „uczczenie jakiegoś wydarzenia lub postaci, a towarzyszy temu atmosfera uroczystej powagi” (Wiech A. Wiech Z., 1975, s. 263).

i własnej wartości, uczą aktywności, kreatywności, wspólnego podejmowania działań”. (Karbowniczek, 2013, s. 279). Autorka podkreśla, że „Aktywna działalność nauczyciela w organizowaniu życia przedszkolnego pozwoli wszechstronnie rozwinąć dziecięcą osobowość, poznać ich indywidualne predyspozycje, potrzeby, postawy, zainteresowania, zdolności oraz zrozumieć znaczenie pracy zbiorowej i indywidualnej” (Karbowniczek, 2013, s. 280). Z kolei dla Narratorów mieszkających w mieście, zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, będących nauczycielami kontraktowymi, mianowanymi i dyplomowanymi, budowanie własnych doświadczeń u dzieci, jest źródłem współpracy nauczycieli z przedstawicielami środowiska lokalnego w postaci: instytucji kultury, zakładów pracy, instytucji i urzędów państwa,¹²⁵. „W środowisku lokalnym możliwa jest egzemplifikacja wiedzy naukowej zdobytej w przedszkolu. Stąd do wachlarza miejsc można zaliczyć architekturę miasta (...)” (Andrzejewska 2015). Anna Basińska wskazuje, że „w najbliższym otoczeniu ucznia znajdują się zasoby o charakterze edukacyjnym, bliskie uczniom i dobrze im znane, z którymi mają oni dużo doświadczeń. Te zasoby są cennym źródłem naturalnych pomocy dydaktycznych, które nauczyciel może z łatwością wykorzystać do realizacji celów edukacyjnych” (Basińska, 2011, s. 459-460). „Środowisko nawet o dużym nasyceniu instytucjami i elementami przyrodniczymi nie będzie stanowiło dla dziecka wartości i nie będzie stwarzało warunków do uczenia się do momentu aż nauczyciel nie nada mu znaczenia” (Andrzejewska, 2018, s. 51). Badania przeprowadzone przez Renatę Michalak, pokazują, że na „159 zbadanych nauczycieli (...) 12 osób, co stanowi 46,2 % zaproponowało zorganizowanie wycieczki na pole, do ogrodu, kopalni lub muzeum w celu zdobycia nowych informacji lub zebrania materiałów do dalszych badań, (...), a 2 (...) zaplanowało spotkanie z geologiem i rozwiązywanie rebusów i zagadek tematycznych, jako sposób na wprowadzenie uczniów w nowe zagadnienie” (Michalak, 2004, s. 89).

Na temat znajomości umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych, w pierwszej kolejności odniosę do doświadczeń Narratorów, które wskazują na brak zaobserwowanych umiejętności dzieci, charakterystycznych dla fizycznego obszaru rozwoju dziecka wskazanego w podstawie programowej wychowania przedszkolnego¹²⁶. Wyodrębniony w niniejszej podstawie, fizyczny obszar rozwoju dziecka określa umiejętności dzieci, których brak zaobserwowany przez Narratorów „(...) nie jest elementem niezrealizowanych zadań przedszkola, ale wskazaniem na znacznie wcześniejszą konieczność

¹²⁵ Zdaniem Pilch i Lepalczyk „Środowisko lokalne oprócz zbiorowości społecznej zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, oznacza również cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego, takich jak: Kościół, szkoła, instytucje usługowe, urządzenia socjalne (...)” (Pilch i Lepalczyk, 2003, s. 156).

¹²⁶ (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

konsultacji psychologicznej” (Klus – Stańska, 2017, s. 241). Zdaniem Andrzeja Rokickiego aktywność fizyczna „jest najczęściej określana jako możliwość i zdolność do intensywnego działania, przy czym „ ruchy całego ciała lub jego części wywoływane są pracą mięśni szkieletowych” (Rokicki, 2023, s. 191, za: Pilch, 2003, s. 69)¹²⁷. Autor wskazuje wiele czynników, które „determinują zbyt małą aktywność ruchową dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym” wśród których występują następujące czynniki które odnieść można do przedszkola i szkoły: „Zanikanie odpowiednich, pozytywnych i wspierających wzorców i postaw ze strony osób odpowiedzialnych za krzewienie kultury fizycznej wśród dzieci (...) Niewystarczający dostęp do hal sportowych, boisk, basenów i innych elementów infrastruktury sportowo-rekreacyjnej, szczególnie w małych miastach i na wsi.(...) Brak odpowiedniej realizacji zajęć ruchowych oraz lekcji wychowania fizycznego (...) Nieuczęszczanie bądź bardzo mała aktywność dużej grupy dzieci na lekcjach wychowania fizycznego (...) (Rokicki, 2023, s. 190-191). Natomiast w przypadku umiejętności charakterystycznych dla poznawczego rozwoju dziecka¹²⁸, wszyscy Narratorzy prócz będących nauczycielami mianowanymi wskazali na: koncentrację uwagi, słuchanie, myślenie, poszukiwanie zaistniałego problemu, analizowanie, formułowanie hipotez, zadawanie pytań, wyjaśnianie, skupienie, wnioskowanie. „Aktywność dziecka polegająca na rozwiązywaniu problemów sprzyja doskonaleniu procesów poznawczych: spostrzeżenia, wyobrażenia, myślenia, a szczególnie takiej cechy, jak przyczynowość w myśleniu, mowy, uwagi, pamięci, wyobraźni i operacji umysłowych, takich jak: analiza, synteza, wyodrębnianie, porównywanie, klasyfikowanie, uogólnianie, wnioskowanie, abstrahowanie oraz kształtowanie pojęć” (Andrzejewska, 2011, s. 328). Podobny zakres Narratorów prócz zatrudnionych w przedszkolach publicznych, niepublicznej szkole podstawowej i będących nauczycielami mianowanymi wskazuje na samodzielność, otwartość na innych, niezależność dzieci, umiejętność dyskusowania i współpracę¹²⁹. „Dla społecznego funkcjonowania człowieka ważny jest taki sposób komunikowania się z innymi, który umożliwia

¹²⁷ Według Światowej Organizacji Zdrowia „u dzieci i młodzieży, aktywność fizyczna przynosi korzyści w postaci następujących efektów dla zdrowia: poprawa sprawności fizycznej (wydolność krążeniowo-oddechowa i kondycja mięśni), zdrowia kardiometabolicznego (ciśnienie krwi, dyslipidemia i insulinooporność), zdrowia kości, funkcji poznawczych (wyniki w nauce, funkcje wykonawcze), zdrowia psychicznego (zmniejsza objawy depresji); i zmniejsza otyłość” Wytoczne dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: omówienie, Biuro Regionalne WHO na Europę, Kopenhaga 2021, s. 3, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf?sequence=1> (dostęp: 29. 07. 2024).

¹²⁸(Dz. U. z 2017r. poz. 356).

¹²⁹ Do kompetencji społecznych zalicza się: „postrzeganie społeczne (...), „umiejętność dostrzegania problemów społecznych” (...), „świadomość oczekiwań, wymagań” (...), „pełnionych ról społecznych” (...), „własnych możliwości” (...), „zdolność do przeżywania uczuć społecznych” (...), „umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji” (...), „współdziałania”(…), „przewidywania skutków własnych zachowań społecznych (...)” (Sowińska, 2011, s. 273 - 274).

mu nawiązywanie więzi interpersonalnych, współpracy z innymi, zapewnia możliwość wywierania wpływu po to, aby osiągnąć swój cel i ułatwić przystosowanie” (Lubowiecka, 2011, s. 377). Tematem umiejętności społecznych a dokładnie poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie „ Jakie kompetencje społeczne ujawniają dzieci pięcioletnie w wybranych sytuacjach” zajmowała się Jadwiga Lubowiecka, Autorka badając „Rzeczywistość codziennego rozwoju społecznego dzieci w przedszkolu (...) za pomocą badań empirycznych, obserwując różne działania nauczyciela i aktywność dzieci w różnych sytuacjach na terenie przedszkola” (Lubowiecka, 2011, s. 380)¹³⁰, stwierdziła, „że dzieci prezentują zróżnicowane umiejętności społeczne” (Lubowiecka, 2011, s. 393). Zaskoczeniem okazały się doświadczenia wszystkich Narratorów prócz zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych, którzy wśród umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych, wskazali na: pewność siebie, pokonywanie trudności, odwagę, cierpliwość, otwartość, opanowanie, rozważę czy radzenie sobie ze stresem i problemami, jako umiejętności charakterystyczne dla emocjonalnego obszaru rozwoju¹³¹. Warto zadać sobie pytanie czy rozwiązywanie sytuacji problemowych angażuje dzieci emocjonalnie na tyle, że Narratorzy na tych emocjach skupili swoją uwagę? W celu poszukiwania odpowiedzi na niniejsze pytanie, odniosę się do rozważań Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, niepublicznej szkole podstawowej, będących nauczycielami stażystami i dyplomowanymi, którzy opowiadają o sytuacjach problemowych zaistniałych na skutek konfliktów w grupie podczas np. realizacji zajęć dydaktycznych, zabaw, spożywania posiłków, ubieranie się czy spaceru. Narratorzy wskazują, że rozwiązywanie niniejszej sytuacji problemowej, wymaga od nauczyciela większego zaangażowania i przepracowania z dziećmi, co powoduje, że rzadziej organizują zaaranżowane sytuacji problemowe. „W świetle badań G. W. Shugar, dziecko wchodzi w kontakty z rówieśnikiem wyposażone we „własną linię działania”. Uważa swój sposób działania za najważniejszy i prawidłowy, gdyż jest mu najlepiej znany i najbardziej dostępny. Na podstawie tej wiedzy może proponować innej osobie podjęcie określonej czynności oraz kontrolować przebieg zarówno własnego działania, jak i działania rówieśnika” (Kuszak, 2004a, s. 144, za: Shugar, 1989, s. 86). W konsekwencji, dochodzi często do konfliktu dwóch samodzielnych podmiotów. Aby dzieci mogły rozwiązać wspólną linię działania, konflikt musi zostać rozwiązany drogą pertraktacji i uzgodnień” (Kuszak, 2004a, s. 144, za: Shugar, 1989, s. 104).

¹³⁰ Autorka wskazuje, że „Notowano zachowania dzieci w różnych formach aktywności zadaniowej, a także podczas odpowiedzi na pytania nauczyciela w sytuacji edukacyjnej” (Lubowiecka, 2011, s. 381).

¹³¹ Nauczyciel rozwijając kompetencje emocjonalne dzieci odpowiada za organizowanie „sytuacji sprzyjających: rozpoznawaniu, różnicowaniu, nazywaniu, opisywaniu zachowań emocjonalnych”(Grzeszkiewicz, 2011, s. 365).

„Pojawienie się „wspólnego pola działania” jest uwarunkowane istnieniem podstawowej samodzielności w kontaktach społecznych (...) (Kuszak, 2004a, s. 144, za: Kawalec, Shugar, 1989, s. 28). Zatem sytuacja konfliktowa, podczas której dzieci wspólnie rozwiązują sytuację problemową to kolejny przykład działania pokazujący samodzielność dzieci. Czyżby zaobserwowana samodzielność dzieci, zwalniała Narratorów z podejmowania działań w organizowaniu sytuacji problemowych?

5.5 Elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy

„Konstruktywizm jako teoria uczenia się opisuje proces dochodzenia do wiedzy, mocno akcentując własną aktywność jednostki w jej zdobywaniu” (Michalak, Misiorna, 2006, s. 108). Wiedza nie powinna być przekazywana bezpośrednio od nauczyciela do dzieci. Dzieci samodzielnie winny budować swoje wyobrażenie o świecie poprzez dokonywanie zmian w dotychczas wypracowanych poglądach, pomysłach i opiniach. Owe zmiany dokonują się w wyniku: przeprowadzanych eksperymentów, doświadczeń, obserwacji, formułowania pytań, dyskusowania, twórczej aktywności i prowadzonych rozmów (Michalak, Misiorna, 2006, s. 108). „Konstruktywizm opisuje wiedzę jako konstrukcje umysłu ludzkiego, która powstaje dzięki własnej aktywności podmiotu. Wiedza jest wewnętrznie konstruowaną reorientacją świata, w którym jednostka żyje i działa. To człowiek nadaje jej znaczenie i strukturę. (...) Człowiek aktywnie buduje swoją wiedzę, a nie przyswaja ją jako gotowy produkt przekazany przez innych ludzi” (Michalak, Misiorna, 2006, s. 107-108, za: Dylak, 2000).

Odbieranie nowych wiadomości zdaniem konstruktywistów zachodzi w momencie rozwiązywania „konfliktów” jakie pojawiają się pomiędzy wiedzą posiadaną przez dzieci, a nowymi, napływającymi do dzieci informacjami (Michalak, Misiorna, 2006, s.108, za: Greenfield, 1999). Jak napisała Katarzyna Stemplewska – Żakowicz zdaniem Jeana Piageta „motorem rozwoju umysłowego jest własne działanie dziecka, w którym realizuje ono swe wewnętrzne struktury logiczne, „karmi” je niejako konkretnym doświadczeniem (...) Dziecko ani nie odkrywa, ani nie przyswaja nowych, doskonalszych narzędzi i sposobów ich organizacji, lecz samodzielnie konstruuje je w toku swej aktywności, na podstawie dostępnych aktualnie narzędzi i bezpośredniego doświadczenia” (Stemplewska – Żakowicz, 1996, s 39). Dzieci dostrzegają zmiany w posiadanej wiedzy w postaci wyrażanych

„pomysłów i poglądów” zaistniałych na skutek działań podejmowanych w oparciu o posiadaną wiedzę. Niniejsza zmiana to wynik „sprzężenia zwrotnego”, podczas którego następuje spotkanie wiedzy posiadanej przez dzieci z wiedzą nową wypracowaną przez dzieci na zajęciach (Michalak, 2004a, s.188).

Czym zatem są pomysły i poglądy? Kto, czy i jak powinien działać, aby stworzyć dzieciom sytuacje do wyrażania poglądów i pomysłów? Według słownika języka polskiego pomysł to „twórcza myśl zawierająca projekt działania” (<https://sjp.pwn.pl/sjp/pomysl;2504421.html> – data dostępu 11.09.2023 r.), natomiast pogląd to „sąd o czymś oparty na przeświadczeniu o prawdziwości lub fałszywości czegoś” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/pogl%C4%85dy.html>- data dostępu 11.09.2023 r.). Abyśmy mogli mówić o powstawaniu pomysłów i poglądów dzieci, nauczyciel winien organizować różnorodne sytuacje, podczas których dzieci dostrzegają, że potrafią wykonać więcej działań w zakresie realizowanego tematu, niż w momencie rozpoczynania zajęć.(...) Nauczyciel jest dla dziecka partnerem w podejmowanym przez dzieci działaniu, rozmawia z dzieckiem, wspiera dziecko w pokonywaniu kolejnych poziomów (Michalak, 2004a, s. 188 – 189). Wprawdzie Autorzy podstawy programowej wychowania przedszkolnego¹³² nie posługują się dosłownie w niniejszej podstawie terminami: pogląd i pomysł, niemniej jednak mając na uwadze powyższe rozważania wokół wskazanych pojęć pragnę nadmienić, iż przywołana podstawa programowa wychowania przedszkolnego w „Zadaniach przedszkola” wskazuje na tworzenie sytuacji i warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w wyniku których dziecko „wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy” w sposób werbalny i pozawerbalny (Dz. U. z 2017r. poz. 356).

5.5.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy

Niniejszy podrozdział pracy odnosi się do kwestii doświadczeń nauczycieli nabytych podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego z punktu widzenia tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. Chcąc poznać elementy doświadczeń nauczycieli, sprzyjające tworzeniu niniejszych sytuacji w pierwszej

¹³² (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

kolejności odwołam się do wypowiedzi nauczycieli mieszkających na obszarach wiejskich i miejskich.

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji**, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Renia i Kasia:

16 M Nie robię takich okazjonalnych sytuacji () to jest tak że kiedy

17 potrzebują to po prostu przychodzą do mnie.

(Renia, s. 11, wers 16-17).

29 M Takich specjalnych sytuacji to nie tworzę dzieje się to

30 zazwyczaj podczas zajęć jest to :taki: naturalny czas kiedy dzieci mają możliwość

31 wypowiadania się i pokazywania tych swoich umiejętności pomysłów :czy: poglądów i to

32 oczywiście cały czas w ramach podstawy programowej.

(Kasia, s. 18, wers 29-32).

Przywołane narracje Reni i Kasi pokazują Narratorki, które nie podejmują się organizacji „specjalnych” zajęć umożliwiających dzieciom prezentowanie poglądów i pomysłów. Narratorki, o czym opowiada Renia są otwarte na pomysły i poglądy dzieci dlatego służą radą i wsparciem w momencie, kiedy dzieci tego oczekują lub podczas zajęć co wynika z narracji Kasi. Narratorka podczas zajęć np. rozważając omawiany temat, udostępniając pomoce dydaktyczne, zapraszając gości czy organizując przestrzeń sali przedszkolnej, tworzy dzieciom warunki do wyrażania poglądów i pomysłów. Zupełnie inne podejście do tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje poglądy i pomysły wynika z narracji Poli, otóż dla Narratorki punktem wyjście do planowania i organizacji pracy są programy i plany pracy, wokół których Narratorka organizuje przedszkolną rzeczywistość ignorując dzieci i ich potrzeby. Narracja Poli dowodzi, że dziecko i jego rozwój nie jest celem, ale środkiem do celu jakim jest realizacja programów i planów, co wynika z narracji Poli :

6 M Powiem szczerze :że: ciężko () my jesteśmy tak

7 zaferowani realizacją tych wszystkich programów planów :<że tak te dzieci troszkę też

8 ignorujemy>: że :to: co mamy zaplanowane będziemy robić . a tym dzieciom tak

9 ciężko jest one są tak wtłoczone w te nasze normy

(Pola, s. 23, wers 6-9).

Wypowiedź Kamili świadczy, iż chęć poznania poglądów i pomysłów dzieci, dla Narratorki nie ma granic i ograniczeń. Narratorka będąc otwartą na potrzeby i oczekiwania dzieci w celu poznania ich poglądów i pomysłów wykorzystuje każdą możliwą sytuację począwszy od organizacji zajęć, przez uroczystości czy spotkania z ciekawymi ludźmi, gdzie dzieci uczestnicząc wypowiadają swoje poglądy na podjęty temat, analizują omawiane zagadnienie czy zaistniały problem, dzielą się swoimi pomysłami, wymieniając swoje doświadczenia, o czym Kamila opowiada w następujących słowach:

29 M Organizuję zajęcia w których dzieci mają czas na prezentację swoich

30 pomysłów . poglądów ((szybciej do)) wykorzystuję w tym celu wszelkie sytuacje
31 wychowawcze :czy: te związane z najbliższymi uroczystościami czy wyjściami poza
32 przedszkole i w tym temacie dzieci również wyrażają swoje zdanie.
(Kamila, s. 16, wers 29-32).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Pola i Kamila:

16 M Kiedy
17 dyskutujemy . rozważamy jakiś problem (') często dzieje się to podczas zajęć :<albo po
18 południu>: jak rozmawiamy o ważnych sprawach grupy (,) wówczas padają takie
19 problemy czy pomysły dzieci jak mamy jakiś tam problem który się pojawił i trzeba go
20 rozwiązać i wtedy zbieramy różne pomysły.

(Pola, s. 23, wers 16-20).

2 M O (') takim momentem na pomysły to są właśnie zajęcia ((szybciej do+)) często
3 podczas dyskusji na jakiś temat dzieci przedstawiają swoje pomysły :opowiadają: jak
4 one by to zrobiły . wyrażają swoje poglądy ((szybciej do +)) nawet mają gotowe rady (')
5 ale też w trakcie dnia też przychodzą do mnie same ze swoimi pomysłami & zdarza się że
6 mamy problem wychowawczy w grupie :i: jest on takim dobrym momentem do rozmowy
7 z dziećmi jak ten problem rozwiązać (?) jakie dzieci mają na niego pomysły & albo
8 wycieczka planujemy wspólnie wycieczkę :i: zbieramy pomysły

(Kamila, s. 17, wers 2-8).

Cytowane narracje wskazują, iż Narratorki dzieląc się swymi doświadczeniami przywołują sytuacje, w postaci dyskusji, analiz, zajęć dydaktycznych, planowania wspólnych przedsięwzięć czy poszukiwania wyjaśnienia na funkcjonujący w grupie problem wychowawczy, podczas których dzieci nie tylko przedstawiają swoje pomysły, mają wręcz gotowe rozwiązania, udzielają rad, podają przykłady na rozwiązanie sytuacji czy problemu jaki się pojawił, ale również na poprowadzenie zajęć komunikując nauczycielowi swoje potrzeby, o czym opowiedziały Pola i Kamila. Natomiast narracja Kasi dowodzi, że temat wsłuchiwanie się Narratorów w poglądy i pomysły dzieci, może być trudny do akceptacji. Z narracji Kasi wynika, że znajomość sytuacji umożliwiających dzieciom prezentowanie poglądów i pomysłów oraz możliwość ich realizacji zależna jest od nauczyciela, dla którego wyrażanie poglądów czy pomysłów przez dzieci to postępowanie z jednej strony niezgodne z zaleceniami nauczyciela lub brakiem zrozumienia wykonywanego zawodu oraz dyrektora przedszkola, dostrzegającego w grupie tylko nauczyciela, o czym Kasia opowiedziała w następujących słowach:

2 M Z jednej strony jest tak że zależy to od nauczyciela. Zauważam czasami :że: nauczyciel
3 nie do końca daje dzieciom możliwość do wypowiedziania się albo to jest zmęczenie
4 materiału ((szybciej do+)) ale też i dużo młodych nauczycieli nie zawsze daje takie
5 możliwości dzieciom a tutaj skoro ci młodzi może nie do końca się odnajdują. Niektórzy
6 uważają że takie pozwalanie dzieciom na wyrażanie swojego zdania no to uważają że to
7 taka samowola a w grupie przedszkolnej: trzeba: trzymać porządek i wymagać. (') W
8 mojej pracy jest to taka prośba odgórna pani dyrektor bo ona lubi że w grupie to ma być
9 tak jak w wojsku żeby dzieci słuchały no tutaj nauczyciel jest najważniejszy

(Kasia, s. 19, wers 2-9).

Narratorki **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji** podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stenka:

28 M Organizuję
29 zajęcia dydaktyczne. rozmowy () ale też dzieci same przychodzą i pytają się czy
30 mogłyby o tym opowiedzieć (?) bardzo chciałyby pochwalić się czymś bo też wtedy inne
31 dzieci chętnie słuchają uczą się przy tym () ja też mam jakieś pomysły i wtedy częściej i
32 chętniej dzieci o czymś opowiadają.
(Stenka, s. 12, wers 28-32).

Narracja Stenki wskazuje, że Narratorka chcąc poznać poglądy i pomysły dzieci, organizuje w tym celu zajęcia i rozmowy z dziećmi, ale też dzieci zachęcane działaniami Narratorki opowiadają o swoich doświadczeniach, o tym czego się dowiedziały, co poznały jakie zdanie mają na dany temat. Z kolei narracja Sławki pokazuje Narratorkę, która tworzenie sytuacji do wyrażania przez dzieci poglądów i pomysłów włączyła w zajęcia, podczas których w pierwszej kolejności zachęca dzieci do wypowiedzi, a następnie słucha co dzieci mają do powiedzenia, jakie mają zdanie na dany temat, czy pomysł na wykonanie pracy, o czym Stenka opowiedziała w następujących słowach:

18 M Kiedy
19 rozpoczynamy nowy temat () zawsze robię do niego wprowadzenie :ale: później daję
20 czas dzieciom aby to one wypowiedziały się na temat tego zagadnienia które omawiamy
21 () i to jest czas dla dzieci kiedy one wyrażają swoje zdanie czy pomysły na ten temat
22 :dalej: mamy działania dzieci :czy: to w postaci pracy plastycznej :czy:
23 eksperymentowania ((szybciej do+)) ale takiego jeszcze z moim udziałem czy to pracy
24 w grupach i wtedy dzieci już pokazują te swoje pomysły i na poszczególne działania
25 albo też starają się je zastosować & jeżeli jest to zadanie z matematyki i np. mierzymy
26 naszą salę :i: wybierają różne sposoby na jej zmierzenie ;albo: robimy kartki
27 wielkanocne .wymyślają jakie to miałyby one mieć kształty a czym je udekorować itd.
(sławka, s. 21, wers 18-27).

Natomiast dla Czesi odpowiednim momentem do tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy są wyjścia poza teren przedszkola, uroczystości przedszkolne, czy organizacja kącików tematycznych. Narratorka w niniejszych sytuacjach upatruje właściwy moment do uzyskania różnorodnych opinii, ponieważ dla dzieci ważne jest gdzie i z kim pójdą, co zobaczą, kiedy będzie uroczystość, kogo na nią zapraszamy, co będziemy robić, jakie rzeczy będą w kąciku i gdzie go przygotujemy, o czym Czesia mówi w następujących słowach:

23 M Kiedy planuję wyjście z
24 dziećmi to razem siadamy i dyskutujemy o tym a wtedy dzieci podpowiadają swoje
25 pomysły () podobnie jest jak planujemy uroczystość w przedszkolu to też pytam dzieci
26 o zdanie czy urządzenie kąciku razem podejmujemy o tym decyzję a dzieci mają w tym
27 temacie super pomysły.
(Czesia, s. 16, wers 23-27).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Sławka:

30 M Tutaj to na zajęcia jest do tego okazja to raz dzieci
31 wypowiadają się na dany temat. wówczas mówią swoje pomysły. poglądy () ale nie
32 zawsze uda się nam z każdym przedyskutować temat : bo: tego czasu jest za mało a
33 dzieci wiadomo że starszy szybciej się wypowie a maluszek to jest znacznie trudniejsze
(Sławka, s.21, wers 30-33).
1 wymaga to więcej czasu .drugie takie :rozwiązanie: to prace plastyczne ((szybciej
2 do+))tutaj dzieci wyrażają swoje pomysły bardzo często taka praca powstaje przy
3 zagazowaniu dużych emocji zdarza się że wręcz są one widoczne np. w postaci
4 narysowanego serduszka czy napisu jeżeli są to dzieci starsze.
(Sławka, s. 22, wers 1-4).

Sławka w swojej narracji opowiada o zajęciach, podczas których dzieci dyskutują, wymieniają się doświadczeniami, pracują w grupach, badają, analizują itd. oraz o pracach plastycznych, gdzie mogą pokazać swoje emocje, zaangażowanie, ulubione kolory jako o sytuacjach, których zastosowanie umożliwia dzieciom wyrażenie swojego zdania lub pomysłu. Stefania podobnie jak Sławka również zwróciła uwagę na zajęcia przywołując ich inny przebieg. Mianowicie Narratorka oczekując odpowiedzi na zadane dzieciom pytania, daje czas na wyrażanie poglądów i pomysłów. Innym rozwiązaniem jest realizacja zadań w kartach pracy, gdzie dzieci wypełniają polecenia autora oraz udział w konkursach i planowaniu dekoracji sali na uroczystości przedszkolne, o czym w następujących słowach opowiedziała Stefania:

15 M Podczas zwykłych
16 zajęć :kiedy: (-) mogą udzielić odpowiedzi na podane pytanie :wykonywania: zadań w
17 kartach pracy ..podczas konkursów przedszkolnych . międzyprzedszkolnych . podczas
18 przedstawienia gdzie proponuje moje pomysły na strój czy dekorację sali
(Stefania, s. 17, wers 15-18).

Przytoczone powyżej narracje dotyczące tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy odkrywając zróżnicowane elementy doświadczeń Narratorów mieszkających na wsi i w mieście w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego są wynikiem podejmowanych w narracjach wątków.

5.5.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy

Tworzenie sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy to kolejna kwestia, z perspektywy której przedstawię doświadczenia nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Przedmiotem niniejszych rozważań są wypowiedzi Narratorek zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, w publicznych szkołach podstawowych oraz w niepublicznej szkole podstawowej.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach publicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji**, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Patrycja, Samanta, Sara i Ryszarda:

11 M Rozmowy kierowane siadamy
12 sobie w grupie ja rzucam temat () i one gdzieś zaczynają przedstawiać swoje myśli
13 swoje zdanie ((szybciej do+)) :wiadomo: jest to takie typowo dziecięce
(Patrycja, s. 18, wers 11-13).

28 M Pytam dzieci :albo: gramy w
29 dramę dziecko wciela się w rolę i przedstawia tam swój pomysł.
(Samanta, s. 11, wers 28-29).

26 N Na każdych zajęciach dzieci mogą
27 prezentować swoje pomysły i poglądy,/ () podczas zajęć dzieci mają jakiś problem
28 do rozwiązania.. :Kiedy: planuję wspólnie uroczystość w przedszkolu z okazji np.
29 „dnia mamy, () albo kiedy omawiamy gdzie chcielibyśmy pojechać na wycieczkę” .
30 Podczas dyskusji , kiedy zapraszam gościa do przedszkola (-).
(Sara, s. 18, wers 26-30).

13 M Bardzo
14 często pracując na literaturze dziecięcej głównie występujących bohaterów staram się
15 przytoczyć takie przykłady pokazać zachowania pozytywne lub reagować i rozmawiamy
16 na ich temat :dzieci: mają możliwość wypowiedzieć się i do rozwiązania jakiegoś dojść .
(Ryszarda, s. 18, wers 13-16).

Przywołane narracje pokazują różnorodne przykłady tworzonych przez Narratorki sytuacji umożliwiających dzieciom prezentowanie poglądów i pomysłów. Patrycja za pośrednictwem zaproponowanego tematu zachęca dzieci do dyskusowania, wyrażania własnego zdania, poszukiwania pomysłów na rozwiązanie podjętego wątku w dyskusji. Z kolei Samanta, chcąc poznać poglądy dzieci wychodzi im naprzeciw, zadając dzieciom pytania, zachęca dzieci do wypowiedziania się, poszukiwania rozwiązania podjętego wątku. Narratorka odwołując się do metod pracy, tworzy dzieciom sytuacje do ich przeprowadzenia celem prezentacji własnego zdania, czy pomysłu. Sara chcąc zachęcić dzieci do wyrażania poglądów i pomysłów odwołuje się do zajęć, podczas których przedstawiając dzieciom problem do rozwiązania, obserwuje ich sposób postępowania i poszukiwania. Z kolei Ryszarda odwołując się do literatury organizuje sytuacje, podczas których dzieci wypowiadając się na temat poznanych bohaterów czy sytuacji, wyrażają swoje zdania, poglądy, pomysły za pomocą różnych środków wyrazu.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Patrycja i Genia:

19 No takich sytuacji jest dużo (°) tak naprawdę to
20 niemalże w każdej chwili ale takich aranżowanych to mamy dużo :<mamy konkursy
21 występy dla rodziców dziadków zapraszamy gości do przedszkola>: & często dzieci
22 same przed sobą pokazują czego nowego się nauczyły tak podczas codziennej zabawy
(Patrycja, s. 18, wers 19-22).

30 O takie sytuacje to dzieją się podczas zajęć (°) wtedy dzieci
31 prezentują swoje poglądy.. kiedy rozważmy temat .kiedy mamy wątpliwości wtedy
32 pojawiają się i pomysły i pytania i poglądy na dany temat :<i wywiązuje się dyskusja w
33 grupie dzieci mają na dany temat bardzo różne zdania i chętnie je przedstawiają>:..
(Genia, s. 22, wers 30-33).

Cytowane narracje dowodzą znajomości różnorodnych sytuacji umożliwiających dzieciom prezentowanie poglądów i pomysłów podczas sytuacji okolicznościowych jak i za pośrednictwem konkursów, w formie plastycznej, muzycznej czy technicznej oraz podczas uroczystości przedszkolnych, gdzie w sposób werbalny wyrażają swoje poglądy i pomysły, o czym opowiada Patrycja. Natomiast Genia jako przykład sytuacji wskazuje na zajęcia, Narratorka w nich upatruje warunki, podczas których dzieci poznając nowe treści, rozwiązując zadania, dostrzegając problem, współpracując w grupie wyrażają swoje poglądy i pomysły chcąc pokazać swoją odrębność, swoje racje i swoje prawa.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji**, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Oliwia:

20 M Dzieci mają
21 możliwość zaprezentowania swoich pomysłów kiedy planujemy np. uroczystość w
22 przedszkolu np. dzień babci i rozmawiamy o tym co dzieci chciałyby babci dać w
23 prezencie itp. wtedy pytam jak chciałyby to zrobić. (°) A jeżeli chodzi o :poglądy: to
24 mamy w grupie takie zasady że mówimy sobie wszystko wyrażamy swoje zdanie ale
25 staramy się nikogo nie urazić.
(Oliwia, s. 19, wers 20-25).

Wskazane narracje pokazują dwa różne spojrzenia na tworzenie sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje poglądy i pomysły. Oliwia wskazuje na planowanie uroczystości przedszkolnym jako moment, podczas którego dzieci wyrażają swoje pomysły na temat dekoracji sali, poczęstunku czy strojów w jakie będą mogły być przebrane lub upominków np. dla babci i dziadka, opisują jak chciałyby, aby wyglądał ten dzień. Z kolei wyrażanie poglądów odbywa się według zasad ustalonych z dziećmi, dla których jedynym ograniczeniem jest „nikogo nie urazić”. Inne podejście do omawianego zagadnienia wynika z narracji Bogusi, otóż Narratorka podkreśla zaangażowanie placówki, w której aktualnie pracuje w podejmowanie działań umożliwiających odpowiadanie na potrzeby i możliwości

dzieci bez ich jednoznacznego wskazania, jednocześnie opowiadając o placówkach edukacyjnych, dla których organizacja działań w odpowiedzi na potrzeby dzieci nie funkcjonuje, o czym w następujących słowach opowiada Bogusia:

11 M Niestety w wielu placówkach
12 uważam że nie mają (') my staramy się pracować z dziećmi inaczej (,) niż mamy
13 doświadczenia swoje z edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej .wydaje mi się :że:
14 :<większość nauczycieli daje dzieciom możliwość samodzielnego myślenia
15 kreatywności>: przyjęło się raczej :że: dziecko ma mieć wypracowane pewne cechy i
16 skupiamy się na tym :co: :<system karze nam wypracować a nie na tym jakie jest samo
17 dziecko>:. Przy czym my w naszej placówce bardzo od tego odchodzimy & oczywiście
18 skupiamy się na tym co dziecko musi wiedzieć . musi umieć ale też skupiamy się przede
19 wszystkim na dziecku na jego potrzebach na jego możliwościach i na tym co ono samo
20 chciałoby poznać.
(Bogusia, s. 17, wers 11-20).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Oliwia i Bogusia:

28 M Najczęściej to są sytuacje typowo
29 codzienne w przedszkolu zawsze robię działania ..takie zajęcia w których daję dzieciom
30 możliwość wypowiedzenia się .wyrażenia siebie swojego zdania i to nie tylko w jakichś
31 sposób kontrolowany.
(Oliwia, s. 19, wers 28-31).

23 M Tak na co dzień :to: takim momentem
24 są zajęcia ..dzieci wtedy pracują nad jednym tematem są :wysłuchane: zadają pytania
25 .udzielają odpowiedzi (') ale i dyskutują to jest dobry czas na pomysły wątpliwości
26 poglądy ale taki momentem zaaranżowanym :tylko: pod pomysły i poglądy są zawody i
27 quizy jakie organizuję w grupie ((szybciej do +)) mieliśmy quiz o ochronie środowiska
28 więc tutaj dzieci mogą prezentować swoje pomysły :czy: wyrażać swoje poglądy na ten
29 temat.
(Bogusia, s. 17, wers 23-29).

Wypowiedzi Oliwii i Bogusi wskazują, że Narratorki przywołują znane sobie sytuacje, podczas których dzieci prezentują swoje poglądy i pomysły. Sytuacje okolicznościowe oraz zajęcia dydaktyczne są dla Oliwi odpowiedzią na potrzebę dzieci do wyrażania swoich poglądów i pomysłów. Podobnie na niniejszy temat wypowiada się również Bogusia wskazując na zajęcia i zawody, podczas których dzieci zadają pytania, dyskutują, odpowiadają na pytania, wyrażają swoje wątpliwości i pomysły.

Narratorzy **zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przedstawili swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji**, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Lucjan i Sandra:

4 M Takim najlepszym dla mnie terenem do prezentowania pomysłów :czy: poglądów jest
5 dyskusja gdzie wszyscy wspólnie wyrażamy swoje zdanie dyskutujemy na dany temat
6 wspólnie do czego dochodzimy. (') Dobrym sposobem jest też praca w grupach gdzie
7 grupa pracuje nad czymś i tam ścierają się różne poglądy i pomysły. Robimy też wspólnie
8 krótkie tygodniowe projekty np. projekt liść i cały tydzień nad tym liściem pracujemy w
9 różny sposób wykorzystując swoje pomysły jakie nam się zrodziły.

(Lucjan, s. 18, wers 4-9).

8 M

Najczęściej to jest

9 podczas zabaw swobodnych że gdzieś tam siadam z dziećmi i rozmawiamy sobie na
10 tematy które je aktualnie interesują ich opinie (-) poglądy również w formach
11 plastycznych .puszczam muzykę „namaluj co tam ci przychodzi do głowy” dzieci słyszą
12 muzykę i malują oczywiście bez żądanego podpowiadania

(Sandra, s. 24, wers 8-12).

Przywołane narracje ujawniają, iż dla Lucjana doskonałą sytuacją do wyrażania własnego zdania przez dzieci jest dyskusja, praca w grupach oraz projekty. Podczas dyskusji dzieci uczestnicząc we wspólnej rozmowie prezentują swoje zdanie, swój pomysł, a następnie dochodzą do wspólnego rozwiązania. Narrator opowiada również o pracach w grupach, podczas których dzieci wymieniając się wiedzą, umiejętnościami, rywalizują prezentując swoje pomysły, którymi próbują się również wyróżniać na tle grupy. Organizowanie projektów tematycznych, to kolejna sytuacja przywołana przez Lucjana, która umożliwia dzieciom nie tylko wyrażenie werbalnie swoich pomysłów czy swojego zdania, ale również umożliwia dzieciom pokazanie pomysłów w formie pracy plastycznej, technicznej czy zgromadzonych materiałów. Z kolei Sandra wskazuje, iż tworzenie sytuacji do prezentowania poglądów i pomysłów dzieci ma miejsce podczas zabaw, gdzie dzieci rozmawiając wyrażają swoje zdanie na temat swoich zainteresowań czy zabawek oraz za pośrednictwem prac plastycznych jako środka wyrazu, za pomocą którego dzieci pokazują nie tylko swoje pomysły, ale i emocje. Natomiast Pamela nie przywołuje sytuacji, za pośrednictwem których umożliwia dzieciom prezentowanie poglądów czy pomysłów. Narratorka akceptuje wyrażanie własnego zdania wtedy, jeżeli jest ono poparte argumentami, o czym opowiedziała w następujących słowach:

12 M

Ja uważam :że: „jeżeli ktoś chce coś powiedzieć to zawsze ma do

13 tego prawo>: ja moich koleżanek w pracy wszystkich też nie lubię równo więc oni lubić

14 siebie wszyscy równo nie muszą ale muszą się szanować. No więc każdy ma prawo do

15 wyrażania swojej opinii ale musi tą opinię uargumentować nie tak nie bo nie albo tak bo

16 tak albo coś tam innego.

(Pamela, s. 16, wers 12-16).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorów, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan i Sandra:

12 M

Najlepszym takim momentem są zajęcia i to wówczas ścierają się różne poglądy i

13 ujawniają pomysły () ale zdarza się że w ciągu dnia też dzieci przychodzą do mnie z

14 różnymi pomysłami. Dobrym :nawet: wręcz doskonałym sposobem jest zabawa wspólna .

15 nie aranżowana przez nauczyciela ((szybciej do+)) ale spontaniczna dzieci kiedy to sama

16 przydzielają sobie rolę .wcielają się w wybrane przez siebie postaci

(Lucjan, s. 18, wers 12-16).

16 M

Najczęściej jest to widoczne na

17 zajęciach kiedy nad czymś dyskutujemy :albo: kiedy razem coś planujemy. Ale jeżeli

18 czują potrzebę wyrazić swoje zdanie mamy takie zasady :że: zawsze mogą do mnie z

19 tym podejść i często mam takie sytuacje że dzieci przychodzą np. jak wrócimy :czy: ze

20 spaceru .czy jesteśmy po jakiejś uroczystości to wówczas mówią co im się podobało co
21 zrobiłyby inaczej (') albo co nie podobało im się i nie chciałyby tego zrobić.
(Sandra, s. 24, wers 16-21).

Narracje Lucjana, Sandry i Pameli pokazują przykłady znajomości różnorodnych sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci. Zajęcia z Lucjanem i Sandrą są właściwym momentem podczas pobytu dziecka w szkole do tego, aby móc wyrazić swoje zdanie, swój pomysł, podyskutować, a nawet usłyszeć zdanie innych na temat swoich pomysłów. Doświadczenie Lucjana pokazuje, że dzieci nie oczekują na zaaranżowaną przez Narratora sytuację, w której cała grupa uczestniczy, opowiadają o swoich pomysłach, poglądach. Spontaniczna zabawa dzieci nie zaaranżowana, nie zaplanowana przez Narratora, to kolejna sytuacja, podczas której dzieci samodzielnie wybierają partnera i miejsce zabawy, niezbędne materiały, przydzielają role w zabawie oraz wyznaczają jej koniec co powoduje, że następujący po sobie tok postępowania sprzyja wyrażaniu poglądów i pomysłów. Przykład innej sytuacji w swojej narracji poruszyła Sandra, mianowicie Narratorka odpowiadając na potrzeby dzieci, nie wyznacza czasu, sytuacji lecz słucha pomysłów i poglądów dzieci wtedy, kiedy tego potrzebują.

Narratorka **zatrudniona w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przedstawiła swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji**, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

30 Zachęcam dzieci do
31 wypowiadania się (') na początku sama zaczynam rozmowę :i: pytam jaki ty masz na ten
32 temat zdanie (?) dzieci na początku się wstydzą i mają lekkie opory że może ich ktoś
33 wyśmiej :ale: później idzie to nam znacznie lepiej :albo: robimy to w formie zabawy że
(Zofia, s.19, wers 30-33).
1 niby jakaś postać z bajki jak by się zachował takiej czy innej sytuacji wtedy dzieciom jest
2 łatwiej wyrazić swoje zdanie bo nie identyfikują się z nim a wszystkie dzieci w grupie
3 wiedzą że to chodzi o postać z bajki.
(Zofia, s. 20, wers 1-3).

Narracja Zofii pokazuje, że pomimo organizacji rozmów i zachęcania dzieci pytaniami, trudno jest dzieciom wyrazić swoje zdanie, swój pogląd czy pomysł na podjęty temat. Narratorka uwzględniając potrzeby dzieci w postaci obaw przed wypowiedzeniem się, odwołuje się do postaci literackich w odniesieniu do których, buduje kolejny wątek dyskusji.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedzi Narratorki, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

6 M Tutaj to zajęcia to
7 najlepszy moment na taką prezentację swoich pomysłów ale też jak planujemy coś np.
8 jakiś wydarzenie w grupie to też najpierw chce poznać zdanie dzieci i czekam na ich

przez dzieci, lecz również dla tworzenia sytuacji umożliwiających doskonalenie samodzielności dzieci wyjaśniając je brakiem czasu, o czym opowiada w następujących słowach:

27 M Jeżeli
28 chodzi o nas to jest pewna trudność czy raczej z brakiem czasu . jeżeli się :spieszmy: (.)
29 to wiadomo że robimy wszystko za dzieci żeby po prostu było szybciej :ale: jeżeli mamy
30 czas :to: czemu nie (') robimy zajęcia z rozbierania i ubierania się butów to nie jest
31 trudne.

(Rita, s. 12, wers 27-31).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lidia:

28 M Jak mamy czas na zabawę.
(Lidia, s. 14, wers 28).

Przywołana narracja Lidii wskazuje, że znaną Narratorce sytuacją na prezentowanie poglądów i pomysłów przez dzieci jest czas w którym trwa zabawa dzieci. Kluczem tej wypowiedzi jest sformułowanie „mamy czas”, kiedy w przedszkolu wszelkie działania polegają na zabawie. Inne spojrzenie na prezentowanie poglądów i pomysłów przez dzieci widoczne jest w narracji Oli i Rity. Ola w zajęciach dodatkowych widzi możliwość wyrażania dziecięcych potrzeb w omawianym zakresie, wskazując jednocześnie ich wartość również w przełamywaniu oporu dzieci przed prezentowaniem nabytych umiejętności. Z kolei Rita chcąc wykazać się znajomością sytuacji umożliwiających dzieciom prezentowanie poglądów i pomysłów nie powołuje się na działania innych nauczycieli, lecz polega na własnych, wykazując swoją dostępność dla dzieci oczekujących wysłuchania i podzielenia się pomysłami. W takich oto słowach Ola i Lidia opisują niniejsze rozważania:

3 M Tak bardzo dużo
4 .dzieci mają u nas zajęcia dodatkowe które też służą rozwijaniu tych umiejętności i to
5 widać ((szybciej do +)) one pokazują to co potrafią oprócz tego co ja z nimi robię
6 .pokazują co lubią . w jakim kierunku można iść
(Ola, s. 17, wers 3-6).

1 M U mnie zawsze ja rozmawiałam z dziećmi na ten temat
2 :że: zawsze kiedy mają tylko problem :czy: jakiś pomysł ((szybciej do+)) albo nawet jak
3 im coś przeszkadza to zawsze mogą do mnie z tym podejść i przychodzą nie mam z tym
4 w grupie problemu.
(Rita, s. 13, wers 1-4).

Narratorki **będące nauczycielem kontraktowym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji**, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Bogusława:

30 M Też bym
31 powiedziała że też trudno to powiedzieć jednoznacznie (') to też jest taki cały proces
32 zmian bym powiedziała że to się zmienia znowu też myślę że to zależy od nauczyciela

33 który aktualnie w tej grupie jest czy tam prowadzi zajęcia inne od tego przede wszystkim
(Bogusława, strona 16, wers 30-33).

1 zależy powiem też że różnie to bywa nie będę czarować że jesteśmy idealnymi

2 nauczycielkami bo nie jesteśmy i w tym temacie dużo naprawdę zależy od świadomości

3 nauczyciela.

(Bogusława, s. 17, wers 1-3).

Bogusława w swojej wypowiedzi poruszyła zagadnienie zmiany podejścia nauczycieli do tematu pomysłów i poglądów wyrażanych przez dzieci i tworzenia ku temu sytuacji. Narratorka istnienie owych zdarzeń łączy ze świadomością nauczycieli, dostrzegając również uchybienia w ich postępowaniu. Z kolei wypowiedź Gabrieli świadczy, że Narratorka w zakresie tworzenia omawianych sytuacji, nie podejmuje dodatkowych działań prócz zajęć i w nich dostrzega możliwość formułowania poglądów, pomysłów podczas dyskusji, wymiany doświadczeń czy realizacji zadań, o czym opowiedziała w następujących słowach:

7 M

No to akurat ja tutaj nic

8 takiego nie robię () szczególnie to jest podczas naszych codziennych zajęć () dzieci

9 mówią jakie mają pomysły na coś o czym akurat rozmawiamy . czy jak coś robimy to

10 opowiadają jak by to inaczej zrobiły.

(Gabriela, s. 14, wers 7-10).

Przykład działań w zakresie tworzenia sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów przez dzieci w narracji Roksany sprowadza się do słów „jeśli to jest czas wolny” oraz „:to: też pytam” gdzie Narratorka udostępnianie dzieciom czasu na wyrażenie swoich poglądów i pomysłów uzależnia od wolnego czasu lub wyrażanie poglądów sprowadza do formułowania pytań podczas zajęć. W takich oto słowach Roksana wypowiada się na dany temat:

27 M Jeśli to jest czas wolny :no: to często mogły tam swoje zdanie wyrazić gdzie chcą pójść

28 co chcą robić gdzie chcą się bawić czy chcą do stolika () to wtedy same decydują :a: jeśli

29 chodzi o inne :to: te tematy które podejmujemy w czasie zajęć :to: też pytam co np. co ty

30 wiesz (?) i dziecko się zgłasza i wypowiada się.

(Roksana, s. 18, wers 27-30).

Natomiast z narracji Róży wynika, że Narratorka nie tworzy sama sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy, z uwagi na brak czasu, niemniej jednak niniejsze sytuacje pojawiają się podczas codziennego funkcjonowania grupy najczęściej podczas rozwiązywania sytuacji konfliktowych, wówczas dzieci próbując uzasadnić swoje racje, chcąc wytłumaczyć swoje zachowanie wyrażają swoje poglądy i pomysły, o czym Róża opowiedziała w następujących słowach:

8 M

Rzeczywiście zdarzają się takie sytuacje nie wiem no :jakieś:

9 konflikty które są i będą no to jakby moje sztandarowe hasło że „nie musicie się wszyscy

10 lubić ale szanować się musicie” i to że ktoś ciągle denerwuje i jakby ta osoba mi wtedy

11 uzasadnia co go denerwuje w tym zachowaniu(?). No można wyrobić swoje zdanie ja

12 staram się wysłuchać obydwu stron więc no mogą o tym mówić i mówią ale w ciągu dnia

13 codziennego jest to też wplecione nie zawsze jest na to czas i możliwości.

(Róża, s. 26, wers 8-13).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Bogusława i Róża:

33 M

Myślę że w

(Roksana, strona 18, wers 33).

- 1 przedszkolu to najlepiej podczas zajęć ((szybciej do+)) wszyscy wówczas jesteśmy w
- 2 kole . dzieci słuchają (°) i to jest taki dobry czas na to . można przed całą grupą się
- 3 wypowiedzieć (°) dzieciom bardzo zależy na tym aby być słuchanym :często: same
- 4 mówią „teraz ja mówię” albo „słuchaj mnie”

(Roksana, s. 19, wers 1-4).

6 M

Tak naprawdę zawsze mogą do mnie podejść i

- 7 powiedzieć jaki mają na to pomysł :czy: co o czymś tam myślą (°) ale to często jest że ja w
- 8 tym momencie mogę coś robić i później o tym zapomnę ((szybciej do+)) ale dobrym
- 9 momentem na to są zajęcia :takie: zaplanowane wtedy mamy na to czas wszyscy nad tym
- 10 myślimy o tym rozmawiamy i wtedy nawet w momencie pojawienia się takich pomysłów
- 11 wywiązuje się dyskusja i na bieżąco poruszamy temat o którym wspomniał kolega.

(Bogusława, s. 17, wers 6-11).

17 M

Na zajęcia jest na to najlepszy czas wtedy kiedy omawiamy temat :to:

- 18 najchętniej prezentują swoje poglądy czy pomysły albo kiedy robimy jakieś prace one
- 19 zazwyczaj pokazują takie ich pomysły (°) a tak w ciągu dnia to nie ma na to za bardzo
- 20 czasu.

(Róża, s. 26, wers 17-20).

Przywołane narracje pomimo drobnych różnic pokazują jeden tok myślenia Narratorek, mianowicie Roksana, Bogusława i Róża wskazują, że najlepszym momentem dla dzieci do prezentowania pomysłów i poglądów są zajęcia dydaktyczne, podczas których dzieci nie tylko poznają nowe treści, doświadczają różnych aktywności podczas rozwiązywania zadań, ale również prezentują swoje pomysły i poglądy czy to werbalnie czy za pośrednictwem prac plastycznych, technicznych, matematycznych czy teatralnych w zależności od podjętego tematu zajęć. Prezentowanie pomysłów i poglądów przez dzieci, niemalże w każdym momencie wymaga nie tylko uwagi Narratorki jak wskazuje Bogusława, ale przede wszystkim czasu, o czym opowiada Róża.

Narratorki **będące nauczycielem mianowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji**, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata i Weronika:

8 M Daje im mówić po prostu, / nie ograniczam dzieci. :<zadaję też pytania>: i czekam na

- 9 odpowiedź, & (,) żałuję tylko, że mam tak dużą grupę i nie mogę wszystkich dzieci
- 10 posłuchać (-).

(Stasia, s. 21, wers 8-10).

13 M

Staram się być takim nauczycielem żeby wysłuchać

- 14 nikdy nie neguję jeżeli to się różni lub jest może nie wymyślone to staram się
- 15 ukierunkować ale zawsze dziecko wysłucham no bo niestety sama ze sobą jak
- 16 rozmawiamy to kulturalnie byłoby wysłuchać drugiego człowieka drugiej strony.

(Renata, s. 17, wers 13-16).

21 M

To na

- 22 zajęciach wtedy dyskutujemy o tym co jest tematem zajęć (°) i zawsze pojawi się
- 23 dylemat jaki mamy do omówienia dzieci chętnie ((szybciej do+)) bardzo chętnie podają

24 przykłady i swoje pomysły jak to można rozwiązać.
(Weronika, s. 14, wers 21-24).

Przywołane wypowiedzi wskazują, że dla Narratorek doskonałym momentem, podczas którego można stworzyć sytuacje do prezentowania poglądów i pomysłów przez dzieci jest dyskusja, bez względu czy zaistniała samoistnie czy została zaaranżowana podczas zajęć gdzie Narratorki słuchając dzieci, nie ograniczają ich, tworzą warunki do rozważania problemu, do ścierania się poglądów, zadają pytania oczekując na lawinę pomysłów. Natomiast z narracji Czesławy wynika zupełnie inne podejście do prezentowania poglądów i pomysłów dzieci, otóż dla Narratorki wymuszonym priorytetem jest realizacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego, o czym opowiedziała w następujących słowach:

10 M Nie zawsze bo jak
11 mówię jesteśmy ograniczeni .zestresowani tym że musimy realizować podstawę
12 programową :<i>i trzeba mieć naprawdę dużo wiary w siebie żeby móc temu stawić czoła i
13 robić co się uważa za dobre dla tych dzieci>:.
(Czesława, s. 17, wers 10-13).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stasia:

13 M Na pewno . podczas
14 występów dla rodziców, konkursów organizowanych ((szybciej do +)) mieliśmy takie
15 zdarzenie w tym roku, że mieliśmy ślub w przedszkolu, / dzieci powiedziały mi, / :<że
16 ktoś tam chce się pobrać>: „no dobrze ja powiedziałam, żeby w takim razie
17 przygotowały taki ślub skoro bardzo tego chcą” (‘)
(Stasia, s. 21, wers 13-17).

Przywołana narracja pokazuje przykłady znajomości różnorodnych sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów przez dzieci począwszy od uroczystości przedszkolnych, konkursów, sytuacji okolicznościowych po zabawy, o których opowiedziała Stasia. Z kolei Renata w zajęciach upatruje źródło do prezentowania poglądów i pomysłów przez dzieci. Zdaniem Narratorki skupienie i dyskusja to dwa terminy, które sprzyjają wytwarzaniu sytuacji podczas której dzieci wyrażają swoje poglądy i pomysły, o czym w następujących słowach opowiedziała Renata:

20 M W mojej grupie dobrym momentem jest czas zajęć wtedy
21 wszyscy jesteśmy skupieni słuchamy. jest ten czas na to aby każdego wysłuchać to wtedy
22 jest najlepiej zresztą zajęcia temu służą (‘) w dyskusji dzieci za każdym razem wyrażają
23 swoje zdanie :czy: swój pomysł na rozwiązanie jakiejś trudnej sytuacji ((szybciej do+))
(Renata, s. 17, wers 20-23).

Z kolei Czesława źródłem powstawania pomysłów czyni spontaniczną zabawę dzieci. Spontaniczne i samodzielne działanie wymaga od dzieci nie tylko zaplanowania zabawy, ale również doboru materiałów, miejsca i partnerów do zabawy, a następnie jej przeprowadzenia, co jak się okazuje jest wielokrotnie trudniejsze od samej organizacji zabawy, o czym w swojej narracji opowiedziała Czesława:

19 pomysły (') najbardziej jest to
20 widoczne podczas zabaw nie zorganizowanych przez nauczyciela ale :takich: kiedy
21 dzieci same sobie tak organizują zabawę i samodzielnie planują
(Czesława, s. 17, wers 19-21).

Narratorki **będące nauczycielem dyplomowanym** w następujących słowach
przetwarzyły swoje doświadczenia na temat **tworzenia sytuacji**, podczas których dzieci
prezentują swoje pomysły i poglądy. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się
Gosia:

18 Nie będę tutaj
19 oryginalna i powiem :że: to właśnie miejsce czyli sala w której się znajdujemy i materiał
20 na którym działamy to jest to co wywołuje największe pomysły staram się tworzyć tak
21 salę raz na tydzień dokonując każdego dnia niewielkich w niej zmian .przynoszę nową
22 rzeczy lub dwie które wywołują zdziwienie i są inspiracją do tworzenia rzeczy nowych i
23 to właśnie to wszystko co nas otacza jest takim impulsem i do działania i do pomysłów.
24 & (') Natomiast jeżeli chodzi o poglądy to wygląda to podobnie :<brak czasu powoduje
25 że ograniczamy się tylko do zajęć>: tutaj robię typowe zajęcia omawiamy :jakiś: temat
26 i jest to dobry czas na wyrażanie poglądów .dzieci bardzo chętnie to robią
27 :<powiedziałbym wręcz czekają>: w kolejce żeby się wypowiedzieć bo każdy chce coś
28 powiedzieć zwykle nie ma na to czasu aby przy 25 osobowej grupie każdy mógł się
29 wypowiedzieć. (.)
(Gosia, s. 24, wers 18-29).

Przywołana narracja Gosi pokazuje dwie różnorodne sytuacje, których tworzenie
przynosi zamierzone efekty. Przemysłana organizacja przestrzeni edukacyjnej, którą
w niniejszym przypadku jest sala przedszkolna ulegająca modyfikacji o nowe inspirujące
materiały, dekoracje czy układ stolików i szafek, sprzyja nie tylko pobudzaniu wyobraźni
dzieci, ale jest również źródłem pomysłów. Czas, a właściwie jego brak jest kluczowy
w momencie tworzenia sytuacji sprzyjających prezentowaniu poglądów przez dzieci, dlatego
organizacja zajęć dla Narratorki stała się rozwiązaniem sytuacji na poznanie poglądów dzieci.
Do zajęć odwołuje się również Zuzanna, podczas których Narratorka wykorzystując tekst
literacki czy zaistniałą sytuację problemową prowadzi rozmowy, podczas których dzieci
starają się rozwiązać zadanie, podjąć współpracę czy dojść do porozumienia wyrażając swoje
poglądy proponują różnorodne pomysły na ich rozwiązanie, o czym Zuzanna opowiada
w następujących słowach:

22 M Może to być
23 nawet podczas zajęć dydaktycznych. (') omawiamy np. opowiadanie i wówczas dzieci
24 przedstawiają swoje pomysły. rozwiązania na daną sytuację. Może być też i tak :że: w
25 grupie pojawi się problem (-) wówczas wszyscy siedzimy. dyskutujemy i poszukujemy
26 rozwiązania albo kiedy wspólnie rozwiązujemy zadanie np. przeliczamy poszczególne
27 elementy w zbiorach lub mierzymy długość sali przedszkolnej i dzieci proponują różne
28 rozwiązania na te zadania.
(Zuzanna, s. 20, wers 22-28).

Z kolei Paulina tworzenie sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje poglądy
i pomysły sprowadza do zachęcania dzieci odwołując się do własnych pomysłów. Narratorka
opowiadając dzieciom o swoich pomysłach na przygotowanie uroczystości, wzbudza

zainteresowanie dzieci zagadnieniem, co sprzyja nie tylko rozwijaniu ciekawości, ale i inspiracji do formułowania pomysłów czy wyrażania poglądów, o czym Paulina opowiedziała w następujących słowach:

15 M Zachęcam dzieci do tego sama prezentując swoje pomysły np. na
16 uroczystość z okazji np. dnia chłopaka i czekam na reakcję dzieci (°) pytam jakie one
17 mają pomysły na ten dzień jak możemy ten dzień uczcić & albo mówię że mamy
18 problem do rozwiązania i chciałbym aby mi w tym pomogły żebyśmy mogli wspólnie
19 nad tym pomyśleć dzieci są bardzo otwarte na takie propozycje aby komuś pomóc są
20 chętnie do pomocy
(Paulina, s. 24, wers 15-20).

Natomiast dla Teresy tworzeniem sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy jest organizowanie działań z zastosowaniem metody storyline, podczas której dzieci podczas działań nad modułami, posumowań czy pytań kluczowych mają możliwość do wyrażania swojego zdanie nie tylko werbalnie, ale również za pośrednictwem różnorodnych środków wyrazu.

33 M Stosuję metodę storyline w której przeważnie dzieci mówią.
(Teresa, s. 17, wers 33).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość sytuacji umożliwiających prezentowanie poglądów i pomysłów dzieci**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Rysia, Stefcia, Gosia i Paulina:

28 M Na wyrażanie poglądów i pomysłów
29 najlepszy czas :to: zajęcia (°) wówczas siedzimy razem ((szybciej do+)) zazwyczaj w
30 takiej sytuacji każdy może się wypowiedzieć to jest wtedy najlepszy czas dzieci
31 wówczas bardzo często komentują zdanie kolegi a szczególnie takie z którym się nie
32 zgadzają i wówczas powstaje taka dyskusja prawie jak w naszym sejmie.
(Rysia, s. 16, wers 28-32).

26 M Mogą do mnie podejść z tym w każdej chwili :ale: nie zawsze :<akurat
27 każda chwila jest dobra na taką sytuację>: :bo: np. akurat coś robimy wspólnie i później
28 się w tym zamieszczaniu zapomni aby ten pomysł nie uciekł .nie został zmarnowany czy
29 jakiś tam pogląd . to takim dobrym momentem (°) są zajęcia kiedy wspólnie pracujemy
30 :<wtedy jest na to czas i dzieci z tego czasu korzystają>: (,)
(Stefcia, s. 26, wers 26-30).

2 M Bardzo bym chciała aby dzieci mogły
3 wyrażać swoje poglądy podczas zajęć natomiast pomysły (°) bardzo bym chciała nie mam
4 tutaj jakiegoś limitu czy wyznaczonego czasu jeżeli dzieci mają jakiś pomysł :czy: na
5 zabawę :czy: na wykonanie czegoś np. chcą zrobić grę i pograć aby przychodziły z
6 takim pomysłem do mnie i działały (,) ale tak dzieje się bardzo rzadko ponieważ nie ma
7 na to czasu. .
(Gosia, s. 25, wers 2-7).

Przywołane narracje pokazują tworzone przez Narratorki sytuacje, w postaci zajęć dydaktycznych, których realizacja zachęca dzieci do podejmowania różnorodnych aktywności, co sprzyja prezentowaniu poglądów i pomysłów. Doświadczenie Stasi wskazuje, że doskonałym momentem do wyrażania zdania jest dyskusja, szczególnie w sytuacji, kiedy na dany temat prezentujemy inne zdanie. Wspólna praca podczas realizacji zajęć, integrująca dzieci we wspólnym przedsięwzięciu jest dla Stefcia odpowiednim momentem do wyrażania

poglądów, ponieważ to wspólne przedsięwzięcie powoduje, że każdemu dziecku zależy na jego najlepszej realizacji. Gosia i Stefcia podejmują jeszcze inne zagadnienie, mianowicie Narratorzy wskazują na brak czasu i realizację działań jako na czynniki odpowiedzialne za trudności w prezentowaniu poglądów i pomysłów dzieci. Brak czasu jest dla Gosi utrudnieniem w sytuacji, kiedy dzieci prezentując pomysł na zabawę nie mogą go zrealizować z uwagi na inne zadania do wykonania, lub na co wskazuje Stefcia, dzieci proponując swoje pomysły w momencie realizacji zadań, nie mają wiedzy, iż ich realizacja może nie dojść do skutku.

5.5.4 Podsumowanie

Doświadczenia Narratorów wynikające z tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy wskazują na znajomość sytuacji, za pośrednictwem których dzieci prezentują swoje poglądy i pomysły jako na kolejny element doświadczeń.

Tworzenie sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy zachodzi w różnorodny sposób, czego dowodem są doświadczenia Narratorów będących nauczycielami stażystami i kontraktowymi. Otóż Narratorzy sami nie podejmują się tworzenia niniejszych sytuacji z uwagi na: brak czasu¹³³, skupienie i zaangażowanie jakiego oczekują od dzieci przy realizacji zadania. Sytuacje, polegające na wykorzystywaniu przez dzieci każdej chwili, do wyrażania własnego poglądu i pomysłu czy sytuacje konfliktowe¹³⁴, podczas których dzieci odwołując się własnych pomysłów rozwiązują zaistniały konflikt zachodzą samoistnie. Bożena Muchacka wskazuje, że „W wychowaniu przedszkolnym proces uczenia się dziecka przebiega w dużym stopniu samorzutnie i okolicznościowo” (Muchacka, 2000, s. 65). Już Stefan Szuman podkreślał, że „Wiedza dziecka narasta więc nie tylko od przypadku do przypadku, lecz organizuje się stale i scala na podstawie całokształtu dotychczasowych doświadczeń” (Schuman, 1985, s. 128-129). Natomiast „Czynnikiem, który

¹³³ Problematyka czasu, miała swoje odzwierciedlenie podczas badań przeprowadzonych przez Dorotę Klus – Stańską w Autorskiej Szkole Podstawowej „Żak” w Olsztynie, których celem było „skonstruowanie koncepcji teoretycznej, która umożliwi dokonywanie interpretacji wydarzeń na lekcji w kontekście zachodzących przemian w kulturze”, (Klus - Stańska, 2002, s. 158), gdzie Aktorka wskazuje, że „Ograniczenie czasu poświęconego na lekcjach na eksponowanie, powtarzanie i egzekwowanie wiedzy nazewnicznej, w sposób naturalny przyczyniło się do zwiększenia udziału wiedzy wyjaśniającej oraz interpretacyjnej w kształceniu. Był to prosty efekt ekonomiczny dotyczący budżetu czasu. Nauczyciele mogli (...) podążać śladem uczniów i tworzyć warunki do nowego długotrwałego poszukiwania przez uczniów trafnego rozwiązania” (Klus – Stańska, 2002, s. 300).

¹³⁴ „Zdaniem Hartupa konflikt zawiera opozycję między dwoma jednostkami (*individuals*), indywidualnościami: „...kiedy jedna osoba robi coś, czemu przeciwstawia się druga”. W treści tego pojęcia wpisuje się takie słowa, jak „odmawianie, zaprzeczenie, niezgadanie się, opozycja” (...) Na podstawie badań przeprowadzonych wśród dzieci w wieku przedszkolnym szkolnym stwierdził, że konflikty dzieci dotyczą głównie posiadania czegoś (zabawki, materiałów, wyposażenia, przedmiotu) lub zachowania (obrony terytorium)” (Karwowska – Struczyk, 2009, s. 379, za: Hartup, 1988).

ma największe znaczenie w rozwoju dziecka jest aktywność” (Muchacka, 2000, s. 67). „Gdy wyeliminujemy uczniowską samodzielność koncepcyjną ze szkoły, ukształtujemy absolwenta, który może dużo pamiętać i doczytać nowe gotowe odpowiedzi, jednak nigdy sam niczego nie wymyśli (...). Jeśli zatem uczeń jest zawsze kierowany przez nauczyciela (słucha go, obserwuje demonstrowane przez niego środki pogładowe, zapamiętuje), to jego umysł będzie wyposażony wyłącznie w takie strategie intelektualne. Natomiast w szkole nie rozwinie (...) takich umiejętności intelektualnych (...), jak: problematyzowanie, zadawanie pytań, zadawanie pytań, formułowanie problemów (...) wpadanie na pomysł, inkubacja pomysłów, przekształcanie danych, kategoryzowanie itd.” (Klus – Stańska, Kruk, 2009, s. 484 – 485).

Pomysły i poglądy dzieci dla Narratorów mieszkających na wsi, zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej oraz będących nauczycielami mianowanymi, stanowią punkt wyjścia dla Narratorów do: tworzenia zajęć opartych na dyskusji z udziałem przedstawicieli środowiska lokalnego, zabaw, pracy w grupach, organizacji uroczystości przedszkolnych, kącików zainteresowań, modyfikowania przestrzeni przedszkolnej i wdrażania nowych metod i form pracy. Przywołane doświadczenia Narratorów odniosę do „Wiedzy osobistej”¹³⁵, a dokładnie do działań, w których „Zgoda na wyrażenie wiedzy osobistej, wobec której jedynym oczekiwaniem jest pozostawanie w określonym kręgu tematycznym, umożliwia pojawienie się bardzo różnorodnych wypowiedzi. (...) Doświadczenie sytuacji, w której różne sposoby rozumienia świata współlistnieją obok siebie w warunkach akceptacji, jest doświadczeniem dialogu międzyludzkiego” (Klus – Stańska, 2002, s. 270). „Zadaniem, które przed sobą stawia nauczyciel, jest skłonienie uczniów do wyrażania autentycznych przekonań, sądów, opinii, przeświadczeń” (Klus – Stańska, 2002, s. 273).

Natomiast tworzone przez Narratorów mieszkających w mieście oraz będących nauczycielami dyplomowanymi sytuacje w postaci: organizacji zajęć, kącików tematycznych, modyfikowania przestrzeni do działania, organizacji uroczystości przedszkolnych, czy współpraca ze środowiskiem lokalnym są **wynikiem chęci poznania pomysłów i poglądów dzieci**. Przywołane doświadczenia ponownie odniosę do „wiedzy osobistej”, a dokładnie do jej „eksplorowania”, gdzie Dorota Klus – Stańska wskazuje, że „Wiedza osobista może

¹³⁵ Zdaniem D. Klus – Stańskiej „Wiedza osobista” dotyczy takich obszarów jak: „Osobiste zaangażowanie poznawcze „to mnie interesuje”, „Instrumentalne kompetencje osobiste „to umiem”, „Poczucie kontroli poznawczej „ to rozumiem”, „ System pojęć nabytych w sytuacjach pozadydaktycznych „to wiem” (Klus – Stańska, 2002, s. 269).

być ukryta pod wspomnieniami, doświadczeniami, pod stosowanymi przez dziecko scenariuszami zachowań. Przywoływanie tych doświadczeń i scenariuszy oraz próba ich wykorzystywania jako sposobów argumentowania, umożliwia uczniowi wydobywanie na jaw wiedzy, którą się bezrefleksyjnie posługiwał (...). Eksplorowanie wiedzy osobistej może polegać na pogłębianiu rozumienia własnych doświadczeń, omawianiu doznawanych w związku z nimi stanów emocjonalnych, interpretowaniu ich na nowo, konfrontowaniu z nową wiedzą przeświadczeniami i emocjami” (Klus – Stańska, 2002, s. 281).

Inne spojrzenie w zakresie niniejszego zagadnienia prezentują doświadczenia Narratorów mieszkających na wsi, którzy tworzenie sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy sprowadzają do zgodności swoich działań z zapisami zawartymi w **planach i programach**. Dorota Klus – Stańska powiada „Kształcenie zawsze podlegało planowaniu. Tym bardziej że system szkolny polega na podejmowaniu bardzo złożonych zadań, których realizacja rozciąga się na długie lata” (...) Warunkiem dopuszczenia do głosu w szkole wiedzy osobistej uczniów okazała się radykalna zmiana systemu planowania lekcji” (Klus – Stańska, 2002, s. 294). Badania prowadzone przez Autorkę, na które wskazałam powyżej w kwestii planowania ukazują, że „W (...) planowanie wspinane było jako naturalne i konieczne elastyczne traktowanie scenariusza i otwarcie się na modyfikacje wynikające z aktywności uczniów i ich osobistego wkładu w zajęcia” (Klus – Stańska, 2002, s. 294). Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach niepublicznych, dla których prezentowanie **pomysłów** przez dzieci ma miejsce w momencie, kiedy Narratorzy **tworzą sprzyjające ku temu sytuacje**, zaś prezentowanie **poglądów** przez dzieci zachodzi wówczas, kiedy Narratorzy **wspólnie z dziećmi ustalą zasady** ich wyrażania. Podobnie w kwestii umów i zasad wypowiedzi się Agnieszka Olczak¹³⁶ wskazując, że „Nauczyciel powinien uelastyczyć swój styl pracy i oddać dzieciom, choć w pewnej części, prawo do współdecydowania w sprawach dotyczących własnej edukacji, prawo do ponoszenia odpowiedzialności za własne decyzje i wybory”. Zdaniem Autorki dziecko „musi najpierw rozpoznać zasady, normy, mechanizmy społeczne, zrozumieć je – po co one są wprowadzone, co dają, w czym pomagają? W kolejnym kroku, po ich zrozumieniu dopiero można je zaakceptować i tylko wówczas możliwe będzie uczenie ich respektowania” (Olczak, 2015, s. 121). Natomiast na temat sytuacji tworzonych przez Narratorów Dorota Klus – Stańska mówi „Im bardziej dyskretny udział nauczyciela, im większy margines czasu poświęcony samodzielnej, odpowiedzialnej pracy ucznia i wreszcie – im silnej znaczeniom publicznym

¹³⁶ Autorka w latach 2004-2005, prowadziła badania nad umowami społecznymi dzieci w wychowaniu przedszkolnym, które w latach 2006-2007 zostały poddane analizie (Olczak, 2015, s. 63).

prezentowanym uczniowi przypisuje się takie atrybuty jak otwartość, problematyczność, możliwość wyrażania się osobistym językiem, tym bogatszy i rozległy jest obszar rzeczywistości, któremu uczeń może nadawać znaczenia osobiste również w szkole” (Klus – Stańska, 2002, s. 290).

Prócz sytuacji tworzonych przez Narratorów, zgromadzony materiał badawczy, ukazuje również doświadczenia świadczące o znajomości sytuacji, za pośrednictwem których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy. Otóż dla wszystkich uczestniczących w badaniu Narratorów znajomość niniejszych sytuacji, sprowadza się do: dyskusowania, poszukiwania wyjaśnienia, udziału w zajęciach, konkursach, pracy w grupach, wypełniania kart pracy, przygotowywania dekoracji, uroczystości przedszkolnych i zabawy. W przypadku wskazanych doświadczeń, kolejny raz odniosę się do badań prowadzonych przez Dorotę Klus – Stańską (Klus - Stańska, 2002, s. 158), wskazującej, że „ uczeń również nadaje rzeczywistości znaczenia osobiste” (Klus – Stańska, 2002, s. 290). Skoro tak jest i skoro Narratorzy znają sytuacje, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy, zatem działania nauczycieli mogą sprowadzać się do „organizowania pracy intelektualnej uczniów w taki sposób, by była jak najbardziej zbliżona do warunków naturalnych. W najprostszy sposób można to osiągnąć poprzez możliwie najczęstszą pracę w małych zespołach (...) wypracowania wspólnego stanowiska w miejsce sumy stanowisk członków grupy (...) partnerstwa rówieśniczego (...)” (Klus- Stańska, 2002, s. 291- 293).

Doświadczenia Narratorów mieszkających na wsi, ukazują również refleksję badanych w postaci braku akceptacji do wsłuchiwanie się w poglądy i pomysły dzieci oraz poddawanie rozważaniu dyrektora tworzenie przez Narratorów sytuacji umożliwiających dzieciom prezentowanie poglądów i pomysłów. Jak podkreśla Dorota Klus -Stańska „Praca nauczyciela z wiedzą osobistą ucznia może przybierać w szkole różną postać, taką jak np.: a) zgoda na ujawnianie przez ucznia posiadanych znaczeń i kompetencji, ich akceptacja, odnawianie, przywoływanie, traktowanie ich jako znaczące; (...) (Klus – Stańska, 2002, s. 269). Badania przeprowadzone przez Autorkę wskazują na „zaufanie” dotyczące „zaufania nauczyciela do zdobytych poza szkołą doświadczeń uczniowskich”, zaś „błędne sądy, nieścisłości, pomyłki, jakie mogą się pojawiać (...) stanowiąc nieuświadomiony etap tworzenia hipotez” (Klus – Stańska, 2002, s. 270). Autorka na bazie przywołanych badań, pokazuje nauczyciela, który „ nie oczekuje żadnej określonej odpowiedzi”¹³⁷, realizuje „Nienatrętne kierowanie

¹³⁷ Takie podejście „to podstawowy atrybut rozmowy odróżniający ją od szkolnej pogadanki. Takiemu jej charakterowi służą: pytania problemowe, dopuszczające znaczną wariantowość odpowiedzi, szerokie zakreślenie

rozmową (...) pozwalało też na utrzymanie się w szkole naturalnej tendencji do wymiany poglądów między uczniami, a nie tylko między nauczycielem i uczniem oraz prawa do egzekwowania przez ucznia (a nie tylko przez nauczyciela) odpowiedzi na zadane pytania” (Klus – Stańska, 2002, s. 277). Pomimo, „wiary w to, że ucznia można zapytać o różne sprawy zanim przekaże mu się wiadomości (...) niektórzy nauczyciele nie potrafili zrezygnować z (...) oceniania wypowiedzi” (Klus- Stańska, 2002, s. 278), zmienia swoją organizację pracy z „ograniczenia skoncentrowanej na tablicy pracy frontalnej z nauczycielem kierującym uczniami krok po kroku na rzecz pracy indywidualnej, podczas której poszczególne uczniowie konsultują się z nauczycielem” (Klus- Stańska, 2002, s. 280)¹³⁸. Już Jerome S. Bruner podkreślał, że „Nauczanie ma pomoc dziecku zrozumieć lepiej, wyrazić się, mniej jednostronnie. Do rozumienia dochodzi się poprzez dyskusję i współpracę z dzieckiem, zachęcany do wyrażania swoich własnych poglądów, co umożliwi mu szybsze osiągnięcie porozumienia umysłów z innymi, którzy mogą reprezentować odmienne poglądy” (Bruner, 2006, s. 87).

5.6 Elementy doświadczeń nauczycieli w zakresie wsparcia i ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego

Polska według części analityków posiada „jeden z najbardziej zdecentralizowanych systemów zarządzania oświatą na świecie”, wynikiem czego jest prowadzenie szkół, przedszkoli i innych placówek oświatowych, utrzymanie i wyposażenie podległych im budynków, przeprowadzanie inwestycji „ustalanie lokalnych regulaminów płacowych dla nauczycieli, organizację zajęć dodatkowych w szkołach” oraz wynikająca z niniejszych powinności odpowiedzialność (Osiecka – Chojnacka, 2010, s.10 za: Herbst, Herczyński, Levitas, 2009, s. 17).

Jan Herczyński uważa, iż „celem decentralizacji jest umożliwienie samorządom podejmowanie na własną odpowiedzialność, w sposób demokratyczny i zgodny z lokalnym interesem społecznym, strategicznych działań ukierunkowanych na poprawę finansowania instytucji publicznych” (file:///C:/Users/agata/Downloads/Jan_Herczynski_Wyzwania_jst_1-2.pdf - data dostępu 10. 09. 2023 r.). Zatem to państwo jako całość odpowiada

tematu i odejście od modelu wierności konspektowi, co w naturalny sposób zwiększa swobodę wypowiedzi tak pod względem treści, jak i formy oraz czasu” (Klus – Stańska, 2002, s. 273).

¹³⁸ Wskazane przez Autorkę zachowania nauczycieli dotyczące „oceniania wypowiedzi” oraz „indywidualizacji” obejmowały nauczycieli uczących „w klasach starszych – czwartej i piątej” (Klus – Stańska, 2002, s. 277).

za organizację i uporządkowanie systemu oświatowego, w którym wszyscy uczniowie mają możliwość kształcenia się na „odpowiednim poziomie” (Osiecka – Chojnacka, 2010, s. 10).

Osobą odpowiedzialną za kształt systemu oświaty jest „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania”, który między innymi „zakłada i prowadzi a) szkoły polskie, b) publiczne placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym” (art. 8 ust.5 pkt 1 lit. a, b. Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718), „koordynuje i realizuje politykę oświatową państwa i współdziała w tym zakresie z wojewodami oraz innymi organami i jednostkami organizacyjnymi właściwymi w sprawach funkcjonowania systemu oświaty” (art. 43, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718) takimi jak: kuratorium oświaty będące „Państwową jednostką budżetową wchodzącą w skład zespolonej administracji rządowej w województwie, jako wyodrębniona jednostka organizacyjna” (§ 1 ust.1 Dz. U. z 1998 r. poz. 973), którego pracą kieruje „kurator przy pomocy wicekuratora oraz osób zajmujących inne stanowiska kierownicze” (§ 1 ust.4 Dz. U. z 1998 r. poz. 973) „organy gminy, powiatu, województwa, związków gmin, związków powiatów, wójta, burmistrza (prezydenta miasta)” rozumiane jako organy jednostek samorządu terytorialnego (art. 5 § 2 pkt 6 Dz. U. z 2023 r. poz. 775) oraz „placówki doskonalenia nauczycieli posiadające akredytację oraz publiczne placówki doskonalenia nauczycieli, o których mowa w art. 8 ust. 5 pkt 1 lit. b” (§ 1 pkt 3 Dz. U. z 2019 r. poz.1045). Zatem „dzięki decentralizacji zarządzania oświatą zadziałają takie czynniki, jak: lepsze rozeznanie przez władze samorządowe potrzeb lokalnych, społeczna kontrola ich zaspokajania, wreszcie aktywizacja lokalnej społeczności i jej wsparcie dla szkół” (Osiecka – Chojnacka, 2010, s. 16), co może mieć miejsce, w sytuacji wsparcia i ofert kierowanych do przedszkoli i szkół a zatem i do nauczycieli wynikających z realizacji zadań nałożonych na: kuratoria oświaty, organy prowadzące przedszkola, szkoły oraz placówki doskonalenia nauczycieli.

Czym zatem jest wsparcie, a czym oferta? Słownik języka polskiego definiuje niniejsze pojęcia w następujący sposób. Wsparcie to „pomoc udzielana komuś, zwłaszcza pomoc materialna” (<https://sjp.pwn.pl/sjp/wsparcie;2537960.html> – data dostępu: 14. 09. 2023 r.). Natomiast oferta to „towary i usługi proponowane klientom” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/oferta.html> - data dostępu: 14. 09. 2023 r.)

Kurator oświaty występując w imieniu wojewody realizuje zadania i kompetencje w zakresie oświaty (art. 51 ust. 1, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718), które w odniesieniu do szkół i przedszkoli wskazują, iż kurator między innymi:

„1) sprawuje nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi przedszkolami, innymi formami wychowania przedszkolnego, szkołami, placówkami (...);

- 2) wydaje decyzje administracyjne w sprawach określonych w ustawie; (...);
- 4) wykonuje zadania organu wyższego stopnia w rozumieniu przepisów ustawy z dnia 14 czerwca 1960 r. – Kodeks postępowania administracyjnego (Dz. U. z 2022 r. poz. 2000 i 2185) w stosunku do:
 - a) organów jednostek samorządu terytorialnego – w sprawach publicznych szkół i placówek, zakładanych i prowadzonych przez osoby prawne i osoby fizyczne, oraz niepublicznych szkół i placówek,
 - b) dyrektorów szkół – w sprawach z zakresu obowiązku szkolnego i obowiązku nauki oraz w sprawach skreślenia uczniów z listy uczniów;
- 5) realizuje politykę oświatową państwa, a także współdziała z organami jednostek samorządu terytorialnego w tworzeniu i realizowaniu odpowiednio regionalnej i lokalnej polityki oświatowej, zgodnych z polityką oświatową państwa; (...);
- 6) opracowuje programy wykorzystania środków na dofinansowanie doskonalenia nauczycieli, wyodrębnionych w budżecie wojewody, po zasięgnięciu opinii związków zawodowych, reprezentatywnych w rozumieniu ustawy o Radzie Dialogu Społecznego;
- 7) organizuje olimpiady, konkursy, turnieje, przeglądy oraz inne formy współzawodnictwa i prezentacji osiągnięć uczniów szkół na obszarze województwa; (...);
- 9) współdziała z placówkami doskonalenia nauczycieli, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i bibliotekami pedagogicznymi w realizacji zadań dotyczących diagnozowania, na podstawie wyników nadzoru pedagogicznego, potrzeb w zakresie doskonalenia nauczycieli; (...);
- 11) opiniuje plany pracy publicznych placówek doskonalenia nauczycieli, (...);
- 12) opiniuje arkusze organizacji publicznych szkół i placówek, z wyjątkiem szkół i placówek prowadzonych przez ministrów, w zakresie ich zgodności z przepisami, przedstawiane przez organy prowadzące szkoły i placówki przed zatwierdzeniem arkuszy;
- 13) współdziała z organami jednostek samorządu terytorialnego w zakresie kształtowania i rozwoju bazy materialnej szkół i placówek;
- 14) współdziała z właściwymi organami, organizacjami i innymi podmiotami w sprawach dotyczących warunków rozwoju dzieci i młodzieży, w tym w przeciwdziałaniu zjawiskom patologii społecznej, a także może wspomagać działania tych podmiotów; (...)" (art. 51 ust. 1, pkt 1, 2, 4 lit. a, b, pkt 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

Ponadto nadzór pedagogiczny w ramach zadań kuratora oświaty polega między innymi na:

„1) obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;

2) ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;

3) udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;

4) inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów” (art. 55 ust. 1, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

Szczególnie w przywołanym powyżej pkt 1 i 2 nadzorowi podlega głównie:

„1) posiadanie przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji do prowadzenia przydzielonych im zajęć;

2) realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania;

3) przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki;

4) przestrzeganie statutu szkoły lub placówki;

5) przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach;

6) zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki” (art. 55 ust. 2, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

Natomiast do zadań organu prowadzącego rozumianego jako „ministra, jednostkę samorządu terytorialnego¹³⁹, inne osoby prawne i fizyczne”¹⁴⁰ (art. 4 pkt 16, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718) w odniesieniu do szkół i przedszkoli należy:

„1) zapewnienie warunków działania szkoły lub placówki, w tym bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki;

¹³⁹ Jednostka samorządu terytorialnego to: „gmina w znaczeniu ustawy z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym (Dz. U. z 2020 r. poz. 713 i 1378), (...) powiat w znaczeniu ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym (Dz. U. z 2020 r. poz. 920), (...) województwo w znaczeniu ustawy z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa (Dz. U. z 2020 r. poz. 1668) (art. 1a Dz. U. z 2021 r. poz. 697).

¹⁴⁰ Osoba prawna to „ Skarb Państwa i jednostki organizacyjne, którym przepisy szczególne przyznają osobowość prawną” (art. 33), „Osoba prawna działa przez swoje organy w sposób przewidziany w ustawie i w opartym na niej statucie” (art.38). Natomiast osobą fizyczną jest „Każdy człowiek, od chwili urodzenia ma zdolność prawną” (art. 8 § 1) „Pełną zdolność do czynności prawnych nabywa się z chwilą uzyskania pełnoletności” (art. 11) (Dz. U. z 2023 r. poz. 1610, 1615).

- 2) zapewnienie warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy dla dzieci i młodzieży objętych kształceniem specjalnym;
- 3) wykonywanie remontów obiektów szkolnych oraz zadań inwestycyjnych w tym zakresie;
- 4) zapewnienie obsługi administracyjnej, w tym prawnej, obsługi finansowej, w tym w zakresie wykonywania czynności, o których mowa w art. 4 ust. 3 pkt 2–6 ustawy z dnia 29 września 1994 r. o rachunkowości (Dz. U. z 2023 r. poz. 120 i 295), i obsługi organizacyjnej szkoły lub placówki;
- 5) wyposażenie szkoły lub placówki w pomoce dydaktyczne i sprzęt niezbędny do pełnej realizacji programów nauczania, programów wychowawczo- -profilaktycznych, przeprowadzania egzaminów oraz wykonywania innych zadań statutowych;
- 6) wykonywanie czynności w sprawach z zakresu prawa pracy w stosunku do dyrektora szkoły lub placówki” (art. 10 ust. 1 pkt 1,2,3,4,5,6, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

Z kolei w ramach nadzoru „Organ prowadzący szkołę lub placówkę sprawuje nadzór nad jej działalnością w zakresie spraw finansowych i administracyjnych” (art. 57 ust. 1, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718) w szczególności w zakresie:

- 1) prawidłowość dysponowania przyznanymi szkole lub placówce środkami budżetowymi oraz pozyskanymi przez szkołę lub placówkę środkami pochodzącymi z innych źródeł, a także gospodarowania mieniem;
- 2) przestrzeganie obowiązujących przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy pracowników i uczniów;
- 3) przestrzeganie przepisów dotyczących organizacji pracy szkoły i placówki” (art. 57 ust. 2 pkt 1,2,3, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

Ponadto do zadań własnych gminy należy, zakładanie i prowadzenie publicznych przedszkoli również z oddziałami integracyjnymi lub specjalnymi, przedszkoli integracyjnych i specjalnych oraz innych form wychowania przedszkolnego szkół podstawowych również integracyjnych oraz z oddziałami integracyjnymi (art. 8 ust. 15, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718). Ponadto gminy z własnego budżetu udzielają dotacji na: „prowadzone przez osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego oraz osoby fizyczne publiczne przedszkola niebędące przedszkolami specjalnymi” (art. 16 ust. 1), „niepubliczne przedszkola niebędące przedszkolem specjalnym” (art. 17 ust. 1), „prowadzone przez osoby prawne (...) oraz osoby fizyczne publiczne szkoły podstawowe, niebędące szkołami specjalnymi (...), w których zorganizowano oddział przedszkolny (art. 18 ust. 1), niepubliczną szkołę podstawową, „w której zorganizowano oddział przedszkolny”, niebędącą szkołą specjalną (art. 19 ust 1) „prowadzone przez osoby prawne niebędące jednostkami samorządu

terytorialnego oraz osoby fizyczne publiczne inne formy wychowania przedszkolnego” (art.20 ust. 1), niepubliczne inne formy wychowania przedszkolnego (art.21 ust. 1) (Dz. U. z Dz. U. z 2023 r. poz 1400). Dotacje od gminy „są przeznaczone na dofinansowanie realizacji zadań placówek wychowania przedszkolnego, szkół lub placówek w zakresie kształcenia, wychowania i opieki”, których uszczegółowienie określają pkt.1 i 2 art.35 ust. 1 Dz. U. z 2023 r. poz 1400)¹⁴¹. Podobnie jak w przypadku przedszkoli i szkół, gminy i powiaty mogą zakładać i prowadzić placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli i biblioteki pedagogiczne (art. 8 ust. 23 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718) w momencie uzyskania pozytywnej opinii kuratora oświaty (art. 8 ust. 24 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718). Innym organem, na którym spoczywa zadanie zakładania i prowadzenia publicznych placówek doskonalenia nauczycieli jest samorząd województwa (art. 8 ust. 22 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

„Placówkę doskonalenia nauczycieli, zwaną dalej „placówką doskonalenia”, tworzy się na podstawie aktu założycielskiego, który określa jej nazwę, cel, organ prowadzący, siedzibę i terytorialny zasięg działania” (§2 ust. 1 Dz. U. z 2019 r. poz. 1045). Minister Edukacji Narodowej w rozporządzeniu w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli z dnia 28 maja

¹⁴¹ Przeznaczenie dotacji: 1) pokrycie wydatków bieżących placówki wychowania przedszkolnego, szkoły i placówki, obejmujących każdy wydatek poniesiony na cele działalności placówki wychowania przedszkolnego, szkoły lub placówki, w tym na: a) roczne wynagrodzenie osoby fizycznej zatrudnionej na podstawie umowy o pracę w przedszkolu, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub placówce w przeliczeniu na maksymalny wymiar czasu pracy –w wysokości nieprzekraczającej: 250% 12-krotnego średniego wynagrodzenia nauczyciela dyplomowanego, o którym mowa w art. [30 ust. 3 pkt 4] <30 ust. 3 pkt 3> ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2021 r. poz. 1762, z 2022 r. poz. 935, 1116, 1700 i 1730 oraz z 2023 r. poz. 641) – w przypadku publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek oraz niepublicznych przedszkoli, o których mowa w art. 17 ust. 1, oddziałów przedszkolnych w niepublicznych szkołach podstawowych, o których mowa w art. 19 ust. 1, i niepublicznych innych form wychowania przedszkolnego, o których mowa w art. 21 ust. 1, 150% 12-krotnego średniego wynagrodzenia nauczyciela dyplomowanego, o którym mowa w art. [30 ust. 3 pkt 4] ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela – w przypadku niepublicznych przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w niepublicznych szkołach podstawowych i niepublicznych innych form wychowania przedszkolnego niewymienionych w tiret pierwszym, oraz niepublicznych szkół i placówek aa) roczne wynagrodzenie osoby fizycznej zatrudnionej na podstawie umowy cywilnoprawnej w publicznym lub niepublicznym przedszkolu, innej formie wychowania przedszkolnego, szkole lub placówce oraz osoby fizycznej prowadzącej publiczne lub niepubliczne przedszkole, inną formę wychowania przedszkolnego, szkołę lub placówkę, jeżeli odpowiednio pełni funkcję dyrektora przedszkola, szkoły lub placówki albo prowadzi zajęcia w innej formie wychowania przedszkolnego – w wysokości nieprzekraczającej odpowiednio kwot określonych w lit. a, b) sfinansowanie wydatków związanych z realizacją zadań organu prowadzącego, o których mowa w art. 10 ust. 1 ustawy – Prawo oświatowe, oraz zadania, o którym mowa w art. 83 ust. 6 ustawy z dnia 5 stycznia 2011 r. o kierujących pojazdami (Dz. U. z 2023 r. poz. 622), 2) pokrycie wydatków na zakup środków trwałych oraz wartości niematerialnych i prawnych obejmujących: a) książki i inne zbiory biblioteczne, b) środki dydaktyczne służące procesowi dydaktyczno-wychowawczemu realizowanemu w placówkach wychowania przedszkolnego, szkołach i placówkach, c) sprzęt rekreacyjny i sportowy dla dzieci objętych wczesnym wspomaganie rozwoju, uczniów, wychowanków i uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, d) meble, e) pozostałe środki trwałe oraz wartości niematerialne i prawne o wartości nieprzekraczającej wielkości określonej zgodnie z art. 16f ust. 3 ustawy z dnia 15 lutego 1992 r. o podatku dochodowym od osób prawnych, dla których odpisy amortyzacyjne są uznawane za koszt uzyskania przychodu w 100% ich wartości w momencie oddania do użytkowania (pkt.1 i 2 art.35 ust. 1 Dz. U. z 2023 r. poz 1400).

2019 r. (§ 13 ust. 1, § 14, § 15, § 16 Dz. U z 2019 r. poz 1045) wskazuje, iż wśród publicznych placówek doskonalenia nauczycieli wyróżniamy: placówki o zasięgu ogólnokrajowym (art. 8 ust. 5 pkt. 1 lit b Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718), placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych (art. 8 ust 6 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718), placówki doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy nauczają w szkołach rolniczych (art. 8 ust. 7 pkt 2 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718) oraz placówki doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych o zasięgu ogólnokrajowym (art. 8 ust. 14 Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718). W odniesieniu do szkół i przeszkoli „do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa powiat lub gminę należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie:

- 1) wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty;
 - 2) wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej, zgodnie z przepisami w sprawie nadzoru pedagogicznego;
 - 3) realizacji podstaw programowych, w tym opracowywania programów nauczania;
 - 4) diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do zdiagnozowanych potrzeb; (...)
- (§ 18 ust. 1 pkt. 1, 2, 3, 4 Dz. U. z 2019 r. poz. 1045).

Ponadto do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia nauczycieli prowadzonych przez samorząd województwa, powiat lub gminę należy organizowanie i prowadzenie doskonalenia zawodowego:

- „1) dyrektorów szkół i placówek, którym po raz pierwszy powierzono to stanowisko;
- 2) dyrektorów szkół i placówek w zakresie zarządzania oświatą;
 - 3) nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową;
 - 4) nauczycieli pełniących funkcję opiekuna stażu w zakresie:
 - a) opieki nad nauczycielami stażystami oraz
 - b) opracowywania przez nauczyciela pełniącego funkcję opiekuna stażu projektu oceny pracy nauczyciela stażysty za okres staż” (§ 18 ust. 2 pkt. 1, 2, 3, 4 lit a, b Dz. U. z 2019 r. poz. 1045).

Z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej wynika, iż „do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa należy ponadto gromadzenie i udostępnianie informacji o formach kształcenia, dokształcania

i doskonalenia zawodowego nauczycieli dostępnych w województwie” (§18, ust. 3 Dz. U. z 2019 r. poz. 1045).

„Publiczne placówki doskonalenia realizują zadania obowiązkowe przez:

1) organizowanie i prowadzenie wspomagania szkół i placówek, polegającego na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki w zakresie określonym w § 18 ust. 1 i 2 lub innym wskazanym przez szkołę lub placówkę, wynikającym z potrzeb szkoły lub placówki, obejmującego:

a) pomoc w diagnozowaniu potrzeb szkoły lub placówki,

b) ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia potrzeb szkoły lub placówki,

c) zaplanowanie form wspomagania i ich realizację,

d) wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomagania;

2) organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, którzy w zorganizowany sposób współpracują ze sobą w celu doskonalenia swojej pracy, w szczególności poprzez wymianę doświadczeń;

3) prowadzenie innych form doskonalenia, w tym seminariów, konferencji, wykładów, warsztatów i szkoleń;

4) udzielanie konsultacji;

5) upowszechnianie przykładów dobrej praktyki” (§ 20 ust. 1 Dz. U. z 2019 r. poz. 1045).

Co zatem z przywołanych zadań: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli składa się na wsparcie, a co na ofertę w rozumieniu Narratorów realizujących podstawę programową wychowania przedszkolnego i uczestniczących w badaniu?

5.6.1 Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w zakresie wsparcia od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego

W niniejszym podrozdziale, przywołam doświadczenia nauczycieli nabyte podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, z perspektywy wsparcia udzielonego nauczycielom przez: kuratoria oświaty, organy prowadzące i placówki doskonalenia nauczycieli. Chcąc poznać elementy doświadczeń nauczycieli, w zakresie

udzielanego wsparcia, w pierwszej kolejności odwołam się do wypowiedzi nauczycieli mieszkających na obszarach wiejskich i miejskich.

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Renia i Samuela i Kamelia:

28 M Nie mamy żadnego wsparcia od tego kuratorium
(Renia, s. 11, wers 28).

19 M Nie wiem kojarzą mi się z egzaminem na
20 dyplomowanie.

(Samuela, s. 12, wers 19-20).

1 M Na stronie kuratorium jest dużo ogłoszeń o różnych akcjach :czy:

2 konkursach są nawet dla przedszkolaków (,) ale żebyśmy dostali takie jakiś wsparcie

3 bezpośrednio dla nas nauczycieli to ja tego jeszcze nie widziałam.

(Kamelia, s. 15, wers 1-3).

Przywołane narracje pokazują, kuratoria oświaty jako organy, które nie udzieliły wsparcia Narratorkom, w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Kamelia mając świadomość działań podejmowanych przez kuratorium oświaty, wie, że jako nauczyciel wsparcia nie otrzymała. Z kolei dla Samuela, kuratorium oświaty jest organem przeprowadzającym egzamin na stopień nauczyciela dyplomowanego. Natomiast narracje Tamary i Poli świadczą, że Narratorki obawiają się niniejszej instytucji, jej kontroli i lekceważenia pracy Narratorek w sytuacji, kiedy zwracają się z prośbą o wyjaśnienia, o czym opowiedziały w następujących słowach:

22 M Nie przed kuratorium to ja czuję lęk .czuję że przyjdzie ktoś żeby

23 mnie sprawdzić i wytknąć mi błędy niż nagradzać.

(Tamara s. 24, wers 22-23).

32 M Nie :<jest to organ który nas kontroluje>: mamy do

33 nich jakieś pytania to nigdy nie można się dowiedzieć :jakichś: rzeczowych informacji

(Pola, strona 23, wers 32-33).

1 które by nas wsparły by nam pomogły czy ułatwiły pracę ((szybciej +)) dla nas jest to

2 organ :który: nas kontroluje narzuca i sprowadza :natomiast: nie ma takiego odzewu (,)

3 czyli wsparcia ze strony kuratorium.

(Pola, s. 24, wers 1-3).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Kamelia:

12 M Tutaj powiedziałabym :że: i kuratorium coś tam robi (,) ale

13 jak nauczyciel na to nie odpowie to nic z tego nie ma.

(Kamelia, s. 15, wers 12-13).

Przywołana narracja Kamelii wskazuje, iż brak reakcji nauczycieli na działania podejmowane przez kuratorium oświaty, równoznaczny jest z brakiem wsparcia dla nauczycieli. Z kolei Tamara i Kasia podejmują ważny z punktu widzenia funkcjonowania

nauczycieli wątek, otóż Narratorki mając złe doświadczenia wynikające ze współpracy z kuratoriami oświaty w postaci obaw, nie myślą o podejmowaniu działań w stosunku do niniejszych instytucji. Kasia widząc lęk dyrektora przedszkola spodziewającego się kontroli kuratorium oświaty, nie dostrzega wsparcia dla nauczycieli. Natomiast Tamara wątpi w jakiegokolwiek wsparcie niniejszej instytucji, o czym Narratorki opowiedziały w następujących słowach:

32 M Myślę że jeżeli jest jakieś
 33 wsparcie to na pewno nie na prośbę nauczycieli :ponieważ: z tego co wiem to nauczyciele
 (Tamara, s. 24, wers 32-33).

1 przynajmniej u nas w przedszkolu :<to unikają kuratorium jak ognia>: nawet jak mają
 2 awans zawodowy i trzeba coś wyjaśnić czy pójść na egzamin to bardzo to przeżywają
 3 wręcz powiedziałabym że się boją bo tak bardzo źle się ono kojarzy nauczycielom.
 (Tamara, s. 25, wers 1-3).

2 M Wydaje mi się że kuratorium nie spieszy się z tym aby
 3 nas nauczycieli wspierać :<bardziej zależy im na kontrolowaniu nas>:. Ale też nie wydaje
 4 mi się żeby nauczyciele prosili o wsparcie :<nauczyciele mają złe doświadczenia z
 5 kuratorium jak przechodzą do nas kontrole wszyscy są przerażeni nawet dyrekcja ma taki
 6 strach w oczach>: :więc: ja nie wyobrażam sobie aby któryś nauczyciel próbował prosić o
 7 wsparcie.
 (Kasia, s. 20, wers 2-7).

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Renia:

7 M Nic nam nie pomagają.
 (Renia, s. 12, wers 7).

Narracja Reni dowodzi, że Narratorka od organu prowadzącego jakim jest gmina, nie otrzymała wsparcia podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Z kolei Kamila i Kasia w swoich wypowiedziach przywołują sytuacje w postaci dofinansowania do studiów podyplomowych i szkoleń, jednak o każde uzyskane wsparcie dyrektor przedszkola zobowiązany jest wnioskować do gminy - organu prowadzącego przedszkole. Brak wniosku równoznaczny jest z brakiem wsparcia, o czym w następujących słowach opowiadają Kamila i Kasia:

1 M Wydział oświaty jakiś czas temu dofinansowywał nam studia
 2 podyplomowe ((szybciej do+)) jak dobrze pamiętam jeden albo dwa semestry na osobę
 3 (-) dyrekcja ogłaszała nam to na radzie pedagogicznej i kilka dziewczyn skorzystało
 (Kamila, s. 18, wers 1-3).

10 M Wiem że pani dyrektor
 11 dostaje finanse na szkolenia. & Mieliśmy też pieniądze w ramach projektu unijnego na
 12 szkolenia na które mieliśmy chodzić obowiązkowe ((szybciej do+)) jest możliwość
 13 można składać wnioski o finanse :ale: czy się dostanie to już jest z tym różnie
 (Kasia, s. 20, wers 10-13).

Podobne działanie gminy, jeżeli chodzi o uzyskanie wsparcia dla przedszkola wynika z narracji Poli, otóż Narratorka wskazuje, że organ prowadzący przedszkole, wspiera

przedszkole w jego działaniach wyłącznie na wniosek i prośby dyrektora przedszkola. „Nigdy” jak podkreśla Narratorka nie zdarzyła się sytuacja, aby organ prowadzący jakim jest gmina, sam zaoferował wsparcie dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Budzi to wielkie zdziwienie kadry pedagogicznej przedszkola z uwagi, iż organ prowadzący przedszkole odpowiedzialny jest za infrastrukturę placówek oświatowych oraz dofinansowanie wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli. Wielkim dobrodziejstwem dla przedszkola, jak podkreśla Narratorka jest pobliska szkoła podstawowej, z którą przedszkole współpracuje, a którą to współpracę wykorzystuje organ prowadzący udostępniając dzieciom i nauczycielom z przedszkola użytkowanie sali zlokalizowanej na terenie szkoły, pozbywając się tym samym problemu odpowiedzialności za brak sali gimnastycznej, o czym w następujących słowach opowiedziała Pola:

14 Wydział oświaty (?) borykaliśmy się z tym że mieliśmy małą salę () to wydział
15 zorganizował nam wielką salę we współpracy ze szkołą podstawową ...jest ta
16 współpraca na takiej zasadzie :że: my nie mamy takiej dowolności w działaniu :<przy
17 każdej sprawie trzeba się iść poskłaniać>: nie ma tak żeby to było tak normalnie :że: to
18 organ chce sam nam pomagać & nigdy nie było tak żeby ktoś do nas przyszedł i zapytał
19 czego nam brakuje (?) mamy takie możliwości co by się w przedszkolu przydało (,) no
20 nie ma tego.
(Pola, s. 24, wers 14-20).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Renia:

15 M Ja tego nie wiem.
(Renia, s. 12, wers 15).

Narratorka w swojej wypowiedzi wskazuje na brak wiedzy w niniejszym temacie. Warto się zastanowić, dlaczego ów brak wiedzy występuje? Czyżby gmina jako organ prowadzący przedszkole nie udzielała wsparcia? A może nauczyciel nie korzysta ze wsparcia oferowanego przez organ prowadzący przedszkole? Zupełnie inne spojrzenie, jeżeli chodzi o posiadanie wiedzy na niniejszy temat wynika z narracji Tamary i Kasi, otóż Narratorki jednoznacznie wskazują na nauczyciela jako na inicjatora, z powodu (lub na prośbę) którego gmina jako organ prowadzący przedszkole i szkołę udziela wsparcia. Wnioski składane przez nauczycieli za pośrednictwem dyrektora przedszkola i dyrektora szkoły o uzyskanie wsparcia finansowego, rzeczowego lub merytorycznego są dla nauczycieli jedynym możliwym rozwiązaniem, aby nauczyciel mógł uzyskać wsparcie od organu prowadzącego przedszkole i szkołę, o czym Narratorki opowiedziały w następujących słowach:

29 M Tutaj to myślę
30 że dużą pracę robią nauczyciele bo my albo stajemy do jakichś projektów
31 organizowanych przez wydział oświaty :albo: piszemy pisma do urzędu z prośbą o
32 wsparcie :< i dostajemy takie wsparcie ale trzeba je dobrze udokumentować i uzasadnić

33 że takie wsparcie jest niezbędne w naszej pracy
(Tamara, s.25, wers 29– 33).

23 M Tutaj myślę że nauczyciele zgłaszają do dyrektora swoje :jakieś: tam pomysły czy na
24 zakup pomocy :czy: na szkolenia (°) a nawet na wzbogacenie bazy :typu: meble .szafki (°)
25 i piszemy wtedy pisma do urzędu a później no cóż (,) czekamy na odpowiedź także myślę
26 że tak tutaj nauczyciele przez dyrekcje piszą takie prośby o wsparcie najczęściej
27 finansowe.
(Kasia, s. 20, wers 23-27).

Z kolei narracja Poli pokazuje jeszcze inne spojrzenie na wskazanie źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom przez gminę - organ prowadzący przedszkole. Mianowicie Pola podkreśla, iż rzeczą oczywistą jest fakt, kiedy nauczyciel jest inicjatorem wniosków kierowanych do gminy o wsparcie, nie tylko z perspektywy znajomości specyfiki swojej pracy i potrzeb placówki, ale również dlatego, że przedstawiciel organu prowadzącego przedszkole unika wizyt w przedszkolu, ze względu na warunki pracy nauczycieli. Można przepuszczać, że w danej sytuacji wnioski kierowane przez nauczycieli do gminy o wsparcie okazały się właściwym rozwiązaniem sytuacji, o czym Narratorki opowiedziały w następujących słowach:

30 M Ja myślę (°) że to inicjatywa nauczycieli i
31 dyrektorów przedszkoli bo to oni najlepiej wiedzą co jest potrzebne (,) urząd nie wie co
32 nam potrzeba . :<najpierw musieliby wyjść za tych swoich gabinetów:> i przyjechać
33 do przedszkola czy szkoły żeby zmierzyć się z potrzebami :ale: (,) nie oni tego nie
(Pola, s.24, wers 30-33.)
1 zrobiją bo w szkole czy w przedszkolu jest głośno jest hałas jak słyszycie :więc: nie
2 przyjadą bo musieliby się z tym wszystkim zderzyć :a: w urzędzie (?) no cóż (,) cisza
3 jak makiem zasiał . więc dlaczego mieliby z tej swojej ciszy rezygnować (?) nie proszę
4 pani urząd nie zjeździe tak nisko nie.
(Pola, s. 25, wers 1-4).

Narracja Kamili przywołana poniżej pokazuje gminę - organ prowadzący przedszkole nie tylko jako instytucję udzielającą wsparcia nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale również jako inicjatora odpowiedzialnego za organizację mniejszego wsparcia, o czym Kamila opowiedziała w następujących słowach:

14 M Tutaj to wydział oświaty sam zaproponował
(Kamila, s. 18, wers14).

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Kamelia i Kasia:

30 M Tutaj tak (°) w naszym ośrodku pracowała pani metodyk ((szybciej do +)) świetna
31 kobieta bardzo pomagała & natomiast organizowane warsztaty żeby były :<znaczy te
32 które są płatne to tak skorzystałam natomiast żeby były darmowe to może częściej >:.
(Kamelia, s. 16, wers 30-32).
31 M Wiem że w ośrodku doskonalenia pracuje metodyk że można podejść i
32 porozmawiać o problemie czy doradzić się (°) przyznam szczerze że ja nigdy nie
33 korzystałam z takiej pomocy
(Kasia, s.20, wers 31-33).

Przywołane narracje Kamelii i Kasi pokazują przykład wsparcia oferowanego nauczycielom przez placówki doskonalenia nauczycieli w postaci konsultacji z metodykiem oraz warsztaty. Wypowiedzi Narratorek pomimo, iż świadczą, że praca metodyka wychowania przedszkolnego jest potrzebna, a organizowane konsultacje pedagogiczne umożliwiają przeanalizowanie zaistniałych trudności, to jednak nie wszystkie Narratorki korzystają z udzielanego przez placówki doskonalenia nauczycieli wsparcia. Podobnie sytuacja wygląda jeżeli chodzi o korzystanie z warsztatów w placówkach doskonalenia nauczycieli, gdzie czynnikiem decydującym są środki finansowe. Otóż Narratorki z braku środków finansowych rezygnują z korzystania z płatnych warsztatów. Inny wątek niniejszego zagadnienia poruszyła w swojej narracji Kamila, mianowicie Narratorka wsparcie placówek doskonalenia nauczycieli z przedszkolem w postaci szkoleń dostrzega w momencie, kiedy dyrektor lub nauczyciel nawiąże kontakt z placówką, o czym Kamila opowiedziała w następujących słowach:

18 M Służą wsparciem w
19 momencie gdy np. dyrekcja czy nauczyciel nawiążą kontakt z ośrodkiem doskonalenia i
20 nauczyciel zwróci się z prośbą o szkolenie (-) ale oni tak sami z siebie to nic.
(Kamila, s. 18, wers 18-20).

Natomiast Pola w swojej wypowiedzi docenia wsparcie placówek doskonalenia nauczycieli oferowane nauczycielom w postaci bogatych zasobów bibliotecznych, co jest niezwykle istotne z perspektywy zasobów finansowych nauczyciela, o czym opowiedziała Pola w następujących słowach:

8 M Ośrodki mają biblioteki dosyć dobrze
9 wyposażone (') i można korzystać . mają też pakiety gotowe do wypożyczenia :<więc
10 nie trzeba niczego kupować>: można wypożyczyć.
(Pola, s. 25, wers 8-10).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Tamara, Kasia i Pola:

23 M Myślę że jest to inicjatywa ośrodka tam z tego co wiem pracuje dużo
24 pracowników część nawet znam z widzenia (') i wiem że są to chętne panie do pomocy
25 nauczycielom ((szybciej do+)) nawet przysyłaj do dyrekcji zapotrzebowanie na
26 szkolenia .część z tych propozycji jest później realizowana w ciągu roku (.) ale są one
27 nieatrakcyjne przez tą formę wykładową.
(Tamara, s. 26, wers 23-27).

10 M Tutaj obstawałabym że raczej jest to i samodzielna
11 inicjatywa ośrodka.
(Kasia, s. 21, wers 10-11).

20 M Ja myślę że to inicjatywa ośrodka (') mają
21 przecież pieniądze na zakup książek i innych rzeczy aby wspierać pracę nauczycieli (-)
22 więc myślę że to ich inicjatywa.
(Pola, s. 25, wers 20-22).

Przywołane narracje Tamary, Kasi i Poli pokazują placówki doskonalenia nauczycieli jako instytucje wspierającą nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego z własnej inicjatywy. Jednak rodzaj oferowanego wsparcia jak opisuje Tamara, pomimo zaangażowania kadry placówek, nie przekłada się na zadowolenie nauczycieli ze względu na niewłaściwy dobór metod szkolenia. Natomiast zupełnie inny obraz w zakresie przyjętego wątku wynika z narracji Kamili, otóż Narratorka w działaniach placówek doskonalenia nauczycieli nie dostrzega samodzielnych działań lecz oczekiwanie na prośby nauczycieli, o czym Kamila opowiada w następujących słowach:

3 M Nie () trzeba się zwracać samemu o pomoc (,) oni
4 sami nic nie dają.
(Kamila, s. 19, wers 3-4).

Narratorki **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sylwia, Sławka i Stefcia:

3 M (Śmiech) no,.. :ja: nie
4 odczuwam tego wsparcia na co dzień, (,) może jest coś o czym zapomniałam (?) A tak
5 w ogóle, (') to oni dokładają nam pracy.
(Sylwia, s. 22, wers 3-5).

27 :<Ja na szczęście>:
28 z kuratorium oświaty (,) miałam na tym etapie mało wspólnego i jakby nie
29 odczuwałam tego wpływu.
(Stefcia, s. 17, wers 27-29).

17 M Kuratorium i
18 wsparcie (?) na stronie internetowej widziałam informację o awansie zawodowym
19 nauczyciela . tam podane były rozporządzenia na podstawie których ten awans ma być
20 realizowany (') ale pamiętam też że któregoś roku dziewczyny od nas pojechały do
21 kuratorium żeby dowiedzieć się o tych przepisach z awansu :bo: miały jakiś problem i
22 :później: mówiły że „panie z kuratorium nic im nie pomogły że same jeszcze nie wiedzą
23 jak to powinno być”.. Kuratorium na stronie podaje też różne inne rozporządzenia (') to
24 jest akurat pomocne ale tak dla nauczycieli dla samej podstawy raczej nie.
(Sławka, s. 22, wers 17-24).

Przywołane narracje Sylwii, Sławki i Stefci wskazują jednoznacznie na brak wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez kuratoria oświaty. Reakcja Sylwii kontynuującej niniejszy wątek pokazuje z jednej strony śmiech i żartobliwą wypowiedź Narratorki, a z drugiej strony rzeczywistość sprowadzającą nauczyciela do roli wykonawcy poleceń kuratorium oświaty. W podobny żartobliwy sposób wypowiada się Stefcia sprowadzając do „szczęścia” sytuację, w której Narratorka brak wsparcia łączy ze sporadycznymi kontaktami z kuratorium oświaty. Z kolei Sławka pomimo, że nie widzi wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od kuratorium oświaty, to jednak dostrzega umieszczane na stronie internetowej kuratorium oświaty informacje na temat awansu

zawodowego nauczycieli, które w zestawieniu z próbą uzyskania informacji na temat awansu w siedzibie kuratorium oświaty, pokazuje prawdziwe oblicze instytucji zatrudniających niekompetentnych pracowników. Przykład innego spojrzenia na kuratorium oświaty wynika z narracji Sabiny i Czesi, otóż Narratorki prezentują dwa następujące skrajne poglądy. Sabina widzi kuratorium oświaty jako instytucję kontrolującą przedszkole i nauczycieli wychowania przedszkolnego, natomiast Czesia w konkursach organizowanych przez kuratorium oświaty widzi wsparcie kierowane do nauczycieli.

22 M

kuratorium to raczej

23 przychodzi na kontrolę.

(Sabina, s. 17, wers 22-23).

8 M

W realizacji podstawy (?) to może te

9 konkursy jakie organizuje kuratorium to takie wsparcie.

(Czesia, s. 17, wers 8-9).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Sylwia, Stenka, Stefania i Czesia:

13 M

Myślę, że: jeżeli kuratorium oświaty

14 udostępniłoby coś nauczycielom, ((szybciej do +)) to tylko na ich prośbę.

(Sylwia, s. 22, wers 13-14).

21 M

Jeżeli jakieś wsparcie jest to myślę że to po wielkich

22 prośbach nauczycieli :albo: dyrektorów kuratorium to zwykle nas tylko kontroluje

(Stenka, s. 13, wers 21-22).

4 M

Tutaj :to: () myślę że jeżeli coś pomagają . to ze względu na

5 prośby czy kuratorium coś by pomogło :<nie oni nam nie pomagają>:.

(Stefania, s. 18, wers 4-5).

3 M

Myślę że na kuratorium

4 nauczyciele nie mają żadnego wpływu () chyba żeby ktoś wydał im polecenie odgórnie

5 to tak może by coś dla nas zrobili.

(Sławka, s. 23, wers 3-5).

17 M To moim zdaniem inicjatywa kuratorium.

(Czesia, s. 17, wers 17).

Przywołane wypowiedzi Narratorek pokazują znajomość zróżnicowanych źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Sylwia, Stenka i Stefania wskazują jednoznacznie, że inicjatorami działań podejmowanych przez kuratoria oświaty są nauczyciele, którzy za pośrednictwem pism kierowanych do kuratoriów oświaty zwracają się z prośbami o uzyskanie wsparcia do swojej pracy. Z kolei Sławka jest innego zdania, otóż Narratorka uważa, że decyzje kuratorium oświaty wynikają z poleceń ministerstwa, nie zaś z pism nauczycieli kierowanych do kuratorium oświaty o wsparcie. Natomiast Czesia wskazuje, że działania kuratorium oświaty są samodzielną inicjatywą instytucji.

Narratorki **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sylwia, Stenka, Sławka, Czesia i Sabina:

25 M Oni czasami dają
26 dofinansowanie dla nauczycieli na studia podyplomowe ale stawiają warunek :że: muszą
27 być zgodne z pracą () to znaczy z wychowaniem przedszkolnym ale nie to jest najgorsze
28 np.() jak ktoś robi logopedię to później robi zajęcia z logopedii w przedszkolu za
29 darmo :<to jest szczyt wykorzystywania ludzi i to do tego namawia dyrektor człowiek
30 który powinien stać po naszej stronie obłuda>:.

(Stenka, s. 13, wers 25-30).
9 M Wydział oświaty :<daje pieniądze bo musi bo jest organem
10 prowadzącym>: ((szybciej do+)) ale praktycznie ich nie odczuwamy na wszystko nam
11 brakuje pieniędzy najbardziej na pomoce pojedyncze elementy jakichś gier to za mało
12 dla 25 dzieci i co cały czas mają pracować na tym samym (?) i jak tu realizować
13 podstawę (?) :< a tam jest zapisane że dziecko ma warunki do eksploracji na czym ma
14 eksplorować na pustej podłodze >: (?).
(Sławka, s. 22, wers 14).

21 M Tak w tym roku mamy z miasta taki program przeciwdziałania
22 alkoholizmowi tak i realizujemy takie różne zajęcia dla dzieci na to dostałyśmy wsparcie
23 () ale żeby tak od siebie dał wydział oświaty to nie.
(Czesia, s. 17, wers 21-23).

1 M Wydział oświaty (?) to jest bardziej chyba
2 no chociażby te projakościowi jakieś organizuje żeby się wykazać dla takiego
3 nauczyciela twórczego bo to musi program napisać który musi być zaopiniowany.
(Sabina, s. 18, wers 1-3).

18 N Nie ma wsparcia. Oni nigdy nic nie dają.
(Sylwia, s. 22, wers 18).

Przywołane narracje Sylwii, Stenki, Sławki, Czesi i Sabiny ujawniają oblicze wsparcia oferowanego nauczycielom przez gminy - organy prowadzący przedszkola w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Narratorki w swoich wypowiedziach odkrywają różnorodne problemy wynikające z udzielanego przez gminy wsparcia lub z jego braku. Zaoferowane nauczycielom wsparcie w postaci dofinansowania do studiów podyplomowych, o którym opowiedziała Stenka spowodowało na nauczycieli nie tylko problemy w postaci zobowiązania do wyboru specjalności powiązanej z wychowaniem przedszkolnym, nieodpłatnego realizowania zajęć po ich ukończeniu, ale również podważyło zaufanie do dyrektora przedszkola zachęcające nauczycieli do niniejszych działań. Na zupełnie inny problem zwraca uwagę Sławka, otóż Narratorka mając świadomość zadań gminy - organu prowadzącego wobec przedszkola, wie, że oferowane wsparcie nie gwarantuje realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Narracje Czesi i Sabiny ujawniają jeszcze inne praktyki jakie gmina stosuje w zamian udzielania wsparcia nauczycielom. Mianowicie nauczyciel otrzyma wsparcie wyłącznie w sytuacji, kiedy zgłosi się do realizacji programu ogłoszonego przez organ prowadzący, co wynika również z narracji Sylwii, gdzie Narratorka jasno wskazuje „Oni nigdy nic nie dają”

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narraterek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Sylwia, Stenka i Sławka:

26 M Oni nam tylko zabierają, gdyby nam coś dali :to: po wielkich
27 prośbach nauczycieli (-).
(Sylwia, s.22, wers 26-27).

5 M Ja myślę że ani jedno ani
6 drugie ((szybciej do+)) moim zdaniem to jeszcze wyżej dostali pieniądze po prostu musieli
7 je wydać na nasze kształcenie (') wiem tylko że dyrektor zgłaszał chętnych nauczycieli
8 którzy podjęli studia podyplomowe do urzędu :<i>urząd finansował część tych opłat urząd
9 sam nigdy by nam nic nie dał >: proszę tylko popatrzeć na przedszkola na ich
10 infrastrukturę często dzieci jak wchodzą do przedszkola to tak jakby przekraczały inny
11 świat w domu 21 wiek a w przedszkolu 20 cofamy się nie tylko z dydaktyką ale a
12 infrastrukturą budynków smutne to jest.
(Stenka, s. 14, wers 5-12).

24 M Myślę że urząd trochę sam daje :bo: musi
25 bo jest to jego obowiązek ((szybciej do+)) ale też myślę :że: trochę można od nich
26 uzyskać jak się napisze jakieś pismo z prośbą o dofinansowanie nie wiem (') może
27 tablicy multimedialnej mamy taki pomysł w pracy aby tak zrobić ale czy dostaniemy
28 tego nie wiem jeszcze.
(Sławka, s. 23, wers 24-28).

Wskazane powyżej narracje Sylwii, Stenki i Sławki ujawniają nie tylko inicjatorów wsparcia oferowanego nauczycielom przez gminy - organy prowadzące przedszkola, ale również przykłady działań organów prowadzących. Zdaniem Sylwii i Sławki, inicjatorami wsparcia proponowanego nauczycielom są nauczyciele pisząc prośby do organów prowadzących oraz ministerstwo przekazując organom środki finansowe na kształcenie nauczycieli, o czym opowiada Stenka. Intencje gmin dotyczące wspierania nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego zdaniem Sylwii i Stenki są widoczne w postaci warunków pracy nauczycieli oraz zaniedbanej infrastruktury przedszkoli. Inny punkt widzenia w swoich narracjach prezentują Czesia i Sabina, otóż Narratorki wskazują, że owszem gminy - organy prowadzące przedszkola udzielają wsparcia nauczycielom, ale tylko wówczas, kiedy nauczyciele spełniają wymagania w ogłoszonym przez organy prowadzące programie czy projekcie, co dowodzi braku zaufania instytucji do nauczyciela, o czym Narratorki opowiedziały w następujących słowach:

32 M To jest program „Młodość
33 bez uzależnień” tutaj z miasta to też komisja do spraw alkoholizmu czy :coś: takiego tutaj
(Czesia, s.17, wers 32-33).

1 przy wydziale tutaj w urzędzie miasta no i rozpisali projekt taki na te „Małe akademie
2 życia” i to jest na szkoły i na przedszkola (') no i na terenie miasta zgłosiły się tylko 4
3 przedszkola i dostałyśmy wsparcie :znaczy: musiałyśmy napisać taki projekt czyli
4 wypisać działania ile to by kosztowało te działania i przedłożyłyśmy to i dostałyśmy
5 fundusze na to.
(Czesia, s. 18, wers 1-5).

17 M Ja myślę że to inicjatywa
18 wydziału oświaty (') z tego co wiem te projekciówki mają też dziewczyny w innych

19 województwach :więc: może jest to taki program ogólnopolski.
(Sabina, s. 18, wers 17-19).

Narratorki **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sylwia, Stenka, Sławka i Czesia:

31 M :Tak: , one tak, jest dużo takich form
32 organizowanych bezpłatnie i :<zapraszają nas>: i / starają się, żeby to co mają dla
33 nas, było ciekawe, & uważam, że tak
(Sylwia, s. 22, wers 31-33).

16 M Oni robią szkolenia żeby służyć
17 wsparciem dla nauczycieli ale na potrzeby dzieci.
(Stenka, s. 14, wers 16-17).

32 M Wsparcie od ośrodków (?) na terenie ośrodka pracują
33 doradcy metodyczni możemy podjechać i doradzić się w swoich problemach () z pracy
(Sławka, strona 23, wers 1-33).

9 M Tak to tak pamiętam że przed tymi całym rewolucjami ze strajkiem
10 tymi o nasze pensje i subwencje oświatowe to działa się fajnie że urząd miasta dawał
11 nam pieniądze za doskonalenie zawodowe (-) zwracali czy robiłam studia podyplomowe
12 to zwracali część pieniędzy za kursu takie pieniądze też zwracali () ale w tym roku
13 dowiedzieliśmy się że doskonalenie robimy za własne pieniądze na własną
14 odpowiedzialność bo nie ma pieniędzy.
(Czesia, s. 18, wers 9-14).

Przywołane wypowiedzi Narratorek pokazują dwie formy wsparcia oferowane nauczycielom przez placówki doskonalenia nauczycieli oraz przykład działań prowadzących do utraty wsparcia oferowanego nauczycielom. Wśród wskazanych propozycji wyróżnić mogą szkolenia umożliwiające doskonalenie umiejętności realizowane na terenie placówek doskonalenia nauczycieli, o czym opowiedziała Sylwia i Stenka oraz konsultacje metodyczne z udziałem doradcy metodycznego prowadzone celem weryfikowania czy pogłębiania własnej wiedzy na temat awansu zawodowego, problemów wychowawczych w grupie czy współpracy z rodzicami, na co wskazała Sławka. Natomiast Czesia w swojej wypowiedzi ukazała oblicze wsparcia instytucji poprzez sytuacje, w której nauczyciel przed „strajkiem” otrzymuje wsparcie finansowe na doskonalenia zawodowe, natomiast po strajku doskonalenie zawodowe zobowiązany jest finansować samodzielnie we własnym zakresie. Podobnie wypowiada się Sabina, wskazując na brak wsparcia oferowanego przez placówki doskonalenia nauczycieli, o czym mówi w następujących słowach:

23 M Nie znam takiego
24 wsparcia z ośrodków.
(Sabina, s. 18, wers 23-24).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez**

Wskazane powyżej narracje pokazują dwa zróżnicowane działania kuratoriów oświaty wynikające z braku i nadmiaru działań w stosunku do pracy nauczycieli. Brak działań kuratoriów oświaty, wynika z braku wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, natomiast jej nadmiar dotyczy kontroli prowadzonych w przedszkolach w ramach nadzoru pedagogicznego, co dla nauczycieli jest brakiem zaufania do ich pracy, o czym opowiedziała Sara.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Selena, Patrycja i Sara:

20 M Egzamin na dyplomowanie to pomysł kuratorium

21 () zresztą nikomu niepotrzebny.

(Selena, s. 16, wers 20-21).

7 M

Oni sami z siebie nic () myślę że my nauczyciele

8 też ich nie prosimy. Dla mnie kuratorium jest wtedy jak coś się dzieje () i jest skarga od

9 rodziców :<to wtedy oni są>: & dla mnie to jest kontrola ja ich tak odbieram.

(Patrycja, s. 19, wers 7-9).

31 M

:Myślę:, że jeżeli ta instytucja

32 mogłaby nas wspierać () to raczej, byłaby to odpowiedź na prośbę nauczycieli. :<Oni

33 sami nic nigdy nie dają>:

(Sara, s. 19, wers 31-33).

Wskazane narracje pokazują kuratoria oświaty z trzech różnych perspektyw. Pierwsza pokazuje kuratorium oświaty, jako instytucje nie będącą inicjatorem wsparcia udzielanego nauczycielom, o czym opowiedziała Patrycja wskazując jednocześnie, że w niniejszej sytuacji nauczyciele również nie są inicjatorami wsparcia. Druga perspektywa wskazuje kuratorium oświaty jako instytucje nadzorującą kwalifikacje nauczycieli, o czym opowiedziała Selena, natomiast trzecia perspektywa ukazuje kuratorium oświaty jako instytucję kontrolującą pracę nauczycieli, na co wskazuje Patrycja.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach publicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Selena, Sara i Stanisława:

25 M Nie mamy () ciągle borykamy się ze wszystkim :<to jest ciężka

26 praca dla pani dyrektor żeby coś zdobyć>: żeby & mamy tyle planów . od lat trzeba tyle

27 monitorować żeby np. zorganizować furtki na przedszkole :żeby: było bezpiecznie :<i

28 doprosić się ich nie możemy>: to znaczy pieniędzy na ich zakup a kto będzie

29 odpowiadał jak się coś stanie (?) przecież przedszkole należy do miasta i jak może

30 patrzeć na taką ruinę (?).

(Selena, s. 14, wers 25-30).

3 M Żadnego wsparcia nie doświadczyłam (-).

(Sara, s. 20, wers 3).

33

Nie nie ma takiego wsparcia :<oni oszczędzają szczególnie na

(Stanisława, s.19, wers 33).

o dostrzeganie w nauczycielach inicjatorów wsparcia opisuje Sara, wskazując jednocześnie na bagatelizowanie niniejszej inicjatywy przez gminę - organ prowadzący, czego wyrazem są następujące słowa:

11 M Myślę, że: jest to taka instytucja, <która nie odpowiada nawet na apel nauczycieli>;
12 Prosiliśmy o dofinansowanie do zakupu klocek do matematyki, (,) to powiedzieli nam,
13 że nie mają pieniędzy, ((szybciej do +))więc o jakim my mówimy wsparciu (?)
(Sara, s. 20, wers 11-13).

Z kolei Wiktoria opisuje zupełnie inne doświadczenia, mianowicie Narratorka wychodząc z założenia, że do gminy - organu prowadzącego przedszkole należy wspieranie placówek oświatowych i zatrudnionych w nich nauczycieli, tym samym nie widzi powodu, dla którego miałyby być inicjatorem wsparcia, o czym mówi w następujących słowach:

27 M To jest chyba inicjatywa wydziału oświaty (') my
28 nauczyciele od nas o nic takiego nie pisaliśmy.
(Wiktoria, s. 15, wers 27-28).

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach publicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sara, Wiktoria i Ryszarda:

24 M Tak, od
25 ośrodków doskonalenia <mamy duże wsparcie, / mogłabym powiedzieć że nawet 100%
26 >: dobrze by jeszcze było, gdyby te szkolenia to były nowości .. i rzeczywiście mogły
27 ułatwić realizację podstawy programowej (-).
(Sara, s. 20, wers 24-27).

32 M Wsparcie (?) wiem że jeszcze
33 kiedyś dawno & jak ja byłam młodym nauczycielem w ośrodku pracowała taka fajna
(Wiktoria, strona 15, wers 32-33).

1 pani metodyk, można było zawsze pojechać i poradzić się zawsze pomagała do zajęć
2 ((szybciej do +)) albo jak miałam uroczystości i nie miałam scenariusza to pomogła jak
3 to zaplanować (') ale też wiem że: pomagała dobrać metody :czy: jakiś pomoce albo
4 nowe techniki do prac znała (,)
(Wiktoria, s. 16, wers 1-4).

21 M <Tak mamy>: takie wsparcie od metodyka który pracuje w ośrodku
22 . najpierw trzeba się umówić na spotkanie i można pojechać na konsultacje.
(Ryszarda, s. 18, wers 21-22).

Przywołane narracje Sary, Wiktorii i Ryszardy pokazują przykłady wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej ze strony placówek doskonalenia nauczycieli w postaci szkoleń, których tematyka mogłaby zdaniem Sary dotyczyć aktualnych zagadnień oraz konsultacji metodycznych, o których opowiada Wiktoria i Ryszarda doceniając ich użyteczność w praktyce.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Selena, Samanta, Sara i Wiktoria:

24 M To z tą biblioteką to ja myślę :że: to ich inicjatywa one są dla nas dla
25 nauczycieli i (-) widać te panie tam w bibliotece są fajne zawsze pomagają nawet
26 książki wypożyczają na troszkę dłuższy czas nigdy nie ma z tym problemu.

(Selena, s. 15, wers 24-26).

7 M Na prośbę nauczycieli ()
8 za każdym razem jest ankieta i piszemy co byśmy chciały mieć za szkolenia.

(Samanta, s. 13, wers 7-8).

31 M Myślę, :że: w dużej mierze, to ich samodzielna
32 inicjatywa, . :ale: jest i tak, że np. „po szkoleniach pytają nas jakich szkoleń nam
33 brakuje, / co chciałybyśmy się dowiedzieć (?) tak też jest”. Same prosimy też o

(Sara, strona 20, wers 31 – 33).

18 M Moim zdaniem to inicjatywa ośrodka () zresztą
19 ten metodyk :to: jest tam chyba taki etat stworzony ona :<ta pani nie była tam

20 charytatywnie ona tam normalnie była zatrudniona>:.

(Wiktoria, s. 16, wers 18-20).

Wskazane narracje pokazują nauczyciela i placówki doskonalenia nauczycieli jako inicjatorów wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Nauczyciel w roli inicjatora działań podaje tytuły szkoleń w jakich chciałby uczestniczyć, o czym mówi Samanta, natomiast inicjatywa placówek doskonalenia nauczycieli sprowadza się do prowadzenia biblioteki i konsultacji metodycznych, na co wskazuje Selena i Wiktoria. Z kolei Patrycja w swojej wypowiedzi wskazującej placówki doskonalenia nauczycieli jako inicjatorów wsparcia, odkrywa rzecz oczywistą, otóż placówki doskonalenia nauczycieli realizują niniejsze działania w zamian za uposażenie, o czym opowiada w następujących słowach:

3 M :Myślę: że to instytucje które gdzieś biorą za to pieniądze () więc są nastawione na
4 zysk więc one słuchają ludzi niż same wychodzą z inicjatywą.

(Patrycja, s. 20, wers 3-4).

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Bogusia i Celina:

11 M Może nie na co dzień ja mam o tyle szczęście :że: znam
12 jedną osobę która pracuje w kuratorium więc kiedy ja mam wątpliwości to mogę do tej
13 osoby zadzwonić i zawsze dostanę odpowiedź :ale: myślę :że: to bardzo zależy od tego
14 czy ma się prywatne kontakty (?) bo tak sam z siebie kuratorium chyba nie pomaga.

(Bogusia, s. 18, wers 11-14).

19 M Nigdy nic nie dostałam.

(Celina, s. 11, wers 19).

Wskazane narracje Bogusi i Celiny pokazują nie tylko brak wsparcia proponowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale również odkrywają sposób uzyskania wsparcia od kuratoriów oświaty, w sytuacji kiedy o wsparcie do niniejszych instytucji zwracamy się drogą nieformalną.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez**

kuratoria oświaty. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Bogusia i Oliwia:

23 M Nie nie spotkałam się jeszcze z pomocą od
24 kuratorium nigdy ...ten organ bardzo źle odbierany jest przez przedszkola i szkoły :<bo
25 nic nie dając tylko żąda>: :a: nauczyciele bez znajomości też boją się o coś pytać :bo:
26 zaraz zjawi się nalot kontrolerów ((szybciej do +))
(Bogusia, s. 18, wers 23-26).

19 M Nie wiem.
(Oliwia, s. 20, wers 19).

Wypowiedzi Bogusi i Oliwii dowodzą jednoznacznie, że kuratoria oświaty nie są inicjatorami wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Celina i Bogusia:

31 M :<W żadnym my wsparcia od oświaty nie mamy
32 żadnego wsparcia musimy tylko robić sprawozdania z tego czego oni od nas żądają ale
33 dać nam (?) w zeszłym roku zero dostałam >:. Mało tego :<nie mamy wsparcia
(Celina, s.11, wers 31-33).

32 M Nie spotkałam się jeszcze takim
33 wsparciem od miasta
(Bogusia, s. 18, wers 32-33).

Celina snując swoją opowieść z perspektywy organu prowadzącego niepubliczne przedszkole jako osoba fizyczna, nie odwołuje się do swoich obowiązków, jakie na niej ciążyą w kwestii relacji zadań wynikających z przepisów prawa¹⁴², lecz przywołuje sytuacje, w której będąc organem prowadzącym dla przedszkola niepublicznego wywiązując się z nałożonych przez gminę obowiązków, nie otrzymuje dotacji na dziecko z budżetu gminy¹⁴³. Natomiast Bogusia, jako nauczyciel zatrudniony w niepublicznym przedszkolu, którego organem prowadzącym jako osoba prawna jest fundacja, również wskazuje na brak jakiegokolwiek wsparcia od swojego organu prowadzącego.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Oliwia i Bogusia:

33 M Nie wiem jak to wygląda dokładnie z placówkami
(Oliwia, strona 20, wers 33).

¹⁴² Zadania organu prowadzącego rozumianego również jako osoba fizyczna określa art. 10 ust. 1 pkt 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

¹⁴³ Dotację z budżetu gminy otrzymują przedszkola niepubliczne „w wysokości równej podstawowej kwocie dotacji dla przedszkoli” (art. 17 ust. 1 Dz. U. z 2023 r. poz 1400).

1 niepublicznymi () ale z tego co wiem to my nie dostajemy pieniędzy na żadne :takie:
2 wsparcie od wydziału oświaty wiem że nauczyciele bardzo by chcieli bo jak wiadomo w
3 pracy wszystko się przydaje można kupić nowe pomoce itd.

(Oliwia, s. 21, wers 1-3).

6 M

Nie wiem.

(Bogusia, s. 19, wers 6).

Przywołane narracje pokazują zróżnicowaną wiedzę Narratorek na temat inicjatorów wsparcia udzielonego nauczycielom przez organy prowadzące. Oliwia realizując podstawę programową w przedszkolu niepublicznym, którego organem prowadzącym jest osoba fizyczna, wskazuje, że nie otrzymała wsparcia od swojego organu prowadzącego w jej realizacji. Natomiast Bogusia nie zna inicjatorów wsparcia udzielonego nauczycielom przez organ prowadzący, jakim jest osoba prawna w postaci fundacji.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Oliwia i Bogusia:

7 M

Nie doświadczyłam

8 takiego wsparcie.

(Oliwia, s. 21, wers 7-8).

11 M Ośrodki (?) wspierają nas za pomocą swoich doradców można zadzwonić i
12 umówić się na spotkanie :i: pojechać ze swoimi problemami czy mamy problem z
13 rodzicami (?) czy z zajęciami (?) ja byłam na takich konsultacjach które pomogły mi
14 właśnie do podstawy () a chodziło o zorganizowanie zajęć otwartych dla rodziców i
15 miałam problem z matematyką a pani szybko mi pomogła.

(Bogusia, s. 19, wers 11-15).

Przywołane narracje wskazują na zróżnicowane doświadczenia Narratorek w zakresie wsparcia nauczycieli w realizacji postawy programowej wychowania przedszkolnego pochodzącego od placówek doskonalenia nauczycieli. Owo zróżnicowanie pokazuje zarówno brak doświadczeń nauczycieli opisujących wsparcie od placówek doskonalenia nauczycieli, o czym opowiada Oliwia, jak i przykład doświadczeń w postaci konsultacji metodycznych z udziałem metodyka, co opisuje Bogusia.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Oliwia i Bogusia:

16 M Ja nigdy o takie wsparcie nie występowałam zawsze wyobrażałam sobie że robi to
17 dyrektor przedszkola () ale wiele razy na ten temat rozmawialiśmy z koleżankami w
18 pracy także myślę że nauczyciele tak mogliby zdobyć się na odwagę a może i przez
19 determinację napisali pismo z prośbą o wsparcie ich pracy przez ośrodki doskonalenia
(Oliwia, s. 21, wers 16-19).

19 M

Wydaje mi się :że: razem i nauczyciele piszą ale i

20 ośrodek też dobrze działa.

(Bogusia, s. 19, wers 19-20).

Przywołane narracje wskazują różnorodnych inicjatorów wspierających nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Otóż inicjatorami wsparcia oferowanego przez placówki doskonalenia nauczycieli, o których opowiada Bogusia są zarówno nauczyciele zwracający się z prośbami o wsparcie, jak i pracownicy placówek, poczuwający się do odpowiedzialności jako placówka odpowiedzialna za doskonalenie nauczycieli do tworzenia ku temu warunków. Z kolei Oliwia w dyrektorze przedszkola upatruje inicjatora oferowanego przez placówki doskonalenia nauczycieli wsparcia.

Narratorzy **zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przedstawili swoje doświadczenia na temat **wsparcia od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Lucjan i Sandra:

28 M Nie nie doświadczyłem takiego wsparcia.
(Lucjan, s. 18, wers 28).

32 M Nie :<nigdy bardziej kuratorium przeszkadzało w formie kontroli nadzoru postrachu i

33 bójcie się bo nie wiadomo co będzie> :.

(Sandra, s. 24, wers 32-33).

Przywołane narracje pokazują dwie istotne kwestie jeżeli chodzi o kuratoria oświaty. Pierwsza to brak wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez kuratorium oświaty, o czym opowiedział Lucjan, natomiast druga zdaniem Sandry dotyczy kontrolowania pracy nauczycieli i wzbudzania lęku wśród pracowników szkoły, co nie wspiera nauczyciela w realizacji jego obowiązków.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorów, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan i Sandra:

3 M Tego nie wiem ale mogę przypuszczać że kuratorium może coś dać
4 tylko na prośbę nauczycieli tak samo od siebie to raczej nie daje tylko rozlicza.

(Lucjan, s. 19, wers 3-4).

8 M Wiem że nauczyciele zwracają się z takimi prośbami do kuratorium bo

9 nawet rozmawialiśmy z dziewczynami ostatnio o tym żeby kuratorium zatrudniło

10 metodyka ale nie wiem czy dziewczyny doczekały się odpowiedzi (?).

(Sandra, s. 25, wers 8-10).

Wskazane narracje ujawniają inicjatorów wsparcia oferowanego przez kuratoria oświaty nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Otóż niniejszymi inicjatorami, zdaniem Lucjana i Sandry są nauczyciele kierujący prośby do kuratoriów oświaty dotyczące sytuacji oczywistych dla nauczycieli, a trudnych do dostrzeżenia dla kuratoria oświaty.

Narratorki **zatrudnione w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od organów prowadzących**

w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sandra i Pamela:

14 M Raz pisałam takie pismo do wydziału
15 oświaty i dostaliśmy do przedszkola klocki Froebła na których nie dane było mi
16 pracować.
(Sandra, s. 25, wers 14-16).

11 M Wydział oświaty to wiem że daje
12 dofinansowanie do studiów podyplomowych () ale to też nie na całe te studia tylko
13 prawdopodobnie na jeden semestr i też są jakieś wymogi że trzeba je spełnić aby to
14 dostać.
(Pamela, s. 17, wers 11-14).

Przywołane narracje pokazują gminy - organy prowadzące szkoły jako instytucje wspierające nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, poprzez przekazywanie środków finansowych na zakup pomocy dydaktycznych, o czym opowiedziała Sandra oraz poprzez dofinansowania do studiów, na co wskazuje Pamela.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorów, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan, Sandra i Pamela:

16 M Myślę że tu
17 podobnie jak w przypadku kuratorium oświaty trzeba w wszystko prosić () a to też nie wiadomo
18 czy się otrzyma.
(Lucjan, s. 19, wers 16-18).

23 M Nie po moich
24 doświadczeniach wiem i mogę powiedzieć jasno :<trzeba pisać pismo długo czekać i
25 można dostać>: wydział oświaty nic sam nie daje.
(Sandra, s. 25, wers 23-25).

23 M Myślę że to propozycja
24 wydziału oświaty :skoro: proponują pieniądze więc ja myślę że otrzymali je z
25 ministerstwa do podziału dla nauczycieli () tylko że jak to zwykle bywa jest tych
26 pieniędzy za mało.
(Pamela, s. 17, wers 23-26).

Przywołane narracje pokazują dwa wykluczające się podejścia na temat źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Otóż zdaniem Lucjana i Sandry inicjatorem wsparcia udzielanego nauczycielom przez organ prowadzący szkołę jakim jest gmina, jest nauczyciel, który w odpowiedzi na prośby otrzymuje niniejsze wsparcie, o czym mówi Sandra, lub nie otrzymuje wsparcia, na co wskazuje Lucjan. Inne podejście wyraża Pamela, otóż Narratorka inicjatorem wsparcia oferowanego nauczycielom czyni gminę - organ prowadzący szkołę z racji propozycji dofinansowania studiów, z którymi gmina wychodzi do nauczycieli.

Narratorki **zatrudnione w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od placówek doskonalenia**

nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się

22 M Organizują jakieś szkolenia . osoby które prowadzą takie szkolenia to
23 są to takie osoby które wierzą w lepszą edukację no ale to też bywa różnie.
(Lucjan, s. 19, wers 22-23).

29 M Fajne jest to że są tam
30 darmowe szkolenia (-) że możesz sobie wybrać szkolenie chociaż nie wszystkie takie są
31 trafione i trafiają w potrzeby nauczycieli ale fajne jest to że sporo z tych szkoleń jest
32 darmowych.
(Sandra, s. 25, wers 29-32).

30 M Wsparcie (?) to wiem że w ośrodku pracuje metodyk do którego
31 można pojechać ((szybciej do+)) ale sama jeszcze nie korzystałam (') jest tam też dobrze
32 wyposażona biblioteka dla nauczycieli gdzie można wypożyczać nie tylko książki ale i
33 całe pakiety programów wraz z podręcznikami i nie trzeba samemu tego zakupić to
(Pamela, strona 17, wers 30-33).

Przywołane narracje pokazują różnorodne formy wsparcia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od placówek doskonalenia nauczycieli. Wśród niniejszych form za Lucjanem i Sandrą wskazać mogę na zainteresowanie szkoleniami, szczególnie nieodpłatnymi, o których wspomina Narratorka, na prowadzących szkolenia wierzących, że szkolenia stanowią „lepszą edukację”, o czym opowiada Lucjan oraz na konsultacje metodyczne i zbiory biblioteczne, o których opowiada Pamela.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan, Sandra i Pamela:

2 M Tak oni samodzielnie
3 działają mają jakieś tam pomysły ale mało tych propozycji jest na czasie myślę że są mało
4 ciekawe dla nauczycieli mało atrakcyjne no i nie dają żadnych materiałów a to jest ważne.
(Lucjan, s. 20, wers 2-4).

9 M Nie oni sami działają ale moim zdaniem mało efektywnie :<bo można zrobić mniej tych
10 szkoleń ale nowych i ciekawszych dla nauczycieli żebyśmy mogli skorzystać>.
(Sandra, s. 26, wers 9-10).

14 M Ja myślę że to inicjatywa ośrodka i inicjatywa
15 nauczycieli bo wiem że do szkoły przychodzi pisma z prośbą o to jakie chcielibyśmy
16 mieć szkolenia :jakie: tematy nas interesują (') jest nawet propozycja takich szkoleń na
17 terenie szkoły jeżeli zbierze się więcej osób.
(Pamela, s. 18, wers 14-17).

Jednomyślność Narratorów w przywołanych narracjach pokazuje placówki doskonalenia nauczycieli nie tylko jako inicjatorów wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale również połówiczne zadowolenie nauczycieli z efektów oferowanego wsparcia. Mianowicie nauczyciele oczekują organizacji szkoleń, których tematyka nie będzie odbiegała od rzeczywistych problemów z jakimi nauczyciele spotykają się w pracy, formy prowadzenia szkoleń zaciekawiają

nauczycieli, a organizatorzy szkoleń udostępnią uczestnikom materiały szkoleniowe, na co wskazali Sandra i Lucjan.

Narratorka **zatrudniona w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przedstawiła swoje doświadczenia na temat **wsparcia od kuratorium oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

20 M Nie ma wsparcia :<jest nadzór nic nam
21 kuratoria nie pomagają>.:
(Zofia, s. 20, wers 20-21).

Narracja Zofii jednoznacznie pokazuje brak wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i nadzorowanie pracy nauczycieli.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedzi Narratorki, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratorium oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

27 M Nie wiem.
(Zofia, s. 20, wers 27).

Przywołany fragment narracji wskazuje, że Zofia nie posiada wiedzy na temat inicjatorów wsparcia udzielanego przez kuratorium oświaty.

Narratorka **zatrudniona w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przedstawiła swoje doświadczenia na temat **wsparcia od organu prowadzącego** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

30 M Moje szkolnictwo jest
31 półprywatne :dlatego: że my mamy dotacje na każde dziecko tutaj z miasta i miasto nas
32 też na swój sposób patronuje :mamy: tak jak wszystkie szkoły staramy się kierować
33 ((szybciej do+)) my od początku mamy swój statut i pracujemy nie pod kątem karty
(Zofia, s. 20, wers 30-33).
1 nauczyciela tylko po prostu mam swoje obszary które realizujemy i jest to zawarte w
2 statucie półotwarte ponieważ tą szkołę tworzą rodzice to nie jest niczyja własność, ()
3 organem prowadzącym jest Towarzystwo oświatowe ono powołuje naszego dyrektora
4 dyrektor z kolei tworzy zespół czyli nas nauczycieli :więc: ja jeżeli chodzi o wydział
5 oświaty to poza dotacją na dziecko nic takiego innego nie zauważyłam.
(Zofia, s. 21, wers 1-5).

Przywołana narracja pokazuje wsparcie oferowane przez organ prowadzący szkołę jakim jest osoba prawna „Towarzystwo oświatowe” w postaci dotacji¹⁴⁴ od gminy, co również może przełożyć się na wsparcie dla nauczycieli w realizacji podstawy

¹⁴⁴ Dotacja w przypadku niepublicznych szkół podstawowych, w których „zorganizowano oddział przedszkolny, otrzymuje na każdego ucznia oddziału przedszkolnego z budżetu gminy dotację w wysokości równej podstawowej kwocie dotacji dla szkół podstawowych, w których zorganizowano oddział przedszkolny”(art. 19 ust. 1 Dz. U. z 2023 r. poz 1400).

5.6.1.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w zakresie wsparcia od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego

W niniejszym podrozdziale przywołuję wypowiedzi Narratorek opisujące doświadczenia nabyte w wyniku wsparcia udzielonego nauczycielom od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, zróżnicowane ze względu na stopień awansu zawodowego nauczyciela.

Narratorki **będące nauczycielem stażystą** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Ola, Lidia i Karolcia:

17 M Nie zdarzyło mi się.
(Ola, s. 17, wers 17).

8 M O niczym mi nie wiadomo.
(Lidia, s. 15, wers 8).

31 M W tej pracy tutaj nie :ale: (:) jak pracowałam w prywatnym
32 przedszkolu mieliśmy kontrolę z kuratorium :przyszła: pani z panem :i: widząc jaką
33 mam grupę dzieci bardzo zostałam pochwalona :że: z taką grupą dzieci w różnym wieku
(Karolcia, s.13, wersy 31-33).

1 można było tak fajnie zajęcia poprowadzić więc to mnie zmotywowało do jeszcze
2 lepszych działań.
(Karolcia, s. 14, wers 1-2).

Przywołane narracje pokazują obraz wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w postaci jego braku, o czym opowiadają Ola, Lidia i Karolcia oraz w postaci kontroli zakończonej pochwałą nauczyciela, na co również wskazała Karolcia.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Ola, Lidia, Karolcia i Rita:

25 M Nie wiem.
(Ola, s. 17, wers 25).

16 M Ja nie wiem.
(Lidia, s. 15, wers 16).

8 M Nie wiem.
(Karolcia, s. 14, wers 8).

22 M Nie wiem.
(Rita, s. 13, wers 22).

23 M Uważam że jest to na prośbę
24 nauczycieli () w moim przypadku ja sama jeżdżę do ośrodka zadaję te pytania .czy
25 mówię swoje wątpliwości ((szybciej do+)) ale my w przedszkolu piszemy wiele próśb o
26 szkolenia i nawet same mamy propozycje na te szkolenia z tą realizacją już jest różnie
27 robią nam te szkolenia ale nie wszystko o co prosimy.

(Ola, s. 18, wers 23-27).

7 M Ja myślę że jest to inicjatywa ośrodków (-) :oni: naprawdę super
8 działają i tam jest zawsze dużo ludzi :czy :na szkoleniach . czy nawet jak nie ma szkolenia
9 ((szybciej do +)) widać że ludzie jadą tam po pomoc i tą pomoc dostają.

(Karolcia, s. 15, wers 7-9).

16 M Wydaje mi się że to inicjatywa ośrodka te panie
17 są zawsze bardzo pomoce na końcu szkolenia dają ankietę jakie szkolenie jeszcze byśmy
18 chcieli i czasami taki te nasze są.

(Rita, s. 14, wers 16-18).

8 M Nie wiem () nigdy się z tym
9 nie spotkałam.

(Lidia, s. 16, wers 8-9).

Przywołane narracje po raz kolejny pokazują różnorodne podejście Narratorek do tematu inicjatorów wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Ola w nauczycielach dostrzega inicjatorów wsparcia udzielanego przez placówki doskonalenia nauczycieli z uwagi na fakt, iż sama o niniejsze wsparcia zabiega w postaci wizyt w placówkach, czy pism kierowanych do placówek. Natomiast Karolcia i Rita na podstawie zaobserwowanych inicjatyw podejmowanych przez placówki doskonalenia nauczycieli w postaci szkoleń czy konsultacji w niniejszych placówkach, zauważyły inicjatora wsparcia udzielanego nauczycielom. Z kolei Lidia nie wskazując inicjatora udzielanego nauczycielom wsparcia przez placówki doskonalenie zawodowego nauczycieli, ujawnia, że nie doświadczyła niniejszego wsparcia.

Narratorki **będące nauczycielem kontraktowym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Wiesia, Greta, Róża:

16 M Nie znam wsparcia od kuratorium :>może jeszcze zbyt
17 krótko pracuję<:.

(Wiesia, s. 13, wers 16-17).

9 M Wsparcie od kuratorium :może: dyrekcja
10 :jakiś: rady czy pomoc przy dokumentacjach bo mieliśmy kiedyś ewaluacje i tak nas
11 przeciagnęli że dyrekcja to poszła po tym na dwa tygodnie na zwolnienie żeby dojść do
12 siebie psychicznie.

(Greta, s. 14, wers 9-12).

16 nie rozumiem tego przecież ta
17 instytucja jest dla nas tak naprawdę :<każdy nauczyciel pracujący w przedszkolu to też
18 magister pedagogiki>: nie wiem czego panie z kuratorium się boją :że: nie będą miały
19 partnera do rozmowy (?) że nie jesteśmy godne aby z nami porozmawiały (?) :<a może
20 boją się usłyszeć prawdę (?) może boją się naszych pytań . naszych wątpliwości my też
21 mamy kwalifikacje i kompetencje do wykonywania tego zawodu>: i powiem pani często
22 dużo lepsze niż panie pracujące w kuratorium paradoks nie rzeczywistość & a jeżeli
23 chodzi o takie wsparcie nie mam :<kuratorium kojarzy mi się z wymaganiami a nie ze
24 wsparciem>:.

(Róża, s. 27, wers 16-24).

Przywołane narracje pokazują nie tylko brak wsparcia od kuratoriów oświaty oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale również przykłady działań niniejszej instytucji wobec pracy nauczycieli. Otóż niniejszy brak wsparcia, Wiesia tłumaczy zbyt krótkim okresem zatrudnienia, a Greta sprowadza do rad, konsultacji z dyrektorem przedszkola czy ewaluacji, których wyczerpujący przebieg kończy się zwolnieniem lekarskim. Natomiast Róża również nie dostrzegając wsparcia od kuratorium oświaty, pokazuje w swojej narracji lęk i obawy pracowników kuratorium oświaty do spotkań z nauczycielami, jako partnerami do rozmowy w obawie przed niezrozumieniem pytania lub brakiem wiedzy na udzielenie odpowiedzi, o czym Róża mówi w następujących słowach „może boją się naszych pytań”.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Roksana i Róża:

28 :myślę: że jeżeli nauczycielom bardzo
29 zależałoby na czymś :< to tak pójda do tego kuratorium i będą tam składać wnioski tak w
30 to jestem w stanie uwierzyć że to może być to inicjatywa nauczycieli>:.
(Roksana, s. 19, wers 28-30).

32 M Nie wiem pani dyrektor nigdy nas o tym nie informuje a ja nie wiem czy
33 kuratorium coś dla nas robi bo że nauczyciele coś tam by interweniowali nie wydaje mi
(Róża, s. 27, wers 32-33).

1 się :<kuratorium zbyt lekceważąco do nas podchodzi oni nie liczą się z naszym zdaniem>:
2 :podobnie: jak ministerstwo ogłasza decyzje bez naszego zdania. Wie pani czasami to się
3 zastanawiam po co oni nas kształcą (?) po co organizują studentom praktyki dają
4 dyplom(?) jak i tak z nami się nie liczą ₂
(Róża, s. 28, wers 1-4).

Przywołane narracje pokazuje dwa różnorodne podejścia do tematu inicjatorów wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez kuratoria oświaty. Roksana w nauczycielach widzi inicjatorów wsparcia uzyskanego od niniejszej instytucji. Z kolei Róża nie posiada wiedzy na temat inicjatorów działań inicjujących wspieranie pracy nauczycieli, natomiast doświadczyła lekceważącego traktowania przez kuratorium oświaty.

Narratorki **będące nauczycielem kontraktowym** w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Bogusława i Greta:

1 M Zdarzało się (') ale to w zależności od
2 osób jakie podejmują studia podyplomowe to te osoby dostawały dofinansowanie do
3 studiów z gminy.
(Roksana, s. 20, wers 1-3).

15 M Od urzędu (?) to jedyne wsparcie to pieniądze na szkolenia i tymi

16 pieniędzmi dysponuje dyrekcja a zespół WDN wybiera wspólnie z nami szkolenia na
17 jakie chcielibyśmy pójść.
(Bogusława, s. 18, wers 15-17).

25 M Urząd to wiem że daje pieniądze dyrekcji na szkolenia
26 (') ale mało jest tych pieniędzy no dali nam też na tablicę multimedialną i na komputery
(Greta, s.14, wers 25-26).

Przywołane narracje pokazują zakres wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, przez organy prowadzące jakim są gminy, w postaci dofinansowania do studiów podyplomowych, o czym opowiada Roksana oraz środków finansowych na wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, o czym mówi Greta i Bogusława.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Bogusława i Greta:

13 M Wiem w przypadku tego dofinansowania
14 że: dyrekcja składa takie zapotrzebowanie do urzędu miasta ((szybciej do+)) ale też
15 urząd miasta dostaje na to pieniądze żebyśmy się kształcili. & :Kiedyś: dawno już
16 składaliśmy pismo do urzędu o sfinansowanie pomocy dydaktycznych (') i też
17 dostaliśmy pieniądze. mogliśmy kupić pomoce sensoryczne instrumenty muzyczne i
18 trochę sprzętu na zajęcia ruchowe.
(Roksana, s. 20, wers 13-18).

28 M Moim zdaniem to inicjatywa instytucji.
(Bogusława, s. 18, wers 28).

4 M Ja myślę że to ich inicjatywa bo my sami nie pisaliśmy o tą tablicę.
(Greta, s. 15, wers 4).

Wskazane narracje pokazują różnorodne źródła wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez gminy - organy prowadzące przedszkola. Jednym z nich są nauczyciele, których potrzeby zmuszają do wnioskowania o wsparcie finansowe na zakup pomocy dydaktycznych. Kolejnym inicjatorem wsparcia jest dyrektor przedszkola, który występuje z wnioskiem do urzędu o środki finansowe np. na remonty i wyposażenia sal przedszkolnych, podnoszenie kwalifikacji nauczycieli itp. Innym inicjatorem wsparcia udzielanego nauczycielom jest sam organ prowadzący przedszkole - gmina, o czym opowiada Roksana, Bogusława i Greta, korzystający w ramach subwencji oświatowej ze środków finansowych na utrzymanie przedszkoli.

Narratorki **będące nauczycielem kontraktowym** w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Wiesia, Bogusława i Greta:

22 M Działa od pewnego czasu w ośrodku

23 doskonalenia doradca metodyczny () wiem że można tam podejść po wcześniejszym
24 umówieniu się () ale ja sama jeszcze nie byłam.
(Roksana, s. 20, wers 22-24).

7 M Ośrodki wiem że mają na swoim terenie biblioteki :więc: to może takie wsparcie.
(Wiesia, s. 14, wers 7-8).

32 M Dobrym wsparciem jest pomoc metodyka wychowania przedszkolnego bardzo mi
33 pomaga pani można się zawsze umówić na spotkanie i porozmawiać.
(Bogusława, s. 18, wers 32-33).

8 M Ośrodki to nas wspierają przez te szkolenia () robią też konferencje i czasami nawet
9 przyjeżdżają z tymi szkoleniami do nas do przedszkola.
(Greta, s. 15, wers 8-9).

Przywołane narracje wskazują na wsparcie udzielane nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez placówki doskonalenia nauczycieli, w postaci konsultacji metodycznych, o których opowiada Roksana i Bogusława, z których nauczyciele mogą korzystać po wcześniejszym umówieniu się na spotkanie lub z zasobów biblioteki pedagogicznej, na co wskazuje Wiesia oraz poprzez szkolenia czy konferencje, nie tylko na terenie ośrodka, ale również w przedszkolach, co opisuje Greta.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Wiesia i Bogusława:

18 M :No: nie wiem dokładnie
19 ale jest to chyba inicjatywa ośrodka że mają tą bibliotekę i kupują te książki widać że tak
20 się trochę starają.
(Wiesia, s. 14, wers 18-20).

13 M Tutaj to myślę że i nauczyciele proszą o pomoc :ale: i ośrodek
14 się bardzo stara i proponuje nam różne szkolenia i warsztaty ((szybciej do+)) a nawet
15 konferencje .ja z tych konferencji najmniej korzystam bo to są takie bardzo ogólne tematy
16 a ja :szukam: coś bardziej konkretnego dla siebie pod wychowania przedszkolne
(Bogusława, s. 19, wers 13-16).

Narratorki Wiesia i Bogusława ujawniając inicjatorów wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego wskazują zarówno na nauczycieli, którzy za pośrednictwem pism zwracają się z prośbą o wsparcie, jak i na placówki doskonalenia nauczycieli wychodząc na przeciw oczekiwaniom nauczycieli doposażają zbiory biblioteczne, organizują szkolenia i konferencje.

Narratorki **będące nauczycielem mianowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata i Czesława:

30 M :<Nie otrzymałam żadnego
31 wsparcia>
(Stasia, s. 21, wers 30-31).

1 M Nie spotkałam się jeszcze ze wsparciem od kuratorium oświaty.

(Renata, s. 18, wers 1).

2 M

Nie ma takiego wsparcia.

(Czesława, s. 18, wers 2).

Wskazane narracje Stasi, Renaty i Czesławy pokazują brak wsparcia działań nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez kuratoria oświaty. Renata ów brak wsparcia komentuje słowami „Nie spotkałam się”, a Czesława „Nie ma takiego wsparcia” co może oznaczać, że skoro nauczyciele mianowani będący w zawodzie około dekadę nie spotkali się ze wsparciem od kuratoriów oświaty, być może niniejsze instytucje nie podejmuje działań wspierających nauczycieli.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata i Weronika:

5 M Nie mam pojęcia (-).

(Stasia, s.22, wers 5).

9 M Tego nie wiem.

(Renata, s.18, wers 9).

14 M

Nie wiem

(Weronika, s.15, wers 14).

Przywołane narracje jednoznacznie wskakują na brak wiedzy Narratorek na temat inicjatorów wsparcia udzielonego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez kuratoria oświaty.

Narratorki **będące nauczycielem mianowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata i Czesława:

8 M

Nie, od

9 wydziału oświaty również nigdy nie otrzymałam żadnego wsparcia

(Stasia, s. 22, wers 8-9).

12 M To chyba tylko finansowe na szkolenia () dykcja dostaje pieniądze z gminy które

13 przeznacza na nasze szkolenia ..raz mieliśmy też okazję pójść na studia podyplomowe na

14 które dostaliśmy dofinansowanie ja sama z tego skorzystałam

(Renata, s. 18, wers 12-16).

16 M

Udaje mi się z wydziałem oświaty pewne

17 rzeczy wywalczyć a o pewne rzeczy się staram sama np. co 7 lat organizuję „Dziecięcą i

18 Młodzieżową Konferencją Naukową” ze wsparciem Urzędu Miasta ((szybciej do+)) bo

19 dostajemy pieniądze na nagrody. dostajemy nieodpłatnie sale . w dużym ośrodku kultury

20 organizujemy „Zwierzynaria” taką imprezę dla dzieci ((szybciej do+)) w ogóle dla

21 wszystkich z regionu gdzie też dostajemy nieodpłatnie scenę w parku :także: jak

22 najbardziej gdy wydział oświaty widzi takie działania gdzie to przynosi efekty bo

23 realizujemy taki program edukacyjny i oni to wspierają.

(Czesława, s. 18, wers 17-23).

Przywołane narracje pokazują nie tylko różnorodne rodzaje wsparcia dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od organów prowadzących,

Narratorki **będące nauczycielem mianowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata, Czesława i Weronika:

21 M Ośrodki doskonalenia :zawodowego: ...nie, nie otrzymałam od
22 nich wsparcia (-).
(Stasia, s. 22, wers 21-22).
3 M Ja z takim wsparciem się nie spotkałam.
(Renata, s. 19, wers 3).
13 M Współpracuję z „Matisem” tam jesteśmy że tak powiem na dobrej
14 drodze jeżeli chodzi o pracę na rzecz dzieci z autyzmem. braliśmy udział w takiej
15 kampanii społecznej o autyzmie.
(Czesława, s. 19, wers 13-15).
14 M Tak tam jest metodyk .są szkolenia są konferencje to
15 chyba wszystko
(Weronika, s. 16, wers 14-15).

Przywołane narracje ukazują nie tylko różnorodne rodzaje wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez placówki doskonalenia nauczycieli, ale również ich brak. Stasia i Renata opowiadają o braku niniejszego wsparcia wskazując, iż „nie otrzymałam od nich wsparcia”, „nie spotkałam” co świadczyć może o oczekiwaniu nauczycieli na wsparcie. Z kolei Weronika wskazuje na konsultacje metodyczne, konferencje, natomiast Czesława opowiada o wsparciu polegającym na współpracy Narratora z przedstawicielami placówek doskonalenia nauczycieli w ramach kampanii.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Czesława i Weronika:

30 N Tego nie wiem (-).
(Stasia, s. 22, wers 30).
24 M Powiem tak :<w dzisiejszych czasach trzeba o wszystko
25 walczyć>: tutaj też takie wsparcie trzeba zdobyć wychodzić wypukać wyprosić. Nic nie
26 ma za nic ośrodki też tak działają.
(Czesława, s. 19, wers 24-26).
27 M Nie to oni sami tutaj działają
(Weronika, s. 16, wers 27).

Przywołane narracje pokazują nie tylko różną wiedzę Narratorek na temat inicjatorów wsparcia udzielonego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale również zróżnicowane podejście do samego ich funkcjonowania. Bycie inicjatorem zachęcającym instytucję do udzielenia wsparcia, wymaga dużego zaangażowania i umiejętności dotarcia do ludzi, o czym opowiada Czesława. Innego zdania jest Weronika,

ale również ujawniają potrzeby przedszkoli, o czym opowiada Rysia, dodatkowe obowiązki dla nauczycieli, na co wskazuje Wanda oraz bagatelizowanie obowiązków gmin wynikających z przepisów prawa, o czym mówi Rysia. Inne spojrzenie w zakresie niniejszego tematu wynika z narracji Sybilli, Teresy, Grażyny i Basi realizujących podstawę programową w przedszkolach publicznych oraz Pauliny realizującej podstawę programową w szkole podstawowej, dla których również gmina jest organem prowadzącym. Otóż Narratorki wskazują na następujące przykłady wsparcia otrzymanego od gmin jako organów prowadzących: środki finansowe na organizację szkoleń, zakup pomocy dydaktycznych czy dofinansowanie do studiów podyplomowych. Jednak fakt otrzymania niniejszego wsparcia zastanawia Narratorki, ponieważ gmina, wspierając nauczycieli, nie realizuje działań nadzwyczajnych, lecz swoje obowiązki, o czym opowiada Teresa, Grażyna i Basia w następujących słowach.

19 M Wydział daje
20 pieniądze na szkolenia () ale jako dyrektor mogę powiedzieć że tych pieniędzy jest zbyt
21 mało :<bardzo mało bo szkolenia są coraz droższe>:
(Sybilla, s. 18, wers 19-21).

8 M No dostajemy pieniądze na pomoce :<ale to żaden przywilej to moim zdaniem jałmużna
9 przecież placówkom należy do urzędu to żadna łaska>:
(Teresa, s. 19, wers 8-9).

15 M Wydział robi to co musi daje trochę pieniędzy
16 na szkolenia i tyle :<i jeszcze nas z tego rozlicza żenada i wstyd>:
(Grażyna, s. 20, wers 15-16).

14 M Wydział oświaty (?) raz wiem było dofinansowanie do studiów podyplomowych ()
15 ale to tylko raz w mojej karierze zawodowej :<i wtedy też była ograniczona liczba
16 nauczycieli i ograniczona kwota dofinansowania>: pamiętam to dobrze
(Paulina, s. 26, wers 14-16).

20 M :No: wydział oświaty jest mi jakoś tam bliższy (-)
21 nawet może z tego wszystkiego ten organ prowadzący bardziej wspiera tą stronę
22 materialną przedszkola.
(Basia, s. 25, wers 20-22).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Basia, Stefcia, Teresa, Zuzanna i Grażyna:

2 M Nie () tutaj wiem na 100% :<że to jest po wielkich prośbach nauczycieli za
3 pośrednictwem dyrekcji> : to my chodzimy piszemy te pisma o środki na różne rzeczy
4 bo jak tu pracować bez pomocy (?) :<przecież jesteśmy placówką publiczną
(Basia, s. 26, wers 2-4).

19 M :<Nie>: to nie jest samodzielna inicjatywa to jest odpowiedzi na
20 prośby nauczycieli zanoszone i pisane do dyrektora placówki ((szybciej do+))
21 nauczyciele zawracają głowę dyrektorowi :że: czegoś im brakuje () w końcu dyrektor
22 wspólnie z nauczycielami piszą pismo do urzędu :i: czekają aż łaskawcy w swej mocy
23 udzielą odpowiedzi :<tak to wygląda>:
(Stefcia, s.28, wers 19-23).

19 M Nie oni sami się nie spieszą trzeba wszystko
20 wychodzić jak mówi nasza dyrekcja. Urząd musi dać takie pieniądze jesteśmy placówką
21 państwową ale widzi pani jak nie wychodzisz to za dużo nie masz tak jest ze wszystkim.

(Teresa, s. 19, wers 19-21).

26 M To nie jest samodzielna inicjatywa wydziału
27 (') taki mają obowiązek i tyle :<oni nigdy nas nie słuchają>: wiele razy pisaliśmy o
28 wsparcie finansowe (,) nawet nie otrzymaliśmy odpowiedzi bardzo to dziwne :bo: z tego
29 co mi wiadomo na pismo skierowane drogą urzędową powinna być odpowiedź a tu nawet
30 tego nie było widzi pani jak traktuje się dzisiaj nauczycieli.
(Grażyna, s. 20, wers 26-30).

Przywołane narracje pokazują inicjatorów wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w postaci: nauczycieli i dyrektorów przedszkoli publicznych, którzy pismami kierowanymi do gmin jako organów prowadzących czy wizytami przypominającymi o dręczącym przedszkola problemach, starają się uzyskać wsparcie od organów prowadzących. Narracje pokazują ponadto zaskoczenie nauczycieli bagatelizowaniem problemu wspierania przedszkoli przez pracowników organów prowadzących w sytuacji, kiedy gminy są organem prowadzącym przedszkola.

Narratorki **będące nauczycielem dyplomowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **wsparcia od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Basia, Teresa i Paulina:

11 M Nie (,) nie spotkałam się ze wsparciem od ośrodków doskonalenia.
(Basia, s. 26, wers 11).

25 M Wsparcie (?) nie spotkałam się jeszcze.
(Teresa, s. 19, wers 25).

32 M Myślę że w tej chwili też nie :ponieważ: (') szkolenia które są
33 robione są dla sztuki nie dla jakiegoś takiego podniesienia kwalifikacji nauczycieli
(Stefcia, s.28, wers 32-33).

6 M Myślę że nie :myślę: że to wsparcie jest takie na zasadzie za przeprowadzone zajęcia
5 jakieś szkolenia :czy: warsztaty które notabene no nie są interesujące dla nauczycieli i nie
6 są to jakieś metody . nie są jakieś innowacje które by jakoś nas zainteresowały (-) ale jest
7 to na zasadzie przeprowadzonych np warsztatów czy tam zajęć dla rady pedagogicznej
8 odbyło się szkolenie jest to gdzieś wynotowane . obecność jest sprawdzona . my w tym
9 uczestniczyliśmy ok. Ale czy to nam coś daje w pracy (?) i w życiu codziennym (?) no
10 raczej nie.
(Paulina, s. 27, wers 6-12).

Przywołane narracje pokazują brak wsparcia oferowanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez placówki doskonalenia nauczycieli, o czym w sposób jednoznaczny wypowiadają się Basia i Teresa. Jednak Stefcia i Paulina podając przykłady wsparcia w postaci szkoleń, warsztatów, zajęć czy organizacji rad pedagogicznych wskazują również, że niniejsze działania nie wspierają pracy nauczycieli, nie podnoszą kwalifikacji, a stanowią jedynie zabezpieczenie dla placówek doskonalenia nauczycieli na udokumentowanie, iż współdziałają z nauczycielami, organizują działania dla nauczycieli. Czemu zatem służy niniejsze działanie? Kogo zatrudniają placówki doskonalenia nauczycieli, że prowadzone szkolenia czy warsztaty nie wzbudzają zadowolenia nauczycieli? Te i inne pytania być może posłużą wyjaśnieniu kwestii wskazania braku wsparcia ze strony

placówek doskonalenia nauczycieli. Inne spojrzenie na omawiany wątek wynika z narracji Sybilli i Zuzanny. Otóż Narratorki w bibliotece, organizowanych uroczystościach, kursach dla nauczycieli, dostrzegają wsparcie organizowane przez placówki doskonalenia nauczycieli, o czym Narratorki opowiadają w następujący sposób:

3 M W ośrodku mamy
4 przepiękną bibliotekę robimy w niej też różne uroczystości & budynek należy do gminy
5 więc jeżeli gmina się zgodzi to pani dyrektor ośrodka też jest zawsze przychylna
(Sybilla, s. 19, wers 3-5).

17 Organizują kursy dla nauczycieli
18 odpłatne i nieodpłatne :ale: czy one są ciekawe i takie merytoryczne (?) to nie wiem do
19 końca. (-) Chociaż te odpłatne też czasami nie są zbyt ciekawe.
(Zuzanna, s. 22, wers 17-19).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Wanda, Sybilla i Gosia:

19 M Ja myślę że to inicjatywa ośrodka.
(Wanda, s. 18, wers 19).

18 M Tak to inicjatywa ośrodka pani dyrektor widać że bardzo się stara nawet w
19 tej bibliotece uzupełnia księgozbiór tak to jest ich inicjatywa
(Sybilla, s. 19, wers 18-19).

1 M Tak myślę że to samodzielna inicjatywa tych
2 ośrodków tak oni rzeczywiście bardzo się starają widać że im zależy (-) bo nawet ta
3 biblioteka ma literaturę na bieżąco jest uzupełniana dużo jest materiałów właśnie dla
4 nauczycieli wychowania przedszkolnego.
(Gosia, s. 27, wers 1-4).

Przywołane narracje pokazują placówki doskonalenia nauczycieli, jako inicjatorów wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Wypowiedzi Narratorek świadczą, iż inicjatorzy wykazując się zaangażowaniem w swojej pracy, poprzez wzbogacanie księgozbioru bibliotek, tworzą nauczycielom warunki do wzbogacania wiedzy. Podobne spojrzenie na niniejszy wątek prezentuje Paulina i Stefcia, jednak Narratorki prócz wskazania inicjatorów wsparcia w postaci placówek doskonalenia nauczycieli i nauczycieli, dokonują krytyki pod adresem pracy pracowników niniejszych placówek, szczególnie w zakresie powtarzających się szkoleń, zastosowania metody wykładowej podczas szkoleń oraz przekazywanie nieaktualnych treści, o czym Narratorki opowiadają w następujących słowach:

20 M To jest chyba inicjatywa ośrodka tak myślę () ale
21 wiem że nauczyciele też piszą i piszą o warsztaty dla małych grup ((szybciej do+)) w
22 dużej grupie to nie ma dobrej pracy ..ale jak do tej pory nic nie dostaliśmy & byłam na
23 takich szkoleniach robionych przez ośrodek kilka razy:< i nigdy więcej już nie pójde>:
24 tak się wynudziłam że szkoda mojego czasu (,) :tylko: słuchałam i słuchałam a nic nie
25 mogłam zrobić przypominały mi się wtedy studia.
(Paulina, s. 27, wers 20-25).

16 M Wsparcia mi nie dają ((szybciej do+)) ale tak jak mówiłam :coś: tam robią raczej coś
17 tam powtarzają & oni też dostają pieniądze przecież to jest placówka państwowa & ale

18 chwilę ktoś ich musi z tego co robią rozliczać i co tak nic nie reaguje na te powtarzania
19 na ta same rzeczy nie wiem o co tu chodzi (?) a może wystarczyłoby zmienić kadre albo
20 zmniejszyć dochody (?) i wzięli by się w końcu za organizowanie aktualnych szkoleń.
(Stefcia, s. 29, wers 16-20).

5.6.2. Elementy doświadczeń nauczycieli zamieszkałych na obszarach wiejskich i miejskich w zakresie ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego

W niniejszym podrozdziale, przywołam doświadczenia nauczycieli nabyte podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, z perspektywy ofert proponowanych nauczycielom przez: kuratoria oświaty, organy prowadzące i placówki doskonalenia nauczycieli. Chcąc poznać elementy niniejszych doświadczeń, w pierwszej kolejności odwołam się do wypowiedzi nauczycieli mieszkających na obszarach wiejskich i miejskich.

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Renia, Samuela, Tamara i Kasia:

30 M

Nie wiem

31 nawet jaka ta oferta może być ale nic takiego nie mamy.

(Renia, s. 12, wers 30-31).

19 M

:<Nigdy żadnej oferty przez 35 lat nie widziałam>:.

(Samuela, s. 13, wers 19).

31 M

Czasami kuratorium robi konferencje i zaprasza nauczycieli .ogłaszają

32 te konferencje na stronie internetowej .kuratorium robią też konkursy tematyczne i inne

(Tamara, s.26, wersy 31 – 32).

14 M

Kuratorium

15 robi konkursy () wiem bo panie u nas z przedszkola zgłaszają się do takich konkursów

16 .robią też konferencje i zapraszają nauczycieli .wielokrotnie takie zaproszenia

17 przechodziły do naszego przedszkola wiem też :że: kuratorium udziela patronatu na różne

18 akcje jakie odbywają się w przedszkolu ((szybciej do+)) ale trzeba pisać pismo

(Kasia, s. 21, wers 14-18).

Przywołane narracje pokazują różnorodne spojrzenia Narratorek, na temat ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez kuratoria oświaty. Renia i Samuela nie doświadczyły ofert od kuratoriów oświaty, o czym opowiadają stwierdzając, że nie miały wiedzy na niniejszy temat. Innego zdania jest Tamara i Kasia, otóż Narratorki wśród znanych sobie ofert wskazują na konkursy umożliwiające prezentowanie umiejętności dzieci, konferencje sprzyjające pozyskaniu wiedzy oraz patronat kuratora oświaty celem zapewnienia opieki organizowanej uroczystości, podkreślając iż pozyskanie wiedzy na ich temat nie stanowi trudności, ponieważ

to kuratorium oświaty wszelkie oferty i przedsięwzięcia umieszcza na swojej stronie internetowej, o czym opowiada Tamara, lub w postaci zaproszeń kierowanych do przedszkoli, na co wskazuje Kasia.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Renia, Kamelia, Kasia i Kamila:

- 6 M Ja nie wiem.
(Renia, s. 13, wers 6).
24 M Nie wiem tego.
(Kamelia, s. 16, wers 24).
4 M Myślę że to samodzielna inicjatywa kuratorium.
(Kasia, s.22, wers 4).
23 M Nie to jest inicjatywa kuratorium.
(Kamila, s. 19, wers 23).

Przywołane narracje ujawniają brak wiedzy Narratorek na temat inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz pokazują kuratoria oświaty, jako inicjatora proponowanych nauczycielom ofert. Zważywszy na wskazane powyżej informacje o umieszczaniu informacji o kierowanych ofertach na stronie internetowej lub za pośrednictwem zaproszeń, warto zadać sobie pytanie o brak wiedzy Narratorek na temat niniejszych ofert.

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Renia, Samuela, Kasia, Pola, Kamila:

- 10 M Wydział oświaty nic nam nie daje.
(Renia, s. 13, wers 10).
30 M Tego też nie wiem.
(Samuela, s. 13, wers 30).
8 M Jeszcze nie spotkałam się z ofertą od urzędu a trochę już
9 pracuję
(Kasia, s. 22, wers 8-9).
5 M Wydział oświaty (?) robi szkolenia :albo: daje pieniądze dyrektorom na szkolenia dla
6 nas. Te szkolenia które wydział robi :to: zaproszenia przysyłają do dyrekcji (') a dyrekcja
7 nam mówi albo wrzuca na nasze prywatne strony ((szybciej do +)) więc tak czy jakieś
8 ogłoszenia o konkursach przedszkolnych (-) które przechodzą przez urząd to taka oferta
9 jest od urzędu.
(Pola, s. 26, wers 5-9).
27 M Nie znam takiej oferty.
(Kamila, s. 19, wers 27).

Przywołane narracje pokazują różnorodną wiedzę Narratorek na temat ofert organów prowadzących prezentowaną przez nauczycieli. Z jednej strony dostrzegam narracje Samuela realizującej podstawę programową w szkole podstawowej, dla której organem prowadzącym

jest gmina, w której Narratorka swoją wypowiedzią pokazuje brak wiedzy na niniejszy temat, a z drugiej strony dostrzegam wypowiedzi Reni, Kasi czy Kamili realizujących podstawę programową w przedszkolu publicznym, dla których również gmina jest organem prowadzącym, które jasno określają swoje zdanie w niniejszym temacie. Renia jednoznacznie pokazuje brak ofert od organu prowadzącego, Kasia podkreśla, iż na swojej drodze zawodowej, nie spotkała się z ofertą od organu prowadzącego, Natomiast Kamila nie zna ofert od organu prowadzącego. Tymczasem Pola, podobnie jak Renia, Kasia czy Kamila realizująca podstawę programową w przedszkolu publicznym, podaje następujące przykłady ofert od gmin jako organów prowadzących w postaci: organizacji szkoleń, środków finansowych na szkolenia czy konkursów dla dzieci.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Renia, Samuela, Kasia, Pola i Tamara:

18 M Nie wiem.
(Renia, s. 13, wers 18).

4 M Ja tego nie wiem.
(Samuela, s. 14, wers 4).

16 M Nie wiem jak to z
17 tym jest () my w przedszkolu nie słyszałyśmy o takiej ofercie a myślę że pani dyrektor
18 by nam powiedziała że jest jakaś oferta a :nauczyciele: no cóż () piszą już o wsparcie i
19 czasami go nie dostają to nie wiem czy zdecydowali by się jeszcze prosić o jakieś oferty
20 ()_widzi pani my i tak jesteśmy wystarczająco źle odbierani przez ten urząd :<ciągle
21 tylko mówią jak to dużo pieniędzy muszą płacić na nasze pensje>:.
(Kasia, s. 22, wers 16-21).

20 M Nie wiem dokładnie :ale:
21 myślę () że to inicjatywa wydziału oświaty oni chyba z ministerstwa dostają pieniądze
22 na nasze szkolenia (-) więc muszą gdzieś udokumentować jak te pieniądze wydali.
(Pola, s. 26, wers 20-22).

8 M Tak tutaj wiem na 100% to inicjatywa wydziału oświaty () oni sami z tym wyszli pani
9 dyrektor ogłaszała to na radzie pedagogicznej że można na to składać wnioski jak jakieś
10 pani są zainteresowane
(Tamara, s. 27, wers 8-10).

Przywołane narracje pokazują różnorodną wiedzę Narratorek na temat inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Z jednej strony dostrzegam Narracje Reni realizującej podstawę programową w przedszkolu publicznym i Samuela realizującej podstawę programową w szkole podstawowej, dla których organem prowadzącym jest gmina, na podstawie których wnioskować mogę, iż Narratorki nie posiadają wiedzy na temat inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom, a z drugiej strony dostrzegam inicjatorów w postaci: gmin jako organów prowadzących i nauczycieli. Gmina jako organ prowadzący w roli inicjatora, zdaniem Tamary realizującej podstawę programową w szkole podstawowej i Poli realizującej

podstawę programową w przedszkolu publicznym, składa ofertę nauczycielom z uwagi na fakt, iż do niniejszych działań zobowiązują go przepisy prawa. Natomiast w sytuacji, kiedy nauczyciel jest inicjatorem oferty od gminy - organu prowadzącego, wówczas działając w porozumieniu z dyrektorem przedszkola występuje z pismem do organu prowadzącego o pozyskanie oferty, o czym opowiada Kasia realizując podstawę programową w przedszkolu publicznym.

Narratorki **zamieszkujące obszary wiejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **oferty od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Renia, Kamelia, Tamara, Kasia, Pola i Kamila:

22 M Sąd szkolenia.

(Renia, s. 13, wers 22).

6 M Nie wiem tego.

(Kamelia, s. 17, wers 6).

14 M Szkolenia ale o na takiej zasadzie że jak korzystałam ze
15 szkoleń no to z tych za które płaciłam to taka jest to oferta.

(Tamara, s. 27, wers 14-15).

25 M No to są szkolenia

26 przysyłają nam do przedszkola te szkolenia () ale my też piszemy swoje propozycje i

27 pomysły na szkolenia :<i na tym koniec nic się nie dzieje>:

(Kasia, s. 22, wers 25-27).

26 M Najczęściej są to szkolenia i warsztaty . są też i konferencje (,) ale ja osobiście nie

27 korzystam z nich ponieważ są w takich godzinach kiedy jestem w pracy :> więc bez

28 sensu<:.

(Pola, s. 26, wers 26-28).

5 M Szkolenia warsztaty i konferencje () ale trzeba się o to

6 zwrócić ((szybciej do+)) to znaczy o konferencje :nie: oni robią sami ale o szkolenia

7 trzeba pisać i wtedy jest robione pod konkretny temat to wybieramy sobie to co nas

8 interesuje.

(Kamila, s. 20, wers 5-8).

Wskazane narracje odkrywają różnorodną wiedzę Narratorek na temat ofert proponowanych nauczycielom przez placówki doskonalenia nauczycieli, począwszy od szkoleń, warsztatów, konferencji, a skończywszy na braku wiedzy Narratorek na niniejszy temat, o czym opowiadają Renia, Kamelia, Tamara, Kasia, Pola i Kamila. Placówki doskonalenia nauczycieli proponują nauczycielom płatne szkolenia, o których opowiada Tamara, z kolei Kasia, porusza ważne z punktu widzenia nauczyciela zagadnienie, otóż placówki doskonalenia nauczycieli proponują nauczycielom szkolenia, warsztaty i konferencje, w godzinach pracy, co jest trudne do pogodzenia dla nauczycieli.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Renia, Tamara, Pola i Kamila:

30 M Wydaje mi się że to inicjatywa ośrodka my przynajmniej tu nie ingerujemy nic.
(Renia, s. 13, wers 30).

31 M Myślę że to
32 inicjatywa ośrodka doskonalenia nauczycieli sama widzę po tych szkoleniach że jak się
33 już przygotowują to rzeczywiście jest to dobre () tylko za coś dobrego chcą pieniądze .może
(Tamara, s.27, wers 31 – 33).

10 M To inicjatywa ośrodków () nauczyciele pracujący w przedszkolach nie robią :takich:
11 dziwnych i smutnych rzeczy. my pracujemy z dziećmi :i: :<gdybyśmy takie nudy robili
12 na zajęciach dzieci roznieśli by nam salę>:.
(Poła, s. 27, wers 10-12).

20 M I tak :i: tak ()
21 to zależy co szkolenia i warsztaty są po tym jak same się zgłosimy z pismem & a
22 konferencje są :<a my nawet o nich nie wiemy>: (,) więc robią je sami.
(Kamila, s. 20, wers 20-22).

Przywołane narracje pokazują znajomość inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom przez placówki doskonalenia nauczycieli, wśród których Narratorce wyróżniają nauczycieli, o czym opowiada Kamila oraz placówki doskonalenia nauczycieli, na co wskazuje Renia, Tamara, Poła i Kamila. Kamila widząc nauczyciela i placówki doskonalenia nauczycieli w roli inicjatorów ofert, wie, że nauczyciel występując z pismem do placówek doskonalenia nauczycieli z prośbą o zorganizowanie szkolenia lub warsztatów, wie, że z tych warsztatów skorzysta. Natomiast w momencie, kiedy inicjatorem ofert jest placówka doskonalenia nauczycieli, wówczas o podejmowanych działaniach nie informuje nauczycieli. Inne doświadczenia w niniejszym temacie opisuje Tamara, otóż Narratorce również w placówkach doskonalenia nauczycieli dostrzega inicjatorów ofert, którzy za przeprowadzone wartościowe szkolenia wystawiają rachunki. Podobny pogląd, jeżeli chodzi o inicjatora ofert, wskazuje Poła, jednak doświadczenia na temat jakości szkoleń posiada zgoła odmienne. Otóż Narratorce odcina się od szkoleń oferowanych nauczycielom przez placówki doskonalenia nauczycieli ze względu na ich jakość.

Narratorce **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sabina, Sylwia, Stenka, Sławka, Czesia:

3 M No to są szkolenia granty .konkursy i konferencje.
(Sabina, s. 19, wers 3).

16 N Pamiętam w ubiegłym roku :jakiś:
17 konkurs patriotyczny / i warsztaty doradztwa zawodowego; & Pani mnie zapraszała do
18 udziału (-).
(Sylwia, s. 23, wers 16-18).

1 M Słyszałam że ogłaszają
2 się z konkursami dla szkół i przedszkoli ale sama nie brałam w nich udziału.
(Stenka, s. 15, wers 1-2).

25 M Wiem że są konferencje organizowane przez kuratorium () sama
26 byłam i bardzo mi się podobało . konferencja była połączona z warsztatami dla
27 nauczycieli ((szybciej do+)) i można było sobie wybrać jakie warsztaty nam się
28 podobają. & Robią też konkursy dla dzieci i dla nauczycieli też braliśmy udział.

(Sławka, s. 24, wers 25-28).

30 M Granty (?) tak to były granty na szkolenia połączone w organizacji z
31 ośrodkiem doskonalenia zawodowego.
(Czesia, s. 18, wers 30-31).

Przywołane narracje ujawniają różnorodne oferty od kuratoriów oświaty proponowane nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Wśród ofert wskazanych przez Narratorki wyróżnić mogą szkolenia, których doświadczyły Sabina i Stefania, granty, o których opowiedziała Sabina i Czesia podkreślając jednocześnie współpracę placówek doskonalenia nauczycieli i kuratoriów oświaty, konferencje, których doświadczyła Sławka oraz konkursy tematyczne i warsztaty doradztwa zawodowego, na które nauczyciele zapraszani byli przez pracowników kuratoriów oświaty, o czym opowiedziały Sylwia i Sławka.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Sławka, Czesia i Sabina:

10 M Myślę że kuratorium robi to samo te konferencje i warsztaty & ja wiem że oni głównie
11 kontrolują ((szybciej do+)) ale to akurat im się bardzo udało i dobrze by było gdyby
12 pozostało na dłużej a czy nauczyciele coś tam zgłaszają (?) nie wiem tego od nas z
13 przedszkola takich rzeczy nikt nie zgłaszał.

(Sławka, s. 25, wers 10-13).

5 M Myślę że to inicjatywa kuratorium nie nauczycieli (') nauczyciele raczej piszą do urzędu
6 miasta ale nie do kuratorium :<my od kuratorium nic nie chcemy jeszcze gotowi nas
7 skontrolować jak to co by nam dali wykorzystujemy w ramach nadzoru nie nic od nich nie
8 chcemy >:.

(Czesia, s. 19, wers 5-8).

19 M Ja myślę że to inicjatywa kuratorium (,) bo my wie pani do kuratorium to
20 raczej nie piszemy takich pisma o pomoc jak do wydziału oświaty:> my kuratorium my
21 kojarzymy z nadzorem to nie tam nie<:.

(Sabina, s. 19, wers 19-21).

Przywołane narracje pomimo, iż pokazują kuratoria oświaty jako inicjatora ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, o czym opowiedziały Sławka, Czesia i Sabina, to również wskazują na nauczyciela, który nie wystąpiłby do kuratorium oświaty z prośbą o ofertę z obawy, że kuratorium oświaty zleci przeprowadzenie kontroli w przedszkolu, na co również wskazała Czesia. Innego zdania jest Stefania, mianowicie Narratorka właśnie w nauczycielach dostrzega inicjatorów ofert kierowanych do nauczycieli od kuratorium oświaty, jednak swoje doświadczenia poddaje wątpliwość, dlaczego? Być może nigdy nie spotkała się z ofertą od kuratorium oświaty, o czym opowiedziała w następujących słowach:

10 M Jeżeli by się coś :pojawilo: to ja myślę że po prośbach nauczycieli
11 (') i to też nie jestem tego pewna.

(Stefania, s. 19, wers 10-11).

Narratorki **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sylwia i Czesia:

30 M Nie jestem tego
31 pewna, ale wydaje mi się, że: moje studia podyplomowe „(zarządzanie oświatą)”
32 były podparte wsparciem wydziału oświaty (-).
(Sylwia, s. 23, wers 30-32).
11 M Wydział oświaty daje
12 dofinansowanie na studia podyplomowe.
(Czesia, s. 19, wers 11-12).

Narracja Sylwii i Czesi nauczycieli realizujących podstawę programową w przedszkolu publicznym dowodzi, że gmina jako organ prowadzący przedszkola kieruje ofertę do nauczycieli w postaci dofinansowania do studiów podyplomowych. Innego zdania pomimo realizacji podstawy programowej w przedszkolu publicznym jest Sławka, Stefania i Sabina, gdzie Narratorki w następujących słowach wskazują na ów brak ofert:

17 M Nie wiem nigdy się z taką ofertą nie spotkałam
(Sławka, s. 25, wers 17).
15 M :Nie: nie wydaje mi się aby wydział nam coś oferował (,) oni ciągle
16 się żalą że na nic nie mają pieniędzy
(Stefania, s.19, wers 15-16).
25 M Oferta od wydziału oświaty (?) nie nie przypominam sobie nic
26 takiego.
(Sabina, s. 19, wers 25-26).

Natomiast Stenka, realizująca również podstawę programową w publicznym przedszkolu, nie tylko wskazuje na brak ofert od gminy jako organu prowadzącego, lecz nawet wątpi, aby organ prowadzący mógł służyć ofertą nauczycielom z uwagi na brak środków finansowych, o których ustawicznie przypomina nauczycielom. Narratorka zwraca również uwagę na lekceważące podejście organu prowadzącego do pracy dyrektorów przedszkoli, poprzez brak odpowiedzialności za własne decyzje, o czym opowiada w następujących słowach:

15 M Nie spotkałam się z ofertą od urzędu () wiem że pani dyrektor narzeka że nakładają na
16 nią coraz więcej pracy i bardzo często zmieniają zdanie (-) bo raz coś zrobi a oni się
17 budzą i każą robić od nowa czego to dowodzi braku szacunku do czyjegoś czasu.
(Stenka, s. 15, wers 15-17).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Czesia, Sylwia, Stenka i Stefania:

23 M Dużo jest na prośbę nauczyciel sama wiem ile ja
24 osobiście napisałam & ale urząd miasta też ma swoje propozycje.
(Czesia, s. 19, wers 23-24).

8 N Myśle, :że:
9 gdyby taka oferta się pojawiła, ((szybciej do +)) (') to byłaby to odpowiedź na apel
10 nauczycieli.

(Sylwia, s. 24, wers 8-10).

28 M Urząd jeszcze
29 zanim coś nam da głośno krzyczy że nie ma pieniędzy idą nawet z tym do telewizji
30 żebyśmy wszyscy usłyszeli. :< Trzeba się domagać .trzeba chodzić pukać pytać nie wiem
31 co jeszcze żeby coś uzyskać od urzędu tak to wygląda>:.

(Stenka, s. 15, wers 28-31).

24 M Nauczyciele (') piszą o dofinansowanie do projektu np. ze szkoleniami & były
25 takie z klocków Froebła i nie dostaliśmy (,) więc sama pani widzi ile z tego mamy.

(Stefania, s. 19, wers 24-25).

Wskazane narracje Czesi, Sylwii, Stenki i Stefanii pokazują, iż inicjatorami ofert kierowanych dla nauczycieli są zarówno nauczyciele realizujący podstawę programową w przedszkolach publicznych, jak i gminy będące organami prowadzącymi publiczne przedszkola. Otóż nauczyciele chcąc uzyskać ofertę od organów prowadzących, zwracają się na piśmie z próbą o dofinansowanie do zakupu pomocy dydaktycznych, projektów czy innych przedsięwzięć, o czym opowiada Czesia, Sylwia i Stefania. Jednak nie samo kierowanie pism jest dla nauczycieli uciążliwe, zaskoczenie bowiem budzi fakt, iż niniejsze prośby pozostają bez echa, o czym opowiada Stefania lub słyszą o nich wszyscy za pośrednictwem mediów, na co wskazuje Stanka.

Narratorki **zamieszkujące obszary miejskie**, w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Sylwia, Sławka, Stefania, Czesia, Sabina i Stanka:

14 M Tak, . oczywiście, że tak mamy doskonały kontakt z nimi (-).

15 Korzystamy z ich oferty; (') skorzystaliśmy w tym roku z dwóch takich ofert
16 przeprowadzonych na terenie naszej placówki (-).

(Sylwia, s. 24, wers 14-16).

29 M To szkolenia .konferencje .warsztaty (') a
30 ostatnio nawet takie szkolenie on -line ale ja nie korzystałam (,) może dlatego że mam
31 już swoje takie stałe miejsca do których chodzę i bardzo mi się sprawdzają (-) z tego co
32 słyszałam to jest tam z tymi szkoleniami bardzo różnie i głównie zależy to od
33 prowadzącego.

(Sławka, s. 25, wers 29-33).

29 M Są szkolenia (,) ale mało wartościowe mało ciekawe.

(Stefania, s. 19, wers 29).

28 M Szkolenia i metodyk to
29 jedyne jakie znam która związane jest z podstawą programową.
(Czesia, s. 19, wers 28-29).

4 M No to są szkolenia .warsztaty. porady metodyka z wychowania przedszkolnego (') i
5 to wszystko bardzo pomaga przy realizacji podstawy ((szybciej do+)) bo zwykle
6 rozmawiamy nawet z tym metodykiem to na temat organizacji naszych zajęć z tymi
7 umiejętnościami z podstawy właśnie.

(Sabina, s. 20, wers 4-7).

2 M Ośrodki powinny robić szkolenia
3 i warsztaty mieć metodyka dla nauczycieli tak być powinno a co jest (?) nie wiem (') bo w
4 pracy raz w roku słyszymy o tej instytucji nawet z dziewczynami jak rozmawiamy o
5 szkoleniach to nie pada temat ośrodka doskonalenia raczej szukamy czegoś

6 sprawzonego.
(Stenka, s. 16, wers 2-6).

Przywołane narracje pokazują nie tylko przykłady ofert od placówek doskonalenia nauczycieli, ale również zróżnicowane podejście Narratorek do funkcjonujących na rynku ofert wspierających nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Szkolenia, konferencje, warsztaty, konsultacje metodyczne umożliwiające przedyskutowanie zagadnień z podstawy programowej wychowania przedszkolnego, oto wskazane przez Sławkę, Stefanię, Czesię i Sabinę oferty, których jakość, jak pokazują wypowiedzi Narratorek jest również zróżnicowana. Zatem jakość szkoleń, zaufanie czy uwaga, którą prowadzący szkolenia obdarza słuchacza jest czynnikiem, z powodu którego Sławka nie korzysta z oferty placówek doskonalenia nauczycieli. Natomiast Stenka nie tyle, że nie korzysta z oferty placówek doskonalenia nauczycieli, ale również nie utożsamia placówek doskonalenia nauczycieli z instytucjami instytucji, za pośrednictwem których mogłyby doskonalić swoje umiejętności, jak twierdzi Narratorka „szukamy czegoś sprawdzonego”

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Sławka, Stefania, Czesia i Sabina:

10 M Wiem że ośrodki przysyłaj do nas do pracy propozycje szkoleń i ich
11 terminy także tutaj widać że to ich inicjatywa.
(Sławka, s. 26, wers 10-11).

7 M :Myśle: :że: (°) rzeczywiście :<tutaj
8 oferta jest kierowana od ośrodków>: bo te panie rzeczywiście starają się :ale: tematy
9 tych szkoleń ..czy warsztatów :są: nie na czasie i nie wiem z czego to wynika czy z kadry
10 (?) czy ze starych metod nauczania (?) .. albo ze zbyt małej ilości szkoleń samej kadry
11 ośrodków. nie wiem może tu tkwi problem
(Stefania, s. 20, wers 7-11).

9 M Tutaj powiem że pół na pół bo i my też piszemy o szkolenia nawet
10 podajemy konkretne tematy.
(Czesia, s. 20, wers 9-10).

18 M Tutaj to oni
19 sami działają bardzo dobrze dostajemy dużo informacji o szkoleniach nawet tych
20 spotkaniach z metodykiem (°) ale my nauczycielki też piszemy o jakieś szkolenia
21 konkretne czasami nam się udaje i panie przyjeżdżają do nas do przedszkola z tym
22 szkoleniem.
(Sabina, s. 20, wers 18-22).

Przywołane narracje wskazują zarówno na nauczycieli jak i na placówki doskonalenia nauczycieli, jako na inicjatorów proponujących nauczycielom oferty od placówek doskonalenia nauczycieli. Nauczyciel w roli inicjatora ofert zwraca się z pismem do placówek, w których wskazuje propozycje szkoleń czy warsztatów, których realizacja jest możliwa, o czym opowiada Sabina i Czesia. Z kolei placówka doskonalenia nauczycieli

wywiązując się ze swojej roli doskonalenia nauczycieli przesyła nauczycielom propozycje szkoleń do placówek, o czym mówi Sławka, organizuje szkolenia i warsztaty, w których mimo poruszania nieaktualnych treści, widać starania prowadzących, na co wskazuje Stefania.

5.6.2.2 Elementy doświadczeń nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej w zakresie ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego

W niniejszym podrozdziale odniosę się do ofert proponowanych nauczycielom przez: kuratoria oświaty, organy prowadzące i placówki doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Przedmiotem niniejszych rozważań są wypowiedzi Narratorek zatrudnionych w publicznych i niepublicznych przedszkolach, w publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach publicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Patrycja, Ryszarda, Samanta, Wiktoria i Genia:

8 M Nie nie spotkałam się z ofertą :uważam: że kuratorium to
9 taki twór który jest niepotrzebny & zaczynając studia miałam różne uczelnie () chciałam
10 pójść do kuratorium i zapytać ile powinno być godzin i jakich (?) ile praktyk (?) ..
11 Siedziały dwie panie w kuratorium :i: jedna zaprzeczała drugiej :<i one tak naprawdę nie
12 wiedziały>: ja wyszłam z niczym tak zniesmaczona rozgoryczona i że myślę no po co ty
13 tam jesteś jak ty nie wiesz (?) i one siedziały biurko w biurko i mówiły do siebie :<nie
14 ty nie masz racji>: wie Pani co bym to ja zrobiła (?) tak powiedziałabym „przepraszam
15 niech pani zaczeka w korytarzu” :nie: wiem () sprawdzałabym to . ustaliła jedną wersję
16 bynajmniej żeby to tak idiotycznie nie wyszło.

(Patrycja, s. 20, wers 8-16).

6 M Ja jeszcze takiej oferty nie spotkałam
(Ryszarda, s. 19, wers 6).

12 M Są pośrednikiem pomiędzy
13 przedszkolami ..jeśli są jakieś imprezy konkursy to wtedy rozsyłają to wszystko po
14 przedszkolach.

(Samanta, s. 13, wers 12-14).

24 M Na stronie kuratorium widać że robią konferencje i
25 konkursy dla dzieci.

(Wiktoria, s. 16, wers 24-25).

1 M Kuratoria robią konkursy dla dzieci a nawet dla nauczycieli
(Genia, s. 25, wers 1).

Przywołane narracje pokazują różnorodną wiedzę Narratorek, na temat znajomości ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania

przedszkolnego przez kuratoria oświaty w postaci: konferencji, konkursów dla dzieci i nauczycieli, wymiany informacji na temat organizowanych przedsięwzięć, o czym opowiedziała Wiktoria, Samanta i Genia oraz braku ofert, który to brak, jak wynika z narracji Patrycji nie jest tak rozczarowujący jak brak kompetencji do pełnienia określonej funkcji. Otóż Narratorka chcąc uzyskać pomoc od pracowników kuratorium oświaty, doświadczyła wymiany zdań pomiędzy pracownikami próbujących udzielić odpowiedzi Narratorce.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Selena, Ryszarda i Patrycja:

4 M Nie wiem.

(Selena, s. 16, wers 4).

13 Nie wiem dokładnie & :ale: :<moim zdaniem

14 kuratorium więcej przeszkadza niż pomaga>: lepiej nam by się pracowało gdyby nam tej

15 pracy kuratorium nie utrudniało.

(Ryszarda, s. 19, wers 13-15).

24 M Oni nic sami nie dają :<raczej zabierają nasze poczucie

25 bezpieczeństwa>:.

(Patrycja, s. 20, wers 24-25).

Przywołane narracje pokazują przykłady zróżnicowanych doświadczeń Narratorek, opisujących z jednej strony, brak wiedzy na temat inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom, o czym opowiada Selena, poprzez wskazywanie kuratorium oświaty jako instytucji utrudniającej pracę nauczycielom, na co wskazuje Ryszarda, aż po utratę poczucia bezpieczeństwa Narratorek w obliczu funkcjonowania kuratorium oświaty, co podkreśla Patrycja. Inne spojrzenie na temat znajomości inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom przez kuratoria oświaty wynika z narracji Geni i Wiktorii, według których inicjatorem ofert są kuratoria oświaty, ponieważ nauczyciele są zastraszeni działaniami niniejszych instytucji w stosunku do nauczycieli. Natomiast Sara i Wiktoria w nauczycielach upatrują inicjatorów ofert od kuratoriów oświaty, których prośby po wielu latach niniejsze instytucje wysłuchują, o czym Narratorki opowiadają w następujących słowach:

12 Myślę że to inicjatywa kuratorium (') nauczyciele

13 według mojej wiedzy nie mieszają się w sprawę kuratorium :<bo ta instytucja skutecznie

14 nauczycieli odstrasza i odrzuca od siebie>:.

(Genia, s. 25, wers 12-14).

3 M Wydaje mi się że to inicjatywa kuratorium ...nauczyciele nie piszą pism do kuratorium

4 o konferencje nie wydaje mi się my raczej unikamy z nimi kontaktu.

(Wiktoria, s. 17, wers 3-4).

14 M Myślę, :że: (') aby otrzymać jakąkolwiek ofertę od kuratorium, to trzeba samemu wyjść

15 naprzeciw, / może zaproponować kuratorium, / że my nauczyciele mamy jakiś pomysł

(Sara, s. 21, wers 14-15).

4 M

Myślę że gdyby

5 taka oferta miała się pojawić to na pewno po wielkich prośbach nauczycieli i to prośbach

6 wychodzonych przez wiele lat. :<Kuratorium to taka instytucja gdzie o wszystko trzeba się

7 zwracać po kilka razy
(Stanisława, s. 21, wers 4-7).

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach publicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się: Sara, Samanta i Genia:

20 M Nie wiem, nie miałam tej przyjemności (.)
(Sara, s. 21, wers 20).

26 M Nie wiem (.) szukałam kiedyś coś od wydziału oświaty
27 (.) ale nic takiego nie znalazłam.
(Samanta, s. 13, wers 26-27).

18 M Była propozycja studiów podyplomowych wielu nauczycieli z tego
19 skorzystało.
(Genia, s. 25, wers 18-19).

Wskazane narracje pokazują różnorodne doświadczenia Narratorek na temat ofert proponowanych nauczycielom przez gminy - organy prowadzące. Brak wiedzy Narratorek na temat znajomości ofert od organów prowadzących, potraktowany w kategoriach „przyjemności” dowodzić może z jednej strony, sarkazmu lub wielkiej radości i oczekiwania na oferty od organu prowadzącego, o czym opowiada Sara oraz nieefektywnego poszukiwania ofert, o czym opowiedziała Samanta. Inne doświadczenia w niniejszym temacie, w swojej wypowiedzi opisuje Genia, otóż Narratorka w studiach podyplomowych dopatrzyła się oferty od gminy - organu prowadzącego przedszkole.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się

19 M To chyba była inicjatywa
20 wydziału oświaty.
(Selena, s. 16, wers 19-20).

28 M Ja myślę że wydział oświaty dostał pieniądze z menu ((szybciej
29 do+)) bo moja koleżanka mieszka w innym województwie i też takie dofinansowanie u
30 nich mieli .więc ja myślę że to poszło na cały kraj i oni po prostu musieli te pieniądze
31 wydać.
(Genia, s. 25, wers 28-31).

27 M Myślę, że:
28 jeżeli kiedykolwiek pojawi się jakaś oferta, to będzie to odpowiedź na prośbę
29 nauczycieli.
(Sara, s. 21, wers 27-29).

Przywołane narracje pokazują, iż Narratorki zarówno w nauczycielach jak i gminie - organie prowadzącym dostrzegają inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Nauczyciele zwracając się z prośbami do gminy - organu prowadzącego liczą na pozyskanie oferty, z którą organ prowadzący się nie spieszy, jak opisuje Sara, natomiast Genia w ofercie zaproponowanej

nauczycielom przez organ prowadzący, nie dostrzega wielkiego osiągnięcia niniejszej instytucji, bowiem obowiązkiem organu prowadzącego jest dysponowanie środkami finansowymi uzyskanymi z ministerstwa w zakresie przedszkoli,

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach publicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się: Selena, Patrycja, Sara i Wiktoria:

24 M Ośrodek robi szkolenia . warsztaty nawet takie wyjazdowe do
25 przedszkoli byli już u nas kilka razy (-) my sobie wymyśliłyśmy szkolenie z emocji i
26 były panie i zrobiły nam te szkolenia jak pracować z dziećmi i z tymi emocjami bardzo
27 fajne było. Jeszcze do tej pory pamiętam.
(Selena, s. 16, wers 24-27).

12 M Przysyłają nam zawiadomienia o konferencjach mają doradców do których można
13 podejść na konsultacje () tylko dobrze by było gdyby oni też byli na czasie ((szybciej
14 do+)) to znaczy :<mówili nam o nowościach a nie to co napisano w książce 20 czy 25 lat
15 temu>:.

(Patrycja, s. 21, wers 12-15).

33 M Oferta jest duża / i różnorodna: warsztaty, szkolenia, konferencje
(Sara, s.21, wers 33).

1 & bardzo bym chciała, aby one pomagały nam realizować podstawę.
(Sara, s. 22, wers 1).

20 M Robią szkolenia i warsztaty
21 () ale też ostatnio było spotkanie z autorem bajek dla dzieci.
(Wiktoria, s. 17, wers 20-21).

Przywołane narracje pokazują nie tylko ofertę placówek doskonalenia nauczycieli w postaci: szkoleń, warsztatów, konferencji, konsultacji metodycznych czy spotkań autorskich, ale również ujawniają potrzeby nauczycieli w ich zakresie. Otóż placówki doskonalenia nauczycieli organizują szkolenia, których przebieg często ma miejsce w placówkach przedszkolnych, o czym opowiada Selena oraz zawiadamiają nauczycieli o możliwości uczestnictwa w konferencjach czy konsultacjach metodycznych z udziałem doradcy, na co wskazuje Patrycja. Niemniej jednak Narratorka wskazuje również na brak jakości niniejszych przedsięwzięć, zwracając uwagę na ich nieaktualne treści.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Selena, Stanisława, Patrycja, Wiktoria i Sara:

5 M To ja bym
6 powiedziała :że: tak () i tak my też piszemy do ośrodka z pytaniem o szkolenie.
(Selena, s.17, wers 5-6).

32 M Mam czasami
33 wrażenie że to my nauczyciele udajemy się do tych ośrodków z prośbą o szkolenia czy
(Stanisława, s.21, wers 32-33).

1 jakieś propozycje.
(Stanisława, s.22, wers 1).

23 M Czasami dostajemy pismo od ośrodków jakie
24 chcielibyśmy szkolenia :no: i zdarza się że takie są ale jest w nich za mało działań
25 praktycznych puszczają nam prezentację i tyle i najczęściej jeszcze ja czytają no czytać
26 to my potrafimy.
(Patrycja, s.21, wers 23-26)
33 M Wydaje mi się że to pomysł ośrodka . zresztą oni są samodzielną
(Wiktorija, s.17, wers 33).
13 M Tak, oni bardzo się starają . myślę że
14 nawet w 100% to ich zasługa. (-).
(Sara, s.22, wersy 13 – 14).

Przywołane narracje Seleny, Stanisławy, Patrycji, Wiktorii i Sary: pokazują zarówno nauczycieli jak i placówki doskonalenia nauczycieli w roli inicjatora ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez placówki. Nauczyciele chcąc pozyskać ofertę placówek, występują do niniejszej instytucji z prośbą, w której wyrażają swoje potrzeby, o czym opowiada Selena i Stanisława, natomiast placówki doskonalenia nauczycieli kierują pisma od przedszkoli, w których proszą o wskazanie zapotrzebowania kadry na szkolenia, na co wskazuje Patrycja zwracając również uwagę na bagatelizowanie praktycznych działań w trakcie szkoleń.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się: Oliwia i Bogusia:

22 M Wiem że kuratorium
23 robi konferencje i zaprasza na nie nauczycieli () byłam na kilku takich konferencjach
24 ...ale jeżeli o mnie chodzi to widziałabym na tych konferencjach więcej tematów
25 przybliżających nam nauczycielom praktykę :więcej: przykładów z praktyki ((szybciej
26 do+) może jakaś forma warsztatowa po konferencji to bardzo by nam pomogło w naszej
27 pracy.
(Oliwia, s. 21, wers 22-27).
23 M Wiem że robią konferencje .ogłaszają się na stronie i zapraszają nas.
(Bogusia, s.19, wers 23).

Przywołane narracje pokazują ofertę kierowaną przez kuratoria oświaty do nauczycieli w postaci konferencji, na które nauczyciele zapraszani są za pośrednictwem stron internetowych kuratoriów oświaty. Jednak abyśmy mogli do końca mówić o ich użyteczności, na co wskazuje Oliwia, organizator konferencji winien wziąć pod uwagę aspekt praktyczny konferencji, co mogłoby się w konsekwencji przełożyć na prace nauczycieli.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Oliwia, Celina i Bogusia:

5 M Nie wiem czy nauczyciele zdobyli by się na pisanie do kuratorium o
6 jakąś pomoc (?) myślę że nie :dlatego: wydaje mi się że z tymi konferencjami to pomysł

7 kuratorium
(Oliwia, s. 22, wers 5-7).
2 M
(Celina, s. 13, wers 2).
31 M
(Bogusia, s. 19, wers 31).

Nie mam pojęcia.

Tak te konferencje to inicjatywa kuratorium.

Przywołane narracje pokazują z jednej strony brak wiedzy nauczyciela na temat inicjatorów ofert kierowanych do nauczycieli przez kuratorium oświaty, o czym opowiada Celina, a z drugiej strony znajomość niniejszego inicjatora w postaci kuratoriów oświaty, o czym świadczą narracje Oliwii i Bogusi. Jednak Oliwia prócz wskazania istoty rzeczy, jakim było przywołanie inicjatora ofert, ujawniła również przyczynę, dla której nie wskazała innego inicjatora, otóż Narratorka nie wie, czy nauczyciele mieli by tyle odwagi, aby być inicjatorami ofert od kuratorium oświaty?

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się: Oliwia, Celina i Bogusia:

10 M
11 organu prowadzącego .nie spotkałam się nigdy.
(Oliwia, s. 22, wers 10-11).
6 M
(Celina, s. 13, wers 6).
2 M
3 szkolenia :ale: tych pieniędzy jest mało . dyrekcja jak nas wysyła na te szkolenia z tych
4 pieniędzy :to: zawsze tylko :<jedna dwie panie bo szkoda pieniędzy>: żeby wystarczyło
5 dla innych pań na coś innego.
(Bogusia, s. 20, wers 2-5).

Nie wiem o ofercie z

Nigdy nic nie było.

Organ prowadzący finansuje nasze

szkolenia :ale: tych pieniędzy jest mało . dyrekcja jak nas wysyła na te szkolenia z tych
pieniędzy :to: zawsze tylko :<jedna dwie panie bo szkoda pieniędzy>: żeby wystarczyło
dla innych pań na coś innego.
(Bogusia, s. 20, wers 2-5).

Wskazane narracje po raz kolejny pokazują nie tylko wiedzę Narratorek na temat ofert organów prowadzących kierowaną do nauczycieli, ale również możliwość wykorzystania niniejszej oferty w praktyce. Mianowicie, Oliwia i Celina swoją wypowiedzią wskazują, iż nie doświadczyły oferty od organów prowadzących jakim w niniejszym przypadku są osoby fizyczne. Z kolei Bogusia przywołuje sytuację, w której organ prowadzący, czyli osoba prawna w tym przypadku fundacja, oferuje nauczycielom środki finansowe na szkolenia, których „jest mało” jak twierdzi Bogusia, aby wszyscy nauczyciele mogli skorzystać.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Oliwia, Celina i Bogusia:

18 M
19 ofertę nie pisałam do wydziału oświaty także nie wiem.

Nie wiem ja nigdy o taką

(Oliwia, s. 22, wers 18-19).

14 M Nic mi o tym nie wiadomo.

(Celina, s. 13, wers 14).

18 M Tak moim zdaniem to inicjatywa wydziału oświaty

(Bogusia, s. 20, wers 18).

Wskazane narracje, pokazują zróżnicowaną znajomość inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Otóż Oliwia i Celina, nie mają wiedzy na temat inicjatorów ofert organów prowadzących przedszkola, którymi w niniejszej sytuacji są osoby fizyczne, natomiast Bogusia właśnie w organie prowadzącym tj. w osobie prawnej, a dokładnie w fundacji, upatruje inicjatora proponowanych nauczycielom ofert.

Narratorki **zatrudnione w przedszkolach niepublicznych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się: Oliwia, Celina i Bogusia:

23 M Są to szkolenia .warsztaty (') a

24 czasami też i konferencje dla nauczycieli. szczególnie na początku roku szkolnego

(Oliwia, s. 22, wers 23-24).

18 M Mają szkolenia i zapraszają nas.

(Celina, s. 13, wers 18).

22 M Ośrodki żeby nam pomóc przy podstawie to robią szkolenia .warsztaty i konferencje.

(Bogusia, s. 20, wers 22).

Przywołane narracje pokazują przykłady różnych ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez placówki doskonalenia nauczycieli, wśród których wskazać mogę na: szkolenia, warsztaty i konferencje, o których opowiadają Oliwia, Celina i Bogusia.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Oliwia, Celina i Bogusia:

4 M Tutaj to powiedziałabym pół na pół bo

5 i ośrodki robią same ..ale też przysyłają do nas zapytanie w jakich szkoleniach

6 chcielibyśmy uczestniczyć i my zapisujemy i przekazujemy naszą prośbę do ośrodków

7 doskonalenia ale z organizacją różnie bywa.

(Oliwia, s.23, wers 1-7).

28 M Tak to jest

29 propozycja ośrodka przysyłają do nas informacje o szkoleniach i zapraszają nas do

30 siebie.

(Celina, s.13, wers 28-30).

5 M Ja myślę że to

6 inicjatywa ośrodka oni dobrze działają ze słyszenia wiem że pracuje tam dobra kadra.

(Bogusia, s.21,wers 5- 6).

Przywołane narracje ukazują zarówno w nauczycielach jak i w placówkach doskonalenia nauczycieli inicjatorów ofert kierowanych do nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Nauczyciele będąc inicjatorami ofert, zwracają się z prośbą do placówek o szkolenia w odpowiedzi na potrzeby nauczycieli, o czym opowiada Oliwia, natomiast placówki doskonalenia nauczycieli, chcąc wyjść z ofertą do nauczycieli, kierują zapytania w sprawie zapotrzebowania na szkolenia, zapraszają nauczycieli do placówek na szkolenia, co podkreśla Oliwia i Celina oraz zatrudniają wykwalifikowaną kadrę, co opisuje Bogusia.

Narratorzy **zatrudnione w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się: Lucjan, Sandra i Pamela:

7 M	Nie spotkałem się z ofertą od
8 kuratorium.	
(Lucjan, s. 20, wers 7-8).	
14 M	Nie wiem.
(Sandra, s. 26, wers 14).	
21 M	Raz jeden jedyny byłem na takim szkoleniu
22 organizowanym przez kuratorium o tematyce cukrzycy () ale to była inicjatywa	
23 dyrektora że po prostu że była potrzeba zrealizowania <u>bo było konkretne takie dziecko w</u>	
24 <u>grupie i to dyrektor szukał a nie kuratorium.</u>	
(Pamela, s. 18, wers 21-24).	

Przywołane narracje pokazują różnorodne doświadczenia Narratorów na temat ofert kuratoriów oświaty dla nauczycieli w postaci, braku wiedzy na temat ofert kuratorium oświaty, co wynika z narracji Sandry, braku doświadczenia ofert kuratorium oświaty, podczas swojej drogi zawodowej, o czym opowiada Lucjan oraz możliwości skorzystania z oferty kuratorium oświaty, co opisuje Pamela.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorów, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan, Pamela i Sandra:

14 M	Nie stawiałbym na to że
15 kuratorium samodzielnie ma ofertę dla nauczycieli raczej to odpowiedzi na prośbę	
16 nauczycieli.	
(Lucjan, s. 20, wers 14-16).	
32 M	Nie wiem.
(Pamela, s. 18, wers 32).	
21 M	Kuratorium przychodzi
22 samo na kontrolę czy samo coś daje (?) myślę że nie <u>wie pani zastanawiam się teraz do</u>	
23 <u>czego tak naprawdę jest nam potrzebne to kuratorium nic nam nie daje nie pomaga tylko</u>	
24 <u>kontroluje nas</u> :<a co oni wiedzą o naszej pracy jak oni dzieci na oczy nie oglądają>: (?)	
25 może ktoś pofatygowalby się do przedszkola i zobaczył w jakich warunkach pracujemy	
26 (,) z jakimi problemami się borykamy <u>żeby kontrolować trzeba najpierw stworzyć ku</u>	

27 temu warunki czy ja się myślę?
(Sandra, s. 26, wers 21-27).

Wskazane narracje pokazują różnorodne doświadczenia Narratorów na temat znajomości inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Narracja Pameli wskazuje, że Narratorka nie posiada wiedzy na temat inicjatorów ofert od kuratorium oświaty, z kolei Lucjan w nauczycielach pokłada nadzieję na organizowanie działań zmierzających do pozyskania oferty od kuratorium oświaty. Natomiast Sandra opisując swoje doświadczenia, nie wskazuje jakoby kuratorium oświaty było inicjatorem proponowanych nauczycielom ofert, dlaczego? Być może przyczyna tkwi w braku znajomości potrzeb nauczycieli i przedszkola, którymi kuratorium oświaty zaangażowane w działania kontrolne nie wykazywał zainteresowania, na co wskazuje Narratorka.

Narratorzy **zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przedstawili swoje doświadczenia na temat **ofert od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się: Lucjan, Sandra i Pamela:

19 M

Nie znam takiej

20 oferty.

(Lucjan, s. 20, wers 19-20).

30 M Są dofinansowania na studia podyplomowe

(Sandra, s. 26, wers 30).

3 M

Ja nie spotkałam się jak dotąd z żadną ofertą.

(Pamela, s. 19, wers 3).

Przywołane powyżej narracje pokazują różnorodne doświadczenia Narratorów na temat ofert od gmin - organów prowadzących dla nauczycieli w postaci: braku wiedzy na temat ofert gminy - organu prowadzącego, na co wskazuje Lucjan, braku doświadczenia ofert organu prowadzącego, podczas swojej drogi zawodowej, co przedstawiła Pamela oraz dofinansowanie do studiów podyplomowych, o których opowiedziała Sandra.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorów, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan,

26 M

Nie wiem.

(Lucjan, s. 20, wers 26).

5 M

O tutaj trzeba pisać i chodzić może coś się uda

6 czasami. Sami nic nie dają o nie.

(Sandra, s. 27, wers 5-6).

11

Wiem że dyrekcja często

12 występuje do wydziału oświaty z wnioskami o wsparcie finansowe na zakup pomocy

13 dydaktycznych (') często rozmawiamy o tym na radach pedagogicznych że brakuje nam

14 tych pomocy ale też nie słyszałam aby dostała te pieniądze na zakup tych pomocy tak to

15 wygląda.

(Pamela, s. 19, wers 11-15).

Przywołane narracje pokazują różnorodne doświadczenia Narratorów na temat znajomości inicjatorów ofert pochodzących od gmin - organów prowadzących. Otóż dyrektor i nauczyciele w roli inicjatorów ofert swoje działania sprowadzają do kierowania pism i wizyt w gminie - organie prowadzącym, o czym opowiedziały Sandra i Pamela, natomiast Narrator wykazujący brak wiedzy na niniejszy temat, być może nie doświadczył ofert organu prowadzącego lub nie jest zainteresowany niniejszym tematem.

Narratorzy **zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się: Lucjan, Sandra i Pamela:

30 M Dla mnie ta oferta to są

31 te szkolenia innej nie znam.

(Lucjan, s. 20, wers 30-31).

10 M Tak jest dużo szkoleń .warsztatów fajnie by było gdyby

11 były aktualne dla naszych potrzeb. Są też konferencje () ale w takich godzinach kiedy

12 my pracujemy ..dobrym rozwiązaniem byłaby sobota na konferencję ponieważ w

13 tygodniu nie ma na to czasu.

(Sandra, s. 27, wers 10-13).

19 M Ośrodki to zapraszają nas na szkolenia .na warsztaty czy na

20 konferencje () ale lepiej by było gdyby je jeszcze organizowali w takich godzinach jak

21 jesteśmy po pracy bo do południa to nauczyciel jest w pracy więc to tak trochę nie wiem

22 dla kogo te konferencja .. a szkolenia też są często o 17.00 czy 18.00 zanim wrócę do

23 domu jest 21.000 :<a rano trzeba być w pracy przygotowanym do zajęć >:więc same

24 szkolenia są dobre tylko godziny i terminy do przemyślenia

(Pamela, s. 19, wers 19-24).

Przywołane narracje Narratorów realizujących podstawę programową wychowania przedszkolnego w publicznych szkołach podstawowych, pokazują przykłady różnorodnych ofert placówek doskonalenia nauczycieli, wśród których wskazać mogę na szkolenia, warsztaty i konferencje, o których opowiadają Lucjan, Sandra i Pamela. Dla Narratorów istotne jest to, aby proponowane nauczycielom szkolenia były dostosowane do potrzeb z jakimi nauczyciele borykają się w pracy, na co wskazuje Sandra i Pamela oraz do godzin pracy nauczycieli szczególnie przy organizacji konferencji, o czym opowiada Sandra i Pamela.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorów, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Lucjan, Sandra i Pamela:

7 M Tak oni działają sami ale też pytają nauczycieli

8 jakie chcieliby szkolenia tylko nie wiem czemu to ma służyć skoro i tak robią swoje.

(Lucjan, s.21, wers 7-8).

20 M Tu powiedziałabym że i ośrodki coś tam się starają i nauczyciele też piszą prośby o

21 warsztaty czy szkolenia ale odpowiedź jest taka jaka jest są szkolenia ale te formy są już

22 nam znane.
(Sandra, s.27, wers 20-22).

5 M

My same

6 piszemy :więc: ja myślę że i ośrodki się starają i nauczyciele tutaj wszyscy działają aby
7 było jak najlepiej.

(Pamela, s. 20, wers 5-7).

Przywołane narracje pokazują nauczycieli i placówki doskonalenia nauczycieli wśród inicjatorów ofert placówek doskonalenia nauczycieli. Nauczyciele będąc inicjatorami ofert, kierują pisma do placówek doskonalenia nauczycieli z prośbą o organizację szkoleń i warsztatów, o czym opowiedziała Sandra i Pamela, których tematyka nie będzie powtarzana, na co zwraca uwagę Pamela. Z kolei bezzasadne kierowanie pytań pracowników placówek doskonalenia nauczycieli do nauczycieli, z prośbą o wskazanie zapotrzebowania na szkolenia, nie odpowiada potrzebom nauczycieli w sytuacji, kiedy placówki realizacją swoje plany szkoleniowe, na co wskazuje Lucjan.

Narratorka **zatrudniana w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przedstawiła swoje doświadczenia na temat **ofert od kuratorium oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

11 M

Kuratorium robi konferencje na stronie

12 podają temat konferencji i zapraszają.
(Zofia, s. 22, wers 11-12).

Wypowiedź Zofii świadczy, że ofertą kierowaną do nauczycieli przez kuratorium oświaty są konferencje, na które przedstawiciele niniejszej instytucji zapraszają nauczycieli.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedzi Narratorki, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratorium oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

19 M Nie wiem.

(Zofia, s. 22, wers 19).

Wypowiedź Zofii świadczy, iż Narratorka nie posiada wiedzy na temat inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez kuratorium oświaty, co może świadczyć, iż nigdy nie doświadczyła oferty kuratorium oświaty lub nie interesowała się niniejszą tematyką.

Narratorka **zatrudniana w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przedstawiła swoje doświadczenia na temat **ofert od organu prowadzącego** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

22 M

Nie znam takiej.

(Zofia, s. 22, wers 22).

Wypowiedź Zofii świadczy, iż Narratorka nie posiada wiedzy na temat ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez organ prowadzący jakim w danym przypadku jest osoba prawna, a dokładnie „Towarzystwo oświatowe”, co może być wynikiem braku ofert kierowanych przez organ prowadzący do nauczycieli lub braku zainteresowania Narratorki niniejszym zagadnieniami.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedzi Narratorki, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organ prowadzący**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

28 M
(Zofia, s. 22, wers 28).

Nie wiem.

Wypowiedź Zofii świadczy, iż Narratorka nie posiada wiedzy na temat inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez osobę prawną - organ prowadzący („Towarzystwo oświatowe”), co może być wynikiem braku ofert kierowanych przez organ prowadzący do nauczycieli lub braku zainteresowania Narratorki niniejszym zagadnieniami.

Narratorka **zatrudniana w niepublicznej szkole podstawowej** w następujących słowach przedstawiła swoje doświadczenia na temat **ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

32 M
33 .konferencje. warsztaty. porady metodyka od wychowania przedszkolnego.
(Zofia, s.22, wers 32-33).

Szkolenia

Narracja Zofii pokazuje przykłady różnorodnych ofert dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od placówek doskonalenia nauczycieli, wśród których za Narratorką wskazać mogę na: szkolenia, warsztaty, konsultacje metodyczne oraz konferencje.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedzi Narratorki, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Zofia:

10 M
11 ciekawych ludzi i :oni: rzeczywiście pomagają nam nauczycielom () i robią to z pasją ale
12 my też mamy swoje pomysły o których piszemy do ośrodka.
(Zofia, s. 23, wers 10-12).

Narracja Zofii ukazuje zarówno nauczycieli jak i placówki doskonalenia nauczycieli inicjatorami ofert od placówek doskonalenia nauczycieli. Nauczyciele będąc inicjatorami

ofert, za pośrednictwem pism kierują do placówek doskonalenia nauczycieli swoje pomysły. Z kolei placówki doskonalenia nauczycieli swoją inicjatywę zawdzięczają pracownikom zatrudnionym w placówkach, dla których wspieranie nauczycieli w pracy jest pasją nie pracą.

5.6.2.3 Elementy doświadczeń nauczycieli stażystów, kontraktowych, mianowanych i dyplomowanych w zakresie ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego

W niniejszym podrozdziale przywołuję wypowiedzi Narratorek opisujące doświadczenia w odniesieniu do ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, zróżnicowane ze względu na stopień awansu zawodowego nauczycieli.

Narratorki **będące nauczycielem stażystą** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Ola, Rita, Salomea, Lidia i Karolcia:

31 M Ja spotkałam się z zaproszeniem na konferencję i

32 szkolenia.

(Ola, s. 18, wers 31-32).

22 M Na stronie kuratorium są różne propozycje konkursów :czy: jakichś
23 akcji ogólnopolskich ale to jest dla mnie takie pomocne do mojej pracy (-) raczej to jest to
24 co men przesyła do kuratoriów (,) a oni to tylko wrzucają sprawdzałam to nawet kiedyś
25 :>nawet tytułu nie zmienili tylko przekopowali ze strony men<:.

(Rita, s. 14, wers 22-25).

17 M

Nie wiem

(Salomea, s. 15, wers 17).

12 M

Oferta z

13 kuratorium (?) :<jedyna jaką znam to kontrole>:.

(Lidia, s. 16, wers 12-13).

13 M

Nie znam takiej oferty.

(Karolcia, s. 15, wers 13).

Przywołane narracje pokazują nie tylko różnorodną wiedzę Narratorek na temat ofert kuratoriów oświaty dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale również źródła ich powstawania, o czym opowiedziała Rita. Otóż konferencje i szkolenia, to przykłady ofert wskazanych przez Olę, konkursy i akcje ogólnopolskie wymienia Rita wskazując również, iż proponowane nauczycielom oferty nie są autorstwa kuratorium oświaty lecz ministerstwa edukacji narodowej. Zupełnie inna perspektywa wynika z narracji Lidii, mianowicie Narratorka poza kontrolami prowadzonymi

nie jest dla Narratorki bezpośrednią ofertą w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ponieważ zdaniem Narratorki rzeczywistą ofertę w formie dotacji z gminy otrzymuje dyrektor – osoba fizyczna. Zupełnie inne spojrzenia na temat ofert od organów prowadzących wynika z przywołanych poniżej narracji Lidii, Karolci, Rity i Salomei:

25 M Nie znam takiej oferty.
(Lidia, s. 16, wers 25).

25 M Nie znam tej oferty.
(Karolcia, s. 15, wers 25).

4 M Nie znam takiej oferty.
(Rita, s. 15, wers 4).

26 M Nie wiem
(Salomea, s. 15, wers 26).

Lidia i Karolcia realizujące podstawę programową wychowania przedszkolnego w przedszkolu publicznym, dla którego organem prowadzącym jest gmina oraz Rita realizująca podstawę programową w przedszkolu niepublicznym, dla którego organem prowadzącym jest osoba fizyczna, świadczą o nieznajomości ofert pochodzących od niniejszych organów. Z kolei Salomea realizująca również podstawę programową w przedszkolu niepublicznym, gdzie organem prowadzącym jest osoba fizyczna wskazuje, iż nie posiada wiedzy na temat ofert pochodzących od organu prowadzącego.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Ola, Lidia, Karolcia, Rita i Salomea:

32 M Wydaje mi się że to samodzielna inicjatywa wydziału oświaty oni
33 to robią w ramach swoich obowiązków. A nauczyciel (?) no cóż () my też piszemy
(Ola, s.19, wers 32-33).

33 M Ja tego nie wiem.
(Lidia, s.16, wers 33)

32 M Nie wiem.
(Karolcia, s. 15, wers 32).

11 M Nie wiem.
(Rita, s. 15, wers 11).

5 M Nie wiem.
(Salomea, s. 16, wers 5).

Przywołane narracje pokazują różnorodne doświadczenia Narratorek na temat znajomości inicjatorów ofert organów prowadzących dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Działania organu prowadzącego i nauczycieli w roli inicjatorów mają swoje podstawy, dla nauczyciela podstawą do podejmowania inicjatyw są potrzeby nauczycieli, natomiast dla organu prowadzącego jakim w niniejszym przypadku jest osoba fizyczna, są obowiązki organu prowadzącego wynikające z przepisów prawa, o czym opowiedziała Ola. Natomiast narracje Lidii i Karolci, pokazują, iż Narratorki nie posiadają wiedzy na temat znajomości inicjatorów ofert od organów prowadzących jakimi

w niniejszym przypadku są gminy. Podobnie rzecz wygląda w narracji Rity i Salomei. Otóż Narratorki realizujące podstawę programową w przedszkolach niepublicznych, dla których organem prowadzącym jest osoba fizyczna wskazują, iż nie posiadają wiedzy na temat inicjatorów ofert od organów prowadzących.

Narratorki **będące nauczycielem stażystą** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Ola, Lidia, Karolcia, Rita, Salomea:

6 M To głównie szkolenia czy warsztaty i konferencje.
(Ola, s. 20, wers 6).

4 M Jest jeden ośrodek który ma przygotowaną
5 ofertę z tą ofertą się przyjeżdża do placówek :taka: typową dla nauczycieli
(Lidia, s. 17, wers 4-5).

3 M No to są szkolenia.
(Karolcia, s. 16, wers 3).

15 M Ja wiem tylko o szkoleniach.
(Rita, s. 15, wers 15).

9 M Nie znam tego
(Salomea, s. 16, wers 9).

Przywołane narracje pokazują zróżnicowaną wiedzę Narratorek na temat ofert placówek doskonalenia nauczycieli. Szkolenia, warsztaty i konferencje to oferta jakiej podczas wykonywania zawodu nauczyciela doświadczyła Ola. Podobne doświadczenia w zakresie organizacji szkoleń przez placówki doskonalenia nauczycieli posiada Rita, Karolcia i Lidia, jednak tylko Lidia mogła doświadczyć szkoleń realizowanych w placówce przedszkolnej, co może świadczy o zaangażowaniu prowadzących szkolenia. Wśród cytowanych narracji widoczna jest również narracja Salomei, wskazująca na brak wiedzy Narratorki na temat znajomości ofert placówek doskonalenia nauczycieli, uwarunkowany być może brakiem doświadczeń w niniejszym temacie.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Ola, Lidia, Karolcia, Rita i Salomea:

18 M I tak i tak panie w tych ośrodkach też wiele pomysłów na szkolenia mają a
19 i nauczyciel też.
(Ola, s.20, wers 18-19).

16 M Wydaje mi się że to jest inicjatywa ośrodka () do nas naprawdę
17 przyjeżdżają profesjonaliści i są zawsze przygotowani.
(Lidia, s.17, wers 16-17).

12 M Tak moim zdaniem to ich inicjatywa i zresztą bardzo dobra.
(Karolcia, s.16, wers12).

24 M Moim zdanie to inicjatywa ośrodka w każdym zakresie od
25 pomysłu do wykonania.
(Rita, s.15, wers 24-25).

17 M
(Salomea, s.16, wers 17).

Nie wiem.

Przywołane narracje pokazują zróżnicowaną wiedzę Narratorek na temat znajomości inicjatorów ofert placówek doskonalenia nauczycieli. Nauczyciele w roli inicjatorów ofert, zwracają się z prośbą do placówek o realizację szkoleń, o czym opowiada Ola, natomiast placówki będąc inicjatorem ofert dla nauczycieli są nie tylko pomysłodawcami, realizatorami, ale i osobami odpowiedzialnymi za planowanie szkoleń w poszczególnych przedszkolach, co opisuje Rita, Karolcia i Lidia. Z kolei wypowiedź Salomei świadczyć może, że Narratorka na swojej drodze zawodowej, nie spotkała się z ofertą placówek doskonalenia nauczycieli lub nie wykazuje zainteresowania w niniejszym temacie.

Narratorki **będące nauczycielem kontraktowym** w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Bogusława, Greta i Róża:

11M Kuratorium na swojej stronie internetowej wrzuca
12 różne propozycje a to :konferencje: .a to programy do których można się zapisać :albo:
13 konkursy i można się zgłaszać brałam nawet udział z dziećmi w takim konkursie.
(Roksana, s. 21, wers 11-13).

20 M Oferta z kuratorium to jedna
21 jaka przychodzi mi do głowy to konkursy dla dzieci są na stronie ogłoszenia o tych
22 konkursach różnych & ale też są i oferty pracy dla nauczycieli.
(Bogusława, s. 19, wers 20-22).

24 M Nie znam takiej oferty od kuratorium chyba
25 :że: za ofertę można uznać kontrolowanie to niby taki zaszczyt czy jak (?).
(Greta, s. 15, wers 24-25).

12 M Z ofert to są propozycje spotkań ale też jako doradca
13 zawodowy z tego spotkania korzystałam bo jestem też doradcą zawodowym
(Róża, s. 29, wers 12-13).

Przywołane narracje pokazują zróżnicowaną wiedzę Narratorek na temat ofert od kuratoriów oświaty dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego począwszy od konferencji, programów, konkursów tematycznych, na które jako uczestnik wskazuje Roksana oraz ofert pracy dla nauczycieli i konkursów dla dzieci, o których opowiada Bogusława. Inne podejście do ofert kuratorium oświaty wynika z dodatkowych kwalifikacji Narratorki, otóż posiadanie uprawnień doradcy zawodowego, powoduje, że Róża poszukuje konsultacji w niniejszym temacie. Natomiast zupełnie inne spojrzenie na oferty kuratorium oświaty w swojej narracji prezentuje Greta, otóż Narratorka kontrolowanie pracy nauczyciela utożsamia się z jedyną ofertą jakiej doświadczyła w swojej pracy.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez**

kuratoria oświaty. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Bogusława, Róża, Wiesia, Gabriela i Greta:

- 26 M :Myślę: że to była propozycja przygotowana przez kuratorium
(Roksana, s. 21, wers 26).
- 31 M Tutaj wydaje mi się że to
- 32 inicjatywa kuratorium.
(Bogusława, s. 14, wers 31-32).
- 21 M Myślę że oferta to propozycja kuratorium.
(Róża, s. 29, wers 21).
- 31 M Ja tego nie wiem.
(Wiesia, s. 14, wers 31).
- 4 M Nie wiem.
(Gabriela, s. 15, wers 4).
- 33 M Nie wiem tego ale te kontrolowanie to chyba mają
(Greta, strona 15, wers 33).
- 1 narzucone.
(Greta, s. 16, wers 1).

Przywołane narracje świadczą, iż zdaniem Narratorek to kuratoria oświaty są inicjatorami ofert dla nauczycieli, o czym opowiada Roksana, Bogusława i Róża. Natomiast Gabriela nie wykazując znajomości inicjatorów ofert kuratorium oświaty, zapewne na swojej drodze zawodowej nie doświadczyła lub nie wykazała zainteresowania inicjatywami niniejszej instytucji. Podobne zdanie jak Gabriela na temat inicjatorów ofert kuratorium oświaty prezentuje Greta, mianowicie Narratorka w kontrolowaniu pracy nauczycieli widzi odgórnie nałożone zadanie dla kuratorium oświaty.

Narratorki **będące nauczycielem kontraktowym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Wiesia, Bogusława, Gabriela, Róża i Roksana:

- 1 M To były
- 2 pieniądze na studia podyplomowe . tak było coś takiego
(Wiesia, s. 15, wers 1-2).
- 2 M Mieliśmy kilka
- 3 lat temu dofinansowanie do studiów podyplomowych(.) ale nie wystarczyło dla
- 4 wszystkich bo pieniędzy było za mało.
(Bogusława, s. 20, wers 2-4).
- 8 M Nie wiem.
(Gabriela, s. 15, wers 8).
- 25 M W tym roku nie przypominam sobie nic takiego.
(Róża, s. 29, wers 25).
- 29 M Nie znam oferty od wydziału
- 30 oświaty.
(Roksana, s. 21, wers 29-30).

Przywołane narracje pokazują zróżnicowaną wiedzę Narratorek na temat znajomości ofert od gmin jako organów prowadzących dla nauczycieli. Dofinansowanie do studiów podyplomowych jest jedyną znaną Wiesi i Bogusławie ofertą od organów prowadzących dla nauczycieli. Natomiast Gabriela, Róża i Roksana nie podając przykładów ofert dowodzą

braku zainteresowania niniejszymi ofertami lub braku ofert od gmin - organów prowadzących.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Wiesia, Bogusława, Greta i Róża:

- 3 M Nie wiem.
(Roksana, s. 22, wers 3).
- 12 M To chyba była inicjatywa wydziału oświaty
(Wiesia, s. 15, wers 12).
- 12 M To inicjatywa wydziału
13 oświaty.
(Bogusława, s. 20, wers 12-13).
- 14 M Nie wiem dokładnie tego
15 :ale: skoro sami dyrekcję zapraszają to chyba jest to inicjatywa urzędu.
(Greta, s. 16, wers 14-15).
- 33 M Tutaj myślę że interweniować mogłaby dyrekcja (') ale
(Róża, s. 29, wers 33).
- 1 na prośbę nauczycieli.
(Róża, s. 30, wers 1).

Przywołane narracje wskazują, że inicjatorem ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego są zdaniem Wiesi i Bogusławy gminy jako organy prowadzące oraz nauczyciele, o czym opowiada Róża. Z kolei Roksana nie wskazując inicjatora ofert, pokazuje brak zainteresowania niniejszym tematem lub brak ofert od organu prowadzącego.

Narratorki **będące nauczycielem kontraktowym** w następujących słowach przedstawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Roksana, Wiesia, Bogusława i Greta:

- 7 M To są szkolenia
8 warsztaty. Konferencje .spotkania z metodykiem.
(Roksana, s. 22, wers 7-8).
- 16 M Oni robią szkolenia i
17 konferencje u siebie w ośrodku.
(Wiesia, s. 15, wers 16-17).
- 17 M Oferta no to korzystanie z zasobów biblioteki można umówić się na
18 konsultacje z doradcami przedmiotowcami czy z pedagogiem
(Bogusława, s. 20, wers 17-18).
- 19 M To szkolenia mamy i
20 mamy warsztaty one są najlepsze bo tam można sobie podzielać samemu poćwiczyć.
(Greta, s. 16, wers 19-20).

Przywołane narracje pokazują zróżnicowaną ofertę placówek doskonalenia nauczycieli dla nauczycieli, wśród których za Roksana, Gretą i Wiesią wskazać mogą na, szkolenia, warsztaty i konferencje, które to szkolenia i warsztaty dla Grety są doskonałym

1 M Proszę Pani, o jakim wsparciu my
2 mówimy (?) :< kuratorium (?) przecież ta instytucja istnieje tylko dzięki nam
3 nauczycielom>:, gdyby nas nie było kogo by kontrolowali (?) Ich praca jest do niczego
4 nikomu nie potrzebna dzieci, nauczyciele i szkoła potrzebują spokoju a nie kontroli za
5 kontrolą. Nie, żadnego wsparcia nie otrzymałam
(Stasia, s. 23, wers 1-5).

Przywołane narracje odzwierciedlają nie tylko różnorodne doświadczenia Narratorek w zakresie znajomości ofert kuratoriów oświaty dla nauczycieli, ale również pokazują działania, jakimi każdego dnia zajmują się niniejsze instytucje. Renata wśród ofert proponowanych nauczycielom dostrzega konferencje, konkursy i ofert pracy dla nauczycieli. Innego zdania jest Czesława, Weronika i Stasia, otóż Narratorki nie doświadczyły na swojej drodze zawodowej oferty od kuratoriów oświaty, Czesława jednoznacznie stwierdza, iż „kuratorium nie ma dla nas żadnej oferty”, natomiast Stasia w swojej narracji dokonała swoistej oceny pracy niniejszej instytucji, dla której nauczyciel jest tylko narzędziem dzięki któremu kuratorium oświaty funkcjonuje i którego kontroluje, natomiast brak użyteczności działań jakich doświadczają nauczyciele nie przekłada się na spokój, którego nauczyciele potrzebują.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Weronika, Renata i Czesława:

13 N Nie wiem (-).
(Stasia, s. 23, wers 13).

6 M Nie wiem.
(Weronika, s. 17, wers 6).

33 M Myślę że to propozycje kuratorium .u nas
(Renata, s.19, wers 33).

1 nauczyciele nie mają za dobrego zdania na temat kuratorium (°) i ja osobiście nie
2 wyobrażam sobie aby gdzieś tam pertraktować z kuratorium czy razem coś robić
3 :<zwykle oni nas nadzorują a to źle brzmi nie tylko z nazwy ale i w praktyce>: my wiele
4 serca wkładamy w swoją pracę a tu jeszcze kontrolowanie . sprawdzanie .patrzanie na
5 ręce to jest uwłaczające dla nas osobiście proszę sobie wyobrazić pracę pod ciągłym
6 nadzorem jak czuję się taki pracownik
(Renata, s. 20, wers 1-6).

10 M Nie mamy żadnej oferty a przynajmniej taka do nas nauczycieli nie
11 dociera. Proszę Pani kuratorium to jest taka instytucja na usługach „Ministerstwa
12 Edukacji Narodowej”& oglądałam kiedyś taki film o szpiegu i kiedy słyszę słowo
13 kuratorium to zaraz przypomina mi się ten film :<kuratorium to szpieg ministerstwa>:
14 donosi i rozlicza więc jak taka instytucja może wspierać nauczycieli (?) nie proszę pani
15 :<to jest instytucja która już dawno powinna zostać zlikwidowana biorą pieniądze za nic
16 za siedzenie>: to jest nie tylko moje zdanie ale większości nauczycieli wszyscy siedzą
17 cicho bo boją się o pracę bo mają rodziny na utrzymaniu ale gdybym była złośliwa
19 powiedziałabym :<że kuratorium to pasożyt na organizmie jakim jest edukacja>:.
(Czesława, s. 20, wers 10-19).

Przywołane narracje pokazują nie tylko zróżnicowaną wiedzę Narratorek na temat znajomości inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy

programowej wychowania przedszkolnego, ale również na temat znanych Narratorkom działań niniejszych instytucji. Brak wiedzy wskazany w narracji przez Stasię i Weronikę na temat znajomości inicjatorów ofert, może być wynikiem braku ofert proponowanych nauczycielom przez kuratoria oświaty lub braku zainteresowania Narratorek niniejszymi ofertami. Natomiast wskazanie na kuratorium oświaty jako na inicjatora ofert, jest wynikiem wycofania się nauczycieli na skutek nadzoru pracy realizowanego przez kuratorium oświaty, o którym opowiada Renata. Podobne doświadczenia przywołuje Czesława, wprawdzie Narratorka nie wskazuje na inicjatora ofert, niemniej jednak kuratorium oświaty postrzega jako instytucję szkodliwą nie tylko dla nauczycieli, ale i dla edukacji.

Narratorki **będące nauczycielem mianowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata, Weronika i Czesława:

16 M (Stasia, s. 23, wers 16).	Nie wiem (-).
10 M (Renata, s. 20, wers 10).	Nie wiem.
9 M 10 znam tego. (Weronika, s. 17, wers 9-10).	Oferta nie
22 M	Tak są dofinansowywane studia
23 (Czesława, s. 20, wers 22-23).	podyplomowe dla nauczycieli to się dzieje systematycznie

Przywołane narracje pokazują następujące doświadczenia Narratorek w zakresie znajomości ofert organów prowadzących dla nauczycieli. Brak wiedzy Narratorek na temat znajomości ofert organów prowadzących, może być wynikiem braku ofert kierowanych przez niniejsze instytucje do nauczycieli lub braku zainteresowania Narratorek działaniami prowadzonymi przez gminy jako organy prowadzące, o czym opowiada Stasia, Renata i Weronika. Natomiast inny pogląd na temat dofinansowania studiów podyplomowych jako ofertę od gminy - organu prowadzącego opisuje Czesława, podkreślając, iż jest ono prowadzone systematycznie, co może świadczyć o posiadaniu środków finansowych przez gminę oraz zaangażowanie pracowników organu prowadzącego w pozyskiwanie środków z ministerstwa na podnoszenie kwalifikacji nauczycieli.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Czesława, Weronika i Renata:

23 M	<u>Wydział</u>
------	----------------

24 oświaty sam niczego nie daje, (‘) oni uważają, że nie mają pieniędzy, :<dyrektorzy
25 proszą o remonty, /bo budynki szkół, przedszkoli za chwilę same się rozpadną>:,
26 dlatego myślę, :że: jeżeli :<mogliby nam coś dać>: to tylko bo ogromnym błaganu
27 nauczycieli i dyrektorów.

(Stasia, s. 23, wers 23-27).

32 M

Wydział

33 oświaty może wspomóc nauczycieli ale trzeba to że tak powiem sobie wychodzić (‘)
(Czesława, s.20, wers 32-33).

1 więc trzeba pisać .udowadniać i znowu pisać i znowu udowadniać i tak cały czas :wiec:

2 czy jest to inicjatywa wydziału oświaty (?) nie raczej determinacja nauczycieli.

(Czesława, s. 21, wers 1-2).

16 M

Nie wiem.

(Weronika, s. 17, wers 16).

17 M Nie wiem.

(Renata, s. 20, wers 17).

Przywołane narracje pokazują nie tylko różnorodną wiedzę Narratorek na temat znajomości inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom przez organy prowadzące, ale również przykłady sytuacji, które niniejsze działania spowodowały. Brak wiedzy Narratorek na temat znajomości inicjatorów ofert organów prowadzących, jest wynikiem braku ofert kierowanych do nauczycieli lub braku zainteresowania Narratorek działaniami organów prowadzących. Natomiast nauczyciel w roli inicjatora ofert gminy - organu prowadzącego, o czym opowiada Stasia i Czesława, nie jest inicjatorem ofert na własne życzenie, lecz na skutek braku inicjatyw i zainteresowania organów prowadzących, nie tylko pracą nauczycieli lecz również infrastrukturą, o czym opowiadają Narratorki.

Narratorki **będące nauczycielem mianowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się: Stasia, Renata i Weronika:

31 M

Oferta w postaci szkoleń, / (‘) ośrodek doskonalenia

32 nauczycieli organizuj konferencje & pod warunkiem, że się ma czas. ((szybciej do

33 +)) Często jest to organizowane w takich terminach kiedy jesteśmy w pracy.

(Stasia, s.23,wersy 31-33).

20 M

No to są szkolenia. warsztaty (‘) w ośrodku pracuje metodyk można

21 podejść na konsultacje są konferencje można podejść też do ludzi którzy są przypisani do

22 konkretnych edukacji na przykład do wychowania przedszkolnego :czy: edukacji

23 wczesnoszkolnej czy matematyka czy historyka i skonsultować się w zakresie swojego

24 przedmiotu ale nie wiem jak ci ludzie się nazywają.

(Renata, s. 20, wers 20-24).

21 przyjeżdżają na szkolenia do przedszkoli proszą aby podać im tematy jaki nas interesują i

22 wtedy zrobią dla nas szkolenie

(Weronika, s. 17, wers 21- 22).

Przywołane narracje prócz wskazania ofert od placówek doskonalenia nauczycieli ujawniają również okoliczności powstawania lub realizacji niniejszych ofert. Szkolenia i konferencje zdaniem Stasi, stanowią ofertę placówek kierowaną do nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w sytuacji, kiedy nauczyciel dysponuje

czasem, ponieważ organizowane są w momencie pobytu nauczyciela w pracy. Inne spojrzenie pod względem dostępności proponowanej przez placówki oferty dla nauczycieli wynika z narracji Renaty, która wskazuje, iż szkolenia, warsztaty czy konsultacje metodyczne są dostępne dla nauczycieli w zależności od ich potrzeb i oczekiwań, natomiast organizacja szkoleń po wcześniejszej weryfikacji potrzeb nauczycieli ma miejsce w przedszkolach, o czym opowiada Weronika.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Stasia, Renata, Czesława i Weronika:

11 M Ośrodki doskonalenia zawodowego, :myślę: że
12 oni sami też mają dużo pomysłów, ale też odpowiadają na prośby nauczycieli.
(Stasia, s.24,wersy 11-12).

9 M My też piszemy o szkolenia () sama
10 to robiłam bo chcieliśmy w pracy jako cały zespół aby zrobiono dla nas szkolenia z „Batii
11 Strauss” i w końcu się doczekaliśmy () tak rzeczywiście ośrodek zrobił dla nas szkolenia
12 ((szybciej do+)) ale jeszcze do naszego przedszkola zaprosiliśmy panie z dwóch innych
13 przedszkoli łącznie nas było około 40 nauczycieli wtedy dużo się działo dużo muzyki
14 było ale z tego co wiem to ośrodek sam ma dużo pomysłów na szkolenia przysyłają do
15 nas różne oferty szkoleń.
(Renata, s.21, wers 9-15).

23 M To prawda ośrodki mają swoją ofertę ((szybciej do+)) ale jest
24 ona mało atrakcyjna aby nie powiedzieć że przestarzała. & Wiem że pani dyrektor
25 naszego przedszkola dzwoniła i prosiła o warsztaty :czy: szkolenie psychologiczne dla
26 nauczycieli pomagające nam nauczycielom podbudować swoją psychikę (,) i do dziś
27 takich warsztatów czy szkoleń się nie doprosiliśmy.
(Czesława, s 22, wers 23-27).

31 M To inicjatywa ośrodka oni wychodzą do nas z tym pomysłem ()
32 nawet przywożą swoje wszystkie rzeczy od nas chcą tylko salę na szkolenie.
(Weronika, s.17, wers 31-32).

Przywołane narracje pokazują inicjatorów ofert placówek doskonalenia nauczycieli w postaci: dyrektorów, nauczycieli i pracowników placówek doskonalenia nauczycieli. Dyrektor w roli inicjatora ofert zwraca się z prośbą do placówek o realizację szkolenia wspierającego nauczycieli w pracy, na co wskazuje Czesława. Podobnie działają nauczyciele będąc w roli inicjatora ofert, niemniej jednak jak podkreśla Renata, nie tylko zwracają się z prośbą do placówek o przeprowadzenie szkoleń, ale również chcąc ułatwić organizację szkolenia i zgromadzić jak największą liczbą uczestników, przygotowują w tym celu zaplecze gospodarcze, o czym opowiada Stasia i Renata. Natomiast działania placówek doskonalenia nauczycieli w roli inicjatora polegają na całościowej organizacji szkolenia, począwszy od zaplanowania, przez realizację, a na uporządkowaniu skończywszy, o czym opowiada Weronika. Inne spostrzeżenia na temat placówek doskonalenia nauczycieli w roli inicjatorów

ofert posiada Czesława, otóż Narratorka uczestniczyła w szkoleniach, których tematyka i forma realizacji jest nieaktualna i wymagałaby uaktualnienia.

Narratorki **będące nauczycielem dyplomowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od kuratoriów oświaty** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Rysia, Stefcia, Zuzanna, Gosia i Grażyna:

4 M Byłam na konferencji organizowanej przez kuratorium
5 () czy pomogła mi w realizacji podstawy programowej (?) nie nie pomogła :<tak w ogóle
6 bardzo mało na tej konferencji poruszano temat przedszkola a w tytule konferencji było
7 przedszkole>:.

(Rysia, s. 19, wers 4-7).

23 M Z kuratorium (?)
24 tak spotkałam się z ofertą :<jedną w swojej karierze>: była :to: konferencja poświęcona
25 cukrzycy :a: dokładnie „Jak pracować z dzieckiem z cukrzycą w przedszkolu” i z tego
26 rzeczywiście skorzystałam.

(Stefcia, s. 29, wers 23-26).

6 M Była raz konferencja o podstawie programowej (,) to
7 tyle.

(Zuzanna, s. 23, wers 6-7).

8 M kuratorium organizuje konferencje razem z
9 warsztatami :ale: sama nie brałam w nich udziału (-) także nie wiem jak to do końca
10 wygląda.

(Gosia, s. 27, wers 8-10).

19 M Był grant :ale: mnie to jakoś nie przekonało te młode
20 dziewczyny bardziej () inna praca będzie w przedszkolu za parę lat :bardziej:
21 nowoczesna .wyjazdowa ale czy nasze kuratorium jest na to przygotowane (?) nie bo tam
22 pracuje kadra która ze swoim podejściem zatrzymała się w minionej epoce zamiast
23 podążać z dziećmi i nauczycielami.

(Grażyna, s. 21, wers 19-23)

Przywołane narracje pokazują nie tylko oferty kuratoriów oświaty proponowane nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale również efekty ich realizacji. Konferencje naukowe o różnorodnej tematyce wskazane przez Rysię, Stefcie, Zuzannę i Gosię oraz granty wskazane przez Grażynę stanowią ofertę kuratoriów oświaty, których jakość oraz możliwość wykorzystania podczas realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego jest zróżnicowana. Owo zróżnicowanie pojawia się w sytuacji, kiedy podczas konferencji poświęconej tematyce przedszkola, uczestnicy konferencji nie poruszają tematu przedszkola, na co wskazuje Rysia, natomiast konferencja poświęcona tematyce chorób dzieci, rzeczywiście skupia się na przedmiocie konferencji. Co może być wynikiem takiego zróżnicowania? Czyżby narracja Grażyny poruszająca wątek pracowników kuratorium oświaty, sugerowała odpowiedź na owo zróżnicowanie? Zapewne może to być jeden z czynników, który jak wynika z narracji Grażyny, wpływa na współpracę kuratoriów oświaty i przedszkoli. Zupełnie inne spojrzenie na ofertę kuratoriów oświaty widoczne jest w narracji Wandy i Sybilli. Otóż Narratorki, w swojej karierze zawodowej nie

doświadczając ofert kuratoriów oświaty, miały możliwość uczestniczyć w kontrolach przeprowadzanych w przedszkolach przez kuratoria oświaty, o czym opowiada Wanda i Sybilla. Natomiast brak wiedzy Brigidy na temat znajomości ofert kuratorium oświaty, może być wynikiem zarówno braku ofert proponowanych nauczycielom przez kuratorium oświaty lub braku zainteresowania Narratorki proponowanymi nauczycielom ofertami, o czym Narratorki opowiedziały w następujących słowach:

23 M O proszę pani ja tu już trochę pracuje ale: nigdy
24 kuratorium nie miało dla nas żadnej oferty () pamiętam tylko kontrole i wielokrotne
25 wizyty moich koleżanek w kuratorium jak robiły awans bo zawsze im coś nie
26 odpowiadało.

(Wanda, s. 18, wers 23-26).

23 M Jedyną ofertę kuratorium jaką znam to „jak to pani
24 pomóc podczas nadzoru pedagogicznego (?)”

(Sybilla, s. 19, wers 23-24).

24 M Nie, nie znam.

(Brigida, s. 10, wers 24).

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Basia, Rysia, Wanda, Sybilla, Brigida i Stefcia:

32 M Wydaje mi się ;że: tutaj
33 to kuratorium () samo wychodzi z propozycją jakiejś oferty nauczyciele :> raczej będą
(Basia, s. 26, wers 32-33).

1 unikać kuratorium<: także myślę że nauczyciele to nie nie zrobili by tego.
(Basia, s. 27, wers 1).

14 M Nie wiem czy nauczyciele

15 prosiliby (?). nie chyba raczej nie.
(Rysia, s. 19, wers 14-15).

32 M To chyba ich inicjatywa bo

33 nic nie robią.

(Wanda, s.18, wers 32-33).

32 M To inicjatywa kuratorium :<ja sama na siebie nie nasyłam

33 kontroli>:.

(Sybilla, s.19, wers 32-33).

31 M Oni nic sami nie dają.

(Brigida, s. 10, wers 31).

9 M Nie wiem.

(Teresa, s. 20, wers 9).

1 M Tego nie wiem.

(Stefcia, s.30, wers 1).

Przywołane narracje pokazują różnorodną znajomość inicjatorów ofert proponowanych nauczycielom przez kuratoria oświaty, wśród których spoza owej różnorodności wyłaniają się wypowiedzi Teresy i Stefcia wskazujące na brak wiedzy Narratorek na niniejszy temat. Podstawą tak wyrażonej wypowiedzi, może być brak ofert dla nauczycieli od kuratoriów oświaty, lub brak zainteresowania Narratorek niniejszym tematem. Natomiast wskazanie kuratorium oświaty w roli inicjatora ofert w przypadku wypowiedzi

Basi pokazuje niniejszą instytucję jako tę, która wychodzi naprzeciw nauczycielom, natomiast Rysia, Wanda i Sybilla wprawdzie wskazują kuratoria oświaty jako inicjatorów ofert dla nauczycieli, niemniej jednak owo wskazanie jest wynikiem następujących następstw: kuratorium oświaty nic nie robi, więc może to będzie robiło, o czym mówi Wanda, nauczyciele o nic nie proszą, więc inicjatorem oferty jest kuratorium oświaty, o czym opowiada Rysia oraz nauczyciele nie proszą o kontrolowanie własnej pracy, na co wskazuje Sybilla. Zuzanna chcąc wskazać kuratorium oświaty jako inicjatora ofert, w swoich poszukiwaniach wychodzi poza zakres instytucji przedszkola i kuratorium oświaty powołując się na ministerstwo. W nim bowiem Narratorka upatruje inicjatora ofert mającego wpływ na działania kuratorium oświaty, o czym opowiada w następujących słowach:

18 M Ja myślę :że: ta konferencja o podstawie programowej to nie była
19 inicjatywa ani kuratorium oświaty ani nauczycieli (,) ale raczej została ona narzucona
20 przez ministerstwo edukacji.
(Zuzanna, s. 23, wers 18-20).

Zupełnie inny wydźwięk można dostrzec w narracji Grażyny. Widoczna w wypowiedzi Narratorki niechęć do kuratorium oświaty, powoduje, iż w likwidacji niniejszej instytucji dostrzeża Narratorka likwidację kontroli w przedszkolach, co opisuje w niniejszych słowach:

29 M Oni i tak za mało
30 robią dla nas a za dużo przeciwko nam. :<Ja uważam że ta instytucja powinna być
31 zlikwidowana ponieważ pracują tam ludzie którzy nic nowego nie wnoszą do edukacji
32 żadnych wartości tylko stworzeni do kontrolowania>:.
(Grażyna, s. 21, wers 29-32).

Narratorki **będące nauczycielem dyplomowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od organów prowadzących** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Basia, Rysia, Teresa, Gosia, Sybilla, Brigida, Wanda, Stefcia i Zuzanna:

5 M Nie wiem (,) czy ma dla nas jakąś ofertę
(Basia, s. 28, wers 5).

18 M Pracuję już parę ładnych lat (') ale nigdy nie przyszła do nas do przedszkola żadna
19 oferta od wydziału oświaty ((szybciej do+)) wiem że pani dyrektor pisała nawet o
20 pomoc w dofinansowaniu do studiów podyplomowych ale jeszcze nie dostaliśmy :<a to
21 by nam bardzo pomogło i to właśnie przy podstawie>:.
(Rysia, s. 19, wers 18-21).

13 M Nie słyszałam o żadnej ofercie z urzędu.
(Teresa, s. 20, wers 13).

22 M :<powiem szczerze>:
23 śmiem wątpić jest to tak oszczędna instytucja że wydaje mi się że nie nie mają dla nas
24 żadnej oferty.
(Gosia, s. 27, wers 22-24).

3 M Nie znam.
(Sybilla, s. 20, wers 3).

1 M Nie znam
2 tego.

(Brigida, s. 11, wers 1-2).

3 M

Oferta z

4 wydziału oświaty była kiedyś jeszcze dawno temu .byłam na konferencji ale dla nas z
5 przedszkola mało ciekawa bo dotyczyła całej edukacji (,) o przedszkolu mało mówili nie
6 bardzo mi się to przydało.

(Wanda, s. 19, wers 3-6).

4 M

Urząd dał nam dofinansowanie

5 do szkoleń (') takich dodatkowych bo z tego co dyrekcja mówiła to skończyły nam się
6 pieniądze na szkolenia (-) i tak wtedy dostałyśmy i można było sobie wybrać szkolenia na
7 jakie chcemy pójść więc każda z nas miała do wyboru po jednym szkoleniu dodatkowo.

(Stefcia, s. 30. wers 4-7).

23 M Są to dofinansowania do studiów podyplomowych .ale tylko tych które mieszczą się w
24 ramach wykonywanego przez nas zawodu. (') To znaczy nie mogłabym otrzymać
25 dofinansowania np. na studia podyplomowe z matematyki :>ale już z terapii ręki czy
26 logopedii tak<:

(Zuzanna, s. 23, wers 23-26).

3 M

Było dofinansowanie do studiów ale ściśle ukierunkowane

4 z naszą pracą (') jak nie to nie ma dofinansowania.

(Grażyna, s. 22, wers 3-4).

Przywołane narracje pokazują nie tylko zróżnicowaną wiedzę Narratorek na temat znajomości ofert proponowanych nauczycielom przez organy prowadzące w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, ale również sytuacje decydujące o owym zróżnicowaniu. Brak wiedzy Narratorek na niniejszy temat widoczny w narracjach Basi, Teresy, Sybilli i Brigidy pokazuje brak ofert kierowanych do nauczycieli przez gminy jako organy prowadzące lub brak zainteresowania Narratorek działaniami niniejszych instytucji. Natomiast w narracjach Rysi i Gosi można zauważyć nie tylko starania pracowników o pozyskanie ofert od gminy - organu prowadzącego, o czym opowiada Rysia oraz wiedzę Narratorki na temat osoby fizycznej będącej organem prowadzącym przedszkole, co opisuje Gosia. Konferencje, dofinansowanie do szkoleń czy studiów podyplomowych, oto przykłady ofert wskazanych przez Narratorki, które jak podkreśla Wanda w przypadku konferencji nie mają swojego zastosowania w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego, muszą być ściśle ukierunkowane w przypadku szkoleń, o czym wspomina Grażyna i Zuzanna lub umożliwiają nauczycielowi wybór szkolenia, o czym opowiada Stefcia. Skąd taka rozbieżność organów prowadzących w podejściu do udzielania wsparcia nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Sybilla, Rysia, Stefcia, Basia, Zuzanna i Wanda:

11 M

Nie wiem.

(Sybilla, s. 20, wers 11).

29 M

Myślę że jeżeli jakaś oferta została by zaproponowana przez

30 wydział oświaty :to: wielka w tym zasługa i nauczycieli bo to oni zwykle zawracają

31 głową dyrekcji i samej dyrekcji że podjęła to wyzwanie i zawracała im głowę tak to

32 wygląda.

(Rysia, s. 19, wers 29-32).

18 M

To odpowiedz na prośbę nauczycieli a u nas to już

19 sprawdziliśmy :<dają jak się domagasz>:.

(Stefcia, s. 30, wers 18-19).

13 M

Tego nie wiem czy wydział oświaty miałby

14 dla nas ofertę tak sam (?) nie wiem. Wie pani () my już tyle pism do wydziału

15 pisaliśmy :że: trudno mi uwierzyć aby oni tak sami nie raczej nie.

(Basia, s. 28, wers 13-15).

5 M

Wydział oświaty

6 (?) :<nic nie robi sam>: tam trzeba swoje wystać dyrektorzy wiedzą to najlepiej bo

7 chodzą i proszą o środki na remonty . jak można realizować podstawę programową (?)

(Zuzanna, s. 24, wers 5-7).

12 M

To chyba była inicjatywa

13 wydziału oświaty sami byli gospodarzem tej konferencji więc chyba to ich pomysł.

(Wanda, s. 19, wers 12-13).

Przywołane narracje ukazują nie tylko zróżnicowaną wiedzę Narratorek na temat znajomości inicjatorów ofert organów prowadzących, ale również sytuacje powodujące owe zróżnicowanie. Brak wiedzy Sybilli na niniejszy temat, może być wynikiem braku zainteresowania Narratorki działaniami gminy jako organu prowadzącego lub braku ofert kierowanych do nauczycieli przez niniejszą instytucję. Wskazanie nauczyciela czy dyrektora w roli inicjatora ofert gminy - organu prowadzącego, jest zdaniem Narratorek zadaniem sprowadzającym się do pisania pism, o czym opowiada Stefcia i Basia oraz regularnych wizyt w gminie, o czym opowiada Zuzanna i Rysia. Co jest istotne w takim postępowaniu nauczycieli i dyrektorów? Otóż odpowiedzi na tak postawione pytanie udzieliła Stefcia wskazując, iż „:<dają jak się domagasz>:”. Zatem ustawiczne pisanie pism przez nauczycieli przynosi efekty w postaci ofert od organu prowadzącego. Gmina jako organ prowadzący przedszkole w roli gospodarza konferencji, jest dla Wandy informacją, iż niniejsza instytucja jest inicjatorem oferty.

Narratorki **będące nauczycielem dyplomowanym** w następujących słowach przestawiły swoje doświadczenia na temat **ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. W taki oto sposób na niniejszy temat wypowiada się Basia, Rysia, Wanda, Stefcia, Sybilla, Zuzanna, Gosia, Grażyna i Paulina:

19 M

Tak () ośrodki

20 przysyłaj nam ofertę swoich szkoleń :nawet: byłam na dwóch szkoleniach :ale: takie

21 trochę mało aktualne (,) nie wykorzystytałam ich nigdy w pracy nie pomogły mi tak w

22 ogóle to liczyłam na jakieś materiały z tego szkolenia :>a nie dostała nawet

23 zaświadczenia<:

(Basia, s. 28, wers 19-23).

3 M

Nie za bardzo jakieś szkolenia itd. ((szybciej do+)) ale to wiadomo że

4 to za to trzeba zapłacić .. podsuwają nam jakieś pomysły na szkolenia ale wszystko płatne.

5 Czasami pójde na te darmowe szkolenia to powiem że nie są zbyt atrakcyjne (,) są w

6 formie wykładowej bez żadnych pomocy . bez prezentacji stoi pan czy pani i wykłada ()

7 a szkoda bo można by zrobić z tego warsztaty ((szybciej do+)) wówczas mogłybyśmy to

8 sprawdzić jak to działa czy pasuje do tej naszej podstawy a tak to nic nie ma.
 (Rysia, s. 20, wers 3-8).
 17 M Ośrodki robią szkolenia na ich terenie .jest też biblioteka pedagogiczna dla
 18 nauczycieli.
 (Wanda, s. 19, wers 17-18).
 23 M Mają szkolenia warsztaty i konferencje.
 (Stefcia, s. 30, wers 23).
 15 M Szkolenia .warsztaty
 (Sybilla, s. 20, wers 15).
 13 M No to tylko
 14 szkolenia tak oni robią (,) ale myślę że coraz mniej nauczycieli z tych ofert korzysta są
 15 mało ciekawe zwłaszcza w przypadku podstawy programowej
 (Zuzanna, s. 24, wers 13-15).
 4 M Wiem że mają :szkolenia:. warsztaty (´) sama korzystałam i na
 5 miejscu i zapraszaliśmy przedstawicieli do naszej placówki i tak to bardzo pomaga w
 6 naszej pracy.
 (Gosia, s. 28, wers 4-6).
 16 M Ośrodki to mają szkolenia.
 17 warsztaty.
 (Grażyna, s. 22, wers 16-17).
 18 M Ośrodek (?)
 19 oni robią nam szkolenia .konferencje czy warsztaty.
 (Paulina, s. 28, wers 18-19).

Przywołane narracje pokazują nie tylko różnorodne przykłady ofert proponowane nauczycielom przez placówki doskonalenia nauczycieli, ale również informacje na temat możliwości zastosowania ich w praktyce. Szkolenia to jedna z najczęściej przygotowywanych ofert przez placówki, na którą wskazuje Basia, Rysia, Wanda, Stefcia, Sybilla, Zuzanna, Gosia, Grażyna i Paulina, jednak ich jakość jest bardzo zróżnicowana nie tylko pod względem aktualności czy przygotowania prowadzących, o czym opowiada Basia i Zuzanna i Gosia, ale również ze względu na formę płatności, na co wskazuje Rysia. Konferencje to kolejny przykład oferty z jaką nauczyciele spotykają się w swojej pracy, co opisuje Stefcia i Paulina, zaś dla Stefci, Sybilli, Gosi, Grażyny i Pauliny istotną ofertę stanowią warsztaty, o których opowiadają Narratorki.

Kolejnym wątkiem, jaki pojawił się w wypowiedziach Narratorek, była **znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli**. W takich oto słowach na niniejszy temat wypowiada się Basia, Rysia, Wanda, Sybilla, Brigida, Teresa, Zuzanna, Gosia, Grażyna i Paulina:

30 M Wydaje mi się :że: tutaj to :jest: pół na pół bo nauczyciele z tego co wiem :to: też
 31 piszą takie zapotrzebowanie na szkolenia ale ile z tego jest (?) tego nie wiem. (´) Wiem
 32 :że: nauczyciele chcieliby pójść tam na szkolenie bo tam z reguły są szkolenia za darmo
 33 :<ale nie są takie ciekawe>: jak te płatne bo na tych płatnych dostajemy też i pomoce a
 (Basia, s. 28, wers 30-33).
 1 to duża pomoc dla nas.
 (Basia, s. 28, wersy 1).
 20 M Nie tutaj to myślę że oni sami działają (´) z tego co wiem to
 21 dostają na to pieniądze nie wiem tylko dlaczego nie robią lepszych szkoleń (?) może sami
 22 też powinni się szkolić (?).
 (Rysia, s. 20, wers 20 -22).

31 M Wydaje mi się że to co oni robią to inicjatywa instytucji () ośrodek
 32 dobrze pracuje ((szybciej do+)) wiem też że dziewczyny piszą o swoje szkolenia ale ja
 33 nie słyszałam aby komuś odpisali ..moim zdaniem mają braki kadrowe :albo: brak
 (Wanda, s. 19, wers 31-33).
 1 pieniądze i dlatego robią tylko swój program i na nasze apele nie odpowiadają.
 (Wanda, s. 20, wers 1).
 26 M Ja mogę szczerze powiedzieć że to inicjatywa
 27 ośrodka.
 (Sybilla, s. 20, wers 26-27).
 22 M To inicjatywa ośrodka.
 (Brigida, s. 11, wers 22).
 6 M Myślę że oni sami nawet mogą coś robić :<przecież to też jest instytucja
 7 państwowa mają na to pieniądze>: i na swoje szkolenia też to nawet może i sami robią ale
 8 widzi pani żeby to było coś dobrego to nauczyciel chętnie by poszli bo tak to odkładamy z
 9 pensji na szkolenia płatne.
 (Teresa, s. 21, wers 6-9).
 24 M Tak to ich inicjatywa w ogromnym stopniu.
 (Zuzanna, s.24, wersy 24).
 22 M Tutaj powiem pół na pół :bo: ośrodki przysyłają
 23 do nas takie powiedziałabym zapotrzebowanie na szkolenia i później zawsze coś tam z
 24 tych naszych próśb jest także dla tego pół na pół.
 (Gosia, s.28, wers 22- 24).
 26 M Nie to nie jest ich żadna inicjatywa tylko obowiązek biorą za to pieniądze i
 27 jeszcze tak mało robią.
 (Grażyna, s.22, wers 26-27).
 32 M Moim zdaniem
 33 to inicjatywa pracowników ośrodka.
 (Paulina, s. 28, wers 32-33).

Przywołane narracje wskazują, iż zarówno nauczyciele jak i placówki doskonalenia nauczycieli są inicjatorami ofert. Otóż nauczyciele w roli inicjatorów ofert zwracają się z prośbą do placówek doskonalenia nauczycieli o zorganizowanie szkoleń, o czym opowiada Basia i Wanda lub pracownicy placówek przysyłają zapotrzebowanie na szkolenia do przedszkola, co opisuje Gosia. Jednak niniejsze rozwiązania nie przynoszą zamierzonych efektów, ponieważ szkolenia w placówkach są nieciekawe, na co wskazują Narratorki. Natomiast pokazanie placówek doskonalenia nauczycieli jako inicjatorów ofert, o czym opowiada Basia, Rysia, Wanda, Sybilla, Brigida, Teresa, Zuzanna, Gosia, Grażyna i Paulina ukazuje zróżnicowane działanie niniejszych instytucji poprzez organizowanie szkoleń finansowanych przez uczestników szkolenia, o czym opowiada Basia, podczas gdy jak zauważa Teresa i Rysia placówki doskonalenia nauczycieli są instytucjami państwowymi posiadającymi budżet na doskonalenie nauczycieli oraz bagatelizowanie jakości nieodpłatnych szkoleń, o co również upominają się Narratorki.

5.6.2.4 Podsumowanie

Doświadczenia Narratorów wynikające z wsparcia i ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli, w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, wskazują na następujące elementy: znajomość

źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty, organy prowadzące i placówki doskonalenia nauczycieli oraz znajomość źródeł ofert proponowanych nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez kuratoria oświaty, organy prowadzące i placówki doskonalenia nauczycieli.

Wsparcie udzielane nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez **kuratoria oświaty** dla Narratorów mieszkających w mieście, (którzy wsparcie utożsamiają ze „szczęściem”), będących nauczycielami dyplomowanymi, sprowadza się do: organizacji konkursów dla dzieci i nauczycieli, umieszczania informacji na temat awansu zawodowego na stronach internetowych kuratoriów oświaty oraz do organizacji konferencji, zaś dla Narratorów będących nauczycielami kontraktowymi obejmuje: udzielanie rad, prowadzenie konsultacji z dyrektorami oraz przeprowadzanie ewaluacji. Opisywany przez Narratorów mieszkających na wsi, zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, publicznych szkołach podstawowych, niepublicznej szkole podstawowej, będących nauczycielami stażystami, mianowanymi brak wsparcia od kuratoriów oświaty wyrażany słowami, „Nie ma takiego wsparcia” lub „Nie spotkałam się” utożsamiany jest przez Narratorów mieszkających na wsi z obawą po stronie instytucji z powodu przeprowadzanych kontroli, lękiem przed pytaniami kierowanymi do pracowników kuratoriów oświaty „może boją się naszych pytań” wyrażanym przez Narratorów zatrudnionych w publicznych szkołach podstawowych oraz brakiem zaufania do pracy Narratorów odzwierciedlający się przeprowadzaniem kontroli w ramach nadzoru pedagogicznego.

Doświadczenia Narratorów ukazują również następujące źródła wsparcia udzielanego nauczycielom przez kuratoria oświaty. Otóż Narratorzy mieszkających na wsi z powodu braku źródeł wsparcia po stronie nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i szkół, w kuratoriach oświaty upatrują inicjatorów kierowanego do nauczycieli wsparcia. Podobne doświadczenia wynikają z narracji nauczycieli dyplomowanych, dla których źródłem decyzji jest lęk Narratorów przed kuratoriami oświaty spowodowany kontrolowaniem ich pracy. Natomiast dla Narratorów zatrudnionych w publicznych szkołach podstawowych oraz będących nauczycielami kontraktowymi, źródłem wsparcia są nauczyciele kierujący do kuratoriów oświaty prośby o wsparcie. Rozbieżności w niniejszym wątku dotyczą doświadczeń Narratorów mieszkających w mieście z uwagi na: prośby nauczycieli o wsparcie kierowane do kuratoriów oświaty oraz wsparcie udzielane nauczycielom przez ministerstwo edukacji z pominięciem kuratoriów oświaty.

Z kolei **oferty** proponowane nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez **kuratoria oświaty** dla Narratorów mieszkających na wsi, w mieście, zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych, będących nauczycielami stażystami, kontraktowymi, mianowanymi sprowadzają się do organizacji konkursów i konferencji; szkoleń i warsztatów, na które wskazują Narratorzy mieszkający w mieście będący nauczycielami stażystami; ofert pracy, o których opowiadają Narratorzy będący nauczycielami kontraktowymi i mianowanymi. Natomiast Narratorzy zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych i niepublicznej szkole podstawowej za brak doświadczeń w niniejszym zakresie odpowiedzialnym czynią brak wiedzy w niniejszym zakresie. Wśród doświadczeń Narratorów wskazujących na oferty, występują również rozbieżności w narracjach dotyczące braku ofert dla nauczycieli, który w przypadku Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych jest wynikiem braku kompetencji pracowników kuratoriów oświaty do pełnienia powierzonych funkcji; skupiania się na kontrolowaniu pracy nauczycieli, o czym opowiadają nauczyciele stażyści oraz niepodjęcie tematu: nauczycieli, dzieci, przedszkola na konferencjach dedykowanych wychowaniu przedszkolnemu, o czym świadczą doświadczenia nauczycieli dyplomowanych.

Doświadczenia Narratorów wskazujące źródła ofert proponowane nauczycielom przez kuratoria oświaty, pomimo negatywnego podejścia niniejszych instytucji do pracy nauczycieli, o czym opowiadają Narratorzy będący nauczycielami kontraktowymi oraz brak konsultacji czy kontrolowanie pracy nauczycieli, na co wskazują nauczyciele stażyści, właśnie w kuratoriach oświaty widzą inicjatorów ofert. Rozbieżności w niniejszym wątku dotyczące braku wiedzy na niniejszy temat oraz upatrywanie w kuratoriach oświaty źródła ofert, wynikają z doświadczeń Narratorów mieszkających na wsi, zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych upatrujących niniejszej decyzji w braku odwagi nauczycieli do wnioskowania o pozyskanie ofert; nauczycieli mianowanych, dla których kuratoria oświaty to instytucje utożsamiane z nadzorem pedagogicznym oraz nauczycieli dyplomowanych, dla których inicjatywy kuratoriów oświaty są wynikiem braku działań nauczycieli. Dostrzeganie przez Narratorów mieszkających w mieście, źródeł ofert w kuratoriach oświaty i nauczycielach powoduje, że Narratorzy wątpią czy rzeczywiście nauczyciele z obawy przed prowadzonymi przez kuratoria oświaty kontrolami zdecydowali by się na kierowanie próśb do kuratoriów oświaty? Jeszcze większe rozbieżności wynikają z doświadczeń Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych, gdzie równocześnie występuje brak wiedzy Narratorów na niniejszy temat, wskazanie na nauczycieli i kuratoria

oświaty jako na źródła wiedzy w sytuacji, kiedy kuratoria oświaty zastraszając nauczycieli utrudniają im pracę i pozbawiają poczucia bezpieczeństwa.

Doświadczenia Narratorów wynikające z wsparcia i ofert od kuratoriów oświaty oraz znajomość ich źródeł wskazują, iż Narratorzy bez względu na miejsce zamieszkania, miejsce zatrudnienia i posiadany stopień awansu zawodowego zamiennie stosują terminy: organizacja konkursów, organizacja konferencji, brak wsparcia, brak wiedzy, kontrolowanie pracy wskazując je zarówno jako wsparcie i jako ofertę. Brak wsparcia i brak ofert od kuratoriów oświaty, jak pokazują doświadczenia Narratorów jest wynikiem kontrolowania pracy nauczycieli. Kontrolować według słownika wyrazów obcych to tyle co „przeprowadzać kontrolę; sprawdzać badać coś; mieć nadzór nad kimś lub nad czymś (...)” (Sobol, 2003, s. 593). Doświadczenia Narratorów wskazujące między innymi na kontrolowanie pracy nauczycieli, spoczywają na kuratorach oświat, wynikają z realizacji zadań i kompetencji w odniesieniu do szkół i przedszkoli i dotyczą między innymi nadzoru pedagogicznego (art. 51 ust. 1, pkt 1, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718). Otóż w ramach niniejszego nadzoru, pracownicy kuratoriów oświaty dokonują obserwacji i oceny przebiegu procesów kształcenia i wychowania w zakresie opieki, wychowania i dydaktyki, co Narratorzy utożsamiają nie tylko z brakiem zaufania instytucji do pracy Narratorów, ale również z lękiem i brakiem kompetencji pracowników kuratoriów oświaty do pełnienia niniejszych funkcji. Brak wsparcia i brak oferty dla Narratorów widoczny jest w braku „udzielania pomocy” nauczycielom w wykonywaniu „zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych” wynikających z realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz braków w „inspirowaniu nauczycieli” do wprowadzania nowych rozwiązań przy realizacji działań innowacyjnych, co również wynika z nadzoru pedagogicznego (art. 55 ust. 1, Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

Wsparcie udzielane nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez **organ prowadzący** jakim dla Narratorki zatrudnionej w niepublicznej szkole podstawowej jest osoba prawna, wiąże się z zakupem pomocy dydaktycznych lub doskonaleniem nauczycieli w sytuacji uzyskanej od gminy dotacji przysługującej przedszkolom niepublicznym. Z kolei w sytuacji, kiedy organem prowadzącym jest osoba fizyczna, wówczas jak opisują Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach niepublicznych upominają się o należną im od gminy dotację. Natomiast kiedy gmina jest organem prowadzącym dla Narratorów mieszkających na wsi, wsparcie sprowadza się do dofinansowania do studiów podyplomowych i szkoleń, wówczas, kiedy dyrektorzy przedszkoli i szkół wystąpią do gminy z wnioskiem o wsparcie. Narratorzy mieszkający

w mieście wsparcie w postaci dofinansowania do studiów podyplomowych wiąże z realizacją programu ogłoszonego przez gminę, wyborem kierunku zgodnego z wychowaniem przedszkolnym oraz nieodpłatnym realizowaniem zajęć po ich ukończeniu, zaś dla Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych, dofinansowanie do studiów podyplomowych i prowadzenie gabinetów specjalistycznych nie powinno wiązać się z dofinansowaniem lecz z finansowaniem, którego gminy unikają co doprowadza do zaniedbań infrastruktury przedszkoli publicznych. Podobne podejście reprezentują Narratorzy będący nauczycielami dyplomowanymi i mianowanymi, dla których wsparcie sprowadza się do: dofinansowania do studiów podyplomowych, organizacji: szkoleń, konferencji, programów edukacyjnych, zakupu pomocy dydaktycznych czy wyposażenia sal.

Brak wiedzy na temat źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom zdaniem Narratorów zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych, których organem prowadzącym jest osoba fizyczna oraz dla Narratorki zatrudnionej w niepublicznej szkole podstawowej gdzie organem prowadzącym jest osoba prawna nie jest wyjaśniany. Natomiast w sytuacji, kiedy organem prowadzącym jest gmina Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach publicznych, będący nauczycielami kontraktowymi i dyplomowanymi, mając na uwadze bagatelizowanie przez gminy tematu wsparcia dla nauczycieli w nauczycielach jako inicjatorach upatrują źródła wsparcia. W nauczycielach i organach prowadzących jakimi są gminy upatrują źródła wsparcia Narratorzy mieszkający w mieście, którzy znając obowiązki gminy w niniejszym zakresie, za pośrednictwem wniosków i wizyt w gminie przypominają o potrzebach nauczycieli, natomiast nauczyciele mianowani dostrzegają trudności z byciem inicjatorem wsparcia, zaś mieszkający na wsi nie tylko wskazują na wnioski kierowane do gminy przez nauczycieli lecz podkreślają rolę gminy polegającą na planowaniu i realizowaniu wsparcia. Doświadczenia Narratorów będących stażystami ukazują rozbieżności w kwestii wsparcia od organów prowadzących jak i znajomości jego źródeł. Otóż wsparcie w postaci dofinansowania do studiów podyplomowych jest proponowane nauczycielom, jeżeli organem prowadzącym jest gmina i jest pozbawiane nauczycieli, kiedy organem prowadzącym jest osoba fizyczna. Natomiast w sytuacji znajomości źródeł wsparcia, gmina i osoba fizyczna jako organy prowadzące, są uznawane za źródła wsparcia.

Z kolei **oferty** proponowane nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez organy prowadzące, dla Narratorów zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych stanowiących osobę fizyczną kojarzą się Narratorom z brakiem doświadczeń w tym temacie, natomiast w sytuacji, kiedy organem prowadzącym jest osoba prawna, Narratorzy opowiadają o otrzymanym dofinansowaniu do szkoleń lub jak w przypadku doświadczeń Narratorki

zatrudnionej w niepublicznej szkole podstawowej, tłumaczą brakiem wiedzy w tym zakresie. Brak wiedzy Narratorów tematem ofert od gminy oraz dofinansowanie do studiów podyplomowych, to doświadczenia Narratorów zamieszkałych w mieście, zatrudnionych w przedszkolach publicznych, publicznych szkołach podstawowych, będących nauczycielami mianowanymi i kontraktowymi, dla których organem prowadzącym jest gmina. Doświadczenia Narratorów będących nauczycielami kontraktowymi, z jednej strony wskazują na brak zainteresowania nauczycieli składanymi przez gminy ofertami, zaś z drugiej strony, o czym opowiadają nauczyciele mianowani, pokazują gminy jako instytucje lekceważą pracę dyrektorów. Doświadczenia Narratorów mieszkających na wsi prócz tego, że opisują szerszy zakres ofert w postaci: konkursów dla dzieci, organizacji i finansowania szkoleń, to pokazują problem z dostrzeżeniem tych ofert.

Narratorzy mieszkający na wsi, w mieście, zatrudnieni w przedszkolach publicznych, dla których organem prowadzącym jest gmina, źródła ofert upatrują w gminach i nauczycielach. Doświadczenia Narratorów mieszkających na wsi, wskazują, iż gminy będąc źródłem ofert, występują do nauczycieli z propozycjami ofert, zaś z doświadczeń Narratorów mieszkających w mieście wynika, że gminy pomijają prośby nauczycieli kierowane o pomoc. Odmienne zdanie w niniejszym temacie wynika z doświadczeń Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych, otóż gminy przekazuje tylko środki finansowe otrzymane od ministerstwa. Nauczyciel dla Narratorów mieszkających na wsi i w mieście jest źródłem ofert w odpowiedzi na potrzeby wynikające z realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, zaś dla Narratorów zatrudnionych w przedszkolach publicznych, wskazanie nauczyciela w roli źródła ofert jest odpowiedzią na pisma nauczycieli kierowane o pomoc do gmin. Brak wiedzy na temat źródeł ofert w przypadku doświadczeń Narratorów będących nauczycielami mianowanymi i dyplomowanymi, sprowadza się również do wskazania: gmin jako źródeł ofert co wynika z doświadczeń Narratorów będących nauczycielami kontraktowymi oraz nauczycieli, których doświadczenia są wynikiem bierności i braku zainteresowania gmin jako organów prowadzących, o czym opowiadają nauczyciele mianowani oraz pism kierowanych przez nauczycieli do gmin, na co wskazują nauczyciele dyplomowani. Doświadczenia Narratorów zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych pokazują sytuację, w której osoba prawna będąc organem prowadzącym dla Narratorów jest źródłem ofert, natomiast kiedy organem prowadzącym jest osoba fizyczna, wówczas Narratorzy nie mają wiedzy na niniejszy temat. Po raz kolejny doświadczenia Narratorów będących stażystami ukazują rozbieżności, tym razem w kwestii ofert i znajomości ich źródeł. Otóż Narratorzy nie posiadając wiedzy na temat ofert proponowanych przez organ

prowadzący jakim jest osoba fizyczna, wiedzą, że adresatem niniejszej oferty jest dyrektor, z kolei w przypadku źródeł ofert Narratorzy znając podstawy funkcjonowania niniejszych organów prowadzących, nie wskazują ich jako źródła ofert.

Doświadczenia Narratorów wynikające z wsparcia i ofert od organów prowadzących oraz znajomość ich źródeł, kolejny raz wskazują, że Narratorzy bez względu na miejsce zamieszkania, miejsce zatrudnienia, posiadany stopień awansu zawodowego oraz rodzaj organu prowadzącego, zamiennie stosują terminy dofinansowanie do szkoleń i dofinansowanie do studiów podyplomowych. Doświadczenia Narratorów wskazują, że w sytuacji, kiedy gminy bagatelizują i pomijają wnioski składane przez nauczycieli o pozyskanie wsparcia i ofert, tylko ustawiczne kierowanie wniosków do gmin i realizacja proponowanych przez gminy programów, uprawnia nauczycieli do otrzymania wsparcia lub skorzystania z oferty w postaci dofinansowania do studiów podyplomowych lub szkoleń. Wskazanie gmin jako źródła wsparcia i ofert może być wynikiem: lekceważenia pracy dyrektorów przez gminy oraz braku wiedzy i zainteresowania Narratorów działaniami organu prowadzącego. Dofinansowywanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w postaci szkoleń czy studiów podyplomowych, nie powinno być uwarunkowane innymi zadaniami zleconymi przez gminę, o czym opowiadają Narratorzy, ponieważ dofinansowanie doskonalenia jako działania zlecone organom prowadzącym określa „Rozdział 7a Finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli” Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (art. 70 a ust. 1, Dz. U. z 2024 r. poz. 986) umożliwiając pozyskanie środków na dofinansowanie kosztu udziału nauczycieli w „szkoleniach, studiach podyplomowych” (art. 70a ust 3a, pkt 1, Dz. U. z 2024 r. poz. 986). Osoby fizyczne i osoby prawne to organy prowadzące, których działania w zakresie wsparcia i ofert z perspektywy doświadczeń Narratorów różnią się. Otóż pomimo regulacji ustawowych umożliwiających osobom fizycznym i prawnym¹⁴⁵ uzyskanie dotacji¹⁴⁶, wsparcie i oferty pochodzące od osób prawnych, zdaniem Narratorów sprowadzały się do zakupu pomocy dydaktycznych (co jest możliwe do sfinansowania z dotacji od gmin art. 35 ust. 1 pkt 2b Dz. U. z 2023 r. poz. 1400), dofinansowania szkoleń i doskonalenia zawodowego nauczycieli „ W budżetach organów prowadzących szkoły wyodrębnia się środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli (art. 70 a ust. 1, Dz. U. z 2024 r. poz. 986) oraz wskazania osoby prawnej jako źródła ofert, zaś w przypadku osób fizycznych działanie organu odgranicza się do upominania się o dotacje od gmin. W czym zatem tkwi przyczyna wskazanych sytuacji, skoro przepisy

¹⁴⁵ (art. 16 ust 1, art. 17 ust 1, art. 18 ust. 1, art. 19, art. 20 ust 1, art. 21 ust 1 Dz. U. z 2023 r. poz. 1400).

¹⁴⁶ (pkt 1 i 2 art. 35 ust. 1 Dz. U. z 2023 r. poz. 1400).

prawa nie wyróżniają osoby prawnej będącej np. fundacją czy stowarzyszeniem od osób fizycznych. Brak wiedzy Narratorów na niniejszy temat, to czynnik, który odpowiada nie tylko za nieznaną źródła ofert, ale i możliwość ich pozyskiwania.

Wsparcie udzielane nauczycielom w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego przez **placówki doskonalenia nauczycieli** prócz tego, że dla wszystkich Narratorów sprowadza się do: organizacji szkoleń, konferencji, warsztatów oraz korzystania z zasobów bibliotek funkcjonujących na terenie placówek doskonalenia, to również wiąże się z różnorodnymi doświadczeniami. Otóż Narratorzy mieszkający na wsi korzystając z nieodpłatnych form wsparcia, odmawiają udziału w płatnych szkoleniach. Środki finansowe miały również wpływ na doświadczenia Narratorów mieszkających w mieście dla których finansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli zakończyło się wraz z zakończeniem strajku nauczycieli ¹⁴⁷. Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych zwracają uwagę na nieaktualne tematy podejmowane na szkoleniach, warsztatach czy konferencjach, które zdaniem Narratorów będących nauczycielami dyplomowanymi, nie tylko nie wspierają pracy nauczycieli, ale stanowią zabezpieczenie dla placówek doskonalenia jako dowód podejmowanych działań. Natomiast dla Narratorki zatrudnionej w niepublicznej szkole podstawowej istotna jest kwestia wyboru, otóż ograniczona liczba szkoleń czy konferencji, nie jest odpowiedzią na potrzeby i zainteresowania nauczycieli. Inne doświadczenia w kwestii zainteresowania opisują Narratorzy będący nauczycielami stażystami, którzy nie doświadczyli zainteresowania działaniami placówek doskonalenia nauczycieli.

Narratorzy mieszkający na wsi, w mieście, zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych oraz w niepublicznej szkole podstawowej, w placówkach doskonalenia nauczycieli upatrują źródeł wsparcia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Narratorzy mieszkający na wsi, wskazują niniejsze placówki jako źródło wsparcia pomimo ich biernego postępowania, co zupełnie różni się od doświadczeń Narratorów mieszkających w mieście, dla których są to instytucje wychodzące naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli. Podobne doświadczenia w niniejszej kwestii prezentują Narratorzy zatrudnieni w publicznych szkołach podstawowych oraz w niepublicznej szkole podstawowej, którzy doceniając tematy, formy szkoleń oraz dostęp

¹⁴⁷ „ (...) urząd miasta dawał nam pieniądze za doskonalenie zawodowe (-) zwracali czy robiłam studia podyplomowe to zwracali część pieniędzy za kursu takie pieniądze też zwracali (') ale w tym roku dowiedzieliśmy się że doskonalenie robimy za własne pieniądze na własną odpowiedzialność bo nie ma pieniędzy” (Czesia, s. 18, wers 10-14).

do materiałów po szkoleniach w placówkach dostrzegają źródła wsparcia. Natomiast Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych, będący nauczycielami stażystami, kontraktowymi, mianowanymi i dyplomowanymi źródłem wsparcia czynią zarówno nauczycieli jak i placówki doskonalenia nauczycieli. Nauczyciele są dla Narratorów źródłem wsparcia w odpowiedzi na kierowanie propozycji szkoleniowych i pism do placówek doskonalenia nauczycieli z prośbą o organizację wnoszonych działań. Narratorzy zatrudnieni w przedszkolach publicznych wskazując na pracowników placówek wiedzą, że podejmowane przez nich działania nie są działaniami charytatywnymi lecz organizowanymi w ramach wynagrodzenia za pracę. Natomiast poczucie obowiązku zdaniem Narratorów zatrudnionych w przedszkolach niepublicznych stanowi przeciwwagę do ich lekceważenia, o czym opowiadają Narratorzy będący nauczycielami dyplomowanymi.

Z kolei dla Narratorów mieszkających na wsi, w mieście, zatrudnionych w przedszkolach publicznych, będących nauczycielami stażystami, kontraktowymi, mianowanymi, dyplomowanymi **oferty** proponowane nauczycielom w realizacji podstawy programowej przez placówki doskonalenia nauczycieli, stanowią: szkolenia, warsztaty, konsultacje metodyczne i konferencje. Narratorzy mieszkający na wsi cenią sobie wskazane oferty za ich obecność i możliwość bezpłatnego korzystania. Natomiast Narratorzy mieszkający w mieście, zatrudnieni w przedszkolach publicznych, będący nauczycielami dyplomowanymi cenią sobie jakość niniejszej oferty w wymiarze aktualności i wiarygodności prezentowanych treści. Zainteresowanie placówek potrzebami nauczycieli oraz czas, w którym realizowane są oferty, dla Narratorów będących nauczycielami mianowanymi jest ważniejszy, niż wskazane powyżej czynniki.

Narratorzy mieszkający na wsi, w mieście, zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych, będący nauczycielami stażystami, kontraktowymi, dyplomowanymi, źródeł ofert upatrują w nauczycielach i placówkach doskonalenia nauczycieli. Nauczyciel w roli źródła ofert dla Narratorów mieszkających na wsi, będących nauczycielami mianowanymi jest gwarantem uczestnictwa nauczycieli w zaproponowanej ofercie, zaś dla Narratorów będących nauczycielami stażystami, kontraktowymi funkcjonuje jako osoba wnosząca o oferty za pośrednictwem pism kierowanych do placówek doskonalenia nauczycieli. Wskazanie placówek doskonalenia nauczycieli jako źródeł ofert, tylko w przypadku Narratorów będących nauczycielami stażystami sprowadza się do realizacji zaplanowanych działań. Inne doświadczenia w niniejszym temacie opisują Narratorzy mieszkający na wsi, otóż placówki doskonalenia nauczycieli w roli źródła ofert, nie gwarantują ich wysokiej jakości, zaś dla nauczycieli dyplomowanych niniejsza jakość uwarunkowań jest płatnościami.

Doświadczenia Narratorów wynikające z wsparcia i ofert od placówek doskonalenia nauczycieli oraz znajomość ich źródeł po raz kolejny wskazują, iż Narratorzy bez względu na miejsce zamieszkania, miejsce zatrudnienia i posiadany stopień awansu zawodowego zamiennie stosują terminy organizacja: szkoleń, konferencji i warsztatów. Jakość działań i finansowanie działań, to czynniki odpowiedzialne za rozkład doświadczeń Narratorów. Rezygnacja z jakości szkoleń wyrażona brakiem aktualnych i wiarygodnych treści na rzecz bezpłatnych szkoleń jest cenniejsza zdaniem części Narratorów¹⁴⁸ z racji swej pewności co do ich realizacji zagwarantowanych w rozporządzeniu¹⁴⁹. Nałożone przez ustawodawcę zadania placówek doskonalenia nauczycieli, polegające na realizacji działań w odpowiedzi na zmiany zachodzące w systemie oświaty wskazują, że niniejsze placówki winny organizować działania, za pośrednictwem których przekazują treści aktualne i zgodne ze stanem faktycznym. Doświadczenia Narratorów ukazują jednak, że utrzymanie jakości działań jest istotne dla części Narratorów¹⁵⁰ z pominięciem placówek doskonalenia nauczycieli, dla których ich realizacja stanowi zabezpieczanie względem zadań nałożonych przez ustawodawcę (Dz. U. z 2029, poz. 1045).

5.7 Podsumowanie, wnioski i propozycje rozwiązań dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Celem badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy doktorskiej było poznanie i opisanie elementów doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Poszukiwanie przeżyć i doświadczeń nauczycieli spowodowało, że w niniejszych badaniach przyjąłam podejście jakościowe, pozwalające mi na poznanie nie tylko jednostkowych doświadczeń, ale również szersze spojrzenie na problemy jakich doświadczyli badani. W celu zbudowania strategii badań odwołałam się do badań biograficznych przyjmując badania biograficzno – narracyjne z zastosowaniem metody wywiadu narracyjnego Fritza Schützego. Przyjęta metoda pozwoliła mi nie tylko na ukazanie przebiegu rozmienia doświadczeń nauczycieli, ale również umożliwiła pokazanie momentu i przebiegu kształtowania się tożsamości nauczycieli. W celu poznania doświadczeń nauczycieli przeprowadziłam 54 wywiady narracyjne z nauczycielami realizującymi

¹⁴⁸ Narratorzy mieszkający na wsi i w mieście.

¹⁴⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, określa obowiązkowe zadania publicznych placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2019, poz. 1045).

¹⁵⁰ Narratorzy mieszkający w mieście, zatrudnieni w przedszkolach publicznych i niepublicznych oraz będący nauczycielami dyplomowanymi.

podstawę programową wychowania przedszkolnego w 47 instytucjach, zlokalizowanych w 11 wsiach i 24 miastach na terenie Polski. Poznanie doświadczeń nauczycieli spowodowało, że opracowałam i zrealizowałam trzy cele badawcze oraz na bazie konstruktywistycznego modelu nauczania sformułowałam siedem problemów szczegółowych wyznaczając tym samym pole poszukiwań owych doświadczeń. Zatem mając na uwadze powyższe, analizowałam elementy doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie: wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia, tworzenia warunków do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń badawczych, tworzenia sytuacji problemowych pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń, tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły i poglądy, znajomości wsparcia i ofert jakie otrzymują nauczyciele w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli.

Doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci dotyczą również uatrakcyjnianie działań podejmowanych przez nauczycieli, źródeł inspirujących nauczycieli oraz funkcjonowania dzieci oraz umiejętności dzieci. Narracje w zakresie **wzbudzanie zainteresowań i ciekawości poznawczej** dzieci ukazują nie tylko różnorodne działania nauczycieli np. organizację kącików tematycznych, kącików zainteresowań, konkurów, przeglądów artystycznych dla dzieci, współpracę z rodzicami, nauczycielami, z innymi przedszkolami, z instytucjami i zakładami pracy, ale również źródła ich powstawania, czy czynności podejmowane w celu ich realizacji. Doświadczenia Narratorów wskazują również na skrajne działania ukazujące z jednej strony niechęć dzieci do działania, a drugiej strony ich samodzielne działanie. Zgromadzony materiał badawczy świadczy również o uatrakcyjnianiu działań przez Narratorów poprzez organizację środowiska do działania polegającą na modyfikowaniu przestrzeni, w której przebywają dzieci oraz wdrażanie nowych pomocy dydaktycznych, metod i form pracy ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb dzieci. Wśród źródeł inspirujących Narratorów do wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci Narratorzy wskazują na: portale internetowe, fora dyskusyjne, warsztaty i szkolenia umożliwiające nauczycielom doskonalenie umiejętności. Źródłem inspirującym Narratorów są również przewodniki metodyczne stosowane przez nauczycieli, lecz jak pokazały doświadczenia, nie napawające dumą

Narratorów i stanowiące ustawiczne pole do dyskusji. Funkcjonowanie dzieci podczas wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej, to element doświadczeń Narratorów uczestniczących w badaniu, ukazujący różnorodne zmiany w zachowaniu dzieci, będący wynikiem zasłuchania i skupienia uwagi, słuchania, ale również unikanie rozmów, nie przeszkadzanie nauczycielowi, zainteresowania i zaciekawienia. Efektem działań Narratorów w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci są nie tylko zróżnicowane, ale również posiadające bardzo różnorodny zakres umiejętności dzieci w rozwoju: poznawczym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym.

Doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie **organizowania aktywności zadaniowej**, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia dotyczą również organizacji aktywności zadaniowej z podejmowaniem działań włączających dzieci w aktywność zadaniową oraz działań wynikających z uczestnictwa dzieci w aktywności zadaniowej, formułowania cech zadań w ramach aktywności zadaniowej oraz znajomość cech zadań wzbudzających „konflikt poznawczy”. Doświadczenia Narratorów w zakresie organizowania aktywności zadaniowej polegające na organizacji zajęć, zajęć otwartych dla rodziców i zabaw, ukazują działania włączające sprowadzające się do: stosowania i modyfikowania różnorodnych metod i form pracy, wzbudzania motywacji i kształtowania poczucia odpowiedzialności za wykonane zadanie, tworzenia warunków do działania opartego na sprawstwie, oddania dziecku decyzji co do włączenia się, dzielenia się wiedzą, wychodzenia naprzeciw indywidualnym potrzebom dzieci, traktowania dzieci odpowiedzialnie, współpracy polegającej na obserwacji wyjaśnianiu i udzielaniu wskazówek, weryfikacji zadań, niewykonywania zadań za dzieci oraz tworzenia warunków do samodzielnego działania i kontrolowania działań dzieci. Natomiast działania wynikające z uczestnictwa dzieci polegają na tworzeniu warunków do samodzielnego działania, w którym dziecko może popełniać błędy, na współpracy podczas przygotowywania pomocy dydaktycznych, wykorzystywaniu sytuacji okolicznościowych, obserwacji, czuwaniu, wspieraniu i wyjaśnianiu zadań do momentu przejścia aktywności przez dziecko. Działania Narratorów polegające na organizacji zajęć i zabaw z zastosowaniem metod aktywizujących w zakresie włączania, sprowadzają się do wprowadzania zabaw ruchowych i muzycznych, natomiast w przypadku uczestnictwa dzieci mówimy o obserwacji dzieci, wspieraniu i motywowaniu dzieci, zapewnianiu dzieciom pomocy dydaktycznych i warunków do modyfikowania przestrzeni edukacyjnej oraz

tworzeniu kącików zainteresowań. Doświadczenia Narratorów w zakresie organizowania aktywności zadaniowej polegają na opowiadaniu, czytaniu i prowadzeniu rozmów w zakresie działań włączających i polegają na organizacji zabaw ruchowych i modyfikacji działań w przypadku aktywności umysłowej, zachęcaniu dzieci do działania za pośrednictwem ruchu, muzyki, zabaw i pomocy dydaktycznych. Natomiast w przypadku uczestnictwa dzieci, mówimy o organizacji środowiska do działania, udostępnianiu pomocy dydaktycznych, udzielaniu rad i wskazówek, czuwaniu nad dziećmi i prowadzeniu obserwacji. Doświadczenia Narratorów w zakresie organizowania aktywności zadaniowej polegające na organizację konkursów i promowanie umiejętności dzieci w zakresie działań włączających sprowadzają się do: zachęcania dzieci poprzez działania muzyczne, organizacji zabaw i pomocy dydaktycznych, oddania dziecku decyzji o samodzielnym decydowaniu co do włączenia się w daną aktywność zadaniową, traktowania dzieci odpowiedzialnie poprzez przydzielanie im różnorodnych ról do pełnienia, zachęcania dzieci i odwoływanie się do wzorców z różnych dziedzin. Natomiast w przypadku uczestnictwa dzieci mówimy o możliwości podjęcia działań zainicjowanych na prośbę dzieci, nie narzucaniu dzieciom swoich pomysłów i tworzeniu warunków do swobody i samodzielnego działania. Doświadczenia Narratorów w zakresie organizowania aktywności zadaniowej polegające na stosowania lub modyfikacji metod i form pracy w zakresie działań włączających sprowadza się do zachęcania dzieci: za pośrednictwem zabaw badawczych i wprowadzaniu nowych pomocy dydaktycznych, do działania za pośrednictwem udostępnianych dzieciom materiałów. Natomiast w przypadku uczestnictwa dzieci mówimy o możliwości podjęcia działań zainicjowanych na skutek trudności dostrzeżonych podczas obserwacji, na niewyręczaniu dzieci w planowaniu i realizowaniu zabawy, na czuwaniu nad działaniem dzieci, polegającym na wspieraniu dzieci oraz uczestniczeniu dzieci w zakresie niniejszej aktywności, polegającej na udostępnianiu dzieciom materiałów. Doświadczenia Narratorów w zakresie organizowania aktywności zadaniowej polegające na przygotowywaniu uroczystości przedszkolnych w zakresie działań włączających sprowadzają się do włączenia rodziców, rodzeństwa i społeczności przedszkolnej. Doświadczenia Narratorów dotyczące formułowania cech zadań w ramach aktywności zadaniowej wskazują na następujące cechy: dostosowanie zadań do umiejętności, możliwości, zdolności, zainteresowań i potrzeb dzieci pojmowane jako pierwsza cecha oraz na wykraczanie poza umiejętności i możliwości dzieci jako drugą cechą, wiążącą się z: samodzielnym podejmowaniem decyzji przez dziecko, doświadczaniem nowych zachowań w momencie napotkania trudności lub uzyskania nowych wskazówek,

dostarczaniem dzieciom nowych treści, doskonaleniem pamięci i koncentracji uwagi, do wzbudzania zaniepokojenia, pokonywania trudności i przełamywania oporów, umożliwiania nawiązywania relacji i budowania współpracy. Kształtowanie u dzieci umiejętności poszukiwania wsparcia i pokonywania sytuacji problemowych, to cechy zadań opisane przez Narratorów będących nauczycielami dyplomowanymi. Natomiast doświadczenia Narratorów dotyczące znajomości cech zadań wzbudzających „konflikt poznawczy” wskazują na większy stopień trudności zadania jako cechę, która nie tylko pozwoli na wypracowanie umiejętności samodzielnego myślenia.

Doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas **działań badawczych** obejmują również znajomość sytuacji umożliwiających dzieciom budowanie doświadczeń oraz znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych. Doświadczenia Narratorów w zakresie tworzenia warunków sprowadzają się do: wykorzystywania ogrodu przedszkolnego jako naturalnego środowiska przyrodniczego, organizacji pokazów, zabaw badawczych, eksperymentów z wykorzystaniem lup, wiatraczków, bibuły, deszczówki czy doświadczeń, podczas których dzieci mają możliwość przeprowadzania obserwacji przyrodniczych: roślin, owadów, badania, dotykania, wążania. czy dokonywanie pomiarów poprzez przelewanie, przesypywanie, łączenie kolorów za pomocą mieszania czy zabarwiania, poszukiwania materiałów plastycznych, muzycznych, technicznych i udostępnianiem ich dzieciom w kąciakach zainteresowań oraz z włączaniem dzieci w proces gromadzenia materiałów. Zaskoczeniem są doświadczenia Narratorów w kwestii przeprowadzania eksperymentów głównie w formie pokazów z uwagi na brak środków finansowych umożliwiających zakup niezbędnych materiałów, dodatkową pracę porządkową dla personelu niepedagogicznego po przeprowadzonych czynnościach, ale przede wszystkim ze względu na zapis w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, wskazujący na realizację eksperymentów „językowych” z jednoczesnym pomijaniem eksperymentów jako kwestii badawczych. Doświadczenia Narratorów w zakresie znajomości sytuacji umożliwiających dzieciom budowanie doświadczeń wskazują na: samodzielne działanie dzieci, stosowanie zakazów, ograniczeń oraz wyręczanie dzieci. Kryterium jakie winna spełnić sytuacja będąca wynikiem samodzielnego działania, to możliwość popełniania błędów przez dzieci. Z kolei doświadczenia Narratorów w zakresie znajomości umiejętności dzieci nabytych w wyniku doświadczeń podczas działań badawczych, wskazują na różnorodne umiejętności dzieci charakterystyczne dla poznawczego, społecznego, emocjonalnego

i fizycznego obszaru rozwoju dziecka z jednoczesnym brakiem częstotliwości wskazań umiejętności charakterystycznych do obszaru fizycznego.

Doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia **sytuacji problemowych**, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń, obejmują również znajomość sytuacji umożliwiających dzieciom budowanie własnych doświadczeń oraz znajomość umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych. Doświadczenia Narratorów w zakresie tworzenia sytuacji problemowych wskazują, iż niniejsze sytuacje zachodzą za pośrednictwem organizacji zadań i zabaw sprzyjających wypracowaniu u dzieci umiejętności poszukiwania i rozwiązania sytuacji problemowej oraz poprzez prowadzenie rozmów odbywających się również podczas pojawiających się sytuacji okolicznościowych lub zachowań zachodzących w grupie. Z kolei doświadczenia Narratorów w zakresie znajomości sytuacji umożliwiających dzieciom budowanie własnych doświadczeń wynikające ze znajomości potrzeb, zainteresowań i zabawek jakie przynoszą dzieci do przedszkola, sprowadzają się do organizacji konkursów przedszkolnych i międzyprzedszkolnych o różnorodnej tematyce oraz uroczystości na terenie przedszkola z udziałem rodziców, dziadków i przedstawicieli organów gmin. Natomiast doświadczenia Narratorów w zakresie znajomości umiejętności dzieci nabytych w wyniku rozwiązywania sytuacji problemowych, wskazują na umiejętności charakterystyczne dla poznawczego i społecznego obszaru rozwoju dziecka wskazanego w podstawie programowej wychowania. Zaskoczeniem okazało się wyeksponowanie przez Narratorów umiejętności charakterystycznych dla emocjonalnego obszaru rozwoju dziecka, zaistniałych na skutek sytuacji problemowych, z jednoczesnym brakiem wskazań umiejętności charakterystycznych dla fizycznego obszaru rozwoju.

Doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje **pomysły i poglądy** obejmują również znajomość sytuacji, za pośrednictwem których dzieci prezentują swoje poglądy i pomysły. Doświadczenia Narratorów w zakresie tworzenia sytuacji ukazują różne okoliczności prowadzące do ich zaistnienia. Otóż wśród doświadczeń Narratorów pojawiają się te, w których z jednej strony brak czasu, skupienie i zaangażowanie jakiego oczekują od dzieci przy realizacji zadania powoduje, że Narratorzy sami nie podejmują się ich tworzenia, zaś z drugiej strony, niniejsze sytuacje zachodzą samoistnie poprzez wykorzystywanie przez dzieci każdej chwili czy sytuacji konfliktowej, podczas której odwołując się własnych pomysłów rozwiązują zaistniały konflikt. Inne doświadczenia

wskazują na pomysły i poglądy dzieci jako na punkt wyjścia dla Narratorów do: tworzenia zajęć opartych na dyskusji z udziałem przedstawicieli środowiska lokalnego, zabaw, pracy w grupach, organizacji uroczystości przedszkolnych, kącików zainteresowań, modyfikowania przestrzeni przedszkolnej i wdrażania nowych metod i form pracy. Z kolei doświadczenia będące wynikiem chęci poznania pomysłów i poglądów dzieci, sprowadzają się do organizacji zajęć, kącików tematycznych, modyfikowania przestrzeni do działania, organizacji uroczystości przedszkolnych, czy współpracy ze środowiskiem lokalnym. Wśród doświadczeń Narratorów, pojawiają się również te będące wynikiem zgodności działań Narratorów z zapisami zawartymi w planach i programach, jak i te zaistniałe na skutek sprzyjających sytuacji czy ustalonych z dziećmi zasad. Doświadczenia Narratorów w zakresie tworzenia sytuacji świadczące o znajomości sytuacji, za pośrednictwem których dzieci prezentują swoje poglądy i pomysły sprowadzają się do: dyskusowania, poszukiwania wyjaśnienia, udziału w zajęciach, konkursach, pracy w grupach, wypełniania kart pracy, przygotowywania dekoracji, uroczystości przedszkolnych i zabawy. Wśród doświadczeń Narratorów pojawiają się również te, ukazujące refleksję badanych w postaci braku akceptacji do wsłuchiwania się w poglądy i pomysły dzieci.

Doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego wynikające z wsparcia i ofert od: kuratoriów oświaty, organów prowadzących i placówek doskonalenia nauczycieli, dotyczą również znajomości źródeł wsparcia udzielanego nauczycielom przez kuratoria oświaty, organy prowadzące i placówki doskonalenia nauczycieli oraz znajomości źródeł ofert proponowanych nauczycielom przez kuratoria oświaty, organy prowadzące i placówki doskonalenia nauczycieli. Doświadczenia Narratorów wynikające z **wsparcia i ofert od kuratoriów oświaty** oraz znajomość ich źródeł wskazują, iż Narratorzy bez względu na miejsce zamieszkania, miejsce zatrudnienia i posiadany stopień awansu zawodowego zamiennie stosują terminy: organizacja konkursów, organizacja konferencji, brak wsparcia, brak wiedzy, kontrolowanie pracy wskazując je zarówno jako wsparcie i jako ofertę. Z kolei w przypadku źródeł wsparcia doświadczenia Narratorów wskazują na dwa różnorodne podejścia, z których pierwsze świadczy, iż Narratorzy w kuratoriach oświaty upatrują źródło wsparcia z uwagi na brak źródeł wsparcia po stronie nauczycieli i dyrektorów oraz lęk Narratorów spowodowany kontrolowaniem pracy nauczycieli przez kuratoria oświaty, zaś drugie podejście z uwagi na prośby kierowane przez nauczycieli do kuratoriów oświaty o wsparcie wskazuje, iż Narratorzy w nauczycielach widzą źródło wsparcia. Natomiast w przypadku źródeł ofert Narratorzy wskazują na trzy różnorodne podejścia. Pierwsze, pomimo: negatywnego podejścia kuratoriów oświaty do pracy

nauczycieli, braku konsultacji i kontrolowania pracy nauczycieli pokazuje upatrywanie źródeł ofert właśnie w kuratoriach oświaty. Drugie podejście dotyczy dwóch rozbieżności ukazujących się wśród doświadczeń Narratorów. Otóż pierwsza rozbieżność wskazuje z jednej strony na brak wiedzy, a z drugiej strony na kuratoria oświaty jako źródła ofert. Przyczyny niniejszych rozbieżności, Narratorzy upatrują w braku odwagi nauczycieli do wnioskowania o pozyskanie ofert, z uwagi na postrzeganie kuratoriów oświaty jako instytucji utożsamianych z nadzorem pedagogicznym i braku działań nauczycieli. Druga rozbieżność, z jednej strony wskazuje na brak wiedzy, ale z drugiej strony źródłem ofert czyni zarówno nauczycieli jak i kuratoria oświaty tylko dlatego, że jak opisują Narratorzy, kuratoria oświaty zastraszają nauczycieli utrudniając im pracę. Trzecie podejście, pokazuje doświadczenia, w których Narratorzy źródłem ofert czynią zarówno nauczycieli jak i kuratoria oświaty, lecz swoją decyzję poddają w wątpliwość z uwagi na obawy przed prowadzonymi przez kuratoria kontrolami.

Doświadczenia Narratorów wynikające z **wsparcia i ofert od organów prowadzących** oraz znajomość ich źródeł wskazują, że Narratorzy bez względu na miejsce zamieszkania, miejsce zatrudnienia, posiadany stopień awansu zawodowego oraz rodzaj organu prowadzącego, zamiennie stosują terminy dofinansowanie do szkoleń i dofinansowanie do studiów podyplomowych. Z kolei w przypadku źródeł wsparcia Narratorzy z uwagi na organ prowadzący przywołują różnorodne doświadczenia. Otóż, w sytuacji, kiedy organem prowadzącym jest osoba fizyczna lub prawna, wówczas brak wiedzy Narratorów jest jedynym doświadczeniem w niniejszym temacie. Z kolei kiedy organem prowadzącym jest gmina, doświadczenia Narratorów ukazują trzy różnorodne podejścia. Pierwsze pokazuje nauczycieli jako źródła wsparcia, ponieważ gminy bagatelizują temat wsparcia o jakie ubiegają się nauczyciele. Drugie podejście wskazuje na nauczycieli i gminy jako na źródła wsparcia, ponieważ nauczyciele znając obowiązki gminy wynikające z bycia organem prowadzonym wnioskuje o pozyskanie wsparcia. Natomiast trzecie podejście wskazuje na rozbieżności w zakresie otrzymywanego wsparcia. Otóż wsparcie w postaci dofinansowania do studiów podyplomowych proponowane jest nauczycielom, jeżeli organem prowadzącym placówkę, w której pracują nauczyciele jest gmina i są pozbawiani niniejszego wsparcia w sytuacji, kiedy organem prowadzącym jest osoba fizyczna. Natomiast w przypadku znajomości źródeł ofert, sytuacja uzależniona jest od rodzaju organu prowadzącego. Otóż jako źródło ofert Narratorzy wskazują osobę prawną, zaś brakiem wiedzy w niniejszym temacie wyjaśniają sytuację, w której organem prowadzącym jest osoba fizyczna. Doświadczenia Narratorów ukazują również rozbieżności w niniejszym temacie.

Otóż brak wiedzy Narratorów w sytuacji, kiedy organem prowadzącym jest osoba fizyczna wskazuje jednocześnie na dyrektora jako na beneficjanta niniejszej oferty. Natomiast kiedy organem prowadzącym jest gmina wówczas Narratorzy źródeł ofert upatrują w gminach i nauczycielach. Nauczyciele są dla Narratorów źródłem ofert z uwagi na potrzeby nauczycieli wynikające z realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, pisma kierowane do gmin oraz pomijanie próśb nauczycieli przez gminy. Natomiast wskazanie gmin jako źródeł ofert, jest wynikiem występowania gmin z propozycjami ofert do nauczycieli, przekazywania środków finansowych otrzymanych od ministerstwa. Zastanowienie budzą doświadczenia, pokazujące z jednej strony gminy jako źródła ofert w sytuacji: braku wiedzy Narratorów na temat ofert, braku zainteresowania gmin, oraz z drugiej strony brak wskazania gmin jako źródeł ofert, w sytuacji znajomości podstaw ich funkcjonowania.

Doświadczenia Narratorów wynikające z **wsparcia i ofert od placówek doskonalenia nauczycieli** oraz znajomość ich źródeł wskazują, iż Narratorzy bez względu na miejsce zamieszkania, miejsce zatrudnienia i posiadany stopień awansu zawodowego zamiennie stosują terminy organizacja: szkoleń, konferencji i warsztatów. Z kolei w przypadku źródeł wsparcia, doświadczenia Narratorów wskazują zarówno na nauczycieli jak i placówki doskonalenia nauczycieli jako na źródła wsparcia. Nauczyciele w roli źródeł wsparcia, to osoby kierujące propozycje szkoleniowe i prośby o organizację wnoszonych działań do placówek doskonalenia nauczycieli. Wskazanie placówek doskonalenia nauczycieli jako źródeł wsparcia, jest z jednej strony wynikiem biernego postępowania placówek, pobierania wynagrodzenia za pracę przez pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, poszukiwania usprawiedliwienia do udzielania wsparcia w poczuciu obowiązku. Również w sytuacji źródeł ofert, doświadczenia Narratorów wskazują na nauczycieli i na placówki doskonalenia nauczycieli. Nauczyciele w roli źródeł ofert, prócz tego, że są gwarantem skorzystania nauczycieli z oferty, to również wnoszą pisma do placówek doskonalenia nauczycieli o ich pozyskanie. Natomiast wskazanie placówek doskonalenia nauczycieli jako źródeł ofert, z jednej strony gwarantuje ich realizację, zaś z drugiej strony jakość realizowanych działań uwarunkowana jest finansowo.

Przeprowadzone badania umożliwiły mi również na dokonanie **opisu procesów związanych z kształtowaniem tożsamości zawodowej** nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, co zrealizowałam w czwartym rozdziale niniejszej pracy doktorskiej. Otóż opis niniejszych procesów **miał swój początek w pierwszej części analizy** już na etapie „formalnej analiza komunikacyjnego schematu

tekstu wywiadu” obejmującej „kodowanie zogniskowane” i „wyłanianie przymusów”, następnie „strukturalny opis narracji” obejmujący wyłonienie „suprasegmentów”, „konstrukcji w tle”, „przesłonięć”, „preambuły” i „kody” co doprowadziło mnie do ustalenia etapów składających się na biografie poszczególnych Narratorów. Przeprowadzone w niniejszym etapie „kodowanie otwarte, selektywne i teoretyczne”, umożliwiło mi nie tylko wyłonienie „struktur procesowych”, przyporządkowanie im „działań intencjonalnych” i „uwarunkowanych zewnętrznie”, ale również wyłonienie przestrzeni, w której nauczyciel funkcjonuje. Kolejny etap to „analityczne abstrahowanie”, w wyniku którego po połączeniu „struktur procesowych” otrzymałam 49 „kategorii analitycznych”, do których przyporządkowałam opracowane „kody teoretyczne” opracowane już przy „kodowaniu zogniskowanym” w celu pozyskania pełnego obrazu biografii. Następnie dokonałam zestawienia otrzymanych „kategorii analitycznych” przyporządkowując je do poszczególnych „struktur procesowych” i przyporządkowanych im „działaniami intencjonalnym” i „uwarunkowaniom zewnętrznym” w celu poznania pełnego obrazu badanych 54 nauczycieli. Przeprowadzone działania ukazały proces rozumienia doświadczeń nauczycieli, wskazujący, iż pomiędzy „działaniem intencjonalnym” wynikającym z potrzeb nauczyciela, a działaniem nauczyciela wynikającym z funkcji, „uwarunkowanej zewnętrznie”, tworzy się przestrzeń, w której nauczyciel funkcjonując kształtuje swoją tożsamość. **W celu ukazania procesu kształtowania tożsamości** zawodowej nauczyciela, odwołałam się do rozważań Anselma Straussa nad tożsamością, a dokładnie do koncepcji „świata społecznego”, która w odniesieniu do doświadczeń nauczycieli w realizacji podstawy programowej pokazuje, że „świat społeczny w jakim funkcjonuje nauczyciel składa się z: działań nauczyciela zmierzających do realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, działań nauczyciela wynikających z pełnionej funkcji i roli, działań nauczyciela wynikających z przepisów prawa, miejsca jakim jest: przedszkole publiczne, przedszkole niepubliczne, publiczna szkoła podstawowa, niepubliczna szkoła podstawowa, miasto, wieś, technologii obejmujących metody i formy pracy stosowane przez nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, organizacji pracy dotyczącej planowania i organizowania działań nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, członków społeczności przedszkolnej obejmującej: dzieci, nauczycieli, rodziców, dyrektorów. Zatem znając „świat społeczny” w jakim funkcjonuje nauczyciel wskazałam, że **proces kształtowania tożsamości nauczyciela** w obszarze doświadczeń nauczyciela w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego **zachodzi w odniesieniu do:** 1 interakcji nauczyciela z innymi uczestnikami interakcji

zaistniałych w różnorodnych sytuacjach i obejmuje: pierwsze dni w zawodzie nauczyciela, tęsknotę za wykonywanym zawodem silniejszą niż doznane upokorzenia, zmianę w funkcjonowaniu młodego nauczyciela zaistniałą na skutek nabytych doświadczeń, drogę do pracy na stanowisku nauczyciela, staż pracy będący czynnikiem generującym zróżnicowane działania nauczyciela, pozytywny stosunek nauczyciela do studiów będący inspiracją do zdobywania nowych umiejętności i negatywny stosunek nauczyciela do studiów źródłem rodzącej się wiary nauczyciela we własne umiejętności, 2 interakcji wynikających z funkcjonowania nauczyciela w społeczności instytucji, pełnionej roli i funkcji obejmujących: nauczyciela jako organizatora środowiska dla dzieci, wiedzę nauczyciela na temat obowiązujących podstaw programowych i jej zastosowanie w realizacji aktualnej podstawy programowej, awans zawodowy nauczyciela, awans zawodowy będący źródłem działań podejmowanych przez nauczyciela, merytoryczne podejście dyrektora do pracy nauczyciela, pasywna rola dyrektora i bierna rola dyrektora, 3 zmian funkcji, roli i pozycji nauczyciela „kariera obiektywna” i zmian osobistego podejścia nauczyciela zaistniałych na skutek wprowadzonych zmian w strukturze instytucji „kariera subiektywna”. Proces kształtowania tożsamości wynikający z zestawiania „kariery obiektywnej” z „kariery subiektywną” zachodzi w wyniku transformacji tożsamości będącej wynikiem: „uregulowań zmian statusu i punktów zwrotnych”. **Transformacja tożsamości w odniesieniu do uregulowań zmian statusu** dotycząca: 1 Rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstaw programowych wychowania przedszkolnego (...) obejmuje: działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie wzbudzania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci, działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie organizowania aktywności zadaniowej, podczas której dzieci prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia, działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia warunków, do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych, działania nauczyciela w zakresie tworzenia sytuacji problemowych, pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń, działania nauczyciela w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie tworzenia sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły, poglądy. 2 Rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstaw programowych wychowania przedszkolnego (...) i dotyczy: biurokratycznej roli obowiązującej podstawy programowej. 3 Karta Nauczyciela art. 6 pkt 3a i obejmuje: niezbędne samodzielne decyzje nauczyciela w zakresie doskonalenia zawodowego

w odpowiedzi na zainteresowania i potrzeby dzieci, samodzielne decyzje nauczyciela w zakresie doskonalenia zawodowego jako źródła podnoszenia swoich kwalifikacji, zróżnicowane efekty doskonalenia zawodowego, zróżnicowane źródła doskonalenia zawodowego nauczyciela. **Natomiast transformacja tożsamości w odniesieniu do punktów zwrotnych dotyczy:** 1 sytuacji, w której nauczyciel jest zmuszony do przestrzegania przyjętych norm w myśl przyjętych zobowiązań na skutek: bierności ustawodawcy na ignorancję społeczną zawodu nauczyciela. 2 sytuacji, w której nauczyciel musi sprostać wyzwaniom instytucji celem jego oceny na skutek: biurokratycznej roli obowiązującej podstawy programowej jako źródła autonomicznych działań nauczyciela, biurokratycznej roli obowiązującej podstawy programowej pomimo samodzielnych działań nauczyciela, nauczyciela będącego organizatorem środowiska dla dzieci pomimo trudności wynikających z nieprzemysłanych decyzji ustawodawcy, zróżnicowanego postępowania nauczyciela w zakresie planowania pracy i praktycznego działania, wymuszonej roli awansu zawodowego nauczyciela. 3 sytuacji, w której nauczyciel realizuje nieznaną sobie rolę na skutek: roszczeniowego podejście dyrektora do pracy nauczyciela wynikiem lekceważącego traktowania nauczyciela przez rodziców, roszczeniowego podejście dyrektora do pracy nauczyciela źródłem zróżnicowanej motywacji nauczyciela, roszczeniowego podejście dyrektora do pracy nauczyciela źródłem utraty motywacji przez nauczyciela, roszczeniowego podejście dyrektora do pracy nauczyciela. 4 sytuacji, w której nauczyciel czuje się zdradzony przez osoby, z którymi się utożsamiał na skutek: wsparcia otrzymywanego przez nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego od: kuratorium oświaty, organu prowadzącego i placówki doskonalenia nauczycieli, oferty kierowanej do nauczycieli w związku z realizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego od: kuratorium oświaty, organu prowadzącego i placówki doskonalenia nauczycieli, realizacją narzuconych form doskonalenia zawodowego będącej wynikiem braku współpracy wśród nauczycieli, zróżnicowanych źródeł samodzielnego i narzuconego doskonalenia zawodowego nauczyciela, zróżnicowanych efektów samodzielnego i narzuconego doskonalenia zawodowego nauczyciela, zróżnicowanego oblicza współpracy nauczycieli i pracowników obsługi, zróżnicowanego oblicza współpracy nauczycieli. 5 sytuacji, w której nauczyciel czuje się oszukany, wie, że nie jest już tym, kim był na skutek: obniżania wartości pracy nauczyciela przez ustawodawcę, roszczeniowego podejście rodziców do pracy nauczyciela, nauczyciela będącego organizatorem środowiska dla dzieci pomimo nadmiaru pracy oraz niedoceniaania nauczyciela przez rodziców, nadmiaru pracy w zawodzie nauczyciela oraz niedoceniaanie nauczyciela przez rodziców źródłem przykrych doznań. 6 „Przepowiedziana”

przemiana tożsamości nauczyciela zaistniała na skutek zaangażowania nauczyciela. Obecne w „świecie społecznym” w jakim funkcjonuje nauczyciel w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego „problemy organizacji pracy” łączą się „konceptą trajektorii”.

Przeprowadzone badania pokazały, iż proces powstawania trajektorii z perspektywy doświadczeń nauczycieli realizujących podstawę programową wychowania przedszkolnego przyjmuje następującą postać: nauczyciel jest obarczany nadmiarem różnorodnych obowiązków, z którymi sobie nie radzi, nie czuje się osobą autonomiczną, ma świadomość, że nie ma wpływu na własne działania, nie może odnaleźć się w zaistniałej sytuacji, wykonuje polecenia, podejmuje zlecone działania, jest zdezorientowany na skutek braku kontroli nad własnym działaniem, zmienia swój pogląd na temat własnej osoby, zatracą umiejętność nawiązywania relacji społecznych, zmniejsza się obszar działań nauczyciela w odniesieniu do dzieci, rodziców, nauczycieli i dyrektora w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego w zakresie planowania i organizacji pracy, stosowanych w niej metod i form, pogłębia się chaos w funkcjonowaniu nauczyciela w zawodzie nauczyciela, nauczyciel zastanawia się nad własną osobą oraz relacjami w odniesieniu do innych. **Ponadto badania pokazały, że w procesie powstawania trajektorii** zachodzą „przekształcenia” obejmujące „poziomy”, które w zakresie doświadczeń nauczycieli przyjmują następującą postać: nauczyciel uważa, że sytuacja, podczas której nauczyciel regularnie rezygnuje z realizacji swoich planów i pragnień jest wynikiem losu jaki jest mu przeznaczony, nauczyciel wykazuje zaniepokojenie w kontaktach z nauczycielami, dyrektorem i rodzicami dzieci, uważa, że ich brak współdziałania oraz łamanie obowiązujących zasad spowodowało, że stracił zaufanie do wskazanych podmiotów i nie widzi dalszej współpracy, nauczyciel w wyniku zaniepokojenie jakiego doświadczył zaistniałego na skutek utraty kontroli nad własnymi działaniami czuje się osamotniony. Zatem nauczyciel jako jednostka autonomiczna, podejmująca samodzielne decyzje, zostaje sprowadzona do roli, w której o kluczowych dla siebie decyzjach nie może samodzielnie decydować. **Z kolei druga część analizy** polegająca na porównywaniu uzyskanych kategorii analitycznych z zastosowaniem „strategii maksymalnego i minimalnego kontrastu” doprowadziła mnie do wskazania, że: funkcjonowanie nauczyciela i podejmowane przez niego działania wynikają z jego potrzeb oraz, że działania nauczyciela wynikają z pełnionych przez niego funkcji oraz uwarunkowań zewnętrznych. Ponadto niniejsza analiza pokazała również współwystępowanie następujących kategorii: negatywny stosunek nauczyciela do studiów źródłem rodzącej się wiary nauczyciela we własne umiejętności oraz roszczeniowe podejście dyrektora do pracy nauczyciela źródłem utraty motywacji przez nauczyciela.

Mając na uwadze powyższe proponuję następujące propozycje rozwiązań dla nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego:

1. Nauczyciele wzbudzając zainteresowania i ciekawość dzieci, powinni odnosić się do rzeczywistych znanych dzieciom sytuacji, podczas których dzieci mogą korzystać z różnorodnych pomocy dydaktycznych, wsparcia osób uczestniczących w procesie wychowania dzieci oraz znanych metod i form pracy.
2. Nauczyciele wzbudzając zainteresowania i ciekawość dzieci, powinni widzieć w dziecku osobę aktywną i do tej aktywności dzieci powinni dostosować działania, które zaciekawiają dzieci.
3. Nauczyciele wzbudzając zainteresowania i ciekawość dzieci, powinni uatrakcyjnić proponowane dzieciom działania poprzez modyfikowanie przestrzeni i wdrażanie nowych metod, form pracy i pomocy dydaktycznych zgodnych z potrzebami dzieci.
4. Nauczyciele w celu wzbudzania zainteresowań i ciekawości dzieci, powinni podwyższać swoje kwalifikacje poprzez ustawiczne doskonalenie własnych umiejętności za pośrednictwem doskonalenia wewnątrzszkolnego i pozaszkolnego, samokształcenia czy studiów podyplomowych.
5. Nauczyciele wzbudzając zainteresowania i ciekawość dzieci, źródeł inspiracji winni szukać nie w przewodnikach metodycznych, ale w potrzebach i zainteresowaniach dzieci, w środowisku lokalnym i własnych kompetencjach, wówczas zyskają nie tylko autonomię ale i poczucie sprawstwa.
6. Nauczyciele chcąc wzbudzać zainteresowania i ciekawość dzieci, nie powinni sterować zachowaniami dzieci i podporządkować ich, pomijając indywidualność i potrzeby dzieci.
7. Nauczyciele wzbudzając zainteresowania i ciekawości dzieci, chcąc dostrzec zmiany w zachowaniu dzieci w postaci popełniania błędów, nie powinni obciążać dziecka odpowiedzialnością za niewłaściwe wykonanie zadania lecz powinni stworzyć dzieciom warunki do podejmowania różnorodnych prób.
8. Nauczyciele wzbudzając zainteresowania i ciekawość dzieci, powinni swoje działania skierować na aktywizowanie dzieci do aktywności fizycznej.
9. Nauczyciele organizując aktywność zadaniową opartą na zabawie, zajęciach powinni uwzględniać przestrzeń, zastosowane metody i formy pracy w celu pozyskania samodzielności i aktywności dzieci.
10. Nauczyciele organizując aktywność zadaniową opartą na opowiadaniu, czytaniu i prowadzeniu rozmów winni uwzględniać spontaniczne i autonomiczne wypowiedzi

dzieci jako podstawę do budowania relacji społecznych i rozwijania procesów myślowych.

11. Nauczyciele organizując aktywność zadaniową opartą na organizacji konkursów, uroczystości przedszkolnych powinni uwzględniać aktywność twórczą dzieci w celu pozyskania samodzielności.
12. Nauczyciele organizując aktywność zadaniową opartą na stosowaniu lub modyfikacji metod i form pracy, powinni uwzględniać możliwości fizyczne, zdolności i zainteresowania dzieci w celu zaktywizowania dzieci.
13. Nauczyciele organizując aktywność zadaniową opartą na włączaniu rodziców i społeczność przedszkolną powinni współpracować ze wskazanymi podmiotami w celu aktywizowania rozwoju dzieci i realizacji celów, zadań instytucji nałożonych przez ustawodawcę.
14. Nauczyciele organizując aktywność zadaniową opartą na realizacji zadań dostosowanych do predyspozycji dzieci, powinni proponować zadania zawierające trudność, której samodzielne pokonanie pozwoli dziecku na zdobycie nowych umiejętności.
15. Nauczyciele organizując aktywność zadaniową opartą na realizacji zadań wykraczających poza predyspozycje dzieci, powinni proponować zadania, których stopień trudności, będzie wymagał uzyskania wsparcia w celu jego realizacji.
16. Nauczyciele organizując aktywność zadaniową opartą na realizacji zadań, powinien uwzględniać następujące cechy zadań: dostosowanie zadań do możliwości dzieci, zadanie powinno być interesujące dla dzieci, powinno wzbudzać ciekawość dzieci, zawierać atrakcyjne pomoce dydaktyczne i posiadać różne drogi dochodzenia do rozwiązania.
17. Nauczyciele organizując przestrzeń, w której będą przebywały dzieci powinien stworzyć dzieciom warunki do: działania, samodzielnego dokonywania wyborów i sprawstwa.
18. Nauczyciele realizując eksperymenty jako działania badacze powinni mieć na uwadze, że swoimi działaniami wyprzedzają założenia zawarte w podstawie programowej wskazującej na eksperymenty językowe.
19. Nauczyciele chcąc rozwijać umiejętności fizyczne dzieci, powinni włączać dzieci w tworzenie warunków do działań badawczych.
20. Nauczyciele powinni przeanalizować cele osiągnięte przez dzieci wskazane w fizycznym obszarze rozwoju podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

21. Nauczyciele tworząc sytuacje problemowe, powinni uwzględniać wiedzę posiadaną przez dzieci, umożliwiać dzieciom wskazanie różnorodnych rozwiązań i weryfikowanie własnych pomysłów.
22. Nauczyciele rozwiązując sytuacje problemowe z zastosowaniem rozmów, powinni uwzględniać wzajemne relacje pozbawione podziału dziecko – nauczyciel.
23. Nauczyciele tworząc sytuacje problemowe, powinni bazować na znajomości zainteresowań, upodobań i potrzeb dzieci, co spowoduje, że dzieci rozwiązując sytuacje problemowe będą mogły doświadczyć ich zastosowania.
24. Nauczyciele powinni znać umiejętności charakterystyczne dla fizycznego obszaru rozwoju dziecka w celu organizowania działań umożliwiających rozwiązywanie sytuacji problemowych.
25. Nauczyciele powinni rozwijać umiejętności społeczne objawiające się samodzielnością, otwartością, niezależnością, umiejętnością dyskusowania i współpracą w celu budowaniu relacji i więzi wśród dzieci.
26. Nauczyciele nie powinni rezygnować z organizacji sytuacji problemowych, na skutek pojawiających się sytuacji konfliktowych podczas których dzieci wspólnie z nauczycielem rozwiązują sytuację problemową.
27. Brak czasu, skupienie i zaangażowanie dzieci nie powinny być dla nauczycieli usprawiedliwieniem do niezrealizowania działań umożliwiających prezentowanie dzieciom poglądów i pomysłów.
28. Nauczyciele w celu prezentowania poglądów i pomysłów przez dzieci, powinni wykorzystywać każdą sytuację.
29. Nauczyciele powinni zaufać dzieciom i zrezygnować z oceniania wyrażanych poglądów i pomysłów, co umożliwi ich poznanie.
30. Nauczyciele powinni poznać zadania kuratorów oświaty w zakresie nadzoru pedagogicznego, co umożliwi im wnioskowanie o pozyskanie wsparcia i ofert.
31. Nauczyciele powinni poznać zadania organów prowadzących, w sytuacji kiedy organem jest gmina oraz przeznaczenie dotacji, kiedy organem prowadzącym jest osoba fizyczna lub prawna.
32. Nauczyciele powinni poznać zadania placówek doskonalenia nauczycieli w odniesieniu do szkół i przedszkoli, co ułatwi im wnioskowanie o wsparcie lub ofertę sprzyjającą doskonaleniu umiejętności lub podnoszeniu kwalifikacji.

Bibliografia

- Ablewicz K. (1996), Pedagog kultury jako badacz i uczestnik rzeczywistości kulturowej, [w:] Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu pedagogicznego, (red.) H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Toruń.
- Apanowicz J. (2002), Metodologia ogólna, Wydawnictwo BERNARDINUM, Gdynia.
- Andrzejewska J. (2010), Przedszkole rozwija aktywność dziecka, Wychowanie przedszkolne nr 3.
- Andrzejewska J. (2011), Zadania nauczyciela wspierającego aktywność poznawczą dziecka, [w:] Dziecko –rzeczywistość, szanse i wyzwania, (red.) B. Grzeszkiewicz, B. Walak Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski.
- Andrzejewska J. (2011), Wyzwania edukacji dziecka w przedszkolu. Perspektywa konstruktywistyczna, [w:] Obszary edukacji dziecka, (red.) B. Grzeszkiewicz, B. Walak, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Gorzów Wielkopolski.
- Andrzejewska J. (2011), Kompetencje poznawcze dzieci pięcioletnich, [w:] Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej (red.) H. Sowińska, UAM, Poznań
- Andrzejewska J. (2015), Doświadczenie przez dziecko samodzielności, „Przedszkolne ABC. Magazyn dla wychowawców i rodziców, nr 7.
- Andrzejewska J. (2015), Oferta edukacyjna przedszkola a kompetencje społeczne dzieci, [w:] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna, (red.) J. Uszyńska – Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Andrzejewska J. (2018), Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka [w:] Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. XXXVII, z.1.
- Andrzejewska J., Guz S. (2021), Uczenie się dziecka z rówieśnikiem podczas realizacji zadań rozwojowych, Lubelski Rocznik Pedagogiczny T.XXXX, z. 4 – 2021.
- Appelt K. (2005), Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? [w:] Psychologiczne portrety człowieka A. I. (red.), Gdańskie Wyd. Psychologiczne, Gdańsk.
- Arystoteles (1984), Metafizyka, Księga A (1), tłum. K. Leśniak, Warszawa.
- Babbie E. (2004), Badania społeczne w praktyce, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bałachowicz J. (2017), Szkoła jako przestrzeń budowania przeszłości, [w:] Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację (red.) J. Bałachowicz, A. Korwin – Szymanowska, E. Lewandowska, E. Witkowska – Tomaszewska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

- Bańko M. (2006), *Wielki słownik ucznia*, t. II. PWN, Warszawa.
- Basińska A. (2011), *Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (red.) H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Benedict R. (1966), *Wzory kultury*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Berlyne D. E. (1960), *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw – Hill.
- Beveridge W. I. (1960), *Sztuka badań naukowych*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Birch A. (2005), *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa.
- Bokszański Z. (1989), *Tożsamość, interakcja, grupa: tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Bohnsack R. (1991), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitative Forschung*, Opladen.
- Bortnowski S. (2005), *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Wydawnictwo Stentor, Warszawa.
- Brańska E. (1999), *Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, [w:] „*Wychowanie w przedszkolu*” 1999r, nr 7.
- Brańska E. (2008), *Zagrożenia i szanse edukacji przedszkolnej*, [w:] „*Wychowanie w Przedszkolu*” nr 5.
- Brańska E. (2009), *Jakie programy w edukacji przedszkolnej?* [w:] „*Wychowanie w przedszkolu*” nr 8.
- Braun D. (2009), *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, Jedność, Kielce.
- Bruner J. S. (1965), *Proces kształcenia*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Bruner J. S. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bruner J. S. (1966), *The Process of Education*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Bruner J. S. (1971), *The Relevance of Education*. New York: W.W. Norton.
- Bruner J.S. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Tłum. E. Krasieńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

- Bruner J. S. (1978), *Poza dostarczone informacje studia z psychologii poznawania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Bruner J. S. (2006), *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Brzezińska A., Burtowy M. (1985), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
- Brzezińska A. (1994), *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela*, [w:] *Uczyć inaczej*, (red.) G. Lutomski, Poznań.
- Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (1995), *Wprowadzenie*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, (red.) A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań.
- Brzezińska A. (2002), *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*. Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD Nr 23.
- Brzezińska A. (2006), Bruner J. S. *Prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, [w:] *Kultura edukacji*, Wydawnictwo UNIVERSITAS, Kraków.
- Brzezińska A., Lutomski G. (1994), (red.) *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Brzeziński J. (1984), *Elementy metodologii badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Buksiński T. (2001), *Doświadczenie*, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii, Poznań.
- Bulera M., Gładyszewska M. (2006), *Edukacja z partnerskim udziałem rodziców – edukacji rozwiązania stosowane w bydgoskich przedszkolach* [w:] *Nauczyciel w przedszkolu*, (red.) E. Smak, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Burtowy M. (1985), *Tendencje rozwojowe wychowania przedszkolnego w Polsce* [w:] *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, (red.) A. Brzezińska, M. Burtowy, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Buss A. H., Plomin R. (1975), *A temperament theory of personality development*, Wiley, New York.
- Cackowski Z. (1964), *Problemy i pseudoproblemy*, KiW, Warszawa.
- Chrzastowska B. (2003), *Opis lekcji "Polonistyka"*, Nr 9.
- Cohen I. Manion L. Morrison K. (2005), *Research Methods in Education*. London – New York: Routledge Falmer.
- Czaja – Chudyba I. (2013), *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej*.

- Uwarunkowania nieobecności, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Czyżewski M. (1984), Socjolog i życie potoczne. Studium z etnometodologii i współczesnej sociologies interakcji, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Dagiel M. (2004), Dialogi niepodjęte, [w:] Świat dziecięcych znaczeń (red.) D. Klus – Stańska, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa.
- Daraszek E. (2002), Rodzice i dzieci. Encyklopedia, Wydawnictwo PPU Park, Bielsko – Biała.
- Dewey J. (1913), Interest and Effort in Education. Edwardville: Southern Illinois Press.
- Dewey J. (1972), Demokracja i wychowanie, tłum. Z. Doroszowa, Wydawnictwo Zakładu im. Ossolińskich Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk.
- Dewey J. (2002), Jak myślimy? De Agostini Polska Sp. z.o.o, Warszawa.
- Denek K. (1994), Wartości i cele edukacji szkolnej, Wydawnictwo Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza, „Edytor”, Poznań- Toruń.
- Denzin N.K., Y. S. Lincoln (1997), Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika, Acta Universitatis Nicolai Copernici, 317, Nauki Humanistyczno – Społeczne, Kraków.
- Dolińska A., Łuczaj K., Kurek – Ochmańska O., (2022), Przegląd Socjologiczny 71 (1).
- Donaldson M. (1986), Myślenie dzieci, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Drzażdżewski S. (1998), Prorodzinna opieka nad dzieckiem, cz. 1-2, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze” nr 5 i 6.
- Dubas E., Świtalski W. (2011), (red.), Uczenie się z biografii innych. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódź
- Dubas E. (2017), Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się. [w:] Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne Numer 2017/ 1(4), Łódź.
- Dubisz S, Sobol E. (2005), (red), Wielki słownik frazeologiczny z przysłowiami. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dudzińska I. (1983), Przygotowanie dzieci do nauki w szkole [w:] Wychowanie i nauczanie w przedszkolu (red.), I. Dudzińska, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Dudzińska B. (2000), Sytuacja zadaniowa w procesie edukacji [w:] Nauczyciel i szkoła 1 (8), Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłówice.
- Dunaj B. (1998), (red.), Słownik współczesnego języka polskiego, Wydawnictwo Przegląd Reader`s Digest, Warszawa.

- Dunaj B. (2003), (red.), *Domowy popularny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Cykada, Warszawa.
- Feiner M., Went W. (1997), *Nowe zadania nauczyciela*, „Edukacja i Dialog”, nr 9.
- Filipiak E. (2002), *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotski i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotski i Brunerem w tle*, GWP, Sopot.
- Filipczuk H. (1975), *Poznaj swoje dziecko*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia Sp. Z o.o. Warszawa.
- Freinet C. (1993), *Gawędy Mateusza*, Przeł. H. Semenowicz, Wydawnictwo PSAPCF, Otwock – Warszawa.
- Furmanek W. (1999), *Kompetencje ogólnotechniczne w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja Ogólnotechniczna nauczycieli klas I- III (red.)*, K. Kraszewski, Wydawnictwo Oświatowe, Rzeszów.
- Gilowska Z. (2000), *Reforma samorządowa a reforma finansów*, [w:] *Cztery reformy*, (red.), L. Kolarska- Babińska, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- Glaser B., Strauss A.L. (1968), *Time for Dying*, Chicago: Aidine Publishing Co. Glaser B., Strauss A.L. (1970), *Anguis. A Case – History of a Dylng Trajectory*, San Francisco: Sociology Press.
- Geertz C. (2011), *Zdobywając doświadczenia, autoryzując siebie*, [w:] *Antropologia doświadczenia*, (red.), V. W. Turnera, E. M. Brunera, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Głowała A. (2021), *O kompetencji komunikacyjnej dziecka w kontekście zachowań twórczych „Społeczeństwo Edukacja Język” Tom 14/2/2021*.
- Gnitecki J. (2007), *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych Tom II Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Goffman E. (1978), *Asylums. Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Gołębniak D. (2004), *Szkoła wspomagająca rozwój*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki, T. 2*, (red.), Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Grabinger R. S. (1999), *Rich Environments for Active Learning* [w:] *Desing Approaches and*

- Tools in Education, Kluwer Academic Publishers.
- Greenfield J. (1999), *Mózg*, Wydawnictwo CiS, Warszawa.
- Grochowalska M. (2002), *Wokół (nie) zamierzonych skutków przemian w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Nowe wyzwania i perspektywy wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, (red.), B. Surma, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Grochowalska M. (2002), *Gestykulacja i mowa. O niewerbalnym komunikowaniu się dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Grochowalska M. (2004), *Dziecko odbiorcą komunikacyjnej wartości gestu* [w:] *Psychologia Rozwojowa* tom 9, nr 5, Akademia Pedagogiczna, Kraków.
- Grochowalska M. (2009), *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym. Wybrane konteksty*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego Kraków.
- Grochowalska M. *Marginalizowana i faworyzowana aktywność dziecka, czyli o bawieniu i uczeniu się*, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, (red.), T. Parczewska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Gruszczyk – Kolczyńska E. (2008), *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego* [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom I. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna MEN*, Warszawa.
- Gruszczyk – Kolczyńska E. (2002), *Dojrzałość do nauki matematyki i niszczące Oddziały konsekwencje rozpoczynania edukacji szkolnej bez takiej dojrzałości*. Biuletyn Informacyjny Warszawskiego PTD Nr 23.
- Grzeszkiewicz B. (2007), *Nauczyciel wychowania przedszkolnego w perspektywie jutra*, [w:] *Nauczyciel jutra*, (red.), E. Perzycka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Grzeszkiewicz B. (2011), *Kompetencje emocjonalne dzieci pięcioletnich* [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (red.), H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Guilford J. P., Zimmerman W. S. (1956), *Fourteen dimensions of temperament*, Psychological Monographs.
- Gurycka A. (1955), *O budzeniu zainteresowań u słabych uczniów* [w:] E. Czernichowski (red.) *Rocznik Instytutu Pedagogiki*, Warszawa.
- Gurycka A. (1977), *Przeciw nudzie*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Gurycka A. (1978), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- Gurycka A. (1954), *Zagadnienie zainteresowań w problematyce kształcenia osobowości* „Studia Pedagogiczne”

- Gurycka A. (1961), Zainteresowania uczniów. Problemy psychologiczne i pedagogiczne, (red.), A. Gurycka cz. I Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Gurycka A. (1989), Rozwój i kształtowanie zainteresowań. WSiP, Warszawa,
- Helling I. (1985), Metoda badań biograficznych, Kultura i Społeczeństwo, nr 3
- Helling I. (1990), Metoda badań biograficznych, [w:] Metoda biograficzna w socjologii, (red.), J. Włodarek, M. Ziółkowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Poznań.
- Herbst M., Herczyński J., Levitas A.(2009), Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Hermanns H. (1987), Narrative interview – a new tool for sociological field research, [w:] Approaches to the study of face interaction, “Folia Sociologica”, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Henderson B. B., Moore S. G. Childrens responses to objects differing in novelty in relation to level of curiosity and adult behavior. Child Development vol. 51 1980 nr 2.
- Hetmańczyk H. (2019), Środowisko rodzinne i przedszkolne na różnych płaszczyznach współpracy i komunikacji [w:] Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej (red.), A. Borzęcka A. Twaróg-Kanus, R. Walusia, Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków.
- Hurlock E.B. (1985), Rozwój dziecka, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Hurlock E.B. (1985), Rozwój dziecka, T. II. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- Ingarden I. (1974), Wstęp do fenomenologii Husserla, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jakubowicz – Bryx A. (2011), Poradniki metodyczne jako źródło wiedzy nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej [w:] Nauczyciel wczesnej edukacji: oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna (red.), J. Bonar, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Jakob G. (2001), Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych [w:] Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały (red.), D. Urbanik – Zajac, J. Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Jarosz B.(2017), O poprawności przewodników metodycznych do nauczania języka polskiego(normatywnie), Prace Językoznawcze 19/1, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińskiego – Mazurskiego, Olsztyn.
- Jędrzejowska E. (2017), Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym [w:] Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna 2/2 (10/2), Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Wydział Pedagogiki I Psychologii Uniwersytet Komiski Edukacji Narodowej.
- Juul J. (2014), Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?

- Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna.
- Juszczak S. (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne.* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kallmeyer Werner, Schütze Fritz (1977), *Zur Konstitution Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*, [w:] Dirk Wegner (Hrsg.), *Gesprächsanalysen*, Buske, Hamburg.
- Kamińska – Jackiewicz M. (2011), *Zmiany programowe w edukacji przedszkolnej – tendencje i oczekiwania*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna badania, opinie, inspiracje*, (red.), M. Karwowska – Struczyk, D. Sobiepańska, M. Szpotowicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Karbowniczek J. (2013), *Z historii wychowania przedszkolnego* [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, (red.), J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma Wydawnictwo WAM Akademia Ignatianum, Kraków.
- Karbowniczek J. (2013), *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu* [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, (red.), J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Wydawnictwo WAM Akademia Ignatianum, Kraków.
- Kargul J. (1986), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych* (red.), K. Wojciechowski, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław.
- Karłowski M. (1996), *Epizody i tożsamość* [w:] *Kultura i Społeczeństwo*, Tom 40 Nr 4.
- Karwowska – Struczyk M., Hajnicz W. (1986), *Obserwacja w poznaniu dziecka*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa
- Karwowska – Struczyk M. (2003), *Program wychowania przedszkolnego w okresie zmiany ustrojowej*, [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, (red.), R. Piwowarski, IBE, Białystok.
- Karwowska – Struczyk M. (2007), *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Karwowska – Struczyk M. (2009), *Dziecko i rówieśnicy w społecznym świecie wczesnej – edukacji* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.), D. Klus - Stańska, M. Szczepkowska – Pustkowska, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Karwowska – Struczyk M. (2011), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna badania, opinie, inspiracje*. (red.), M. Karwowska – Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Karwowska – Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych*

- rozwiązań, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Karwowska M. (2003), *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Kaźmierska K. (2004), *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, *Przegląd Socjologiczny* tom LIII/1, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Kaźmierska K. Waniek K. (2020), *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda- technika – analiza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kielar – Turska M. (1992), *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa.
- Kielar – Turska M. (1992), *Potrzeby i możliwości poznawcze dziecka*, *Rocznik Naukowo – Dydaktyczny z. 144, Prace Pedagogiczne XIII, Nowe Orientacje Edukacji Przedszkolnej* Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków.
- Kielar – Turska M. (2005), *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka* (red.), B. Harwas – Napierała, J. Trempała, t. 2, PWN, Warszawa.
- Klasińska B. (2011), *Kształtowanie zainteresowań uczniów wyzwaniem współczesnej i przyszłej edukacji*. *Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej T. 18, Nr 1/2011*, Tarnów.
- Klein P. (1994), *Całościowa ocena i interwencja w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa* [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów* (red.), A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, Wydawnictwo Zysk i S- ka, Poznań.
- Klim – Klimaszewska A. (2005), *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Klus – Stańska D., Kruk J. (2009), *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, (red.), D. Klus – Stańska, M. Szczepska – Pustkowska, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Klus – Stańska D. (2010), *Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji* [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.), D. Waloszek, Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA, Kraków.
- Klus – Stańska D. (2014), *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*, (red.), D. Klus – Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Klus – Stańska D. (2017), *Uwagi do projektu Podstawy programowej wychowania*

- przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Forum Oświatowe, 29 (1) Wrocław.
- Klus – Stańska D. (2018), Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. PWN, Warszawa.
- Klus – Stańska D. (2002), Konstruowanie wiedzy w szkole, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko – Mazurskiego, Olsztyn.
- Klus – Stańska D. (2010), Kogo pytać o terażniejszość? Refleksje o szkole i inspiracji M. Margaret Mead, [w:] Przestrzenie terażniejszości i ich społeczko – edukacyjne sensory (red.), Szczepka – Pustkowska, A. Kożyczkowska, M. Lewartowska – Zychowicz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Klus – Stańska D., Nowicka M.(2005), Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej, WSiP, Warszawa.
- Kędzierska J. (2005), Podstawa programowa, [w:] Encyklopedia XXI wieku, t. IV, (red.), T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kędzierska J. (2001), Zniwolony obraz świata, czyli dom i szkoła w podręcznikach szkolnych, [w:] Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej,(red.), J. Danilewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Komorowska H. (1982), Metody badań empirycznych w Glottodydaktyce, PWN, Warszawa.
- Konarzewski K. (2000), Jak uprawiać badania oświatowe, Metodologia praktyczna WSiP, Warszawa.
- Konarzewski K. (2004), Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Konarzewski K, Program szkolny [w:] Sztuka nauczania, T. 2, K. Konarzewski, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2005.
- Konecki K. (2000), Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konieczna I. (2019), Komunikacja osoby dorosłej z dzieckiem rozpoczynającym edukację – o wzajemności w rozmowie. Studium teoretyczno – empiryczne z udziałem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Korbecka K. (2010), Portale edukacyjne – rozwijanie zainteresowań uczniów, [w:] Oblicza Internetu (Re) definiowanie sieci, (red.), M. Sokołowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły zawodowej, Elbląg.
- Korolewska M., Osiecka – Chojnacka J. (2010), (red.), Polityka oświatowa, Studia BAS

- Biura Analiz Sejmowych Kancelarii Sejmu Nr 2(22), Warszawa.
- Korwin – Szymanowska A. Lewandowska E. (2015), Projektowanie i ewaluacja terenowych zajęć przyrodniczych w klasach początkowych [w:] Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej. Skrypt napisany na potrzeby projektu, A. Korwin – Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Kostynowicz J. Kuklińska Z. (2003), Małe dziecko w reformie oświaty, [w:] Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia, (red.), M. Zahorska, Wydawnictwo Fundacja Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Kowalska D. (2020), Znaczenie twórczości plastycznej w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna* Vol.8 2(16).
- Koźniewska E. (2009), Diagnostyka przedszkolna, „Dyrektor szkoły” nr 8.
- Krauze-Sikorska H. (2011), Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w przestrzeni społecznej klasy szkolnej, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, (red.), I. Adamek, Z. Zbróg, Wydawnictwo Libron, Kraków
- Król I., Pielachowski J. (1995), Nauczyciel i jego warsztat pracy, eMPI² Poznań.
- Krzysztożek Z., Lewin S. (1967), *Z teorii i praktyki wychowania przedszkolnego*, PZWS, Warszawa 1967.
- Kubinowski D. (2016), Kultura animacji jako humanistyczna pedagogia. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, nr 2(3).
- Kupisiewicz Cz. (1980), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1980), *Przemiany edukacyjne w świecie. Wydanie II, poprawione i uzupełnione*, Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (1976), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa.
- Kuszek K. (2002 a), Postawa samodzielności dziecka przedszkolnego jako wynik przejmowania zachowań. Cz. I. „Wychowanie na co Dzień”, nr 2-3.
- Kuszek K. (2002 b), Postawa samodzielności dziecka przedszkolnego jako wynik przejmowania zachowań. Cz. II. „Wychowanie na co Dzień”, nr 4-5.
- Kuszek K. (2006 a), *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*,

Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

- Kuszek K. (2004a), Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześć – siedmioletniego [w:] Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka (red.), H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
- Kuszek K. (2011), Zmiany w edukacji przedszkolnej jako warunek podniesienia jakości życia dzieci w okresie średniego dzieciństwa [w:] Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej, (red.), H. Sowińska, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Kuszek K. (2018), Dziecko przedszkolne: między rzeczywistością, oczekiwaniami, a potrzebą nieskrępowanej zabawy, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* T. XXXVII, z. 1
- Kwaśniewska M. (2009), Ujęcie programowe zakresu kompetencji dzieci przedszkolnych do nauki czytania, *Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno – Przyrodniczego Jana Kochanowskiego*, tom 18, Kielce.
- Kwaśniewska M. (2013), Planowanie pracy pedagogicznej w przedszkolu, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, (red.), J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Wydawnictwo WAM Akademia Ignatianum, Kraków.
- Kwaśniewska M. (2013), Aktualny stan wychowania przedszkolnego w Polsce, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, (red.), J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kwiatkowska W., Skibińska M. (2018), Obecność nauczyciela w internetowej społeczności uczącej się. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, Nr 27 (2/2018), Toruń.
- Kwieciński Z. (1988), Wspólnota złudzeń reformatorów oświaty i ich ekspertów, [w:] *Badania oświatowe a polityka. Praca zbiorowa wykonana w ramach problemu węzłowego 08.17. „Oświata i wychowanie wobec zmian społecznych i cywilizacyjnych”* (red.), J. Nowak, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa.
- Kwieciński Z. Witkowski I. (1993), (red.), *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach: zbiór*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa – Toruń.
- Kwieciński Z. (1993), *Mimikra czy sternik? Dylemat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*. [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersję we współczesnych pedagogiach*, (red.), Z. Kwieciński, L. Witkowski Wydawnictwo „Edytor” Warszawa.
- Kwieciński Z. (2005), *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] *Współprzeźrenie edukacji*,

- (red.), M. Nyczaj-Draż, M. Głazewski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Lasota A. (2010), Świat gestów i symboli w komunikacji dziecięcej, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
- Latusek A. (2004), Praktyczny słownik wyrazów i zwrotów bliskoznacznych, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków.
- Leek J. (2015), Ewaluacja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej. [w:] Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji (red.), M. Kamińska, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica NOVUM, Płock.
- Lewandowska E. (2017), Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju [w:] Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację J. Bałachowicz, M. Korwin – Szymanowska, A. Witkowska – Tomaszewska, Wydawnictwo Akademickie Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Lewis D. (1988), Jak wychować zdolne dziecko, PZWL, Warszawa.
- Lubowiecka J. (2011), Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu [w:] Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej, (red.), H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Lutyński J. (2000), Metody badań społecznych, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź.
- Łukaszewski W. (1984), Szanse rozwoju osobowości, KiW, Warszawa.
- Łukaszewicz – Olczyk A. (2008), Strategie marketingowe w dyskursie na forum internetowym, [w:] Język w marketingu, (red.), K. Michalewski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Łobocki M. (1990), W poszukiwaniu skutecznych form wychowania, WSiP, Warszawa.
- Maciejewski J. (2002), Wyzwania społeczeństwa postindustrialnego a nauczyciel akademicki. Ujęcie socjologiczne, [w:] Kompetencje nauczyciela, Stan, potrzeby i kierunki zmian, (red.), E. Koziół, E. Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- McNeill D. (1992), Hand and mind. What gestures reveal about thought, University of Chicago Press, Chicago-London.
- Michalak R. (1997), Przyroda, Badania, Język. Przyrodnicze rozumowanie i komunikowanie się najmłodszych, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Michalak R. (2004), Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Michalak R. (2004a), Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego dziecka,

- [w:] Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka, (red.), H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Michalak R. (2004 a), Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej, [w:] Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka, (red.), H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Michalak R. (2004 a), Aktywizujące metody nauczania w edukacji elementarnej, [w:] Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka, (red.), H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Michalak R. (2004 a), Zadania edukacyjne kontekstem rozwoju najmłodszego ucznia, [w:] Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka, (red.), H. Sowińska, G. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Michalak R. (2004 a), Konstruktywistyczna teoria uczenia się [w:] Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka, (red.), H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Michalak R., Misiorna E. (2004), Rzeczywistość a założenia edukacji małego ucznia [w:] Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka, (red.), H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Michalak R., Misiorna E. (2003), Nauczyciel i uczeń w zmieniającej się szkole [w:] Renesans (?) nauczania całościowego (red.), D. Klus – Stańska, M. J. Szymański, M. S. Szymański, Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa.
- Michalak R., Misiorna E. (2006), Edukacja małego dziecka z perspektywy konstruktywizmu [w:] Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce, (red.), S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Michalak R. (2011), Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów [w:] Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej (red.), H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Michna M. (2014), Oczekiwania rodziców wobec reformującego się przedszkola, Rocznik Pedagogiczny Tom 6 (42) nr 2.
- Mietzel G. (2003), Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli, Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne, Gdańsk.
- Misiorna E., Ziętkiewicz E. (1999), (red.), Zintegrowana edukacja w klasach 1-3, WOM, Poznań.

- Miszka M. (2009), *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Montessori M. (1930), *Aphorismen*, „Die Neue Erziehung” 1
- Moran L., Caetano A. (2021). *Biographical research through the looking glass of social distancing: Reflections on biographical interviewing and online technologies in pandemic times*”. *Irish Journal of Sociology* 1.
- Muchacka B. (2012), *Organizacja pracy nauczyciela*, [w:] *Edukacyjne i wychowawcze wyzwania nauczyciela w przedszkoli i szkole podstawowej*, (red.), B. Muchacka, I. Czaja – Chudyba, L. Smółka, Kielce.
- Muchacka B. (2000), *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydanie drugie poszerzone, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Muchacka B. (1992), *Zabawy badawcze dzieci w przedszkolu*, Prace Monograficzne Nr 149, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Mysłakowski Z. (1959), *Co to jest talent pedagogiczny* [w:] *Osobowość nauczyciela*. Rozprawy J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Baleya. Opracowanie i wstęp W. Okoń, PZW, Warszawa.
- Mysłakowski Z. (1965), *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*, Wydawnictwo „Książka i wiedza”, Warszawa.
- Nadachewicz K. (2011), *Związek między edukacją ruchową a osiągnięciami szkolnymi dziecka w młodszym wieku szkolnym* [w:] *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej*. Księga jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu, (red.), A. Cudowska, Wyd. Trans Humana, Białystok.
- Nangle D.W., Grover, R.L., Holleb, L.J., Cassano, M., Fales, J. (2010). *Defining competence and identifying target skills*. [w:] *Practitioner’s guide to empirically based measures of social skills*, (red.), D.W. Nangle, D. J. Hansen, C.A.Erdley, P. J. Norton, New York Dordrecht Heidelberg London: Springer.
- Nowak J. (2010), *Obraz dziecka funkcjonujący w nowych dokumentach programowych*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, (red.), D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków.
- Nowak S. (2007), *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowak – Dziemianowicz M. (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

- Nowacki T. (1976), *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo. Wrocław.
- Okoń W. (1987), *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W. (1991), *Rzecz o edukacji nauczycieli*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydanie trzecie poprawione, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Olczak A. (2014), *W labiryncie dziecięcych potrzeb i nauczycielskich oczekiwań- Krótka historia jednego dnia w przedszkolu [w:] Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania (red.), M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Adam Marszałek, Toruń.*
- Olczak A. (2015), *Umowa z dzieckiem w przedszkolu*, Wydawca: Fundacja Edukacja – Demokracja Rozwój, Zielona Góra.
- Palka S. (2006), *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej [w:] Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie (red.), D. Kulinowski, M. Nowak, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.*
- Palka S. (2010), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk.
- Paprotna G. (1992), *O zainteresowaniu dzieci w wieku przedszkolnym nauką szkolną, Rocznik Naukowo – Dydaktyczny Zeszyt 144, Prace Pedagogiczne XIII, Nowe Orientacje Edukacji Przedszkolnej (red.), K. Duraj – Nowakowej, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.*
- Parczewska T. (2012), *Doświadczenie koleżeństwa i przyjaźni przez dzieci z chorobami przewlekłymi*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Pawłowska R. (1986), *Poradnictwo pedagogiczne*, WSiP, Warszawa.
- Piaget J. (1960), *Narodziny inteligencji dziecka*, PWN, Warszawa.
- Piaget J. (1970), *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking Press.
- Piaget J. (1973), *To Understand Is to Invent*. New York: Viking Press.
- Pilch T, Bauman T, (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T, Bauman T, (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe, (wydanie trzecie poprawione i rozszerzone)*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T., Lepalczyk I. (2003), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Piotrowski A. (1990), *Teoria a badania empiryczne. Parę uwag o ich związku w orientacjach*

- współczesnej socjologii, [w:] Teoria i praktyka socjologii empirycznej, (red.), A. Giza – Poleszczuk, E. Mokrzycki, IFiS PAN, Warszawa.
- Poddjakow N.N. (1983), Myślenie przedszkolaka, WSiP, Warszawa.
- Popek K. (2016), Doświadczenie w narracjach nauczycieli -imperatywy w formowaniu tożsamości dojrzałej, ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS FOLIA HISTORICA 96.
- Przetacznikowa M. (1981), Psychologia wychowania [w:] Psychologia wychowawcza M. Przetacznikowa, Zi. Włodarski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Przetacznik – Gierowska M, Makiełło – Jarża G. (1985), Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego, WSiP, Warszawa.
- Przetacznik – Gierowska M. (1993), Świat dziecka. Aktywność, poznanie, środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej, Wydawnictwo Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Puhacz D. (2017), Trudności wychowawcze w edukacji przedszkolnej. Zarys problematyki, [w:] Dziecko i nauczyciel w procesie edukacji. Relacje i działania (red.), L. Kataryńczuk – Mania, E. Pasterniak – Kobyłecka Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Puślecki W. (2006), Edukacyjne wspieranie rozwoju dziecka, Życie szkoły, nr 10.
- Półturzycki J. (1997), Dydaktyka dla nauczycieli, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Radwiłowiczowie M. R. (1991), Metoda zadaniowo – sytuacyjna w nauczaniu początkowym, WSiP, Warszawa.
- Radzikowska D. (2015), Lektury dziecięce jako źródło budowania kompetencji społecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym [w:] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna (red.), J. Uszyńska Jarmoc, K. Nadachewicz. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Ratajek Z. (2004), Gotowość szkoły do podjęcia zadań edukacyjnych na poziomie kształcenia elementarnego [w:] Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym (red.), Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, Wydawnictwo akademii Świętokrzyskiej, Kielce.
- Ren – Kurc A. (2004), Portal internetowy, [w:] Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Internet w procesie kształcenia, (red.), K. Kędzierska, J. Migdałek, Rabid, Kraków.
- Reykowski J. (1981), Osobowość za społeczne zachowania się ludzi, PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (1977), Z zagadnień psychologii motywacji, WSiP, Warszawa.
- Riemann Gerhard, Schütze Fritz (1987), Some Notes on a Students Workshop on Biography Analysis, Interaction Analysis, and Analysis of Social Worlds, „Biography and Society: Newsletter of the International Sociological Association Research Committee 38”, no. 8.

- Robinson K. (2015), *Kreatywne szkoły: oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Wrocław.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Oxford University Press, Oxford.
- Rokicki A. (2023), *Aktywność fizyczna i uzolnienia sportowe dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Państwo i Społeczeństwo. State And Society nr 2.
- Rokuszevska – Pawełek A. (1996), *Miejsce biografii w socjologii interpretatywnej: Program socjologii biografistycznej Fritza Schützego*, „ASK” Nr 1.
- Rokuszevska – Pawełek A. (2002), *Chaos i przymus. trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rostańska E. (1995), *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa – Kraków.
- Rostańska E. (2018), *Trudna komunikacja – trudna edukacja. Porozumiewanie się ucznia i nauczyciela jako przestrzeń szkoły*, Konteksty Pedagogiczne 1(10).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne. Warszawa.
- Rubinstein S. L. (1964), *Podstawy psychologii ogólnej*, wyd. II, KiW, Warszawa.
- Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie [w:] Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna (red.), D. J. Sluyter, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.*
- Sawiński J. P. (2004), *Zainteresowania jako kluczowy czynnik wpływający na osiągnięcia biologiczne uczniów [w.] Efekty dzielności biologicznej i środowiskowej w zreformowanej szkole (red.), R. Kowalski, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.*
- Styczyńska M. (2008), *Nauczyciel a wspomaganie rozwoju dziecka przedszkolnego [w:] Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji (red.), W. Puślecki, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.*
- Schaffer H. R. (2005), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schaffer H. R. (1994), *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego [w:] Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów, (red.), A. Brzezińska, G. Lutomski, Wydawnictwo Zysk – S- ka, Poznań.*
- Schaffer H. R. (1994), *Spółeczny kontekst rozwoju psychobiologicznego [w:] Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów, (red.), A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, Zysk i S – ka, Poznań.*
- Schaffer H.R. (1998), *Social Development*, Blackwell Publishers, Oxford.

- Schaffer H.R. (2006), *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Schiefele U. (1991), Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26.
- Szewczuk W.(1985), (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szuman S., 1985, *Badania nad rozwojem i znaczeniem gestu wskazywania i ruchu rzućcia za siebie oraz wykrzykników wskazujących i wyrazów stwierdzających nieobecność u dziecka*, [w:] *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka* .S. Szuman, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa.
- Schütze F. (1981), *Prozeßstrukturen des Lebensablaufs*, [w:] J. Matthes, A. Pfeifenberger, M. Stosberg (red.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*, Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schütze Fritz (1983), *Biographieforschung und narratives Interview*, „*Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik*”, Nr. 13.
- Schütze F. (1984), *Kognitiven Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens*, [w:] Martin Kohli, Robert Günther (Hrsg.), *Biographie und Sozial Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Metzler, Stuttgart.
- Schütze F. (1989), *Kollektive Verlaufskurve und kollektiver Wandlungsprozeß. Dimensionen des Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutsche Soldaten im Zweiten Weltkrieg*, „*BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung Oral History und Lebensverlaufsanalysen*”, Nr. 1.
- Schütze T. (1999), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung: Anfänge – Fortschritte – Ausblicke*, W: *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* H–H. Krüger, W. Marotzki (Hrsg), Leske+Budrich, Opladen
- Schütze F. (2012 a), *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne* [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (red.), K. Kaźmierska Zakład Wydawniczy, Nomos, Kraków
- Schütze F. (2012b), *Koncepcja świata społecznego w symbolicznym interakcjonizmie oraz organizacja wiedzy we współczesnych złożonych społeczeństwach*, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Nomos, Kraków.
- Schütze F. (2014), *Autobiographical Accounts of War Experiences. An Outline for the Analysis of Topically Focused Autobiographical Texts – Using the Example of the „Robert Rasmus” Account in Studs Terkel’s Book, „The Good War”*, „*Qualitative Sociology Review*”, vol. 10, no. 1.

- Shaughnessy J. J., Zechmeister E. B., Zechmeister J. S. (2002), *Metody badawcze w psychologii*. Przeł. M. Rucińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Shugar G. W. (1983), *Małe dziecko w sytuacji dwupodmiotowej: jak powstaje i na czym polega struktura działania wspólne?* [w:] *Wychowanek jako podmiot działań*, (red.), M. Kofta, UW, Warszawa.
- Siemieniecka D.(2006), *Portal edukacyjny Scholaris jako przykład komputerowego wspomaganie kształcenia (CAI) w nauczaniu na odległość*, [w:] *Kształcenie na odległość w świetle badań i analiz*, seria: *Multimedialna Biblioteka pedagogiczna*, B. Siemieniecki (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Silverman, (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sikora M. (2001), *Problem doświadczenia naukowego* [w:] *Doświadczenie* (red.), T. Buksiński, Wydawnictwo Instytut Filozofii UAM, Poznań.
- Sikorska I. (2010), *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Skibińska M., Kwiatkowska W., Majewska K.(2014), *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Skulicz D, (2005), *Program (kształcenia, nauczania, szkolny)* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV (red.), T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa.
- Słomka A. (2001), *Kontrola i ocena osiągnięć uczniów a rozwijanie samodzielności*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom.
- Słoniewska H. (1959), *Psychologiczna analiza zainteresowania*, PTPN, Poznań.
- Słoniewska H. (1959), *Psychologiczna analiza zainteresowań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań.
- Sobol E. (1995), *Mały słownik języka polskiego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Sobol E, (2003), *Słownik wyrazów obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sowińska H. (2002), *Teoretyczne podstawy koncepcji integracji* [w:] *Konteksty edukacji zintegrowanej*, (red.), H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, „Eruditus” Poznań.
- Sowińska H. (2011), *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (red.), H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Spitzberg B.H. (2003). *Methods of interpersonal skill assessment* [w:] *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* Mahwah (red.), J.O. Greene, B. R .

- Burleson, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, In.
- Such J, (1972), O uniwersalności praw nauki, Wydawnictwo „Książka i wiedza” Warszawa.
- Suchodolski B. (1975), Cele nauczania i wychowania na różnych szczeblach systemu edukacji narodowej w świetle kształcenia ustawicznego [w:] Szkoła i edukacja permanentna (red.), M. Maciaszek, J. Wołczyk, R. Wroczyński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Super D. E. (1972), Psychologia zainteresowań, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Surma B, (2002), Nowe wyzwania i perspektywy wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej (red.), J. Karbowniczek, J. Kwaśniewska, B. Surma, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Surma B. (2013), Uczestnicy (podmioty) procesu edukacyjnego w przedszkolu [w:] Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką (red.), J. Karbowniczek, J. Kwaśniewska, B. Surma, WAM, Kraków
- Surma B, (2013), Diagnozowanie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym [w:] Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką, (red.), J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Wydawnictwo WAM Akademia Ignatianum, Kraków.
- Susułowska M. (1960), Reakcje poznawcze dzieci w wieku przedszkolnym na nowe bodźce, Zeszyty Naukowe UJ „Prace Psychologiczne – Pedagogiczne” nr 2. Kraków.
- Stemplewska – Żakowicz K. (1996), Osobiste doświadczenia a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego, Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Strauss A. L. (1969), *Mirrors and Masks. The Search for Identity*, The Sociology Press, San Francisco.
- Strauss A. L., Glaser B. (1975), *Chronic Illness and Quality of Life*, The C. V. Mosby Co., Saint Louis.
- Strauss, A. L i in. (1985), *Social Organization of Medical Work*, Chicago: University of Chicago Press.
- Strauss A, Corbin J. (1990), *Basic of Qualitative Research*. London: Sage.
- Strelau J., Jurkowski A., Putkiewicz Z. (1974), *Podstawy Psychologii dla nauczycieli*, PWN. Warszawa.
- Szewczuk W. (1998), (red.), *Encyklopedia Psychologii*, Wydawnictwo Fundacji “Innowacja” Warszawa.
- Szewczuk W. (1975), *Psychologia: zarys podręcznikowy*, WSiP, Warszawa.

- Szyszek-Bohusz A. (1989), *Pedagogika holistyczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Szymański M. J. (2004), *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo AP, Kraków.
- Śliwerski B. (2008), *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Strzyżewski S. (1990), *Proces kształcenia i wychowania w kulturze fizycznej*. Wydanie IV. Warszawa.
- Suświło M. (2006), *Twórczość dziecka – determinanty i praktyka edukacyjna [w:] Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce (red.), S. Włoch*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Świrko – Pilipczuk J. (2003), *Sytuacje edukacyjne podstawą procesu kształcenia i rozwijania samodzielności, [w:] Proces kształcenia i jego uwarunkowania, (red.), K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko – Pilipczuk*, Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin.
- Szczepka – Pustkowska M. (2004), *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych [w:] Świat dziecięcych znaczeń (red.), D. Klus – Stańska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Szempruch J. (2014), *Kierunki zmian w doskonaleniu zawodowym nauczycieli [w:] Edukacja jutra. Od Uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych (red.) K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz*, Oficyna Wydawnicza „HUMANITAS” Sosnowiec.
- Szuman S. (1946), *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa.
- Szuman S. (1955), *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Ossolineum, Warszawa.
- Szuman S. (1985), *Geneza przedmiotu W: Studia nad rozwojem psychicznym dziecka. Dzieła wybrane, t. 1*, WSiP, Warszawa.
- Szyling G. (2009), *„Językiem wymagań”. Uwagi na marginesie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne „Problemy Wczesnej Edukacji” Numer specjalny.
- Taraszkiewicz M. (1996), *Jak uczyć lepiej? Czyli Refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa.
- Teusz G. (2002), *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym, Teraźniejszość –*

- Człowiek – Edukacja, Kwartalnik myśli społeczno – pedagogicznej Nr 4 (20),
Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław.
- Tischner J. (2001), Filozofia dramatu, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tomaszewski T. (1972), (red.), Psychologia, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1976), Z pogranicza psychologii i pedagogiki, Państwowe Zakłady
Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1976), Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania [w:]
Psychologia (red.), T. Tomaszewski, PWN, Warszawa.
- Trzebiński J. (2002), Narracyjne konstruowanie rzeczywistości, [w:] Narracja jako sposób
rozumienia świata, (red.), J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,
Gdańsk.
- Turner J. H. (1985), Struktura teorii socjologicznej, Przeł. J. Szmatka. PWN, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1988), Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i
metodologiczne, PWN, Warszawa .
- Tyszkowa M. (1977), Aktywność i działalność dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Szkolne i
Pedagogiczne, Biblioteka Psychologiczna Warszawa.
- Tyl A. (2006), Rozbudzanie zainteresowań matematyką w edukacji przedszkolnej [w:]
Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce (red.), S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu
Opolskiego, Opole.
- Urbanik – Zając D. (1999), Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu, Edukacja,
Studia, Badania, Innowacje Kwartalnik Nr 4 (68), Instytut Badań Edukacyjnych,
Warszawa.
- Urbanik – Zając D. (2013), Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych [w:] Badania
jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka, (red.), D.
Urbanik –Zając, E. Kos, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Urbanik – Zając D. (2011), Biograficzna perspektywa badawcza, [w:] Biografia i badanie
biografii tom 1. Uczenie się z (własnej) biografii, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego,
Łódź.
- Vopel K.W. (2004), Warsztaty- skuteczna forma nauki. 80 porad dla moderatorów.
Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce.
- Waloszek D. (1993). Rola zadań w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym. Ośrodek
doskonalenia nauczycieli, Zielona Góra.
- Waloszek D. (2005), Program w edukacji dzieci. Geneza. Istota. Kryteria, Wydawnictwo
Akademickie Żak, Warszawa.

- Waloszek D. (2009), Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Waloszek D. (2009 a), Zawłaszczanie dzieciństwa. XXI wiek. Etiologia zjawiska [w:] Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa (red.), I. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana, Białystok.
- Watoła A. (2007), Rola nauczyciela w edukacji najmłodszych dzieci [w:] Nauczyciel jutra (red.), E. Perzycka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Wardsworth B. J. (1989), Teoria Piageta. Poznawczy i Emocjonalny Rozwój Dziecka, WSiP, Warszawa.
- Wardsworth B. J. (1978), Piaget for the Classroom Teacher. White Plains, N. Y.:Longman.
- Więckowski R. (1989), Pedagogika wczesnoszkolna, WSiP, Warszawa.
- Więckowski R. (2001), Udział nauczyciela w stymulowaniu rozwoju dziecka, Życie Szkoły, nr 9.
- Wilgocka - Okoń B. (1972), Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wilgocka – Okoń B. (2003), Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Wilson T.P. (2010 [1970]), Normative and Interpretative Paradigms in Sociology, [w:] Everyday Life. Reconstruction of Social Knowledge, J.D. Douglas (red.), New Brunswick (U.S.A), London (U.K): Aldine Transaction. A Division of Transaction Publishers.
- Wiśniewska – Kin M. (2015), Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań [w:] Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna (red.), J. Uszyńska – Jarmoc, K. Nadachewicz, Wydawnictwo Edukacyjne Żak, Warszawa.
- Włoch S. (2006), Aspekty rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym a współczesna edukacja, [w:] Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce (red.), S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Wiech A. Wiech Z. (1975), Poradnik dla wychowawców świetlic szkolnych, WSiP, Warszawa.
- Winnicot D.W. (1993), Dziecko, jego rodzina i świat. Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa,
- Witkowska- Tomaszewska A. (2017), W stronę paradygmatu uczenia się – o transformacji świadomości edukacyjnej nauczycieli, [w:] Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną

- edukację, J. Bałachowicz, A. Korwin – Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska – Tomaszewska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Włodarski Zi. (1981), Psychologia nauczania [w:] Psychologia wychowawcza M. Przetacznikowa, Zi. Włodarskie, Wydanie trzecie, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wood D. (1995), Społeczne interakcje jako tutoring [w:] Dziecko wśród rówieśników i dorosłych, (red.), A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S- Ka, Poznań.
- Wood D, (2006), Jak dzieci uczą się i myślą, społeczne konteksty rozwoju poznawczego, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków .
- Woźnicka Z. (1972), Wychowanie przedszkolne w Polsce ludowej, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Wygotski L.S. (1966), Wybrane prace psychologiczne, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wygotski L.S. (1971), Wybrane prace psychologiczne, Wybór i tłumaczenie: Edda Flesznerowa i Józef Fleszner, (red.), Edward Franus, PWN, Warszawa.
- Wygotski L.S. (1971), Problem nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym, PWN, Warszawa.
- Wyka A. (1985), Model badań przez wspólne doświadczanie, czyli o pewnej wersji empirii „jakościowej”, „Kultura i społeczeństwo” nr 2.
- Wyka A. (1990), Ku nowym wzorcom badań społecznych w Polsce. Cechy badań jakościowych w ostatnich latach, „Kultura i społeczeństwo” nr 1.
- Wynne H. (1996), The teaching of science in primary schools, Second Edition, London.
- Zbróg Z. (2020), Organizowanie środowiska edukacyjnego sprzyjającego ujawnianiu i rozwijaniu kreatywności dziecięcej, Forum Pedagogiczne 10 (2020)1.
- Zalewska – Bujak M. (2008), Profil zawodowy nauczyciela wspierającego rozwój dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej, [w:] Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji (red.), W. Puślecki, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Zielińska – Kostyło H. (2005), Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukacji. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Ziółkowski P. (2016), Pedeutologia. Zarys problematyki, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz.

Zeman I. (2013), Projekt lekcji jako gatunek dydaktyczny. „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T.22.

Zwiernik J. (2008), Nauczyciel wobec niejednorodności kategorii „dziecko” [w:] Dziecko w świecie współczesnym (red.), B. Muchacka, K. Kraszewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Wykaz aktów prawnych:

Ustawa o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932r. (Dz. U. nr 38, poz. 389 z póź.zm.).

Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961r. (Dz. U. z 1961r. nr 33, poz. 160).

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991r. (Dz. U. 1991r. nr 95, poz. 425).

„Monitor Polski”, nr 12/1992, poz. 86 Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992r. w sprawie minimum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego.

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 25 lipca 1998r. (Dz. U. z 1998r. nr 117, poz. 759).

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. z 1999r. nr 12, poz. 96).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie postawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 2000r. nr 2, poz. 18).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 1999r. nr 14, poz. 129 i nr 60, poz. 642).

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 23 sierpnia 2001 r. (Dz. U. 2001r. nr 111, poz. 1194).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 09.05. 2002 r. nr 51 poz. 458).

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 19. 11. 2004 r. (Dz. U. z 2004 r, nr 256, poz. 2572).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 stycznia 2005r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2005 r. nr 19, poz. 165).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie

podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2006 r. nr 228, poz. 1669)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2007 r. nr 157, poz. 1100).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r, nr 4, poz.17).

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 19.03.2009r. (Dz. U. z 2009 r. nr 56, poz. 458).

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty z dnia 19.08.2011r. (Dz. U. z 2011r. nr 205, poz. 1206).

Ustawa o zmianie ustawy o systemie informacji oświatowej oraz niektórych innych ustaw z dnia 27.07.2012 r. (Dz. U. z 2012 r. poz. 941).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012r w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r. poz. 977).

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 13.06.2013r (Dz. U. z 2013r. poz. 827). oraz Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 30.05.2014r. (Dz. U. z 2014r. poz. 811).

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 30.05.2014r.(Dz. U. z 2014 r. poz. 811).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2014r. poz. 803).

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 29 grudnia 2015 r. (Dz. U. z 2015 r. poz.35).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 czerwca 2016r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2016 r. poz. 895).

Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016r. (Dz. U. z 2017 r. poz. 59).

Ustawa Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 r. (Dz. U. z 2023 r. poz. 900, 1672, 1718).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia

ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r. poz. 356).

Ustawa Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 r (Dz. U. z 2018 r. poz. 996).

Ustawa Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016r (Dz. U. z 2017r. poz. 60).

Ustawa o zmianie ustawy o systemie informacji oświatowej oraz niektórych innych ustaw z dnia 21 kwietnia 2017r. (Dz. U. z 2017 r. poz. 949).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 stycznia 2017 roku w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz. U. z 2018 r. poz. 170).

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2017r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”(Dziennik urzędowy Unii Europejskiej 2017/C/189/03).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 29 grudnia 1998 r. Dz. U. z 1998 r. w sprawie organizacji kuratoriów oświaty oraz zasad tworzenia ich delegatur (D. U. z 2014 r. poz. 973)

Ustawa z 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (Dz. U. z 2023 r. poz. 775).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. z 2019 r. poz.1045).

Ustawa z 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego (Dz. U. z 2023 r. poz. 2000 i 2185).

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny Księga pierwsza część ogólna (Dz. U. z 2023 r. poz. 1610, 1615).

Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. z 2023 r. poz. 1400).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz. U. z 2020 r. poz. 1520).

Ustawa z dnia 20 grudnia 1996 o gospodarce komunalnej (Dz. U z 2021 r. poz. 697).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2023 r. poz. 984, 1234, 1586, 1672, 2005).

Źródła internetowe

Aktywność fizyczna <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf?sequence=1> (data dostępu: 29. 07. 2024).

Cel decentralizacji

file:///C:/Users/agata/Downloads/Jan_Herczynski_Wyzwania_jst_1-2.pdf
(data dostępu: 10. 09. 2023 r.)

Edukacja elementarna <http://www.men.gov.pl/oswiata/biezace/edukacja-elementarna.php>
(data dostępu: 17.02. 2006 r.).

Edukacja Polska (<https://ksiegarnia.pwn.pl/wydawca/Edukacja-Polska,w,72417427>), (data dostępu: 24. 03. 2024 r.).

Fatyga B.(2013), Teren po horyzont (poznawczy) [w:] Teren w antropologii. Praktyk Wyd. badawcza we współczesnej antropologii kulturowej, (red.), T. Buliński, M. Kairski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań:

http://antropologia.isns.uw.edu.pl/archiwum/o_definiowaniu_terenu.pdf (data dostępu: 20.03.2014).

Fazglic J., Nowak W. Jak przekuć porażkę w zwycięstwo – wiedza wyniesiona z porażek jako źródło innowacji, <http://www.scit.paip.pl/> (data dostępu: 13.06.2012)

Forum dyskusyjne - <https://pomoc.home.pl/baza-wiedzy/autoinstalator-forum-dyskusyjne>
(data dostępu: 26. 02. 2024 r.).

Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/portal.html> - (data dostępu: 26. 02. 2024 r.).

Jasiewicz J., Batorski D., Kisilowska M., Mierzecka- Szczepańska A., Luterek M., (2013), Nowe Media w polskiej szkole: Wyniki badań, projekt zrealizowany przez Polskie Bractwo Kawalerów Gutenberga, Kompetencje cyfrowe nauczycieli i wykorzystanie nowych mediów w szkolnictwie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym – diagnoza. http://www.regionalneobserwatoriumkultury.pl/tl_files/olek/Nowe%20media%20w%20polskiej%20szkole%20-%20wyniki%20bada.pdf.(data dostępu: 26.02. 2024 r.)

Komunikat Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 21.09.2009 r. („Kogo obejmuje diagnoza przedszkolna- Komunikat MEN do nauczycieli i dyrektorów przedszkoli) www.men.gov.pl/indeks.php?option=com_content&view=article&id=929%3Akogo-obejmuje-diagnoza- przedszkolna&catid=141%20Adiagnoza- przedszkolna&Temid=183

(data dostępu: 16.02.2010).

Nowa podstawa programowa <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/nowa-podstawa-programowej-podpisana> (data dostępu: 23.03.2017r.).

Nowa Era (<https://www.nowaera.pl/>), (data dostępu: 24. 03. 2024 r.).

Oferta - <https://sjp.pwn.pl/szukaj/oferta.html> – (data dostępu: 14. 09. 2023 r.)

Podręcznikarnia (<https://podrecznikarnia.pl/aktualnosci/364-przewodniki-metodyczne.html>),
WSiP (<https://wsip.pl/>), (data dostępu: 24. 03. 2024 r.).

Pomysł -<https://sjp.pwn.pl/sjp/pomysl;2504421.html> – (data dostępu: 11.09. 2023 r.).

Projekt podstawa programowa <https://men.gov.pl/projekt-podstawa-programowa> (data dostępu: 14.02.2017 r.).

Przewodniki metodyczne -
<https://podrecznikarnia.pl/aktualnosci/364-przewodniki-metodyczne.html> (data dostępu: 24. 03. 2024 r.).

Riemann G. (2003), A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction to “ Doing Biographical Research”, “Forum Qualitative Research”, Vol 3, September, [www. qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03hrs-g-e.htm](http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-03/3-03hrs-g-e.htm).
(data dostępu: 24. 03. 2024 r.).

Robinson K. (2006), Ken Robinson twierdzi, że szkoły zabijają kreatywność, Wykład wygłoszony n konferencji TED;
www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
(data dostępu: 15. 06. 2023 r.).

Schütze F. (2003), Hülya’s Migration to Germany as Self-Sacrifice Undergone and Suffered in Love for Her Parents, and Her Later Biographical Individualization. Biographical Problems and Biographical Work of Marginalisation and Individualisation of a Young Turkish Woman in Germany (Part I), „Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research”, vol. 4, no. 3, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/671/1451> (dostęp:16.01.2002).

Skupienie <https://sjp.pwn.pl/szukaj/skupienie.html>,(data dostępu: 15.04.2024 r.).

Słuchać <https://sjp.pwn.pl/slowniki/s%C5%82uchanie.html> (data dostępu: 22.04. 2024 r.).

Strajk nauczycieli w Polsce w 2019 r. dostępny online:
https://pl.wikipedia.org/wiki/Strajk_nauczycieli_w_Polsce_w_2019_roku (data dostępu:13.03. 2023 r.)

Strajk nauczycieli 2019. Zamknięte szkoły i przedszkola. Zaczął się największy strajk nauczycieli w historii!. polskatimes.pl, 8 kwietnia 2019 r. (data dostępu: 05-092019).

Szukać -<https://sjp.pwn.pl/szukaj/pogl%C4%85dy.html>- (data dostępu: 11.09. 2023 r.).

Tworzyć - <https://sjp.pwn.pl/szukaj/tworzy%C4%87.html>- (data dostępu: 23.08.2023 r.)

Uatrakcyjnić

(<https://sjp.pwn.pl/slowniki/uatrakcyjnia%C4%87> (data dostępu: 03.07. 2024 r.).

Włączanie

(<https://sjp.pwn.pl/slowniki/w%C5%82%C4%85czanie>- (data dostępu: 05. 07. 2024 r.).

Wsparcie - <https://sjp.pwn.pl/sjp/wsparcie;2537960.html> – (data dostępu: 14. 09. 2023 r.)

Wzbudzać- <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wzbudza%C4%87.html> – (data dostępu: 11.09. 2023 r.).

Zasłuchać się <https://sjp.pwn.pl/slowniki/zas%C5%82uchanie.html>, (data dostępu: 15.04.2024r).

Zmiana <https://sjp.pwn.pl/szukaj/zmiana.html>, (data dostępu: 03.04.2024 r.).

Programy

Program pracy wychowawczo – dydaktycznej w ogniskach przedszkolnych

(przygotowawczych), Ministerstwo Oświaty i Wychowania, PZWS, Warszawa 1972

Program pracy wychowawczo – dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi, objętymi

jednorocznym oddziaływaniem wychowawczym, Ministerstwo Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1977.

Program wychowania w przedszkolu, Ministerstwo Oświaty i Wychowania (Instytut Programów Szkolnych), Warszawa 1973.

Program wychowania w przedszkolu, część III, Ministerstwo Oświaty i Wychowania (Instytut Programów Szkolnych), Warszawa 1973.

Program pracy wychowawczo – dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi, objętymi

jednorocznym oddziaływaniem wychowawczym, Minister Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1977.

Program wychowania w przedszkolu, Minister Oświaty i Wychowania (Instytut Programów Szkolnych), Warszawa 1973.

Program wychowania w przedszkolu, Minister Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1981

Program wychowania w przedszkolu, Minister Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1981, część I, s. 5, część II, s. 28, część III.

Program wychowania w przedszkolu, Minister Oświaty i Wychowania, Instytut Programów Szkolnych, Warszawa 1981, część I, s. 5, część II, s. 28, część III.

Protokoły i raporty

Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego. MEN, Wydawnictwo Oświata, Warszawa 1993.

Protokół ze zjazdu uczestników II etapu prac nad zestawem podstaw programowych (minimów programowych) kształcenia ogólnego. Biuro ds. Reformy Szkolnej MEN, Wydawnictwo Oświata, 1993.

Raport o stanie oświaty, Projekt programu, „Nowa szkoła”1973, nr 4, s. 29.

Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques`a Delorsa Edukacja jest w niej ukryty skarb, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

Reforma systemu edukacji. Projekt, MEN, WSiP, Warszawa 1998.

Spis tabel

Tabela 1. Kodowanie zogniskowane – przykład.....	87
Tabela 2. Kodowanie otwarte – przykład.....	91
Tabela 3. Kategorie selektywne w zestawieniu kodów – przykład.....	92
Tabela 4. Układ kodów kategorii selektywnych- przykład.....	92
Tabela 5. Szacowanie współwystępowania kategorii selektywnych – przykład.....	93
Tabela 6. Sekwencje struktur procesowych- przykład.....	94
Tabela 7. Zestawienie struktur procesowych 54 wywiadów.....	96
Tabela 8. Analityczne abstrahowanie – przykład.....	97
Tabela 9. Zestawienie kategorii analitycznych w zakresie struktur procesowych.....	97
Tabela 10. Proces kształtowania tożsamości.....	101
Tabela 11. Porównanie kontrastowe – przykład.....	107
Tabela 12 Podsumowanie porównania kontrastowego ze względu na miejsce zamieszkania.....	107
Tabela 13 Zestawienie porównań kontrastowych.....	108
Tabela 14 Najbardziej elementarne i skrajne kategorie analityczne.....	108
Tabela 15 Zestawienia elementarnych kategorii analitycznych.....	109
Tabela 16 Zestawienia skrajnych kategorii analitycznych.....	109

Spis schematów

Schemat 1. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako centrum systemu sterowania praktyką oświatową.....	50
Schemat 2. Lokalizacja uczestników badań.....	80

Aneks

Znaki transkrypcji.....	453
Lista uczestników i teren badań.....	454
Lista pytań wyjaśniających.....	456
Lista pytań teoretycznych.....	459
Umowa na udział w badaniach naukowych na potrzeby pracy doktorskiej.....	462

Znaki transkrypcji

Znak transkrypcji	Wyjaśnienie znaku transkrypcji
M	narrator/informant
I	osoba prowadząca wywiad
.	krótka przerwa
..	średnia przerwa
...	dłuższa przerwa
((5 sek))	długa przerwa
()	niezrozumiałe słowo/wyrażenie
podkreślenie	emfaza
:przedłużenie:	przedłużenie wyrażenia
:>ciszej<:	ciszej niż zwykle
:<głośniej>:	głośniej niż zwykle
&	szybkie przejście
„chodźmy...”	cytat
((szybciej do+))	tempo wypowiedzi
(.)	opadająca intonacja
(^)	wznosząca intonacja
(-)	spokojny głos
(?)	pytanie
Wte/wtedy	samonaprawa
[]	uwaga osoby prowadzącej wywiad

Źródło: opracowanie na podstawie F. Schütze, Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. Zakład Wydawniczy „NOMOS“ Kraków 2012.

Lista uczestników i teren badań

Lp.	Imiona nadane narratorom	Stopień awansu zawodowego narratora				Teren badań		Placówka, w której narrator realizuje podstawę programową wychowania przedszkolnego
		Stażysta	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	Miasto	Wieś	
1.	Ola	x				Olsztyn		Niepubliczne Przedszkole
2.	Oliwia	x				Olsztyn		Niepubliczne Przedszkole
3.	Sylwia				x	Szczecin		Przedszkole Publiczne
4.	Selena				x	Szczecin		Przedszkole Publiczne
5.	Sławka			x		Szczecin		Przedszkole Publiczne
6.	Stenka			x		Szczecin		Przedszkole Publiczne
7.	Patrycja			x		Police		Przedszkole Publiczne
8.	Samanta			x		Szczecin		Przedszkole Publiczne
9.	Stasia			x		Szczecin		Szkoła Podstawowa
10.	Stanisława		x			Szczecin		Przedszkole Publiczne
11.	Stefania	x				Szczecin		Przedszkole Publiczne
12.	Sara		x			Szczecin		Przedszkole Publiczne
13.	Samuela				x		Szreńsk	Szkoła Podstawowa
14.	Wiktoria			x		Warszawa		Publiczne Przedszkole
15.	Basia				x	Boguchwała		Przedszkole Publiczne
16.	Roksana		x			Rzeszów		Przedszkole Publiczne
17.	Rysia				x	Rybnik		Przedszkole Publiczne
18.	Róża		x			Rzeszów		Przedszkole Publiczne
19.	Wanda				x	Warszawa		Przedszkole Publiczne
20.	Renia				x		Radzanów	Przedszkole Publiczne
21.	Celina		x				Charbrowo	Przedszkole Niepubliczne
22.	Stefcia				x	Szczecin		Przedszkole Publiczne
23.	Kasia		x				Kozy	Przedszkole Publiczne
24.	Sybilla				x		Strzegowo	Samorządowe Przedszkole
25.	Brigida				x	Białystok		
26.	Sabina				x	Szczecin		Przedszkole Publiczne
27.	Ryszarda			x		Rybnik		Przedszkole Publiczne
28.	Renata			x		Recz		Przedszkole Miejskie
29.	Sandra			x		Szczecin		Szkoła Podstawowa
30.	Lidia	x				Lublin		Przedszkole Publiczne
31.	Pola			x			Podwilk	Gminne Przedszkole Samorządowe
32.	Kamelia		x				Kozy	Przedszkole Publiczne
33.	Wiesia		x				Wielkie Radowiska	

34.	Czesia			x		Częstochowa		Miejskie Przedszkole
35.	Teresa				x	Tarnowskie Góry		Przedszkole Publiczne
36.	Czesława			x		Chorzów		Publiczne Integracyjne Przedszkole
37.	Tamara			x			Toporzysko	Szkoła Podstawowa
38.	Karolcia	x				Koszalin		Przedszkole Publiczne
39.	Bogusława		x			Bydgoszcz		Przedszkole Publiczne
40.	Rita	x				Rogoźno		Przedszkole Niepubliczne
41.	Gabriela		x			Gorzów Wielkopolski		Przedszkole Miejskie
42.	Zuzanna				x	Zielona Góra		Miejskie Przedszkole
43.	Salomea	x				Szczytno		Przedszkole Niepubliczne
44.	Lucjan			x			Luzino	Szkoła Podstawowa
45.	Weronika			x		Wrocław		Przedszkole Publiczne
46.	Gosia				x	Gdańsk		Przedszkole Państwowe
47.	Zofia				x	Zamość		Podstawowa Szkoła Niepubliczna
48.	Kamila		x				Kruszewo	Przedszkole Publiczne
49.	Greta		x			Gorzów Wielkopolski		Przedszkole Miejskie
50.	Grażyna				x	Gdańsk		Przedszkole Publiczne
51.	Genia				x	Głogów		Przedszkole Publiczne
52.	Bogusia	x				Białystok		Przedszkole Niepubliczne
53.	Paulina				x	Poznań		Szkoła Podstawowa
54.	Pamela			x		Poznań		Szkoła Podstawowa

Lista pytań wyjaśniających

1. Jak w Pani przypadku wyglądały pierwsze dni w pracy oraz jak wspomina Pani siebie jako młodego nauczyciela i swoje wchodzenie w rolę zawodową?
2. Czy z perspektywy lat, może Pani powiedzieć, że była to sytuacja trudna zawodowo dla młodego nauczyciela?
3. Chciałbym, aby opowiedziała mi Pani również, o tym, jak z upływem lat zmieniała się pełniona przez Panią rola zawodowa?
4. Na ile posiadane przez Panią kwalifikacje, awans zawodowy i doskonalenie zawodowe ułatwiały Pani codzienne funkcjonowanie w zawodzie?
5. Czy z racji pełnionej przez Panią roli, była Pani obdarzana autorytetem?
6. Czy miała Pani wrażenie, że wykonywany przez Panią zawód to właściwie „misja”, powołanie, czy też wykonując go czuła się Pani jak „urzędnik państwowy”?
7. Jak Pani uważa na ile, otaczające Panią środowisko stawiało wobec Pani większe wymagania?
8. Czy funkcjonując w zawodzie nauczyciela, może Pani powiedzieć o uprzedmiotowieniu w zawodzie nauczyciela, o braku autonomii, o sukcesie, porażce, profesjonalizmie i powołaniu?
9. W jakim zakresie odgórne zalecenia (np. dyrektora, kuratorium oświaty) motywują lub zniechęcają Panią do funkcjonowania w zawodzie nauczyciela i dlaczego?
10. Na ile Pani zdaniem sprowadzenie nauczyciela do roli „urzędnika państwowego” dezorganizuje pracę nauczyciela?
11. Na ile Pani zdaniem, zmiany gospodarcze państwa, zmiany na rynku pracy oraz polityka edukacyjna państwa (ustawiczne zmiany w ustawie o systemie oświaty, zmiany podstaw programowych wychowania przedszkolnego, zmiany w karcie nauczyciela) wywierały wpływ na Pani funkcjonowanie w zawodzie?
12. W jakim zakresie w codziennej pracy odwołuje się Pani do zapisów podstawy programowej wychowania przedszkolnego?
13. Na ile zapisy podstawy programowej wychowania przedszkolnego są dla Pani wyznacznikiem w codziennej pracy?
14. Proszę wskazać takie sytuacje, gdy sięga Pani do podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

15. Jak Pani ocenia zapisy podstawy programowej wychowania przedszkolnego, czy są dla Pani czytelne, czy może je Pani przełożyć na działania podejmowane wspólnie z dziećmi/proponowane dzieciom?
16. Czy działania edukacyjne realizowane przez Panią, oparte są na przekazywaniu wiedzy, czy na organizowaniu procesu uczenia się dzieci i dlaczego?
17. Na ile umiejętności i możliwości dzieci określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego w zakresie fizycznego obszaru rozwoju dziecka ułatwiają Pani organizowanie środowiska uczenia się dzieci?
18. Na ile umiejętności i możliwości dzieci określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju dziecka ułatwiają Pani organizowanie środowiska uczenia się dzieci?
19. Na ile umiejętności i możliwości dzieci określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego w zakresie społecznego obszaru rozwoju dziecka ułatwiają Pani organizowanie środowiska uczenia się dzieci?
20. Na ile umiejętności i możliwości dzieci określone w podstawie programowej wychowania przedszkolnego w zakresie poznawczego obszaru rozwoju dziecka ułatwiają Pani organizowanie środowiska uczenia się dzieci?
21. W jakim stopniu Pani zdaniem, doświadczenia nabywane przez dzieci w przedszkolu są odzwierciedleniem zapisów podstawy programowej wychowania przedszkolnego?
22. Jak Pani ocenia, na ile przedszkole zapewnia warunki sprzyjające nabywaniu przez dzieci doświadczeń w zakresie fizycznego obszaru rozwoju?
23. Jak Pani ocenia, na ile przedszkole zapewnia warunki sprzyjające nabywaniu przez dzieci doświadczeń w zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju?
24. Jak Pani ocenia, na ile przedszkole zapewnia warunki sprzyjające nabywaniu przez dzieci doświadczeń w zakresie społecznego obszaru rozwoju?
25. Jak Pani ocenia, na ile przedszkole zapewnia warunki sprzyjające nabywaniu przez dzieci doświadczeń w zakresie poznawczego obszaru rozwoju?
26. Na ile Pani zdaniem, aktualnie obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego różni się od podstaw programowych dla wychowania przedszkolnego wcześniej obowiązujących?
27. W jakim zakresie aktualnie obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest podobna do podstaw programowych wychowania przedszkolnego wcześniej obowiązujących?

28. Jak Pani ocenia zapisy podstaw programowych wychowania przedszkolnego wcześniej obowiązujących, czy były one dla Pani czytelne, czy sprzyjały organizowaniu działań dzieciom i z dziećmi?
29. Jak Pani ocenia zmiany podstaw programowych wychowania przedszkolnego, i w jakim zakresie Pani zdaniem, owe zmiany następowały?
30. W jaki stopniu Pani zdaniem zmiany treści obszarów podstaw programowych wychowania przedszkolnego z działań nauczyciela na efekty kształcenia sprzyjają organizowaniu przez Panią wspólnych działań z dziećmi i dla dzieci?
31. Czy doskonalenie zawodowe realizowane przez Panią, to wynik narzuconych działań czy samodzielna inicjatywa?
32. Dlaczego Pani podejmuje aktywność samodoskonalącą?
33. W jakim stopniu aktywność samodoskonaląca ułatwia Pani realizację zapisów podstawy programowej wychowania przedszkolnego?
34. Na ile doskonalenie zawodowe nauczycieli stanowi dla Pani źródło motywacji?
35. Na ile Pani zdaniem, otaczające Panią środowisko motywuje Panią do doskonalenia zawodowego?
36. W jaki stopniu zapisy podstawy programowej wychowania przedszkolnego stanowią źródło motywacji do aktywności samodoskonalącej?
37. W jakim stopniu działania dzieci stanowią dla Pani źródło motywacji do podejmowania aktywności samodoskonalącej?
38. Na ile działania podejmowane przez Panią podczas awansu zawodowego, sprzyjają rozwijaniu umiejętności i możliwości dzieci określonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego?
39. Jaki jest zakres i rodzaj współpracy wśród nauczycieli polegający na wymianie doświadczeń, i w jakim stopniu ułatwia on Pani realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

Lista pytań teoretycznych

1. Jaki jest zakres działań podejmowanych przez Panią, polegający na wzbudzaniu zainteresowania i ciekawości poznawczej dzieci w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego?
 - 1a. W jaki sposób motywuje, pobudza i zachęca Pani dzieci do działania?
 - 1b. Co Pani zdaniem wzbudza zainteresowanie dzieci?
 - 1c. Po czym Pani poznaje, że dziecko wykazuje zainteresowanie omawianym zagadnieniem, napotkanym obiektem?
 - 1d. W jaki sposób uatrakcyjnia Pani dzieciom prezentowany materiał nauczania?
 - 1e. Na czym polega Pani działanie w sytuacji, kiedy dziecko dopytuje o rzeczy, których nie rozumie?
 - 1f. W jaki sposób rozwija Pani ciekawość dziecka?
 - 1g. Jakie zainteresowania dostrzega Pani u dzieci?
 - 1h. Co jest dla Pani inspiracją do rozwijania zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci?
 - 1i. Czemu Pani zdaniem sprzyja rozwijanie i doskonalenie zainteresowań i ciekawości poznawczej dzieci?
 - 1.j. Jakie umiejętności i możliwości może rozwijać i doskonalić dziecko przejawiające zainteresowania i ciekawość poznawczą?
2. Jaki jest zakres działań podejmowanych przez Panią, polegający na organizowaniu aktywności zadaniowej, podczas której dzieci, prezentują dotychczasową wiedzę, umiejętności i doświadczenia w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?
 - 2a. Co Pani zdaniem jest wyznacznikiem doboru zadań dla dzieci, aby mogły wykazać się swoją wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem?
 - 2b. Jakiego typu zadania, sytuacje podejmuje Pani abyśmy mogli powiedzieć, że zachodzi u „konflikt poznawczy”, podczas którego posiadana przez dziecko wiedza, zderza się z wiedzą której dziecko nie zna?
 - 2c. W jaki sposób angażuje Pani dzieci do aktywności zadaniowej?
 - 2d. Jaka jest Pani rola podczas przejawiania przez dzieci aktywności zadaniowej?
 - 2e. Jaki rodzaj zadań stawiany dziecku umożliwia Pani dokonanie diagnozy aktualnego stanu rozwoju dziecka?
 - 2f. W jaki sposób bawi się Pani z dziećmi?
 - 2g. Na jakie tematy najczęściej dyskutuje Pani z dziećmi?

- 2h. Jakie pytania zadają Pani dzieci najczęściej?
3. Jaki jest zakres działań podejmowanych przez Panią, polegający na tworzeniu warunków do doskonalenia przez dzieci nowych doświadczeń podczas działań badawczych w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?
- 3a. Co Pani zdaniem umożliwia dziecku budowanie własnej wiedzy, umiejętności i doświadczeń?
- 3b. Co Pani zdaniem może być polem doświadczeń dla dziecka?
- 3c. W jakim zakresie otaczające dziecko środowisko, stanowi źródło doświadczeń dla dziecka?
- 3d. Jakie umiejętności i możliwości Pani zdaniem, rozwija i doskonali dziecko podczas działań badawczych?
4. Jaki jest zakres działań podejmowanych przez Panią, polegający na tworzeniu sytuacji problemowych pozwalających na stosowanie i rozwijanie zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?
- 4a. Jakie zadania realizowane przez dzieci, umożliwiają Pani poznawanie ich aktualnych możliwości?
- 4b. Podczas jakich czynności, działań Pani zdaniem dzieci korzystają z posiadanej wiedzy, umiejętności i zdobytych doświadczeń?
- 4c. W jaki sposób tworzy Pani dzieciom warunki do doskonalenia zdobytych umiejętności?
- 4d. W jaki sposób zachęca Pani dzieci do rozwijania zdobytej wiedzy, umiejętności i doświadczeń?
- 4e. Jakie umiejętności i możliwości Pani zdaniem rozwija i doskonali dziecko podczas rozwiązywania sytuacji problemowych?
5. Jaki jest zakres działań podejmowanych przez Panią, polegający na tworzeniu sytuacji, podczas których dzieci prezentują swoje pomysły, poglądy w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?
- 5a. W jakich sytuacjach Pani zdaniem dzieci mają możliwość zaprezentowania swoich możliwości, wiedzy i umiejętności?
- 5b. Na ile otaczające dziecko środowisko umożliwia dziecku prezentowanie swoich pomysłów, poglądów?
6. Jaki jest rodzaj i zakres wsparcia otrzymany od kuratorium oświaty w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?
- 6a. W jakim stopniu, otrzymywane od kuratorium oświaty wsparcie, ułatwia Pani realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

6b. Na ile wsparcie otrzymywane od kuratorium oświaty, to samodzielna inicjatywa instytucji, a na ile jest to odpowiedź na prośbę nauczycieli?

6.1. Jaki jest rodzaj i zakres wsparcia otrzymany od wydziału oświaty w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?

6.1a. W jakim stopniu, otrzymywane od wydziału oświaty wsparcie, ułatwia Pani realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

6.1b. Na ile wsparcie otrzymywane od wydziału oświaty, to samodzielna inicjatywa instytucji, a na ile jest to odpowiedź na prośbę nauczycieli?

6.2. Jaki jest rodzaj i zakres wsparcia otrzymany od ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?

6.2a. W jakim stopniu, otrzymywane od ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli wsparcie, ułatwia Pani realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

6.2b. Na ile wsparcie otrzymywane od ośrodków doskonalenia nauczycieli, to samodzielna inicjatywa instytucji, a na ile jest to odpowiedź na prośbę nauczycieli?

7. Jaki jest rodzaj i zakres oferty otrzymywanej od kuratorium oświaty w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?

7a. W jakim stopniu, otrzymywana od kuratorium oświaty oferta, ułatwia Pani realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

7b. Na ile oferta otrzymywana od kuratorium oświaty, to samodzielna inicjatywa instytucji, a na ile jest to odpowiedź na prośbę nauczycieli?

7.1. Jaki jest rodzaj i zakres oferty otrzymanej od wydziału oświaty w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?

7.1a. W jakim stopniu, otrzymywana od wydziału oświaty oferta, ułatwia Pani realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

7.1b. Na ile oferta otrzymywana od wydziału oświaty, to samodzielna inicjatywa instytucji, a na ile jest to odpowiedź na prośbę nauczycieli?

7.2. Jaki jest rodzaj i zakres oferty otrzymanej od ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego ?

7.2a. W jakim stopniu, otrzymywana od ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli oferta, ułatwia Pani realizację podstawy programowej wychowania przedszkolnego?

7.2b. Na ile oferta otrzymywana od ośrodków doskonalenia zawodowego nauczycieli, to samodzielna inicjatywa instytucji, a na ile jest to odpowiedź na prośbę nauczycieli?

Umowa na udział w badaniach naukowych na potrzeby pracy doktorskiej

Umowa zawarta w dniur. w

pomiędzy

Agatą Katarzyną Draszkiewicz – nauczycielką wychowania przedszkolnego zwaną dalej
prowadzącą badania

oraz

.....- nauczycielem realizującym podstawę programową
wychowania przedszkolnego - zwanym uczestnikiem badania

o następującej treści

Przedmiotem niniejszej umowy jest wyrażenie zgody na udział w badaniach naukowych na potrzeby pracy doktorskiej nt. „Doświadczenia nauczycieli w realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego” polegającej na udzieleniu rejestrowanego wywiadu narracyjnego. Celem wywiadu było podzielenie się doświadczeniem, wiedzą metodyczną i merytoryczną na temat realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Prowadząca badania zobowiązuje się do zachowania pełnej anonimowości i tajemnicy wobec uczestnika badań. Uzyskane podczas wywiadu treści zostaną wykorzystane wyłącznie na potrzeby pracy naukowej.

Umowę sporządzono w dwóch jednobrzmiących egzemplarzach.

