

RUCH PEDAGOGICZNY

1–2



WARSZAWSKA UCZELNIA EKONOMICZNA

Warszawa 2024

SPIS TREŚCI

Od redakcji.....	7
------------------	---

ARTYKUŁY

Jan Amos Jelinek – <i>O konieczności przywrócenia majsterkowania w przedszkolu</i>	9
Marzena Zdzymira – <i>Doskonalenie zawodowe nauczycieli</i>	21
Inna Osadchenko – <i>Psychopedagogical analysis of the issue on a modern society atomization</i>	37
Aneta Jegier, Agnieszka Gąstoł – <i>Oczekiwania rodziców wobec żłobka i możliwości sprostania im w rzeczywistości żłobkowej</i>	49

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Wincenty Okoń	59
----------------------------	----

Jan Amos Jelinek

*Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie*

O KONIECZNOŚCI PRZYWRÓCENIA MAJSTERKOWANIA W PRZEDSZKOLU

Krótko o znaczeniu prac ręcznych i majsterkowania w rozwoju dziecka

Umiejętność majsterkowania wchodzi w zakres kompetencji przyszłości (Włoch, Śledziwska, 2019). Początki majsterkowania zaczynają się już na poziomie przedszkola (Zajda, Lipina, 1984), jednak w okresie szkolnym dzieci wykazują większe predyspozycje do robót ręcznych (Drejer, 2010; Pochanke, 1988). Znaczenie ma tutaj rozwój sprawności manualnej. W rozwoju dziecka 5. i 6. rok życia jest określany w literaturze jako złoty wiek motoryczności dziecka (Wojnarowska, 2010, s. 93).

Mimo że rozwój motoryki małej zależy od rozwoju motoryki dużej (Harwas-Napierała, Trempała, 2011, s. 53), to w literaturze przyjęto osobno omawiać sprawność fizyczną, rozróżniając motorykę dużą dotyczącą ruchów całego ciała i motorykę małą odnoszącą się do precyzyjnych ruchów rąk (Wojnarowska, 2010, s. 63). Mija wiele lat, nim dzieci osiągną odpowiedni chwyt zdolny utrzymać i prowadzić narzędzie, takie jak ołówek (Turner, Helms, 1999, s. 222). Rozwój chwytu dziecka (małpi, nożycowy, pęsetkowy) jest efektem wielu ćwiczeń w chwytaniu, podnoszeniu, przekładaniu i upuszczaniu przedmiotów (Wojnarowska, 2010, s. 63; Przewęda, 1976, s. 82–100). W trakcie prac ręcznych wyrabiają się mięśnie w obrębie dłoni, co prowadzi do poprawy koordynacji wzrokowo-ruchowej i precyzji wykonywanych ruchów (Brauner, Brauner, 1995; Dmochowska, 1991) oraz zapobiega niezręczności manualnej (Bogdanowicz, 1991, s. 119). Praca ręczna wpływa stymulująco także na sferę umysłową – na rozwój myślenia, wyobraźni, rozumienia i pamięci (Dewey, 2016; Franus, 2000, s. 217–253; Słomkiewicz, 1971). Wykazano także, że zapewnienie dzieciom warunków do prac ręcznych może być stymulantem rozwoju twórczości (Mika, 2023; Rowid, 1958) oraz uzdolnień technicznych (Franus, 2000, s. 254). Prace ręczne są atrakcyjną formą zajęć dla dzieci i stanowią odskocznnię od tradycyjnych form pracy na lekcjach (Skiba, 2015). Są także przygotowaniem dzieci do samodzielnego majsterkowania, które dla wielu dorosłych stanowi formą odpoczynku i hobby (Lib, Szlendak, 2020; Światała-Trybek, 2006).

Prace ręczne i majsterkowanie widywano kiedyś w przedszkolu i szkole

Wartość praktycznych działań o charakterze technicznym doceniali propagatorzy oświeceniowi Jean-Jacques Rousseau czy Henryk Pestalozzi (Kulbaka, 2013). W Polsce znaczenie praktycznego wychowania podnosiła Komisja Edukacji Narodowej (Kubiczek, 1978). Gdy Polski nie było na mapach Europy, charakter edukacji technicznej zależał od zaboru. W zaborze rosyjskim, z inicjatywy Stanisława Potockiego, powstały szkoły specjalnościowe, np. górnicze i leśne. W zaborze austriackim rozwinęła się działalność pozaszkolna, w tym ta związana z edukacją techniczną. Tu zaczęły stopniowo przenikać idee skandynewskiego slöydu (rękodziela), choć w mniej ortodoksyjnej formie. Uczniowie uczyli się m.in. snycerstwa, tokarstwa, koszykarstwa, tkactwa, modelowania w glinie i rysunku technicznego. W Galicji idea nauczania praktycznego była tak silna, że jeszcze przed 1900 rokiem została uznana jako przedmiot obowiązkowy (Furmanek, 2007, s. 58–62).

W okresie międzywojnia Władysław Przanowski (1936) wprowadził do szkół zmodyfikowaną wersję slöydu. Zajęcia praktyczne (tzw. prace ręczne) stały się obowiązkowe. Organizował roczne kursy robót ręcznych (1915), przekształcone później w Państwowy Instytut Robót Ręcznych (PIRR), gdzie kształceni byli nauczyciele, którzy otrzymywali praktyczne przygotowanie do prowadzenia zajęć wśród uczniów w pracy m.in. w drewnie, metalu i szkłe (Furmanek, 2007, s. 62–67; Ambroziewicz, 1964).

Równolegle opracowywano podręczniki i poradniki metodyczne. Starano się także o odpowiednie wyposażenie szkół, zakładano warsztaty do pracy w drewnie. Pracownie wyposażone były w stoły robocze, tokarki, imadła oraz wiele narzędzi odpowiednich do pracy. Z kupowanych materiałów uczniowie wykonywali zabawki, narzędzia i meble. Wkrótce poziom wytworów był już na tak wysokim poziomie, że przedstawiane były na międzynarodowych wystawach (np. na Kongresie Ligi Nowego Wychowania w 1936 roku), a polski system wychowania technicznego stał się obiektem uwagi zagranicznych gości (Ambroziewicz, 1964).

Po II wojnie światowej szkoły odbudowały swoje pracownie. Niestety przedwojenna koncepcja Przanowskiego nie została odnowiona. Instytut funkcjonował do 1950 roku, a za przyczynę jego zamknięcia uważa się ograniczenie środków finansowych (Ambroziewicz, 1964, s. 93 i nast.). Od tej pory nastąpił spadek jakości kształcenia technicznego. Zaczęło się od pięciokrotnej zmiany nazwy przedmiotu (podkreślając jego praktyczny albo teoretyczny charakter), zmniejszono liczbę godzin jego realizacji (do jednej godziny tygodniowo, obecnie).

Absolwenci PIRR-u zajmowali się różnymi etapami kształcenia. Edukacją techniczną małych dzieci zajmował się m.in. Konstanty Zajda. Opracowane przez niego podręczniki (*Zajęcia praktyczno-techniczne w klasach I-IV szkoły podstawowej*, 1967; *Wychowanie techniczne w przedszkolu*, 1984) stanowiły podstawę kształcenia nauczycieli jeszcze w 2000 roku. Jednak ze względu na cięcia finansowe stopniowo rezygnowano z realizacji zajęć edukacji technicznej. Aby zapewnić miejsce dla coraz większej liczby uczniów, przekształcano pracownie techniczne w klasy. Z biegiem czasu nauczyciele techniki zmuszeni byli prowadzić zajęcia w typowych klasach, bez dostępu do narzędzi. Stopniowo rezygnowano z zajęć praktycznych (Jelinek, 2019). Coraz bardziej powszechne stawały się pakiety edukacyjne w miejsce majsterkowania. Pracę w drewnie zastępowano powszechnie dostępnym w szkole papierem. Obecnie trudne w organizacji i wymagające zajęcia techniczne zastępuje się programowaniem i robotyką. Tego typu zajęcia realizowane są dzisiaj w co czwartej szkole. Z kolei w 87,4% szkół brakuje pracowni technicznych (Machnaczej i in., 2023).

O społecznych przyczynach wycofania prac ręcznych i majsterkowania z edukacji dzieci

Wraz z marginalizowaniem praktycznych zajęć edukacji technicznej zmieniało się także szkolenie nauczycieli. Przygotowanie nauczycieli na studiach (szczególnie na kierunku wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna) rzadko obejmuje „praktyczną” edukację techniczną (Janicka-Panek, 2019). Nauczyciele nie są uczeni w pracowniach technicznych, tylko w typowych salach wykładowych. Nie mają okazji do opanowania umiejętności niezbędnych do praktycznych zajęć z techniki (Furmanek, 2007, s. 85). Współcześni nauczyciele twierdzą, że nie zostali odpowiednio przygotowani do realizacji zajęć z majsterkowania. Nic dziwnego, że zwracają uwagę na trudności organizacyjne, obawę o bezpieczeństwo i brak odpowiednich warunków (Jelinek, 2019).

Z jednej strony nie dostarcza się nauczycielom odpowiednich narzędzi i warunków do pracy oraz nie przygotowuje się do realizacji zajęć praktycznych (Furmanek, 2007, s. 43–54), z drugiej – krytykuje współczesną szkołę, że nie rozwija kluczowych kompetencji i życiowych umiejętności uczniów (Klus-Stańska, 2009). Równoległe do wycofywania ze szkoły prac praktycznych rosła obawa rodziców o zdrowie i bezpieczeństwo dzieci na zajęciach technicznych. Obecnie istnieje grupa społeczna, która krytykuje szkołę za niepotrzebne narażanie dzieci na niebezpieczeństwo (Tulley, 2018, s. 14–15; Furmanek, 2007, s. 43–54). 35% nauczycieli przedszkolnych stwierdza, że powodem, dla którego ograniczają realizację treści edukacji technicznej, są obawy rodziców (Jelinek,

2019). Tymczasem wydaje się, że nauczyciele zapomnieli, iż w programach wychowania przedszkolnego publikowanych jeszcze 40 lat temu znajdowały się zadania związane z posługiwaniem się igłą i nitką oraz młotkiem i gwoździem (np. Zajda, Lipina, 1984, s. 186–203).

Przanowski wskazywał, że celem edukacji technicznej jest wdrożenie ucznia do pracy dokładnej i celowej (za: Ambroziewicz, 1964, s. 17). Z kolei Tulley i Spiegler (2018, s. XV) stwierdzali, że majsterkowanie polega na nieustannym rozwiązywaniu problemów w dopasowaniu materiałów, stosowaniu narzędzi (ćwiczeniu się w improwizacji). To uczenie się wytrwałości mimo napotykaných przeszkód. Majsterkowanie to zwykle czynność cięcia, łączenia, wykonywania otworów przy użyciu narzędzi i spoiw. Niektóre koncepcje majsterkowania zakładają, że uczenie dzieci posługiwania się narzędziami powinno polegać na dzieleniu trudniejszych czynności na etapy i ćwiczeniu każdego z nich osobno (Brauner, Brauner, 1995; Dmochowska, 1991). Tymczasem tego typu podejście sprowadza majsterkowanie do żmudnych ćwiczeń posługiwania się narzędziami. W takim ujęciu narzędzie jako środek do osiągnięcia efektu staje się celem edukacyjnym.

Lepszym podejściem wydaje się traktowanie narzędzia jako środka, z kolei celem edukacyjnym powinien pozostać wytwór. Takie ujęcie wydają się prezentować niektórzy pedagodzy dążący do przywrócenia edukacji technicznej (Mika, 2023). Zachęcają do organizowania zajęć z szycia i wykonywania prostych konstrukcji (np. stemple z ziemniaków, konstrukcje z pudełek). Jednak tego typu pomysły, choć ważne z perspektywy dziecięcej aktywności, wydają się być pozbawione głębszego celu edukacyjnego. W artykule przedstawię koncepcję majsterkowania, uzupełnioną o budowanie ustrukturalizowanej wiedzy technicznej.

Dwugłos w sprawie majsterkowania

W społeczeństwie słuchać dwugłos na temat wprowadzania dzieci do majsterkowania. Krytycy w obawie o bezpieczeństwo zabraniają dzieciom korzystać z narzędzi (Jelinek, Wrótniak, 2021; Broniecka, 2004) i protestują przeciwko nauczycielom, którzy podejmują się nauki majsterkowania (Jelinek, 2019; Tulley, Spiegler, 2018). Nadmierne reakcje rodziców sprzyjają obawie nauczycieli, którzy z tego rezygnują. Skutkiem jest spadek możliwości uwagowych (Deja, 2022, s. 21-22) i motorycznych dzieci (Lewandowska, 2011; Bogdanowicz, 1994). Ta droga postępowania spotkała się już z konsekwencjami. Sami nauczyciele zauważają, że dzieci mają coraz większe trudności w wykonywaniu czynności, które jeszcze kilka lat wcześniej nie były tak trudne. Widać

to także w większym zapotrzebowaniu na terapię ręki (Jacków-Sowa, 2017; Bartkiewicz, Giczewska, 2015).

Propagatorzy majsterkowania zachęcają do organizowania sytuacji budowania z dziećmi. Wpisują się w społeczny trend powracania do umiejętności samodzielnego tworzenia (Zaród, 2013). W subkulturze osoby rozmiłowane w majsterkowaniu określa się mianem makerów (*maker* – twórca, konstruktor). W Polsce ikoną majsterkowania był Adam Słodowy (1980). Obecnie na arenie międzynarodowej ujawniają się dwie takie postaci, które oddolnymi inicjatywami chcą zmieniać edukację. Pierwszą jest indyjski popularyzator nauki Arvind Gupda (<https://www.arvindguptatoys.com/>), drugim – Amerykanin Tulley Gever (<https://www.gevertulley.com/>). Jak dotąd, inicjatywy nie spowodowały zmian systemowych, mimo to wnoszą wiele praktycznych pomysłów. Indyjska inicjatywa Gupdy bazuje przede wszystkim na wtórnym wykorzystaniu rzeczy i tworzeniu z nich urządzeń naśladujących działanie prawdziwych maszyn (np. pompy wodne). Z kolei amerykańska koncepcja stawia na tworzenie większych projektów konstrukcyjnych (np. wykonanie jeżdżącej kolejki, w której zmieszczą się dzieci). Elementem łączącym obie inicjatywy jest przygotowanie dzieci do poznawania zjawisk fizycznych, co stanowi – praktycznie nieporuszany w polskiej literaturze problem przygotowania dzieci do nauki fizyki w starszych klasach.

Gever Tulley (2018) w swojej szkole majsterkowania (Brightworks School w San Francisco) zwraca uwagę, że celem edukacji jest umożliwienie dzieciom nauki, jak być bezpiecznym. Kluczowe w tym jest zapewnienie im odpowiednich warunków konstrukcyjnych – czasu i materiału. Gwarantowanie materiałów konstrukcyjnych wymusza duże nakłady finansowe, co było jedną z przyczyn upadku PIRR-u w Polsce (Ambroziewicz, 1964). Obecnie w Polsce funkcję pracowni technicznych przejmują zewnętrzne organizacje (np. Fablab). Z kolei w obszarze edukacji taką funkcję przejmują majsternie w centrach nauki, np. w Centrum Nauki Kopernik. Raporty pokazują, że uczestnikami zajęć są najczęściej dzieci w przedziale wiekowym 3–11 lat (Mathia, 2016). Przyprawdzają je rodzice i nauczyciele, którzy zainteresowani są majsterkowaniem, ale nie mają warunków, by je prowadzić, lub nie mają kompetencji, lecz wiedzą, że umiejętności majsterkowania są ważne. Aktywności oddolne zmierzające do wprowadzenia elementów majsterkowania na poziomie przedszkola widać w działaniach naśladujących edukację skandynawską, uznaną za najlepszą na świecie (Walker, 2017). Działania te widać również w koncepcjach leśnych przedszkoli, w których jedną z form aktywności jest ostrzenie nożem kijów i tworzenie szałasów (Brudzińska, 2022; Christ, 2021). Obecnie wiemy, że zainteresowanie majsterkowaniem, rozbudzone w okresie dzieciństwa, może przetrwać i ujawnić się w dorosłym życiu (Pardej, 2019).

Propozycja zmiany postrzegania majsterkowania wśród dzieci

Z przeprowadzonej analizy wynika, że w przedszkolach i szkołach (klasy I–III) nie ma warunków do majsterkowania w sensie konstruowania w drewnie (sloyd). Pozycje propagujące konstruowanie z drewna skrzynki narzędziowej, karmnika, budki lęgowej (Drejer, 2010; Pochanke, 1988) mogą być stosowane w bardzo ograniczonym zakresie. Z kolei brak należytego finansowania uniemożliwia zdobycie odpowiednich materiałów konstrukcyjnych. Chcąc prowadzić majsterkowanie, należy zatem wykorzystać dostępny asortyment oraz łatwo dostępne materiały. Ponieważ warunki klasowe są bardzo zbliżone do pomieszczenia biurowego, uważam, że na poziomie przedszkola majsterkowanie powinno być realizowane jako przygotowanie do korzystania z narzędzi biurowych (np. dziurkacz, zszywacz, nożyczki). Z kolei materiałem konstrukcyjnym oprócz papieru może być plastikowy pojemnik, drut, spinacz, sznurek (łatwo dostępny materiał). Na etapie klas I–III – jeśli nie dysponujemy pracownią techniczną – majsterkowanie powinno obejmować bardziej zaawansowane projekty konstrukcyjne.

Pozostaje problem tematyki zajęć, a dokładniej ogólna koncepcja ich prowadzenia. Oprócz zajęć praktycznych (czynności konstrukcyjnych) dzieci powinny mieć możliwość zdobywania doświadczenia w dziedzinie materiałoznawstwa i maszynoznawstwa. Zagadnienia te można z powodzeniem realizować już w przedszkolu, jeśli dysponuje się odpowiednimi pomysłami na konstruowanie modeli, które odzwierciedlają działanie prawdziwych urządzeń. Konstruując modele urządzeń, można organizować sytuacje, w której będziemy wyjaśniać dzieciom podstawowe zjawiska fizyczne (statykę budowli, mechanikę, magnetyzm, elektryczność). Z kolei przybliżając dzieci do zrozumienia sposobu działania urządzeń, należy pamiętać o wyjaśnianiu ich wielości zastosowań (ustrukturalizowana wiedza techniczna) oraz organizowaniu sytuacji problemowych, podczas których dzieci będą ustalały sposoby dochodzenia do wynalazku urządzenia (kształtowanie myślenia technicznego).

Przedstawię propozycję dwóch zajęć majsterkowania, które można z powodzeniem realizować w przedszkolu. Oprócz kształtowania umiejętności manualnych, posługiwania się narzędziami i spoiwami, celem zajęć jest budowanie wytworu, który posłuży do zabawy i który naśladuje prawdziwe konstrukcje.

Pierwsza to technika wielkich konstrukcji papierowych. Wywodzi się z domowej zabawy budowania baz i schronisk. Zaadaptowana do warunków przedszkolnych jest okazją do rozszerzenia dziecięcych umiejętności budowania dużych konstrukcji z kartek papieru, materiałów (np. prześcieradła) i taśmy klejącej. Polega na ustawieniu przez nauczyciela stołów i sklejeniu ich tak, że stworzą one szkielet planowanej budowli, np. domu, zamku, samochodu

(zdjęcie 1). Po zabezpieczeniu budowli taśmą nauczyciel przedstawia dzieciom elementy zbudowanej konstrukcji, tłumacząc, gdzie jest wejście do domu, okno, ściany i parapety. Zachęca dzieci do ustawienia krzeseł i sklejenia ich razem z budowlą, tak aby tworzyły zwartą konstrukcję (zdjęcie 2). Gdy jest względnie stabilna, dzieci otrzymują kartki papieru i z pomocą nauczyciela zaczynają obkładać nimi szkielec budowli, przyklejając je w niezbędnych miejscach taśmą klejącą. Gotową budowlę dzieci ozdabiają (zdjęcie 3). Tego typu technika z powodzeniem sprawdza się już wśród 4-latków – na zdjęciach (Jelinek, 2018, s. 215–217).



Zdjęcia (1, 2, 3) – etapy budowy dwóch domów techniką wielkich konstrukcji papierowych.

Drugą techniką, która rozwija umiejętności majsterkowania na miarę warunków przedszkolnych, jest budowanie mniejszych konstrukcji, które swoim działaniem naśladują funkcjonowanie prawdziwych urządzeń. Przykładem takiej techniki będzie budowa taśmociągu (Jelinek, 2018, s. 96–97). Zajęcia na jego temat mogą się rozpocząć od zaprezentowania dzieciom zdjęć kilku urządzeń, które wykorzystują ten mechanizm (np. taśmociąg przy kasie sklepowej, ruchomy chodnik i gaśienica koparki). Omawiając zdjęcia urządzeń, nauczyciel zwraca uwagę, że ich wspólną cechą jest ruchoma taśma. Rozdaje dzieciom kartki papieru i taśmy malarskie oraz zachęca do ich sklejenia razem, aby powstał jeden długi pasek – taśma. Z pomocą nauczyciela dzieci ustawiają i obracają krzesła, tak aby na wystające nogi krzeseł można było ją założyć. Nauczyciel skleja dwa końce taśmy i w niewralgicznych miejscach zakłada obracające się rolki po plastikowych butelkach. Gotowy model taśmy dzieci testują, kręcąc w jedną stronę (zdjęcia 4, 5, 6).



Zdjęcia (4, 5, 6) – etapy budowy modelu taśmy przemysłowej.

Obie techniki rozszerzają dziecięcą wiedzę na temat urządzeń i stanowią element majsterkowania. Szkolni uczniowie mogą konstruować bardziej skomplikowane budowle. Zamiast budowy domów z papieru mogą wykorzystać kije oraz tworzyć na powietrzu szałas i wigwamy. Zajęcia tego typu byłyby stopniowym wprowadzeniem do skautowskich technik budowania (por. Thurman, 1964) oraz okazją do rozszerzania umiejętności o wiązanie lin i budowania funkcjonalnych konstrukcji. Z kolei druga z przedstawionych technik w edukacji szkolnej może być dalej rozwijana pod względem stopnia zaawansowania budowanych mechanizmów. Kołowrót może być uzupełniony o pas transmisyjny czy zastąpiony mechanizmem łuku ogniowego (Jelinek, 2018, s. 98–99).

Potrzeba reformy w obszarze majsterkowania

Nie ma jedności co do kształtu nowej edukacji technicznej i zajęć praktycznych. Wydaje się, że edukacja Przanowskiego (1936) silnie nastawiona na pracę w drewnie (rękodzieło) nie może zostać przywrócona w zakresie systemowym. Lepiej nadają się do tego oddolne inicjatywy w Indiach i Ameryce. Wymagają jednak adaptacji do polskich warunków. Taką funkcję ma przedstawiona w artykule koncepcja (szerzej: Jelinek, 2018). Uwzględnia ona zarówno pomysły Arvinda Gupdy odtwarzania urządzeń w formie modeli, które naśladują działanie prawdziwych maszyn, jak i koncepcję Tulleya Gevera na tworzenie wielkich budowli.

Wprowadzenie jakiegokolwiek zmiany wymaga gruntownych reform w edukacji technicznej. Tak wiele dotychczas zaprzepaszczone (dorobek metodyków, pracownie techniczne i doświadczenie wyszkolonych nauczycieli), że odbudowa odpowiednich warunków będzie wymagać szerokiego spektrum

działania. Konieczne jest racjonalne spojrzenie na posiadane możliwości i ich ocena pod kątem kierunków wyznaczania możliwych do osiągnięcia, w krótkim i długim okresie, celów. Uważam, że w perspektywie krótkofalowej można wykorzystać warunki już istniejące w klasach do budowy prostych modeli urządzeń naśladowujących działanie prawdziwych maszyn. Jednak w dłuższej perspektywie kluczowe będzie dostarczenie dzieciom okazji do pracy w drewnie dla zapewnienia doświadczeń w posługiwaniu się podstawowymi narzędziami.

Rangę edukacji technicznej należy podnieść w całym systemie edukacyjnym, nie tylko od przedszkola. Istotnym elementem powinno być także odwołanie instytucji, która na wzór Państwowego Instytutu Robót Ręcznych powinna zrzeszać i dokształcać nauczycieli na każdym etapie edukacyjnym (nie tylko nauczycieli techniki). Pod tym względem artykuł jest ponowieniem postulatów Polskiego Towarzystwa Nauczycieli.

Bibliografia

- Ambroziewicz, W. (1964). *Władysław Przanowski i jego dzieło*. Warszawa: PZWS.
- Bartkiewicz, W., Giczewska, A. (2015), *Terapia ręki*. Warszawa: Wyd. Acentrum Szkolenia.
- Bogdanowicz, M (1994). *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin: Wyd. Popularnonaukowe LINEA.
- Bogdanowicz, M. (1991). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Brauner, A., Branuer, F. (1995). *Postępowanie wychowawcze w upośledzeniu umysłowym*. Warszawa: WSiP.
- Broniecka, B. (2004). Z dziecięcego punktu widzenia. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis*, 19, *Studia Linguistica II*, 35–45.
- Brudzińska, P. (2022). Przestrzeń zabaw ryzykownych w przedszkolu leśnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 54(1), 120–134.
- Christ, M. (2021). The Psychomotor Development of Children Attending Forest Kindergartens in Poland. *Chowanna*, 57(2), 1–17. DOI: 10.31261/CHOWANNA.2021.57.02.
- Deja, M. (2022). *Efekty treningu uwagi wykonawczej u dzieci w wieku przedszkolnym*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Dewey, J. (2016). *Szkoła i dziecko*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Dmochowska, M. (1991). *Zanim dziecko zacznie pisać*. Warszawa: WSiP.
- Drejer, F. (2010). *Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Jelenia Góra: WN Kolegium Karkonoskiego.
- Franus, E. (2000). *Wielkie funkcje technicznego intelektu*. Kraków: WN Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Furmanek, W. (2007). *Jutro edukacji technicznej*. Rzeszów: WN UR.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: WN PWN.
- Jacków-Sowa, K. (2017). *Terapia ręki – warsztaty szkoleniowe*. Poznań: Ośrodek Terapii i Wspierania Rozwoju Balans.
- Janicka-Panek T. (2019). *Marginalizacja kształcenia technicznego w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*. Skierniewice: Państwowa Uczelnia im. S. Batorego.
- Jelinek, J.A. (2018). *Dziecko konstruktorem. Rozwijanie zadatków uzdolnień technicznych u dzieci przedszkolnych i uczniów klas I-III*. Kraków: CEBP.
- Jelinek, J.A. (2019). Edukacja techniczna małych dzieci. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 28(2), 110–115. DOI: 10.15584/eti.2019.2.15.
- Jelinek, J. A. (2023). Odtwarzanie wzorów konstrukcyjnych przez dzieci 4-, 5- i 6-letnie 70 lat temu i dzisiaj. Porównanie wyników badań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(2), 77–91.
- Jelinek, J. A., Wrótniak, J. (2021). Domowa edukacja techniczna w opinii przyszłych nauczycieli. W: K. Chałas, M. Buk-Cegiełka (red.), *Funkcjonowanie szkoły i jej podmiotów wobec wyzwań cywilizacyjnych – teoria, badania, projektowanie zmian* (145–160). Lublin: Wyd. Polihymnia.
- Klus-Stańska, D. (2009). Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, 15–29.
- Kubiczek, W. (1978). Koncepcje szkolenia zawodowego w czasach Komisji Edukacji Narodowej. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, 66, *Prace Techniczne*, 1, 37–53.
- Kulbaka, J. (2013). „*Dziecko jest jutrem...*”: szlakiem myśli pedagogicznych Jana Jakuba Rousseau, Jana Henryka Pestalozziego i Janusza Korczaka. Krasnystaw: Wyd. Polianna.
- Lewandowska, E. (2011). Poziom rozwoju sprawności motorycznych dzieci pięcioletnich. W: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (305–320). Poznań: WN UAM.
- Lib, W., Szlendak, J. (2020). Rola edukacji technicznej w nauczaniu wczesnoszkolnym. *Wyzwania i Dylematy Edukacyjno-Zawodowe*, 27, 27–40.
- Mathia M. (2016). *Majsternia. Raport z badania ewaluacyjnego oferty*. Warszawa: Centrum Nauki Kopernik.
- Machnacz, E., Wojsz, A., Kolawczyk, Z., Rybiński, M., Lew-Starowicz, R., Odziemski, R. (2023). *Raport z badania pilotażowego „Laboratoria przyszłości z perspektywy szkoły”*. Fundacja edTech Poland. Pobrane z: <https://edtechpoland.pl/publikacja/raport-z-badania-pilotażowego-laboratoria-przyszłości-z-perspektywy-szkoly/>.
- Mika, P. (2023). Wykorzystanie prac ręcznych w rozwijaniu postawy twórczej u dzieci – zastosowanie w praktyce edukacyjnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 10, 21–30. DOI: 10.5604/01.3001.0054.3029.
- Parder, K. (2019). Efektywne uczenie się w zawodowej szkole średniej. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 133–143.
- Pochanke, H. (1988). *Podstawy nauczania pracy-techniki*. Warszawa: WSiP.
- Przanowski, W. (1936). *Dydaktyka pracy ręcznej*. Warszawa: NK.

- Przewęda, R. (1973). *Rozwój somatyczny i motoryczny*. Warszawa: PZWS.
- Rowid, H. (1958). *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*. Warszawa: KiW.
- Skiba, M. (2015). Zajęcia techniczne w edukacji wczesnoszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3(37), 92–95.
- Słodowy, A. (1980). *Lubię majsterkować*. Warszawa: WNT.
- Słomkiewicz, s. (1971). *Samodzielne myślenie i działanie techniczne uczniów*. Warszawa: PZWS.
- Światała-Trybek, D. (2006). Hobbyści to ludzie szczęśliwi: o wybranych formach spędzania wolnego czasu w środowisku miejskim. *Studia Etnologiczne i Antropologiczne*, 9, 198–212.
- Thurman, J. (1964). *Progressive pioneering*. London: C. Arthur Pearson LTD.
- Tulley, G., Spiegler, J. (2018). *50 niebezpiecznych zabaw, których nie powinieneś zabraniać dziecku*. Gliwice: Helion.
- Turner, J., Helms, D. (1999). *Rozwój człowieka*. Warszawa: WSiP.
- Walker, T. D. (2017). *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*. Kraków, Wyd. Literackie.
- Włoch, R., Śledziwska, K. (2019). *Kompetencje przyszłości. Jak je kształcić w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?* Warszawa: DELab UW.
- Wojnarowska, B. (2010). Rozwój biologiczny człowieka. W: B. Wojnarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska (red.), *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki (23–142)*. Warszawa: WN PWN.
- Zajda, K., Lipina s. (1984). *Wychowanie techniczne w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.
- Zaród, M. (2013). Fabryka edukacji. Laboratoria wytwórcze jako nowe narzędzie edukacji technicznej. *Edukacja Biologiczna i Środowiskowa*, 4, 38–44.

O KONIECZNOŚCI PRZYWRÓCENIA MAJSTERKOWANIA W PRZEDSZKOLU

Streszczenie

W artykule przedstawiono znaczenie prac ręcznych i majsterkowania w rozwoju dziecka, krótko omówiono historię koncepcji i warunków do prowadzenia zajęć praktycznych wśród dzieci. Wymieniono społeczne przyczyny rezygnacji z majsterkowania wśród dzieci oraz przedstawiono różne sposoby postrzegania majsterkowania w pracy z dziećmi. Zaprezentowano inny sposób postrzegania prac ręcznych, dostosowany do warunków i możliwości konstrukcyjnych dzieci. Na koniec omówiono potrzeby reformy edukacji technicznej.

Słowa kluczowe: edukacja techniczna, przedszkole, majsterkowanie, koncepcja, reforma

ON THE NEED TO BRING DIY BACK TO KINDERGARTEN

Summary

The article presents the importance of handwork and tinkering in child development, briefly discusses the history of the concept and conditions for hands-on activities among children. Social reasons for the abandonment of tinkering among children are listed, and different ways of perceiving tinkering in work with children are presented. A different way of perceiving handiwork, adapted to the conditions and construction capabilities of children, was presented. Finally, the needs for reform of technical education are discussed.

Key words: technical education, kindergarten, tinkering, concept, reform.

Jan Amos Jelinek (ORCID: 0000-0002-9844-6013) – doktor habilitowany, profesor APS; kierownik Zakładu Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zajmuje się procesem uczenia się dzieci w edukacji matematycznej, przyrodniczej i technicznej. Realizował szereg projektów badawczych dla ustalenia sposobu rozumowania dzieci w obszarach przyrody nieożywionej (astronomii, geologii, meteorologii) celem projektowania skutecznych sytuacji edukacyjnych. Jest autorem koncepcji wspomagania rozwoju umysłowego dzieci poprzez organizowanie zajęć z techniki (*Dziecko konstruktorem*, Kraków, 2018). Zajmuje się wspieraniem rozwoju zainteresowań oraz zadatków uzdolnień technicznych wśród dzieci przedszkolnych i uczniów wczesnej edukacji.

Kontakt: jajelinek@aps.edu.pl