

# DZIECKO-UCZEŃ A WCZESNA EDUKACJA



Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie  
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

# DZIECKO-UCZEŃ A WCZESNA EDUKACJA

Redakcja naukowa  
Irena Adamek, Zuzanna Zbróg

Kraków 2011

© Copyright by Wydawnictwo LIBRON and Authors  
Kraków 2011

ISBN 978-83-62196-21-0

Recenzent: dr hab. prof. UAM Hanna Krauze-Sikorska

Redakcja językowa: Krzysztof Malczewski  
Projekt okładki: LIBRON  
Skład: LIBRON

Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner  
ul. Ujejskiego 8/1  
30-102 Kraków  
tel. 12 628 05 12  
e-mail: [office@libron.pl](mailto:office@libron.pl)  
[www.libron.pl](http://www.libron.pl)

# Spis treści

Wstęp	7
-------	---

## POSTULOWANE ZMIANY WE WCZESNEJ EDUKACJI

<b>Józefa Bałachowicz</b> Indywidualizacja jako postulat i konieczność współczesnej edukacji początkowej	11
<b>Joanna Żądło</b> Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej	31
<b>Bożena Pawlak</b> Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej – dlaczego? dla kogo?	45
<b>Anita Famuła-Jurczak</b> Zmiany w systemie edukacji drogą do wyrównania szans edukacyjnych?	61
<b>Zuzanna Zbróg</b> Dostępność i efektywność edukacji przedszkolnej w świetle raportów międzynarodowych	77
<b>Joanna Skibska</b> Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole – zmiany systemowe	95
<b>Danuta Morańska</b> Netbooki w edukacji wczesnoszkolnej, czyli czy komputery odciążąły tornistry?	109

## SZEŚCIOLATEK W SZKOLE

<b>Elżbieta Marek, Magdalena Grochala</b> Sytuacja dziecka sześciolatka w przestrzeni edukacyjnej	125
<b>Grażyna Bielecka, Iwona Dudzik</b> Poziom rozwoju umysłowego dziecka 5–6-letniego a gotowość szkolna w świetle wyników badań własnych	143
<b>Kinga Kuszak</b> Kompetencje komunikacyjne dziecka sześciolatka – wybrane aspekty	159
<b>Anna Stawecka</b> Rozwój i funkcjonowanie emocjonalne dzieci rozpoczynających naukę szkolną	175

## WSPIERANIE ROZWOJU DZIECI

<b>Iwona Samborska</b>	
Potrzeby i możliwości doświadczania świata przez dziecko – nowe konteksty	193
<b>Danuta Krzywoń</b>	
Ludoterapia – „baw i ucz” w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju zdolności dziecka	211
<b>Alina Budniak</b>	
Czasopisma dla dzieci w organizowaniu zajęć czasu wolnego i wspieraniu rozwoju najmłodszych	229
<b>Gabriela Kryk</b>	
Wspieranie rozwoju młodszych uczniów poprzez zajęcia szkolne i pozaszkolne	251
<b>Aneta Wojnarowska</b>	
Możliwości prowadzenia dziecka ku odpowiedzialności za czyny	261
<b>Ewelina Majewska-Pyrkosz</b>	
Stymulowanie wyobraźni ucznia wybitnie zdolnego w I etapie edukacyjnym	277
Autorzy	287

## WSTĘP

Rzeczywistość XXI wieku stawia przed wczesną edukacją zadania wymagające takiego kierowania rozwojem dziecka, później ucznia szkoły, by potrafiło ono radzić sobie w trudnych sytuacjach już we wczesnym dzieciństwie. Odmienny od dotychczasowego staje się kontekst edukacji, przemiany życia społecznego określają nowe wymagania, potrzeby i możliwości. Inwestowanie w zdolności ludzkie, ich wczesne i trafne wykrywanie, a następnie stymulowanie do dalszego rozwoju, należy do ważniejszych sposobów wychowywania młodego pokolenia.

Dlatego formułowane są w odniesieniu do tego obszaru pedagogiki postulaty wczesnego wspierania rozwoju dziecka, indywidualizacji kształcenia i wyrównywania szans edukacyjnych. Mówiąc o efektywności edukacji, odnosimy ją nie tylko do kształcenia umysłowego, ale także kształtowania odpowiednich postaw, wzbudzania motywacji do samorozwoju, aktywności własnej na różnych polach, odpowiedzialności za siebie.

Nauczyciel winien swoje wsparcie edukacyjne dziecka opierać na zrozumieniu jego podmiotowości, traktując je jako osobę aktywną, kształtującą siebie w relacjach z innymi, poszukującą sensu, zrozumienia, potrafiącą konstruować wiedzę, umiejącą wybierać, odpowiedzialną, twórcę swoich celów<sup>1</sup>.

Mimo rozumienia ważności wczesnej edukacji, nie wszystkie dokonujące się zmiany są zgodne z tymi oczekiwaniami. Ogromne wsparcie różnorodnych instytucji oświatowych czy wykorzystane fundusze unijne nie przekładają się na jakość pracy placówek odpowiedzialnych za edukację dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Autorki tekstów do części 1. tomu, zatytułowanej *Postulowane zmiany we wczesnej edukacji* (J. Bałachowicz, J. Żądło, B. Pawlak, A. Famuła-Jurczak, Z. Zbróg, J. Sikorska, D. Morańska), podjęły się zadania dokonania analizy zmian systemowych wprowadzonych w edukacji elementarnej, w tym dotyczących pierwszych efektów obserwowalnych w codziennej pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Tłem do rozważań nad sytuacją sześciolatka w szkole są empiryczne wyniki badań nad gotowością szkolną w różnych obszarach rozwojowych dzieci sześcioletnich, a także nad gotowością szkoły do stworzenia tej grupie wiekowej odpowiednich, prorozwojowych warunków edukacyjnych. Porównanie zapisów dokumentów rządowych z doświadczeniami nauczycieli praktyków wydaje się bardzo ciekawym obszarem dociekań naukowych. Teksty temu poświęcone znaj-

---

<sup>1</sup> J. Bałachowicz, *Obraz dziecka a działania edukacyjne nauczyciela*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010, s. 16.

dziemy w części 2., zatytułowanej *Sześcioletek w szkole* (E. Marek, M. Grochala, G. Bielecka, I. Dudzik, K. Kuszak, A. Stawecka).

Problemy wspomagania rozwoju omówione zostały w części 3.: *Wspieranie rozwoju dzieci*. Autorki (I. Samborska, D. Krzywoń, A. Budniak, G. Kryk, A. Wojnarowska, E. Majewska-Pyrkosz) koncentrują swoje zainteresowania badawcze wokół problematyki doświadczania świata przez dzieci (także ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), prowadzenia ich ku odpowiedzialności za swoje czyny i wspierania ich rozwoju podczas zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych oraz pracy z czasopismami.

Pragniemy wyrazić serdeczne podziękowania wszystkim Autorkom za podjęcie dyskusji nad ważnymi zagadnieniami odnoszącymi się do wczesnej edukacji dziecka, za umożliwienie szerszemu gronu Czytelników zapoznania się z interesującymi wynikami badań własnych. Mamy nadzieję, że książka ta stanie się źródłem refleksji oraz inspiracją dla podejmowanych działań edukacyjnych na miarę oczekiwań społeczeństwa XXI wieku.

Książka może okazać się przydatna dla studiujących pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną, nauczycieli tychże szczebli edukacji, a także szerokiego grona zainteresowanego przedstawioną problematyką.

Słowa podziękowania kierujemy do Pani Profesor Hanny Krauze-Sikorskiej, której cenne uwagi pomogły w ostatecznym przygotowaniu tekstów do druku.

Irena Adamek, Zuzanna Zbróg



**POSTULOWANE ZMIANY WE WCZESNEJ  
EDUKACJI**



Józefa Balachowicz  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie

## INDYWIDUALIZACJA JAKO POSTULAT I KONIECZNOŚĆ WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI POCZĄTKOWEJ

### Wstęp

Edukacja młodego człowieka stanowi w każdym kraju przedmiot troski i żywych dyskusji w różnych środowiskach naukowych i społecznych. Wprowadzona w 1999/2000 roku reforma systemu edukacji i ostatnia reforma programowa miały zmieniać jakość edukacji tak, aby szkoła dawała młodemu człowiekowi kompetencje do włączenia się w nurt kształtowania współczesnego świata i korzystania z jego dynamicznych przemian. W ramach tych reform przemianom ulega także edukacja wczesnoszkolna. Pojawia się zasadnicze pytanie o kierunek tych przemian i jakość obecnej edukacji początkowej. Zadekretowane w 1999 roku zmiany w praktyce nauczania początkowego, bez przedstawienia spójnych podstaw teoretycznych praktycznego działania a faktycznie pozostawienie ich do rozszyfrowania autorom programów, podręczników szkolnych i nauczycielom, stały się niebezpiecznym eksperymentem. Środowisko pedagogów wskazywało na doktrynalne sprzeczności reformy oświatowej, modernistyczne i postmodernistyczne założenia narzucone z góry, oparcie reformy na strategii anarchistycznej czy strategii chaosu. Kolejna reforma programowa edukacji początkowej podjęta w 2009 roku miała te braki naprawić. Jednak w przygotowanych rozwiązaniach ponownie można dostrzec wiele konceptualnych sprzeczności, a w oficjalnych dokumentach na temat reformy, kierowanych do nauczycieli, nadal dominuje pasywne, instrumentalno-procesualne rozumienie edukacji adresowanej do ucznia o przeciętnych możliwościach<sup>1</sup>. Dlaczego tak trudno przełożyć współczesne oczekiwania wobec edukacji na postulaty kierowane do nauczycieli? Dlaczego nawet w podstawie programowej jest widoczny stary, nieadekwatny do potrzeb edukacyjnych człowieka żyjącego w społeczeństwie demokratycznym sposób ujęcia edukacji dziecka?

Trudno w ograniczonym objętościowo tekście przytaczać wszystkie założenia i oczekiwania wobec zmian współczesnej szkoły, wydaje się więc użyteczne przyjrzenie się wybranym postulatом dotyczącym unowocześnienia edukacji, sformułowanym w sposób syntetyczny przez R. Meighana<sup>2</sup>. Wprawdzie postu-

<sup>1</sup> J. Balachowicz, *Ocena nowej podstawy programowej klas I–III w świetle podmiotowego modelu edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr specjalny.

<sup>2</sup> R. Meighan, *Zasady rekonstrukcji systemu kształcenia*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. 27.

laty te dotyczyły szkolnictwa w Wielkiej Brytanii, ale możemy je wszystkie z powodzeniem odnieść do analizy kierunków przemian w naszym systemie edukacji. Szczególnie zwrócę uwagę na treść kilku zasad, aby postawić pytania dotyczące koncepcji edukacji początkowej wyłożonej w podstawie programowej i uwypuklić zagadnienia, które zostaną rozwinięte w dalszej części rozdziału.

Jedna z zasad sformułowanych przez R. Meighana brzmi: żelazne prawo edukacji mówi, że: „nieelastyczne systemy tworzą nieelastycznych ludzi, elastyczne systemy tworzą elastycznych ludzi”<sup>3</sup>. Kluczową kwestią projektowanych zmian jest odpowiedź na pytanie, do jakich warunków życia przygotowują się młodzi ludzie i jakich kompetencji potrzebują? Jakie społeczeństwo chcemy kreować? W złożonym, zmiennym społeczeństwie lepiej sobie radzą ludzie elastyczni, twórczy, uczący się całe życie, autonomiczni, odpowiedzialni itd. Czy ostatnie zmiany programowe edukacji początkowej dają podstawy do takiej edukacji?

Współczesna edukacja powinna unikać takiego podejścia, które zakłada, że każdy uczeń w tym samym wieku powinien posiadać ten sam zasób informacji czy znać się na tych samych zagadnieniach. Posiadanie informacji to zbyt mało w zmieniającym się świecie; ogromny przyrost informacji i ich dezaktualizacja czynią szkolne przyswajanie informacji mało przydatnym. Aby w dzisiejszym świecie być skutecznym, musimy wiedzieć jak: zdobyć daną informację, nauczyć się określonej rzeczy czy nauczyć się czegoś ponownie, a więc umieć uczyć się i zarządzać własnym procesem kształcenia. Czy takie oczekiwania są formułowane w nowej podstawie programowej klas początkowych? Czy kultura dydaktyczna reprezentowana przez nauczycieli klas początkowych takim założeniem będzie odpowiadać? Żyjemy w świecie, który coraz bardziej wymaga od ludzi samodzielnego zarządzania własnym życiem. Czy dominacja kolektywistycznego podejścia do kształcenia pozwala na autonomiczność myślenia i rozwój mechanizmów autokreacji?

Kolejna z zasad rekonstrukcji systemu kształcenia, sformułowanych przez R. Meighana, brzmi: „jednolite podejście do wszystkich, to dla niektórych intelektualna śmierć”<sup>4</sup>. Można to sprecyzować inaczej – formułowanie w podstawie programowej oczekiwań uzyskiwanych przy średnim poziomie wysiłku nauczycieli i uczniów, to w większości marnotrawstwo potencjału rozwojowego dzieci. A więc jak powinny być formułowane wymagania? Czy intencję wyłożoną w tej zasadzie spełnia podstawa programowa i oczekiwania kierowane do nauczycieli?

Zdaniem R. Meighana, rekonstrukcja systemu kształcenia powinna odpowiadać wizji upodmiotowionej edukacji, a więc między innymi opierać się na indywidualizacji kształcenia, wychodzącej od indywidualnych cech ucznia do jego wspierania w indywidualnych wyborach, podejmowania odpowiedzialności za własne kształcenie i własne życie. Czy te podstawowe założenia edukacji upodmiotowionej uwzględniono w podstawie programowej klas początkowych?

<sup>3</sup> *Ibidem*, s. 235.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 240.

Odwołanie się do wybranych zasad rekonstrukcji systemu kształcenia wg R. Meighana pomogło nam postawić kilka zasadniczych pytań, dotyczących modernizacji programu edukacji początkowej i ukierunkować dalsze rozważania na ten temat.

## Indywidualizacja jako pojęcie złożone

Podstawową kwestią dla edukacji upodmiotowionej jest realizacja edukacji ześrodkowanej na dziecku, prowadzącej do maksymalizacji dziecięcego potencjału i rozwoju jego podmiotowości, a więc tworzenie takich warunków edukacji, które będą oparte na zasadzie indywidualizacji kształcenia. Zasada indywidualizacji znajduje niemal pełną akceptację w dyskursie pedagogicznym, formułowanych zasadach dydaktycznych i opiniach nauczycieli. Dlaczego więc wracamy do kwestii indywidualizacji kształcenia w kontekście analizy postulatów modernizacji systemu edukacji dziecka? Czyżby założenia zmian programowych były sprzeczne z postulatami indywidualizacji? A może pojęcie indywidualizacji jest różnie rozumiane i przybiera różne oblicza w praktyce? Może postulaty indywidualizacji odnoszą się tylko do wybranych aspektów procesu edukacji i mają niewiele wspólnego z zasadą upodmiotowienia edukacji?

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania wyjdźmy od założenia, że indywidualizacja należy do kategorii złożonych pojęć, które podlegają negocjowaniu i reinterpretacji w naukach społecznych. Indywidualizacja jest rozumiana raz w kategorii idei, innym razem w kategorii działań instrumentalnych. Jeśli zajrzyśmy do podręczników z zakresu pedagogiki, to możemy znaleźć różne nazwy i różne znaczenia tego pojęcia. Z jednej strony problematyka indywidualizacji obejmuje idee i cele edukacyjne związane z rozwojem każdej jednostki, z drugiej – łączy się tylko z uwzględnianiem cech indywidualnymi dziecka i tempa uczenia się, albo dotyczy treści nauczania i sposobów ich uprzystępniania. Problematyka indywidualizacji raz dotyczy formułowania prawidłowości organizowania procesu nauczania, innym razem – prawidłowości uczenia się. Skąd wynikają te różnice i jak je odnieść do rozumienia i konstruowania praktyki edukacyjnej w nauczaniu początkowym? W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie na początek spróbujmy ustalić, jaki jest zakres znaczeniowy szerszego pojęcia „indywidualizm” i jakie inne pojęcia ono w sobie mieści, bądź z jakimi pojęciami koreluje. Wyjdźmy poza zakres dostępnych określeń dydaktycznych. Skoro edukacja jest jedną z postaci świata społecznego, to spróbujmy ustalić, jak kategoria „indywidualizmu” służy do określenia relacji człowieka w społeczeństwie, a następnie – jak może być rozumiana w edukacji.

## Pojęcie indywidualizmu w naukach społecznych

Współcześnie pojęcie „indywidualizmu” w naukach społecznych najogólniej odnosi się bądź do „indywidualistycznie” zorganizowanego społeczeństwa, bądź do „indywidualistycznie” ukształtowanej jednostki<sup>5</sup>. Oddzielenie od siebie tych obszarów – świata społecznego i świata jednostki – ma tylko sens analityczny, gdyż obydwa obszary pozostają ze sobą w ścisłym związku. Pojęcie „indywidualizmu” w analizie świata społecznego występuje w pracach socjologów w różnych ujęciach, ale zazwyczaj analizowanych w opozycji indywidualizm–kolektywizm. Jak pisze J. Szacki:

Opozycję tę spotykamy w bardzo różnych kontekstach: zarówno w opisach społeczeństw oraz ich ewolucji, jak i w projektach ich reorganizacji; zarówno w wyrafinowanych analizach teoretycznych i metodologicznych z zakresu nauk społecznych, jak i w myśleniu potocznym; zarówno w studiach nad ideologią i utopią, jak i w badaniach głównych orientacji psychologicznych. W pewnym sensie jest ona wszechobecna<sup>6</sup>.

„Indywidualistyczne” społeczeństwo rozpatruje się więc głównie w opozycji do „kolektywistycznych” zasad organizacji społeczeństwa. Opozycja indywidualizm–kolektywizm jest źródłem podstawowych modeli teoretycznych pojęcia indywidualizmu. Natomiast „indywidualistycznej” jednostce zazwyczaj przypisuje się autonomię w podejmowaniu decyzji i formowaniu kryteriów ocen. Indywidualizm rozumiany jest też jako swoista strategia adaptacji jednostki w świecie<sup>7</sup>.

Problematykę indywidualizmu i podmiotowości w życiu społecznym spotęgowała nowoczesność, okres budowy społeczeństw przemysłowych, kiedy twórcze i oryginalne działanie człowieka miało służyć zarówno jemu samemu, jak też ogólnemu postępowi. Efektem tego procesu jest obserwowana w późnej nowoczesności znaczna różnorodność postaw, stylów życia, wyborów, sposobów działania członków współczesnych społeczeństw. I ta różnorodność wydaje się, z perspektywy socjologicznej, jedną z najistotniejszych konsekwencji indywidualizmu. Indywidualizm traktuje się jako główny komponent w procesie modernizacji, jako warunek rozwoju, a jednocześnie upatruje się w nim czynnika sprawczego wielu negatywnie ocenianych procesów pojawiających się w późnej nowoczesności. Teza o rosnącym znaczeniu jednostki, poszerzającej krąg swoich autonomicznych decyzji i działań, jest wpisana w kanon wiedzy o nowoczesności i jej analityczne modele. W modelach tych na naczelnym miejscu znajdujemy indywidualizm wraz z racjonalnością, dyferencjacją struktur i wartości, ekspan-

<sup>5</sup> Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa 2007.

<sup>6</sup> J. Szacki, *Indywidualizm i kolektywizm. Wstępna analiza pojęciowa*, [w:] Gawlikowski K. i in., *Indywidualizm a kolektywizm*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999, s. 9.

<sup>7</sup> K. Obuchowski, *Revolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w:] *Humanistyka przełomu wieków*, J. Kozielecki (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999; J.-C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.

sywnością, a także ekonomizmem, narzucającym „komodyfikację” doświadczeń podmiotów<sup>8</sup>.

Mnogość odniesień pojęcia „indywidualizmu” rodzi konieczność wyodrębnienia relatywnie jednorodnych płaszczyzn czy obszarów badań w obrębie tego pola. Na szczególną uwagę w tym miejscu zasługuje propozycja A. Musschengi, autora ram teoretycznych badań nad indywidualnością. Jego zdaniem, pojęcie „indywidualizmu” powinno być zastąpione kilkoma innymi koncepcjami o bardziej ograniczonych i wyraźniej określonych zakresach. W obrębie indywidualizmu proponuje on wyodrębnienie czterech pojęć. Można je traktować jako cztery sektory podstawowych czy źródłowych odniesień do idei indywidualizmu. W skład proponowanych przez A. Musschengę kategorii wchodzi: indywidualizacja, indywidualuacja, wartości indywidualności, doktryny indywidualistyczne<sup>9</sup>.

Indywidualizacja to syndrom orientacji, na którą składają się: rezerwa wobec więzi i powinności społecznych, delokalizacja (brak więzi z określoną przestrzenią) i detradycjonalizacja.

Indywiduacja pojmowana jest również jako dość złożona całość, w której możemy dostrzec zarówno zjawiska składające się na wyodrębnianie jednostki ze zbiorowości, jak i jej dążenie do ukształtowania siebie w taki sposób, aby stać się podmiotem unikalnym, nieporównywalnym z innymi i niepodobnym do innych. Oba wymiary indywidualizmu są związane z wartościami stanowiącymi ich normatywną podbudowę i podlegającym różnym formom instytucjonalizacji.

Na wartości indywidualności składają się: godność jednostki, autodeterminacja, indywidualna odpowiedzialność, samorozwój, unikalność, niepowtarzalność, prywatność.

Doktryny indywidualistyczne obejmują mniej lub bardziej wyraźnie usystematyzowane poglądy na świat, społeczeństwo i człowieka, które służą jako zaplecze argumentacyjne oraz jako zasoby symboliczne niezbędne do wyrażania i interpretowania wartości indywidualistycznych.

Podsumowując, wartości indywidualności pojawiają się i zyskują na znaczeniu w procesie indywidualizacji. Wyrażają one zmiany, które pociągają za sobą indywiduacja, czyli zmiany w sposobie pojmowania siebie przez wyodrębniającą się z tła społecznego jednostkę, która poszerza równocześnie obszar swojej niezależności, natomiast doktryny indywidualistyczne stanowią interpretacyjne ramy odniesienia dla wartości indywidualności. W sposobie określenia indywidualizmu dostrzegamy odniesienie się do dwóch różnych sfer rzeczywistości. Stanowią je z jednej strony postawy, aspiracje i kierunki działania jednostki nastawione na wyodrębnienie się i określenie swojej indywidualności, z drugiej strony ugruntowane instytucjonalnie systemy wartości, doktryny światopoglądowe i struktury

<sup>8</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.

<sup>9</sup> A.W. Musschenga, *The Many Faces of Individualism*, [w:] *The Many Faces of Individualism*, A. van Harskamp, A.W. Musschenga (red.), Peeters, Leuven 2001. Cyt. za: Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa 2007, s. 80–81.

społeczne. A więc mamy tu jednostkowy, podmiotowy wymiar indywidualizmu i wymiar społeczny, kulturowy i symboliczny. Rozdzielenie tych wymiarów indywidualizmu na gruncie edukacji prowadzi do redukcji działań wspierających rozwój podmiotowości uczniów i takiego rozumienia indywidualizacji, która nastawiona jest na przystosowanie uczniów do warunków zbiorowego uczenia się i przyswajania treści kierowanych do całej klasy. Dopiero integracja wszystkich wymiarów indywidualizmu i w tym kontekście wyjaśnianie roli edukacji w kształtowaniu możliwości życiowych człowieka pozwala inaczej rozumieć ideę podmiotowej edukacji i reguły tworzenia praktyki edukacyjnej opartej na zasadzie indywidualizacji. Od czego więc zależy, że raz indywidualizację w dyskursie pedagogicznym ograniczamy do odmiennych działań edukacyjnych w odniesieniu do uczniów z trudnościami w uczeniu się, innym razem stosujemy wielopoziomowe nauczanie, czy wreszcie dochodzimy do projektowania i realizacji programów wspierających dziecięcy rozwój w grupie rówieśniczej?

Różnice w podejściu do indywidualizacji w edukacji dziecka możemy wyjaśnić w zależności od przyjętych paradygmatów, a na początek odwołajmy się do podstawowych paradygmatów nauk społecznych, gdyż pedagogika poruszając się na pograniczu tych nauk wyrasta z ich paradygmatów<sup>10</sup>. Paradygmaty dostarczają ogólnych założeń co do natury świata oraz naszej wiedzy o nim i w różny sposób pozwalają udzielić odpowiedzi na pytania: Jak istnieje świat społeczny? Jaka jest natura człowieka? Jak zmienia się społeczeństwo? Zazwyczaj w odpowiedzi na te pytania można wskazać dwa skrajne stanowiska: pierwsze, które podkreśla wolę jednostki, jej działania podmiotowe i autokreatywne jako źródła jej rozwoju i zasadę organizującą zmiany w życiu społecznym, i drugie stanowisko – o charakterze deterministycznym, które wskazuje, że rozwój człowieka zdeterminowany jest działaniem innych bytów, które warunkują jego rozwój, zakreślają granice i możliwości jego działania. Biorąc pod uwagę zasadnicze stanowiska w odpowiedzi na wymienione wcześniej pytania, można wyodrębnić różnicujące cechy podstawowych paradygmatów w naukach społecznych: humanistycznego, interpretatywnego, strukturalistycznego i funkcjonalistycznego. Nawet pobieżna analiza wymienionych paradygmatów prowadzi do wniosku, że rozumienie w ich obrębie kategorii indywidualizacji będzie odmienne, a zatem również interpretacja i konstruowanie praktyk społecznych oraz wiązanych z nimi skutków oceniane z perspektywy indywidualizmu będzie zróżnicowane. Jeśli z ogólnych paradygmatów nauk społecznych przejdziemy do pedagogiki wczesnoszkolnej i zaproponowanych na jej gruncie przez D. Klus-Stańską odmian dyskursów<sup>11</sup>, to będziemy mogli wskazać różne sposoby konstruowania znaczenia indywidualizacji.

<sup>10</sup> K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003.

<sup>11</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.



## Dyskursy pedagogiczne a konstruowanie znaczenia „indywidualizacji”

W dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym indywidualizacja będzie raczej dotyczyła przystosowania, adaptacji jednostki do warunków społecznych, a więc wspierania takiego rozwoju „Ja” i osobowości, która będzie skłonna podporządkowywać się narzucanym regułom funkcjonowania. Skoro typowe dla funkcjonalizmu jest uznawanie porządkującej natury instytucji społecznych, których funkcje – jak się przyjmuje – zapewniają ład i równowagę społeczną, to edukacja powinna kształtować jednostki zdolne do wpasowania się w struktury i zajęcia w nich trwałego miejsca. Indywidualizacja będzie zatem dotyczyła dobruńcia środków do możliwości przystosowania ucznia do oczekiwanego wzorca człowieka i typowych sposobów socjalizacji. Na plan pierwszy wysuwa się więc rozpoznawanie cech indywidualnych ucznia, takich jak: inteligencja, tempo pracy, zdolności specjalne, temperament itp. Istotne znaczenie przywiązuje się więc do pomiaru indywidualnych cech, które można zoperacjonalizować i porównać do odgórnie ustalonych norm. Zgodnie z wynikami pomiaru nauczyciel może dokonywać pewnych modyfikacji treści i procesu nauczania, ale dążyć do osiągnięcia tych samych celów dla wszystkich. Stosowanie zasady indywidualizacji w praktykach edukacyjnych miałoby instrumentalny charakter i wpisane by było w stosowanie pedagogii widzialnej<sup>12</sup>. Nie ma tu raczej miejsca na kierowanie się ideą indywidualizacji w znaczeniu wcześniej przedstawianym, a więc indywidualizm nie jest celem działań edukacyjnych, które prowadzą do rozwoju całego spektrum kompetencji, pozwalających młodemu człowiekowi na podmiotowe funkcjonowanie.

W dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym szczególnie wysoko cenione są te wartości indywidualne, które są związane z autonomią jednostki i samorealizacją. Teoretycznym źródłem tego dyskursu jest naturalizm J.J. Rousseau i psychologia humanistyczna, zwłaszcza propozycje A. Masłowa i C. Rogersa. Typowe jest w nich eksponowanie hierarchii potrzeb ludzkich, w których potrzeby miłości, aktywności, doznawania szacunku i akceptacji należą do najważniejszych. Zatem najogólniej indywidualizacja będzie dotyczyła pielęgnowania unikalności, niepowtarzalności podmiotu, a działania edukacyjne powinny wspierać samorealizację i bycie sobą. Z tym że podmiotowość dziecka we wspomnianym dyskursie postrzegana będzie przez pryzmat wewnętrznej autonomii, rozwijającej się w sposób naturalny – „genetycznym impulsem”. Podmiotowość jest tu ujmowana jako atrybut człowieka, jako właściwość dana, przynależna człowiekowi, a jej rozwój wpisany jest w proces dojrzewania. Indywiduacja człowieka jest więc rozumiana jako proces niezależny, swoiście jednostkowy, gdzie edukacja raczej powinna stwarzać warunki do jego nieskrępowanego dziania się, albo przynajmniej stać z boku, aby go nie popsuć. Rozwój podmiotowy dziecka nie jawi się jako zadanie

<sup>12</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.

dla nauczycielskich oddziaływań, to raczej dziecko jest dla samego „siebie instancją, która decyduje i stanowi o (własnym) rozwoju”<sup>13</sup>. Prowadzi to do statycznego rozumienia podmiotowości dziecka, co w konsekwencji wyznacza nauczycielowi rolę podążania za dzieckiem i jego potrzebami rozwojowymi. Edukacja jest za dzieckiem a nie przed. W dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym rozumienie indywidualizacji, jak i wartości z nią związanych, zasadniczo odnosi się do tworzenia środowiska naturalnego rozwoju dziecka, a więc naturalistyczne ujęcie indywidualizacji określa przestrzeń działań nauczyciela.

W dyskursie konstruktywistyczno-rozwojowym i konstruktywistyczno-społecznym indywidualizacja dotyczy uczącego, rozwijającego się podmiotu, konstruowania przez niego wiedzy, jak i przekształcania świata. W obydwu dyskursach idea indywidualizacji leży u podstaw epistemologicznych wyjaśnień dotyczących uczenia się, funkcjonowania wiedzy, rozwoju umysłu jednostki. W ich obrębie można wskazać wszystkie zakresy znaczeniowe wcześniej wymieniane w konceptualizacji indywidualizmu.

Przypomnijmy podstawowe założenia dyskursu konstruktywistycznego. Konstruktywizm ma wielorakie korzenie w myśli filozoficznej i koncepcjach psychologicznych. Siega on do założeń natury epistemologicznej, odpowiadając na pytania: jak człowiek poznaje świat? Na czym polega uczenie się człowieka? Jak człowiek buduje swoje relacje poznawcze z otoczeniem i jaki jest charakter tych relacji? Zazwyczaj w wyjaśnianiu konstruktywistycznej koncepcji poznania i modelu funkcjonowania wiedzy odwołuje się do porównań z koncepcją pozytywistyczną funkcjonowania wiedzy<sup>14</sup>.

W pozytywistycznym modelu nauki przyjmuje się koncepcję świata jako obiektywnie istniejącej rzeczywistości, traktowanej jako niezależna od poznającego podmiotu, którą ludzki umysł biernie odzwierciedla. Poznanie takie można porównać do lustrzanego odbicia natury. Wiedza w modelu pozytywistycznym ma również określony status. Przypisuje się jej określone właściwości, takie jak obiektywizm, a więc jej niezależność od ludzkich nastawień, wartości, opcji kulturowej czy politycznej, podleganie jednoznacznym kryteriom prawdy i fałszu, niepodważalność sprawdzonej wiedzy, jej ewolucyjność w dochodzeniu od wiedzy niepełnowartościowej do wiedzy naukowej i prostą kumulatywność. Pozytywistyczny model poznania i funkcjonowania wiedzy jest podstawowym elementem dyskursu funkcjonalistyczno-behawiorystycznego.

Koncepcja konstruktywizmu poznawczego oparta jest natomiast na zasadzie autonomii poznawczej podmiotu, co oznacza przyjęcie stanowiska, iż osobista wiedza o rzeczywistości jest tworzona przez człowieka, a nie jest czymś danym nam z zewnątrz. Źródłem dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego jest kon-

<sup>13</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1994, s. 169.

<sup>14</sup> J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2009.

strukturyzm sięgający do poglądów J. Deweya o procesach poznania i szkolnego uczenia się. Konstruktywizm w wersji piagetowskiej podkreśla własną aktywność dziecka w tworzeniu umysłu, ale nie docenia narzędzi kulturowych. Podkreśla się tu niepowtarzalność umysłowych obrazów świata i unikatowość strategii realizowanych przez jednostkę w procesie poznania. Indywidualizacja w dyskursie konstruktywistyczno-poznawczym dotyczyłaby rozpoznawania gotowości dziecka do uczenia się i organizowania dla niego środowiska rozwoju, a szczególnie stwarzania warunków do spontanicznej aktywności dziecka.

Podstawą teoretyczną konstruktywizmu społecznego są prace L. Wygotskiego. Choć J. Piaget i L. Wygotski w wielu punktach wyrażali poglądy zbieżne w zakresie konstruowania wiedzy i roli aktywności dziecka w jego rozwoju, to jednak różnili się w ujmowaniu znaczenia czynników kulturowych i społecznych, a szczególnie mechanizmów i roli interakcji społecznych w rozwoju poznawczym dziecka. Rzeczywistość, którą poznajemy, jest indywidualną konstrukcją, ale tworzona za pomocą narzędzi kulturowych i dochodzenia do zrozumienia znaczeń. Poznający podmiot aktywnie poszukuje, przekształca, organizuje i interpretuje napływające dane i reorganizuje dotychczasową wiedzę. Ponieważ ludzie mają różną wcześniejszą wiedzę i wcześniejsze doświadczenia, w wyniku interpretacji dochodzą do różnych poglądów. Konstruktywizm opisuje wiedzę jako czasowo zdeterminowaną, rozwojową, wewnątrznie konstruowaną, kulturowo i społecznie uwarunkowaną.

Różnice poglądów L. Wygotskiego i J. Piageta na naturę uczenia się i rozwoju dziecka są ogólnie znane i nie ma potrzeby ich tu przywoływać. Współczesny nurt konstruktywistyczny w psychologii rozwinął się na podstawie wcześniejszych założeń, integrując różne podejścia do uwarunkowań rozwoju człowieka, co wyraźnie ujął J. Bruner, podkreślając, iż rzeczywistość jednostki jest tworzona, re-konstruowana a nie zastana<sup>15</sup>. Realna wiedza o rzeczywistości jest wytworem umysłu jednostki, ale ukształtowanym tradycją i kulturowym sposobem używania narzędzi. Dziecko musi poznać różne narzędzia myślenia i systemy symboli, których dostarcza kultura, a które stają się jego „prywatnymi narzędziami” w wyniku „ponownego ich odkrycia” i zrozumienia ich natury. W tym sensie edukacja musi być pomyślana jako pomoc młodym ludziom w uczeniu się używania narzędzi kulturowych, tworzenia umysłu i realnych konstrukcji, aby lepiej adaptować się do świata, aby stawać się lepszymi architektami i budowniczymi swego życia. Jednostka świadomie stara się zrozumieć świat, swoje działania i samą siebie, co jest możliwe w powiązaniu z kulturą i czerpaniu z jej zasobów symbolicznych, a jej własna indywidualność tkwi w konstruowaniu znaczeń. Zdaniem Brunera, tradycyjne podkreślanie opozycji między wspieraniem indywidualnego rozwoju człowieka a uspołecznieniem w różnych teoriach edukacji jest pozorną sprzecznością. Pojęcie rozwoju wiąże się ściśle z pojęciem kultury i oznacza przede wszystkim swoisty ludzki sposób wykształcenia naturalnych predyspozycji i zdolności

<sup>15</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.

człowieka. Proces indywidualizacji i uspołecznienia jednostki ma na celu poszerzenie przestrzeni niezależności, inicjatywy, indywidualnych wyborów i możliwości działania. Rozwój kompetencji podmiotowych jednostki, wyposażenie jej w odpowiednie standardy, normy i wartości pozwala jej realizować własne plany życiowe z korzyścią dla społecznych zmian. A zatem z punktu widzenia obydwu dyskursów konstruktivistycznych indywidualizacja jest wpisana w zasadnicze funkcje edukacji.

A jak formułowana jest rola indywidualizacji w kształceniu dziecka z punktu widzenia dyskursu krytyczno-emancypacyjnego? „Dyskurs krytyczno-emancypacyjny ma swoje źródła w socjologicznych teoriach konfliktu, nowej socjologii wiedzy, pedagogice krytycznej, emancypacyjnej i oporu. Budowany jest wokół kategorii dominacji i wyzwolenia”<sup>16</sup>. Jeśli pominiemy jego radykalną wersję a skoncentrujemy uwagę na kategorii emancypacji, to możemy projektować praktykę edukacyjną nastawioną na wyposażenie ucznia w kompetencje emancypacyjne. W takim kontekście edukacja oparta jest na idei wolności i zaangażowania ucznia w rozwiązywanie indywidualnie i społecznie ważnych problemów, uczenie się zajmowania krytycznego stanowiska. A więc każde dziecko w projekcie edukacji ujmowane jest jako pełnoprawny uczestnik procesów tworzenia znaczeń, zdolne do krytyki i kwestionowania zastanych okoliczności, zdolne do obrony własnych poglądów, przedstawiania własnych projektów i dążenia do zmiany. Indywidualizacja więc wpisana jest w różne wymiary praktyki edukacyjnej, gdzie każdy uczeń, niezależnie od predyspozycji i zdolności, ma prawo do wyrażania własnych osądów, realizacji własnych projektów życiowych, a przede wszystkim rozwoju własnej podmiotowości i rozwijania kompetencji emancypacyjnych.

Przedstawiony wyżej krótki przegląd dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej pokazuje podstawy różnego rozumienia kategorii indywidualizacji, jej różnych zakresów, jawnych i ukrytych znaczeń oraz możliwości przeniesienia do projektowania zmian w praktyce edukacyjnej. W celu pogłębienia problematyki indywidualizacji odniosę się jeszcze do założeń współczesnego progresywizmu, który łączy postulaty dyskursów: humanistycznego, konstruktivistycznego i emancypacyjnego. Jak podkreśla P. Silcock, współczesny progresywizm jest oparty na ideach humanistycznych, demokratycznych, pragmatycznych, a także sięga do neopiagetyzmu (konstrukttywizmu poznawczego) i konstrukttywizmu społecznego. „Każdy z tych filarów teoretycznych jest strukturalnie powiązany z pozostałymi, tak jak kolumny świątyni zaplanowane przez architekta, by wyznaczały przestrzeń dla określonych czynności”<sup>17</sup>. Filary te wyznaczają przestrzeń dla indywidualizacji w konstruowaniu edukacyjnego wsparcia dla indywidualności i podmiotowego rozwoju dziecka w dialogu ze środowiskiem społecznym.

<sup>16</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, s. 68.

<sup>17</sup> P. Silcock, *New Progressivism*, Falmer Press, London 1999, s. 136.

## Postulaty indywidualizacji wobec edukacji dziecka w nowoczesnym progresywnym

Idee progresywności stanowią korzenie pedagogiki wczesnoszkolnej, a różne odmiany progresywności były w Polsce od dawna obecne w teorii i praktyce edukacji początkowej. Z tego względu są znane i nie ma potrzeby ich dokładnie przywoływać. Jednak odnoś się do tych postulatów progresywności, które są wynikiem reinterpretacji założeń progresywności w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i pełniej wyjaśniają kierunki rekonstrukcji współczesnego modelu edukacji wczesnoszkolnej. Szczególnie zwróć uwagę na podstawowe założenia nowoczesnego progresywności wyjaśniające podstawy indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej.

– Nowoczesny progresywnizm przyjmuje, iż edukacja opiera się na owej dyrektywie humanizmu, która zakłada, iż człowiek jest najwyższą wartością, a jego dobru i rozwojowi wszystko powinno być podporządkowane. Rozwój jest ujmowany jako pełny, nastawiony na holistyczne ujęcie osoby ludzkiej, uwzględniający kształtowanie indywidualności jednostki i jej związków społecznych. Wartością samą w sobie jest odkrywanie i poszerzanie możliwości i realizowanie potencjalnych zdolności każdej jednostki ludzkiej. Ta dyrektywa daje podstawy do indywidualistycznego rozumienia edukacji (*person-centred*) i wyznacza perspektywę działań nauczycielskich. Dziecko ma prawo do rozwoju własnych zdolności, do własnej ekspresji, do rozwoju własnej indywidualności, własnej autonomii, ale ze zrozumieniem odpowiedzialności społecznej.

– Edukację definiuje się jako „wsparcie kulturowej transformacji podmiotu osiągniętej przez samego ucznia”<sup>18</sup>. Podkreśla to bardzo wyraźnie rolę podmiotu we własnym rozwoju i wyznacza zadania szkoły. Zadaniem szkoły jest zapewnienie dziecku warunków takiego budowania i modelowania struktury własnego umysłu, które wspierają „linię naturalnego” i „linię społecznego” rozwoju. Dopiero harmonijne połączenie tych dwóch czynników sprzyja pomyślnemu rozwojowi jednostki.

– Współcześnie przyjmuje się tezę o wzajemnej interakcji czynników indywidualnych i kulturowych w rozwoju podmiotu. Szczególnie podkreśla się wagę zdolności indywidualnego umysłu człowieka do re-konstruowania dziedzictwa kulturowego, w unikalny dla jednostki sposób w ontogenetycznym rozwoju, a także przekazu własnych, indywidualnych osiągnięć do otoczenia społeczno-kulturowego (zasada wzajemnej wymiany między jednostką a środowiskiem – „dzieci i kultury tworzą się wzajemnie”).

– W działaniach edukacyjnych nauczyciela punktem wyjścia i punktem dojścia jest dobro uczącego się podmiotu, jego indywidualne potrzeby rozwojowe, pełny rozwój osobowy dziecka (*whole person*), ale ujmowany w kontekście społecznym. Indywidualność jest punktem wyjścia w projektowaniu działań edukacyjnych

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 67.

i punktem dojścia, ale efekty tych działań powinny być skierowane na pomnażanie zasobów rozwojowych dziecka i jego możliwości. Edukacja musi umożliwić rozwijanie i wyrażanie indywidualności w sposób wartościowy, a ponieważ rozwój jest rozumiany jako kulturowa transformacja, którą uczący się musi osiągnąć samodzielnie, to będzie istniało naturalne napięcie między jednostkowymi celami a społecznymi dążeniami ukierunkowania rozwoju. Nowoczesny progresywizm wskazuje na rozumienie potrzeb rozwojowych dziecka w aktualnym i przyszłym kontekście społecznym i kulturowym, maksymalizację potencjału każdego dziecka w celu stworzenia mu możliwości do kształtowania własnego stylu życia.

– Nowoczesna edukacja dziecka powinna wyraźnie uwzględniać dwa bieguny socjalizacji – indywidualizację i uspołecznienie – a zatem uczenie się powinno być nastawione na rozwój autonomii i samodzielności jednostki: myślenia, przeżywania, działania, dokonywania wyborów, kierowania własnym rozwojem oraz kształtowania kompetencji społecznych.

– Podstawę uczenia się stanowi zasada aktywnego udziału dziecka w nabywaniu doświadczenia w wyniku własnej działalności i mentalnej transformacji poznawanych treści. Nasz świat jest uporządkowany kulturowo i nie jesteśmy w stanie zrozumieć go bez zastosowania idei pochodzących ze wspólnego doświadczenia; rozumienie rzeczywistości materialnej i społecznej osiągamy poprzez znaki i inne narzędzia zapewnione nam przez kulturę (upośrednione poznanie). Nasze zrozumienie świata jest rezultatem podejmowania szeroko rozumianych działań. Dzieci są zdolne do włączenia się w uczenie na „sposób kulturowy” bardzo wcześnie, przy współudziale drugiej osoby.

– Istotą aktywności jest zaangażowanie osoby, jej własna sprawczość, własne cele i motywy oraz transformacja poznawcza dotychczasowych doświadczeń w nowym kontekście. Aktywny uczeń to taki, który zaangażowany jest w wykonanie zadania z własnej woli, ze zrozumieniem i dążeniem do realizacji celu, z przyjęciem podmiotowej odpowiedzialności za proces uczenia się.

– Podmiotowy charakter rozwoju wiedzy dziecka wynika z zespolenia czynników naturalnych i kulturowych. W toku własnej aktywności, w bezpośrednim kontakcie z poznawaną dziedziną, tworzą się proceduralne struktury wiedzy i następnie poprzez różne etapy pośrednie, rozwijają się w system reprezentacji deklaratywnej. Tak powstała wiedza ma wartość adaptacyjną dla jednostki. Wspieranie dziecka w rozwoju umysłu w warunkach szkolnych polega zatem na tworzeniu dziecku możliwości do konstruowania wiedzy w sposób łączący dotychczasowe osiągnięcia osobiste ucznia i wiedzę społeczną. Najlepiej gdy oferowanie wiedzy zewnętrznej dokonuje się w poszanowaniu naturalnego, unikalnego u każdej jednostki rytmu rozwoju, gdy jest dostosowane do jej aktualnych potrzeb i możliwości, gdy stanowi odpowiedź na aktualne zapotrzebowanie; nauczyciel powinien znać „wewnętrzną rzeczywistość odbiorcy” i w jej języku formułować zadania. Pomyślny rozwój jednostki zależy od tego, czy uda się jej połączyć w harmonijny sposób wiedzę osobistą i wiedzę społeczną.

– Szkoła powinna dostarczać wartościowych rozwojowo dla dziecka kontekstów doświadczenia, motywować do wyboru (zaakceptowania) wartościowych sposobów włączenia się w życie społeczne i wartościowego wyrażania swojej indywidualności, co nie oznacza uniformizmu w wychowaniu. Każdy musi znaleźć własną drogę do popieranych przez społeczeństwo wartości, a szukając jej interpretuje owe idee na różne sposoby, ponieważ wiedza społeczna „zapewnia” nam znaki, symbole, wartości, ale cele wywodzą się z naszych doświadczeń, oczekiwań i pragnień.

– Jednostkowe działanie ma charakter celowy, nastawione jest na poszukiwanie sensu (intencjonalność podmiotu), zrozumienie, osiągnięcie jakiejś wartości. Cele człowieka są indywidualne i wywodzą się z dotychczasowego doświadczenia, wobec tego trzeba w działaniu nauczycielskim przyjąć, iż każde dziecko osiąga zrozumienie świata na swój własny sposób.

– Nowoczesny progresywizm przyjmuje założenie, że wszyscy uczniowie muszą się wspinać po drabinie rozwoju, co nie oznacza, że ta drabina ma być jednakowa dla wszystkich. Współcześnie przyjmuje się różnorodność indywidualnych rezultatów uczenia się i możliwości osobistego spełnienia, będącego wyrazem unikalnego związku podmiotu ze światem.

– Zastosowanie idei indywidualizmu w ujęciu celów edukacji wymaga wielokierunkowego i całościowego dostrzegania potrzeb rozwojowych człowieka. Człowiek podmiotowy jest człowiekiem odpowiedzialnym i wolnym, a cele wychowania powinny być nastawione na „wzajemne współkształtowanie tych zjawisk”. Model celów edukacji początkowej oparty na idei indywidualizmu powinien mieć strukturę „rdzeniową”, gdzie centralną pozycję zajmują cele podmiotowe, wskazujące rozwój podmiotowej aktywności – sprawczości, kompetencji i skuteczności działania – oraz autonomii – samodzielności dokonywania odpowiedzialnych wyborów, podejmowania decyzji zgodnie z przyjętymi celami i standardami, własnymi przeżyciami i osądami, własną motywacją oraz poczucia własnej wartości (poczucia bycia podmiotem) i potrzeby kreowania siebie. Cele te powinny stanowić „rusztowanie” dla innych celów, zarówno tych związanych z wiedzą i umiejętnościami szkolnymi, jak i tych zmieniających się w czasie czy celów nowych<sup>19</sup>.

Podsumujmy dotychczasowe rozważania: wraz z postępującą demokratyzacją społeczeństw indywidualizacja jest promowana jako proces powstawania szczególnego typu jednostki, która musi dostosować formułę swojego indywidualizmu do nowych warunków społecznych. W proces ten w szerokim zakresie powinna włączyć się szkoła, gdyż wiele istotnych obszarów życia w społeczeństwie demokratycznym jest tak skonstruowanych, aby ich adresatem była jednostka. Przy stosowanie młodego człowieka do tej rzeczywistości z jednej strony, a z drugiej rozwijanie różnorodności form jednostkowego i społecznego bycia w świecie,

<sup>19</sup> Szersze omówienie postulatów współczesnego progresywizmu zawarto w pracy J. Balachowicz, *Style...*

wymaga złożonych działań kulturowych szkoły. Rozpatrywanie zmian w edukacji w świetle idei indywidualizmu może ukazać dotychczasowe ograniczenia w stosowaniu indywidualizacji w nauczaniu początkowym, często rozumianej tylko ze względu na specyficzne trudności szkolne ucznia czy jego wyjątkowe zdolności i w takiej treści kierowanej przez decydentów do dyrekcji szkół i nauczycieli. Jednak należy wyraźnie podkreślić, iż rolą edukacji jest stworzenie każdemu dziecku przestrzeni do intymnej, osobistej relacji z kulturą, „zanurzenia” w kulturze i rozwoju własnej indywidualności z wykorzystaniem narzędzi kulturowych.

Edukacja nie jest ani zwykłym technicznym przedsięwzięciem polegającym na sprawnym zarządzaniu przetwarzaniem informacji, ani nawet kwestią zastosowania „teorii uczenia się” w klasie szkolnej lub wykorzystania testu „osiągnąć”, skoncentrowanego na podmiocie nauczania. To złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów wiedzy do potrzeb kultury<sup>20</sup>.

Oddając intencję poglądów J. Brunera można też powiedzieć, że edukacja polega na „udostępnieniu” i „uprzystępnieniu” treści kulturowych do możliwości i potrzeb osób uczących się w budowaniu siebie i własnych relacji ze światem; i odwrotnie: na „usprawnieniu” użytkowników kultury i życia społecznego do potrzeb ciągle zmieniającego się świata. Indywidualizacja w szkole musi więc obejmować wszystkie zakresy oddziaływań edukacyjnych.

### **Wizja indywidualizacji kształcenia dziecka w podstawie programowej klas początkowych**

Zobaczmy, jak problematyka indywidualizacji jest ujęta w podstawie programowej; czy wizja edukacji upodmiotowionej, ześrodkowanej na dziecku i maksymalizacji jego możliwości rozwojowych znajduje odbicie w treści podstawy programowej klas I–III?

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej jest dokumentem adresowanym do każdego nauczyciela klas początkowych, dokumentem określającym ogólną ideologię, założenia, cele oraz kierunki i procesy kształtowania praktyki edukacyjnej. Nauczyciel nauczania początkowego (bo będę starała się interpretować podstawę programową z jego perspektywy) będzie poszukiwał w treści dokumentu informacji na poziomie metaorientacji, a więc informacji potrzebnych do zrozumienia przekazywanej idei pracy z dziećmi, a nie konkretnych treści. A więc raczej zada sobie pytanie: ku czemu ma prowadzić edukacja dzieci? Jak po zmianie należy rozumieć kształcenie dziecka, jego organizację, przebieg i efekty? Czy kształcenie ma być jednakowe dla wszystkich, czy ważna jest indywidualność, autonomia dziecka w pracy szkoły? Jakie działania edukacyjne mają wspierać dziecko w jego uczeniu się? Jakie relacje społeczne są najważniejsze w procesie edukacji? Jakie formy pracy? Spróbujmy zatem odczytać niektóre za-

<sup>20</sup> J. Bruner, *Kultura...*, s. 69.



łożenia edukacji dziecka w kontekście założeń indywidualizacji, a później zrekonstruować metaorientacyjne przesłanie skierowane do nauczycieli w nowej podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej. Nie jest przecież obojętne jakie cele i zadania przed nauczycielem i jego uczniem stawia państwo. Jak są one formułowane i komunikowane nauczycielowi (i innym uczestnikom systemu edukacji) i jakiego rodzaju praktyki edukacyjnej oczekuje się w klasach niższych. Na początek przypomnijmy wybrane, podstawowe założenie dla edukacji podmiotowej, wynikającej z idei indywidualizacji – edukacja ma być nastawiona na jednostkę, na wsparcie rozwijającego się podmiotu, jego autonomii i niezależności w myśleniu i działaniu, pomoc w budowaniu kompetencji dziecka i podstaw systemu wartości, na dialog, porozumienie i współpracę we wspólnocie klasowej, na osiągnięcie celów ważnych indywidualnie i społecznie.

Po wstępnej analizie celów kształcenia i zadań szkoły, sformułowanych w podstawie programowej, można odnieść wrażenie, że indywidualizacja i upodmiotowienie jest założeniem kierunkowym dla przyjętej koncepcji edukacji dziecka. Świadczyłyby o tym następujące stwierdzenia: „Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie rozwoju dziecka”. „Zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku”. Takich odniesień w tekście podstawy programowej można znaleźć więcej. Dziecko jako podmiot edukacji wielokrotnie jest w niej przywoływane w liczbie pojedynczej. Można więc w wyniku początkowej interpretacji treścią podstawy programowej klas I–III przyjąć, że odpowiada ona wizji edukacji podmiotowej, a zasadnicze przesłanie kierowane do nauczyciela można by było odczytać następująco: podmiotem organizowanych przez nauczyciela praktyk edukacyjnych jest pojedyncze dziecko a nie zbiór uczniów w klasie. Jeśli tak jest, to przedstawione cele i efekty edukacji powinny mieć wymiar indywidualny; powinny ukierunkowywać organizowanie środowiska edukacyjnego wspierającego aktywność rozwojową każdego dziecka. W związku z tym, przed nauczycielem stałoby zadanie ciągłego diagnozowania potrzeb i możliwości dzieci oraz wyznaczania ich „strefy najbliższego rozwoju”. Codzienne działania edukacyjne nauczyciela miałyby wtedy wymiar indywidualny i społeczny, nastawione byłyby na organizowanie aktywności każdego ucznia we współpracy w małych grupach albo indywidualnie. Trudno przecież organizować indywidualne nauczanie w pracy „wspólnym frontem”.

Gdyby założenie o skoncentrowaniu edukacji na dziecku konsekwentnie przyświecało twórcom podstawy programowej, należałoby w praktyce spodziewać się elastycznych działań edukacyjnych nauczyciela, pozwalających na maksymalizację osiągnięć dzieci oraz rozwój ich indywidualnych uzdolnień i zainteresowań. Ponadto wszelkie trudności ucznia i jego możliwości uczenia się byłyby łatwiej zauważalne przy skoncentrowaniu uwagi na dziecku, a nie na całej klasie. Efektywniejsza byłaby również współpraca z rodzicami i specjalistami opiekującymi się dzieckiem w realizacji programu wspierającego rozwój.

W kontekście założeń edukacji skoncentrowanej na indywidualnym rozwoju dziecka, podstawa programowa, jako istotny dokument oświatowy, służyłaby raczej zapewnieniu i utrzymywaniu spójności oferty edukacyjnej dla każdego dziecka, wysokiego poziomu wymagań stawianych nauczycielom, oczekiwań wobec kreowanych praktyk i ich efektów. W pierwszej kolejności w celach edukacji byłyby raczej przedstawione kompetencje podmiotowe i społeczne dziecka w ujęciu prospektywnym, a nie wiadomości i umiejętności. Jasne i konsekwentne przyjęcie założeń edukacji skoncentrowanej na dziecku powinno prowadzić do takiego zaprojektowania podstawy programowej, której treść dawałaby nauczycielom przesłanie na poziomie metaorientacji, że ich działania zawodowe są nastawione na tworzenie bogatego środowiska edukacyjnego, wspierającego aktywność dziecka w konstruowaniu jego indywidualnych relacji z kulturą, tworzenie możliwości i miejsca kształtowania jego podmiotowych i społecznych kompetencji, umożliwiających dziecku pomyślnie przygotowanie się do dalszego uczenia się i twórczej adaptacji w zmieniającej się rzeczywistości.

Czy rzeczywiście przesłanie indywidualizacji i edukacji upodmiotowionej w podstawie programowej jest kierowane do nauczyciela? Czy nowa podstawa programowa klas I–III jest kolejnym krokiem w kierunku budowania nowoczesnej edukacji dziecka?

Wnikliwsza analiza celów kształcenia i zadań szkoły zapisanych w podstawie programowej klas I–III wskazuje na brak spójności założeń i zamieszczonych tam treści. Wskazywanie dziecka jako podmiotu edukacji jest założeniem powierzchownym, niespójnym, mało istotnym dla całej koncepcji edukacji. Świadczy o tym przede wszystkim formułowanie efektów edukacji w języku wymagań, ale wobec przyswojonych wiadomości i umiejętności, określenie oczekiwań wobec uczniów o przeciętnych możliwościach, a w konsekwencji przeciętnych oczekiwań wobec efektów pracy nauczyciela. Myśl ta sformułowana jest w postaci następującego założenia zamieszczonego w dokumencie: „Zakres wiadomości i umiejętności, jakimi ma dysponować uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej, ustalono tak, by nauczyciel mógł je zrealizować z uczniami o przeciętnych możliwościach”. Co ono znaczy? Czy jest taka kategoria pojęciowa „uczeń przeciętny”? Jeśli ją intuicyjnie próbowaliśmy formułować, to raczej pod rządami modelu instrumentalnego edukacji. Czy w edukacji nastawionej na jednostkę można formułować oczekiwania wobec niejasno określonej zbiorowości? Czy przeciętność ma być wzorcem oczekiwań wobec rozwoju współczesnej jednostki? Jeśli tak uznano w dokumencie państwowym kreującym edukację, to jest to zaprzeczeniem demokratyzacji oświaty. Odczytanie przez nauczyciela wymagań w kategoriach ucznia przeciętnego w praktyce zawsze będzie odczytaniem negatywnym. Nie oznacza to pomniejszania przede mną nauczycielskich starań o najwyższe efekty, ale oznacza, że akceptuje się oficjalnie w każdej klasie zasadniczą grupę uczniów jako przeciętnych. Ilu ich jest? Czy w określeniu ich liczby posłużyć się krzywą Gaussa, a może kierować się stwierdzeniem przywo-

lanym przez J. Brunera: „gdy uczysz dobrze, zawsze wydaje się, że 75% uczniów jest powyżej średniej”<sup>21</sup>. Przypomnę, iż nauczyciele zazwyczaj formułują obrazy uczniów o zróżnicowanych możliwościach i osiągnięciach w uczeniu się, dzieląc uczniów na zewnątrzsterownych, preferujących uczenie się przez przyswajanie, i uczniów wewnątrzsterownych, twórczych, samodzielnych w uczeniu się. Tym drugim przyznają cechy podmiotowe, jak: sprawczość, aktywność motywowaną wewnątrznie, kierowanie się własnymi celami, umiejętność planowania aktywności, ukierunkowanie w działaniu, umiejętność doprowadzania do celu, efektywność, umiejętność kontroli itp. Przypisują im cechy pozytywne, jak: obowiązkowość, zainteresowania poznawcze, ambicje, potrzebę sukcesu, umiejętność radzenia sobie z porażką, konkurencją i rywalizacją. Takich cech nie przypisują uczniowi przeciętnemu. Ponadto cechy podmiotowe wiążą z efektami wychowania domowego, a nie z pracą szkoły. Może to w konsekwencji oznaczać, że nasza szkoła będzie nadal miejscem kształtowania ludzi o standardach przedmiotowego bycia w świecie. Nauczycielskie wzorce wchodzące w skład indywidualnej teorii pedagogicznej mają przecież „moc tworzenia” codziennej praktyki edukacyjnej i kształtowania doświadczeń rozwojowych dzieci.

Jednoznacznie negatywnej oceny sposobu formułowania efektów edukacji według standardu ucznia przeciętnego nie złagodzi kolejne założenie, zamieszczone w dokumencie, o następującej treści: „W sprzyjających warunkach edukacyjnych można kształcenie zorganizować tak, by uczniowie w ciągu I etapu edukacyjnego nauczyli się znacznie więcej”. *Można czy należy?* Dopuszcza się możliwość wychodzenie poza standardy wymagań zawarte w podstawie czy zaleca się? Jak w takim razie określić „sprzyjające warunki”? Kto je określa? A kto je kształtuje? Czyżby uczniowie o przeciętnych możliwościach uczyli się w niesprzyjających warunkach edukacyjnych? Jeśli skupić się tylko na nauczycielu, gdyż jego działania edukacyjne w ostateczności decydują o jakości pracy w klasie, to znowu w interpretacji tych zaleceń możemy odwołać się do stwierdzenia o jakości nauczycielskiego działania, przywołanego wcześniej za J. Brunerem. „Sprzyjające warunki” do uczenia się dzieci w klasie tworzy nauczyciel. Rolę nauczyciela można rozumieć jako rolę architekta środowiska edukacyjnego, zachodzących w nim interakcji i procesów, tworzącego przestrzeń do aktywności dzieci, do zastosowania projektów i pomysłów uczniów, a także zharmonizowania ich z celami i potrzebami społeczeństwa, w jakim uczeń jako jednostka wzrasta. Przede wszystkim jakość mikrośrodowiska edukacyjnego wpływa na tempo uczenia się, nabywania nowych doświadczeń i tempo dziecięcego rozwoju.

Przypomnę, iż zakres warunków, jakie mają wpływ na kształtowanie stymulującego i bezpiecznego mikrośrodowiska edukacyjnego w klasach niższych, powinien obejmować:

– kreowanie atmosfery akceptacji, wrażliwości i respektowania indywidualnych potrzeb dziecka,

<sup>21</sup> J. Bruner, *Proces kształcenia*, PWN, Warszawa 1964, s. 15.

- kreowanie pozytywnej atmosfery, która pobudza i zachęca każdego do uczenia się, do wyętejonej pracy i osiągania sukcesów,
- umożliwienie dziecku dostępu do różnorodnych treści i materiałów potrzebnych do uczenia się,
- organizowanie czasu i porządku zapewniającego każdemu dziecku maksimum szans do aktywności i rozwoju własnych umiejętności uczenia się,
- tworzenie możliwości do pełnego uczestnictwa w konstruowaniu wiedzy i ocenie swojego zaangażowania,
- organizowanie interakcji między dziećmi i grupowego podejmowania/wykonywania zadań,
- wsparcie każdego w planowaniu swoich zadań i przyjmowania współodpowiedzialności za ich efekt,
- kreowanie atmosfery równych szans w osiągnięciu najwyższych dla siebie efektów i uzyskiwania oceny na podstawie starań, własnego wkładu pracy w naukę,
- promowanie dzieci jako podmiotowych sprawców swojego uczenia się i „budowniczych” swoich „pozytywnych zasobów rozwojowych”.

Podmiotowość to nie tylko poszanowanie godności dziecka, ale zawsze tworzenie sprzyjających warunków edukacyjnych do rozwoju indywidualności i społecznienia, celem poszerzenia jego przestrzeni niezależności i odpowiedzialności, inicjatywy, indywidualnych wyborów i możliwości działania społecznego. To stwierdzenie odnosi się do każdego ucznia, niezależnie od jego indywidualnego tempa rozwoju i możliwości uczenia się. Każde dziecko ma prawo do sprzyjających warunków edukacji, ma prawo doświadczać nauki szkolnej jako wyzwania i szansy dla siebie w poznawaniu świata i kształtowania swoich kompetencji zgodnie ze swoim najwyższym potencjałem. Czyżby autorzy podstawy programowej nie doceniali tak oczywistego założenia współczesnej szkoły? W każdym razie nie wyrażają go jasno. Nawet stwierdzenie o tym, że każde dziecko jest uzdolnione, a nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać, znajduje się gdzieś na końcu dokumentu, w zalecanych warunkach i sposobach realizacji. A dlaczego nie w zadaniach szkoły? Dlaczego to oczywiste oczekiwanie wobec zadań szkoły nie jest sformułowane wprost? Każdy nauczyciel – mistrz w swoim fachu – wie, że rozwijanie uzdolnień i zainteresowań dzieci służy maksymalizacji osiągnięć poznawczych dzieci, ale przede wszystkim wspiera rozwój motywacji i pozytywnej postawy dziecka do uczenia się, pozytywnego obrazu własnej osoby i satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami, a więc służy też realizacji celów wychowawczych. Nauczyciel, który rzeczywiście rozwija zainteresowania dzieci, rzadko stosuje styl instrukcyjny i bezpośrednie nauczanie, a częściej negocjuje sposoby realizacji zadań i deleguje ich wykonanie do dzieci. Wprowadzenie do praktyki zalecenia budowania kultury uczenia się dzieci wokół rozwoju ich uzdolnień i zainteresowań przywróciłoby w nauczaniu początkowym rangę procesom wychowania, współwychowania i samowychowania. A tak, głównym przesłaniem kierowanym do nauczyciela pozostaje „realizacja programu nauczania dostosowanego do możliwości i zainteresowań uczniów”.

wanego do uczniów o przeciętnych możliwościach”. Jak wtedy nauczyciel będzie organizował zajęcia w klasach niższych? Nasuwa się prosta odpowiedź – zgodnie z modelem edukacji funkcjonalistyczno-instrumentalnej. I nic nie zmienia zalecenia co do urządzenia izby lekcyjnej i ograniczeń w korzystaniu z pakietów edukacyjnych czy organizowania dodatkowych zajęć dla niektórych, zdaniem nauczyciela, zdolnych uczniów.

## Zakończenie

Swoje rozważania traktuję jako głos w dyskusji nad kierunkiem modernizacji edukacji wczesnoszkolnej. Jako główne kryterium oglądu zmian przyjąłem ideę indywidualizacji i wynikające z niej założenia edukacji upodmiotowionej. Zasada indywidualizacji jest akceptowana w szeroko rozumianej myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej, ale przybiera różne znaczenia, co można było wykazać w wyniku analizy dyskursów edukacyjnych. Przyjęcie określonych założeń teoretycznych prowadzi przecież do różnic w tworzeniu praktyki edukacyjnej. Nowa podstawa programowa zawiera określenia dotyczące indywidualizacji kształcenia, ale rozumiane są zgodnie z dyskursem funkcjonalistyczno-behawiorystycznym. Zatem przywołując postulaty R. Meighana, dotyczące rekonstrukcji systemu kształcenia, można powiedzieć, że wizję upodmiotowionej edukacji „ominęła” kolejna reforma programowa. Czyżby decydowała tu inercyjność myślenia, „bariery czasu przeszłego”, a może „bariery teoretyczne” i trudności w konceptualizacji zmian i przełożeniu ich na postulaty kierowane wobec praktyki edukacji, albo może brak wiary w nauczycielską gotowość do zmiany?

## Bibliografia

- Balachowicz J., *Ocena nowej podstawy programowej klas I–III w świetle podmiotowego modelu edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr specjalny.
- Balachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2009.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.
- Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa 2007.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Bruner J., *Proces kształcenia*, PWN, Warszawa 1964.
- Kaufmann J.-C., *Ego. Socjologia jednostki*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Meighan R., *Zasady rekonstrukcji systemu kształcenia*, „Rocznik Pedagogiczny” 2004, t. 27.

Musschenga A.W., *The Many Faces of Individualism*, [w:] *The Many Faces of Individualism*, A. van Harskamp, A.W. Musschenga (red.), Peeters, Leuven 2001. Cyt. za: Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, PWN, Warszawa 2007.

Obuchowski K., *Revolucja podmiotów i nowy indywidualizm*, [w:] *Humanistyka przelotom wieków*, J. Kozielecki (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999

Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003.

Schoenebeck H. von, *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1994.

Silcock P., *New Progressivism*, Falmer Press, London 1999.

Szacki J., *Indywidualizm i kolektywizm. Wstępna analiza pojęcowa*, [w:] Gawlikowski K. i in., *Indywidualizm a kolektywizm*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Kraków 2002.

Joanna Żądło

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

## INDYWIDUALIZACJA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

### Wprowadzenie

Współczesna psychologia rozwojowa nazywana bywa zdaniem Obuchowskiego<sup>1</sup> psychologią rozwoju człowieka na przestrzeni jego życia i ujmuje rozwój jako trwający przez całe życie proces. Jest on samoistny, zachodzi specyficznie w każdej jednostce, według indywidualnego planu, a to, kim człowiek się staje, zależy od rodzaju doświadczeń, jakie gromadzi od początku życia<sup>2</sup>.

Terenem zdobywania nowych doświadczeń dla dziecka w młodszym wieku szkolnym jest szkoła. Źródłem wiedzy o świecie staje się jednak nie tylko program nauczania. Szkoła dostarcza również dziecku wiedzy o stosunkach między ludźmi, o wzorcach zachowań, korzystnych sposobach zaspokajania potrzeb. Tu poznaje ono znaczenie wysiłku. To od doświadczeń wyniesionych z tego środowiska zależy, czy będzie w przyszłości pokonywać trudności, nauczy się systematycznie pracować, podejmować samodzielną aktywność, realizować cele życiowe, radzić sobie w sytuacjach trudnych, nawiązywać kontakty interpersonalne czy prawidłowo funkcjonować w życiu osobistym. W szkole kształtuje się bowiem samoocena i poczucie własnej wartości<sup>3</sup>.

W okresie szkolnym zmienia się podstawowy rodzaj działalności dziecka, a wraz z nim system stawianych mu wymagań. Warunkiem powodzenia w realizacji głównego celu szkoły, jakim jest uzyskanie pożądaných i zaplanowanych zmian w osobowości dziecka, jest dostosowanie kolejnych poczynań szkoły do możliwości dzieci na danym etapie ich rozwoju. Możliwości te, jak wiadomo, są różne.

Analiza literatury pedagogicznej, a także aktualnych dokumentów ministerialnych, pozwala zauważyć, iż problem indywidualizacji kształcenia stanowi zagadnienie, którym żywo interesują się tak naukowcy, jak i urzędnicy. W nowej podstawie programowej znaleźć można zapis mówiący o tym, iż zadaniem szkoły

---

<sup>1</sup> Za: A. Brzezińska, *Między dzieciństwem a dorosłością. Etapy rozwoju psychospołecznego*, „Życie Szkoły” 1991, nr 4, s. 201.

<sup>2</sup> Por. H. Rylke, *W zgodzie z sobą i uczniem. Z doświadczeń nauczycieli i psychologów*, WSiP, Warszawa 1993, s. 10.

<sup>3</sup> Por. E. Milewska, *Środowisko szkolne a zaburzenia zachowania dzieci*, [w:] *Zanim w szkole będzie źle – profilaktyka zagrożeń. Żyj zdrowo – poradnik dla nauczycieli*, K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), CMPPP MEN, Warszawa 1996, s. 65.

jest „realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia”<sup>4</sup>. Wydaje się więc, iż od nauczyciela w klasie oczekiwać można takiej organizacji pracy, takiego doboru zadań, aby każdy zgodnie z własnym rytmem mógł się w niej rozwijać. Zawarte w projektach rozporządzeń ministerialnych treści wskazują jednak na zgoła coś innego. Wszelkie odstępstwa od przyjętej normy, trudności, stanowią wyznacznik do organizowania pomocy specjalnej poza klasą szkolną, w oddzielnych zespołach, grupach. Tak więc odmienność dziecka, chociażby w zakresie preferowanych strategii intelektualnych, dokonywania własnych interpretacji i ocen różnorodnych zjawisk otaczającego świata, nie stanowi sama w sobie określonej wartości. Odmienność ta jest raczej podstawą selekcji, etykietowania, izolacji. Nie znaczy to jednak, iż należy z takiej pomocy zrezygnować, ale warto zastanowić się nad możliwościami zmiany w sposobie myślenia o dziecku, a co za tym idzie postrzeganiu jego odmienności jako wartości samej w sobie. Dostrzeżenie tego umożliwić może nauczycielowi konieczność dostosowania jego działań do potrzeb dziecka i wspieranie jego rozwoju w ramach zespołu klasowego, którego jest członkiem. Warunkiem koniecznym staje się wnikliwe poznanie każdego ucznia, poziomu jego aktualnego rozwoju, ale i określenie sfery najbliższego rozwoju.

### Pojęcie indywidualizacji

Niejednomyślność co do zakresu znaczeniowego terminu „indywidualizacja”, brak terminologicznej precyzji, powoduje, iż sama istota indywidualizacji bywa różnie określana.

Termin „indywidualizacja” wywodzi się od łacińskiego słowa *individuum*, które oznacza, jak pisze Wincenty Okoń<sup>5</sup>: 1) ogół cech psychicznych różniących jednego człowieka od drugiego; 2) swoiste cechy wyróżniające człowieka i jego twórczość. Zaś sama indywidualizacja nauczania, zdaniem wspomnianego autora, to uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic w rozwoju poszczególnych uczniów oraz dostosowanie treści, metod i organizacji działań pedagogicznych do tych różnic. Różnice te dotyczą zdolności ogólnych (uczniowie zdolni, średni i mało zdolni), zainteresowań, zdolności specjalnych czy tempa pracy.

Podobnie rozumie indywidualizację T. Lewowicki, który definiuje ją jako uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu owych różnic) sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny klasy I–III, s. 40.

<sup>5</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 137.

<sup>6</sup> T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1977, s. 8.



Wielu pedagogów zalicza indywidualizację do najogólniejszych norm postępowania pedagogicznego i postrzega ją jako jedną z podstawowych zasad nauczania, której przestrzeganie stanowi warunek powodzenia w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. I tak np. F. Bereźnicki<sup>7</sup> łączy zasadę indywidualizacji z zespołowością (zasada indywidualizacji i zespołowości) i wskazuje, że ta zasada kształcenia sprowadza się do takiego organizowania procesu nauczania–uczenia się, w którym z jednej strony uwzględnione są możliwości każdego ucznia, z drugiej zaś współpraca i współdziałanie wszystkich uczniów w klasie. Postuluje on konieczność zachowania indywidualnego podejścia do ucznia w warunkach pracy zespołowej. Wspomniany autor, powołując się na T. Huse-na<sup>8</sup>, pisze: „najbardziej gruntownym przeobrażeniem metod pracy w szkole, jakie rysują się w przyszłości, jest rozwój mniej lub bardziej całkowitej indywidualizacji nauczania, na której będzie się koncentrować czynności nauczyciela”. Podobnie zagadnienie to widzi M. Śnieżyński<sup>9</sup>, dla którego zasada indywidualizacji jest jednym z warunków podmiotowego traktowania ucznia. Zadaniem szkoły jutra, jak zauważa, winno być zróżnicowanie wymagań i dostosowanie ich do możliwości dzieci. Szkoła powinna stworzyć warunki do osiągnięcia powodzenia każdemu dziecku na miarę jego możliwości. Również K. Kuligowska proponuje przyjąć indywidualizację jako jedną z zasad nauczania, która stanowić ma adresowaną do nauczyciela ogólną dyrektywę postępowania, a której przestrzeganie jest niezbędne do osiągnięcia celów kształcenia. Autorka zauważa ponadto, iż z pojęciem „indywidualizacja” utożsamiane są też inne terminy, takie jak np. nauczanie zróżnicowane, dyferencjacja wewnętrzna, zróżnicowanie dydaktyczne, nauczanie wielopoziomowe, i bywa, iż są one używane zamiennie<sup>10</sup>. Wydaje się jednak, iż terminów tych nie powinno się traktować równoważnie. Indywidualizacja to pojęcie szersze niż np. nauczanie zróżnicowane, które zasadniczo urzeczywistnia w praktyce szkolnej ideę indywidualizacji, stanowiącą podstawową zasadę nauczania–uczenia się, wymagającą przestrzegania ściśle określonych regul.

Zdaniem K. Kruszewskiego, indywidualizacja polega na tym, żeby nauczanie, a co za tym idzie uczenie się, było: 1) dostosowane do możliwości ucznia, 2) wykorzystywało te możliwości w największym stopniu, 3) rozwijało je<sup>11</sup>. Podobnie jak wielu wcześniej wspomnianych pedagogów, również K. Kruszewski – ale zdecydowanie bardziej wyraźnie – stawia pytanie dotyczące ograniczeń w zakresie stosowania omawianej zasady nauczania. Szukając przyczyn oporu w powszechnym uwzględnianiu indywidualizacji w procesie nauczania i wycho-

<sup>7</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków 2001, s. 246.

<sup>8</sup> Za: F. Bereźnicki, *Między dzieciństwem...*, s. 247.

<sup>9</sup> M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo PAT, Kraków 2001, s. 232.

<sup>10</sup> K. Kuligowska, *Problemy indywidualizacji nauczania*, WSiP, Warszawa 1975, s. 26.

<sup>11</sup> K. Kruszewski, *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), PWN, Warszawa 2004, s. 131.

wania, wyraźnie wskazuje on na masowość szkolnictwa, które nastawione jest na wykształcenie jak największej liczby uczniów na najniższym dopuszczalnym poziomie. Ograniczenia w zakresie stosowania indywidualizacji wynikają z potrzeb administracyjnych i ekonomicznych (najtaniej zorganizować jest szkolnictwo masowe, z małą liczbą wariantów organizacyjnych programowych i metodycznych), ale także pedagogicznych (obawa przed nauczaniem i uczeniem się poniżej minimum). Dlatego powyższy autor opowiada się za tym, co jest aktualnie możliwe i rozsądne, czyli indywidualizowaniem na poziomie klasy szkolnej<sup>12</sup>.

### **Indywidualizm w dyskursach pedagogiki wczesnoszkolnej**

Jak pisze A. Sajdak, „Edukacja jest obszarem, w którym konkurują ze sobą określone ideologie edukacyjne rozumiane jako zbiory pojęć definiujących pożądane cele, treści i metody”<sup>13</sup>. Z tego też powodu pedagogika wczesnoszkolna nie pozostaje oderwana od takich wpływów. Różne koncepcje psychologiczne, różne wizje człowieka opisujące procesy rozwoju dziecka czy prawidłowości procesu uczenia sprawiają, iż coraz wyraźniej podkreślana jest jej dyskursywność. Coraz więcej mówi się o relatywności, względności, różnorodności myślenia czy wielości możliwych interpretacji. Jak pisze D. Klus-Stańska,

[...] ani język pedagogiki, ani pedagogiczne działania nie mają charakteru obiektywnego, nie są czymś oczywistym, naturalnym ani koniecznym. Są zawsze wynikiem nieustannie prowadzonych kulturowych negocjacji społecznych, uruchamianych wobec potrzeby społecznego ustalania, jaki świat uznajemy za „swój”, jak go mamy rozumieć i waloryzować, jakie nadawać mu znaczenia<sup>14</sup>.

Owa dyskursywność powoduje, iż myślenie chociażby o edukacji nie jest zależne od naszego indywidualnego spojrzenia, ale przede wszystkim od przyjętej definicji, wyznawanej filozofii czy akceptowanej koncepcji psychologicznej bądź kulturowej. A zatem nie ma jednej dobrej koncepcji nauczania, jednej dobrej szkoły czy lekcji, wszystko to bowiem zależy od przyjętej definicji, od tego która uznana zostanie za właściwą i obowiązującą w danym czasie. Z tego też powodu możliwości indywidualizacji kształcenia muszą być różne w odmiennych pedagogicznych dyskursach. Istnieją bowiem zasadnicze różnice w spojrzeniu na edukację, dziecko i jego indywidualną ścieżkę rozwoju czy szkołę jako instytucję nauczania i wychowania. Potwierdzają to słowa D. Klus-Stańskiej, która pisze:

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 128–129.

<sup>13</sup> A. Sajdak, *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 299.

<sup>14</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 28.

[...] dla pedagogiki wczesnej edukacji teza o jej dyskursywności oznacza, że takie kategorie jak: dziecko, dzieciństwo, uczenie się, rozwój, rola społeczna, wychowanie, podręcznik itd., a więc wszystkie pojęcia składające się na naukę o dzieciach w relacjach pedagogicznych są dyskursywne, zatem niejednoznaczne, podpadające pod różne (również wykluczające się nawzajem lub zwalczające interpretacje) wynikające z dokonanych (często nieświadomie w procesach socjalizacji) wyborów aksjologicznych i etycznych, polityczne w swej naturze<sup>15</sup>.

Cytowana autorka wyróżnia w pedagogice wczesnoszkolnej pięć zasadniczych dyskursów, które w różnym stopniu są obecne w Polsce. Ich obszary wyznacza poprzez postawienie pytań w dwóch istotnych zakresach. Pierwszy to pytania o dziecko: kim ono jest, na czym polega jego rozwój, jakie możliwości intelektualne posiada itp. Drugi zakres dotyczy działania w klasie szkolnej<sup>16</sup>. Na tej podstawie autorka wyróżnia następujące dyskursy: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-rozwojowy, konstruktywistyczno-społeczny i krytyczno-emancypacyjny<sup>17</sup>. Obecność w pedagogice wczesnoszkolnej owych dyskursów sprawia, iż nauczyciel, pedagog wczesnoszkolny zawsze reprezentować będzie mniej lub bardziej świadomie pewną ideologię i zgodnie z jej założeniami uznawać będzie za normalne to, co jest z nią zgodne. A zatem trudno jest mówić o obiektywizmie nauczyciela w zakresie chociażby wiedzy o szkole. Zawsze jest bowiem zindoktrynowany przez relatywną i dyskusyjną wizję tego, jak powinno być<sup>18</sup>.

W tym miejscu warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób różnorodne dyskursy obecne w pedagogice wczesnoszkolnej zapatrują się na kwestie indywidualizacji. Jakie jest jej miejsce w tych dyskursach?

Pierwszy z wymienionych dyskursów – *funkcjonalistyczno-behawiorystyczny* – stanowi połączenie funkcjonalizmu, jednego z nurtów socjologii uznającego porządkującą naturę instytucji społecznych, z behawioryzmem, czyli teorią psychologiczną wyjaśniającą procesy uczenia się w odniesieniu jedynie do obserwowalnych zachowań. Zgodnie z założeniami B. Skinnera, wszystkie zmiany w zachowaniu jednostki są możliwe do zaplanowania. Można je wywołać, a potem utrwalić poprzez system wzmacniających bodźców. Aplikowane krok po kroku w odpowiedniej kolejności, w ściśle ustalonej postaci, mają być gwarantem zmiany zachowania zgodnie z oczekiwanym wzorcem. Takie dobrze przemyślane bodźce mają wywoływać identyczne, przewidywalne reakcje u różnych jednostek. Mówiąc o kształceniu, behawioryści wyraźnie podkreślają to, czego dziecko ma się nauczyć, starannie planują organizację treści, a ponadto dostarczają informacji zwrotnych i wzmocnień reakcji uczniów. Nauczyciel staje się zwierzchnikiem sterującym zachowaniami dzieci oraz podejmującym decyzje, które ich działania

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 35–36.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 43.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 46.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

ukierunkowują<sup>19</sup>. W tak zorganizowanej szkole niewiele jest miejsca na respektowanie indywidualnej ścieżki rozwojowej ucznia. Rozwój ujmowany jest liniowo i hierarchicznie, związany jest ze spełnianiem standardów i poddawany pomiarowi dydaktycznemu. Nauczanie skoncentrowane jest na wypracowaniu określonego wzorca. Różnice indywidualne między uczniami zostają wykorzystane do klasyfikowania dzieci do określonych kategorii, mają charakter werbalny, dają się więc rangować w pomiarze i dotyczą np. poziomu zdolności, sprawności pamięci, poziomu zaangażowania<sup>20</sup>. Behawioryzm wpisuje się wyraźnie w racjonalność adaptacyjną, zakładając transmisję gotowej wiedzy, wypracowanych wzorców zachowań, dbanie o zdyscyplinowany wysiłek i podporządkowanie się woli ucznia nauczycielowi. Zakłada się, iż zachowaniami dziecka można całkowicie sterować według płynących z zewnątrz standardów, które stanowią równocześnie narzędzie oceny rozwoju i wyznaczają jego ramy. Podejście takie sprawia, iż poznawanie ucznia sprowadza się zazwyczaj do listy braków i skupia się jedynie na jednostkach nieprzystających do przyjętej normy, odbiegających od idealnego wzorca. Z tego też powodu nauczyciel skoncentrowany jest na wyrównywaniu poziomu, dąży do ujednoczenia efektów nauczania i wychowania, traktując te dwie dziedziny odrębnie<sup>21</sup>.

W *dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym*, którego teoretycznym źródłem jest naturalizm J.J. Rousseau oraz psychologia humanistyczna, w tym szczególnie koncepcje A. Masłowa i C. Rogersa<sup>22</sup>, rozwój indywidualny jednostki staje się zasadniczym celem, jest wartością najwyższą. Przebiega on według indywidualnego wzorca, a to co pochodzi od samego dziecka jest zasadniczym impulsem jego rozwoju. Dziecko jest standardem i to ono wyznacza indywidualną normę, a zatem cele edukacyjne nie mogą pochodzić „z zewnątrz”, wynikają z wewnętrznych potrzeb. Wolność jednostki stanowi wartość najważniejszą, stąd środowisko edukacyjne ze wszech miar winno być podporządkowane indywidualności<sup>23</sup>. W dyskursie tym, jak zauważa D. Klus-Stańska, przyjmuje się duże zaufanie do instynktu społecznego dziecka, jego dążenia „bycia z innymi” i „bycia takim, jak inni”. To podobieństwo, jak wskazuje dalej autorka, „nie jest jednak definiowane jako unifikacja, ale jako wrodzona, spontanicznie uruchamiana i rozwijana zdolność do postrzegania obowiązujących norm społecznych przy zachowaniu swojej odrębności, specyfiki i niepowtarzalności”<sup>24</sup>. W dyskursie tym relacja dziecko–dorosły nie jest syme-

<sup>19</sup> M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997, s. 92–93.

<sup>20</sup> D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), Wydawnictwo UG, Gdańsk 2006, s. 17.

<sup>21</sup> G. Szyling, D. Bronk, *Dyskusja nad tradycyjnym myśleniem o poznawaniu ucznia*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 595.

<sup>22</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, s. 55.

<sup>23</sup> A. Sajdak, *Indywidualizacja...*, s. 300.

<sup>24</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, s. 54.

tryczna. Asymetryczność jest tu jednak ukryta. Nauczyciel w taki sposób organizuje różnorodne sytuacje edukacyjne, aby dziecko chciało tego, czego faktycznie on chce, a swoje decyzje uzasadnia zawsze merytorycznie, nigdy swoim statusem. Pełna akceptacja poczynań dziecka, zaufanie do jego samowiedzy przy jednoczesnym infantylizowaniem treści, stanowi opis oddziaływań nauczyciela w tym dyskursie<sup>25</sup>. Wymiary opisanej tu rzeczywistości edukacyjnej mogą przybierać różną postać – od całkowitej rezygnacji ze szkoły w tradycyjnej jej postaci po szerokie, nader zindywidualizowane oferty edukacyjne.

Kolejne, wyróżnione dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej, tj. *konstruktywistyczno-rozwojowy* oraz *konstruktywistyczno-społeczny*, w swych założeniach ogólnych sięgają do idei konstruktywizmu.

Pierwszy odwołuje się do J. Piageta, przedstawiciela podejścia poznawczo-rozwojowego w psychologii. Wiedza dziecka, jego zdaniem, nie ma charakteru pasywnego, nie jest dana jako gotowy produkt, jest natomiast zdobywana w toku działania, wykonywanych operacji. Rozwój człowieka zgodnie z tą teorią można opisać z uwagi na funkcje i struktury. Celem funkcji jest konstruowanie wewnętrznych struktur poznawczych. Rozwój to ciągle reorganizowanie się wiedzy dziecka w nowe, bardziej złożone struktury. Podstawowymi funkcjami są: organizacja, adaptacja, asymilacja i akomodacja. Dwie ostatnie szczególnie ze sobą współdziałają, co stanowi kolejny aspekt koncepcji Piageta – wspomniany już wcześniej konstruktywizm. Według niego, dziecko aktywnie tworzy wiedzę, a nie jest tylko jej biernym odbiorcą. Strategie, które wykorzystuje, są niepowtarzalne, a obrazy rzeczywistości zawsze tworzone w określonym kontekście kulturowym są silnie zindywidualizowane<sup>26</sup>. Mamy tutaj do czynienia z odmienną koncepcją nauczania–uczenia się. To uczeń jest na pierwszym planie, rozwiązuje problemy stanowiące punkt wyjścia w rozumieniu każdego pojęcia. Nauczyciel jest jedynie przewodnikiem, mediatorem pomagającym w doborze odpowiedniej strategii uczenia się<sup>27</sup>. Jest zatem nieco w tle.

O ile J. Piaget w procesie konstruowania wiedzy przez dziecko nie doceniał w pełni roli nauczyciela czy rówieśnika (wszak zajmował się badaniem rozumienia i postrzegania rzeczywistości materialnej), o tyle L.S. Wygotki – przedstawiciel dyskursu *konstruktywistyczno-społecznego* – tę rolę podkreślał szczególnie. Przypisuje jej funkcję edukacyjną. Dorosły staje się dla dziecka ekspertem, a zatem wspiera, doradza, nigdy jednak nic nie narzuca. Dzięki niej dziecko jest w stanie pojąć coś, czego samodzielnie nigdy by nie zrobiło. To dzięki interakcji z ekspertem jego wiedza jest lepsza, pełniejsza. Samo, choć wiele potrafi, to potrzebuje pomocy, jest bowiem mniej wydolne koncepcyjnie<sup>28</sup>. W konstrukty-

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 59.

<sup>26</sup> R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004, s. 47–49.

<sup>27</sup> M.H. Dembo, *Stosowana...*, s. 92–93.

<sup>28</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, s. 66.

wizmie w wersji piagetowskiej, dziecko, jeżeli nie osiągnie określonego stadium rozwoju, nie jest w stanie zrozumieć czegoś, czego rozumienie przypisane jest wyższym stadiom rozwojowym.

Zasadniczo więc obie konstruktywistyczne w swej istocie orientacje mocno podkreślają możliwości wspierania indywidualnej ścieżki rozwojowej każdego dziecka. Wychowanie, nauczanie, to stwarzanie warunków do rozwoju. Nie polega to jednak jedynie na różnicowaniu sposobów uczenia się czy na indywidualnym doborze treści nauczania, metod i form kształcenia. Istotnym elementem staje się ciągle diagnozowanie obecnego poziomu rozwoju, odpowiednie – stymulujące rozwój – oddziaływanie. Szkoła tworzy więc jedynie ogólne ramy organizacyjne, zgodne z przewidywalnymi stadiami rozwojowymi. Inaczej zorganizowana jest chociażby przestrzeń klasy. Stawianie ucznia w sytuacji konfliktu poznawczego czy społecznego ma prowokować jego rozwój<sup>29</sup>. Główne założenia konstruktywizmu wyraźnie wskazują na konieczność indywidualizacji procesu nauczania i wychowania, podkreślając znaczenie osobistej, dotychczasowej wiedzy ucznia konstruowanej indywidualnie. Wiedza czerpana z różnych zasobów stanowi bazę do tworzenia znaczenia pojęć i procesów w sposób ciągły i aktywny. Uczenie się powoduje zmiany pojęciowe, które polegają na całkowitej reorganizacji dotychczasowej wiedzy i rozumienia, a nie tylko dodaniu nowej informacji. Ponadto każdemu uczniowi przypisana jest odpowiedzialność za swoją wiedzę<sup>30</sup>.

Ostatni z wymienionych dyskursów – *krytyczno-emancypacyjny* – prezentuje wysokie zaufanie do wiedzy ucznia, którego traktuje jako wysoce kompetentnego intelektualnie. Ów dyskurs sięga do socjologicznych teorii konfliktu, pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej. „Rozwój dziecka uruchamia się i dynamizuje na płaszczyźnie rozwiązywania dylematów i napięć między tendencją do współpracy a spontanicznym oporem, między poszukiwaniem doświadczenia opieki i troski a doświadczeniem własnej mocy sprawczej, między dążeniem do aprobaty społecznej a koniecznym tożsamościowo poczuciem odrębności”<sup>31</sup>. Dyskurs ten podkreśla poszanowanie dla indywidualności dziecka, wyrażające się chociażby w przypisaniu mu prawa do własnych sądów, krytyki, sposobu rozumowania, działania w bezpiecznym otoczeniu klasy szkolnej.

Przedstawiając możliwości indywidualizacji na tle funkcjonujących w pedagogice wczesnoszkolnej dyskursów, widać wyraźnie, iż są one konsekwencją przyjętych założeń teoretycznych, wynikają z różnego sposobu patrzenia na edukację. Wszystkie prezentowane dyskursy, oprócz funkcjonalistyczno-behawiorystycznego, podkreślają indywidualność osoby dziecka i nadają jej szczególną wartość.

<sup>29</sup> A. Sajdak, *Indywidualizacja...*, s. 301.

<sup>30</sup> Por. Driver za: H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo Euryditus, Poznań 2002, s. 40.

<sup>31</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy...*, s. 70.

## Indywidualizacja w procesie wspomagania rozwoju dziecka

Pomimo, iż procesy rozwojowe charakteryzują się indywidualnością, to jednak można wyodrębnić pewne sekwencje zmian, podobne u wszystkich dzieci. Jak pisze A. Brzezińska,

[...] bieg naszego życia wyznaczany jest „logiką życia istoty żywej” (i w tym sensie podobni jesteśmy do innych istot żywych) oraz „własną logiką życia” (i w tym sensie całkowicie różnimy się od innych). Szanowanie owych dwóch „logik życia” stawia przed nami wysokie wymagania, jeżeli rzeczywiście chcemy sprzyjać rozwojowi drugiej osoby<sup>32</sup>.

Szkola, to jedno z miejsc, w których ów rozwój winien się dokonywać.

Dziecku w różnych fazach rozwoju właściwe są zarówno potrzeby ogólne, występujące u ludzi w każdym wieku, a więc biologiczne, społeczne i psychiczne, ale też potrzeby specyficzne, właściwe dla danego okresu dzieciństwa i jego kolejnych etapów<sup>33</sup>. Pierwsze lata pobytu dziecka w szkole to tzw. młodszy wiek szkolny. A. Brzezińska<sup>34</sup>, przytaczając wypowiedź E. Eriksona, wskazuje, iż podstawową potrzebą dziecka w tym okresie jest poczucie spełnienia, świadomość, iż jest komuś potrzebne, że jego kompetencje mogą być przydatne. Poczucie sprawności i kompetencji stanowi niezbędny element w tej fazie rozwoju. Warunkuje ono skuteczne pokonywanie przeszkód w innych sferach aktywności, ponadto wysokie poczucie kompetencji i oparte na nim poczucie własnej wartości jest niezbędne w kolejnej fazie rozwoju. Jest to zatem faza produktywności, a procesy zachodzące w niej nazywane są przez E. Eriksona procesami identyfikacji z zadaniem – dziecko dąży bowiem do zdobycia uznania za jego wykonanie. Szczególnie ważni w tym okresie stają się rówieśnicy, nauczyciele, umożliwiając powodzenie w jakiejś dziedzinie<sup>35</sup>. Inaczej okres ten nazwać można fazą poczucia fachowości, adekwatności, a największym jej zagrożeniem jest poczucie niższości<sup>36</sup>.

Jak wiadomo, nauka szkolna wielu dzieciom nie przychodzi łatwo, na jej drodze pojawia się wiele przeszkód intelektualnych, emocjonalnych i społecznych. Dzieci te wymagają specjalnego podejścia. Ich częste niepowodzenia w szkole rodzą świadomość niedostosowania do wymagań, poczucie niższości. Niezaspokojenie potrzeby sukcesu w nauce szkolnej stanowi poważne zagrożenie nie tylko dla przyszłej działalności zawodowej, pełnienia ról społecznych, ale przede wszystkim dla rozwoju osobowości. Ma to szczególne znaczenie, gdyż podstawową potrzebą rozwojową dziecka w okresie późnego dzieciństwa jest uczenie się

<sup>32</sup> A. Brzezińska, *Wspomaganie rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5, s. 26.

<sup>33</sup> M. Tyszkowa, *Potrzeby rozwojowe dzieciństwa a warunki wychowania w środowisku zakładowym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 5–6, s. 194.

<sup>34</sup> A. Brzezińska, *Wspomaganie...*, s. 208.

<sup>35</sup> *Spoleczna psychologia kliniczna*, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa 1998, s. 61–62.

<sup>36</sup> L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1989, s. 139–140.

rzeczy nowych i zdobywanie umiejętności cenionych w środowisku dorosłych. Towarzyszy temu potrzeba wzoru i przewodnictwa ze strony akceptowanych przez dziecko dorosłych, którzy to mogą odegrać rolę osób znaczących w jego rozwoju<sup>37</sup>. Mogą oni spowodować, iż rozwój ten będzie przebiegał bez większych zakłóceń zgodnie z indywidualnym rytmem.

Pomoc udzielana dzieciom przez dorosłych z ich otoczenia, tj. nauczycieli czy wychowawców, potrzebna jest szczególnie dzieciom o tzw. specjalnych potrzebach edukacyjnych. Winna ona polegać chociażby na wykorzystywaniu ich mocnych stron, nie zaś koncentracji na brakach i dążeniu jedynie do wyrównania poziomu.

W literaturze znaleźć można różne propozycje rozwiązań mające na celu wspomaganie rozwoju indywidualnego uczniów. I tak np. w materiałach UNESCO, dotyczących potrzeb specjalnych w klasie, zauważa się, że są one związane „ze współoddziaływaniem czynników, z których jedne mają źródło w samym dziecku, inne w jego otoczeniu, zaś inne jeszcze – decydujące – wynikają z oddziaływania szkoły”, ponadto „pojawią się nieuchronnie wtedy, gdy szkoły nie potrafią sobie poradzić z różnymi formami upośledzeń u dzieci”<sup>38</sup>. Konsekwencją tego jest konieczność stworzenia w szkołach takich warunków, które pomogą w uczeniu się wszystkim dzieciom, pozwalając tym samym na odniesienie sukcesu każdemu uczniowi, łącznie z tym, który boryka się z upośledzeniami czy trudnościami. Podejście takie wynika z innego sposobu definiowania trudności doświadczanych przez dziecko. Odchodzi się od stanowiska skoncentrowanego na cechach indywidualnych ucznia, związanych np. z jego upośledzeniem, środowiskiem społecznym, z jakiego pochodzi, na rzecz stanowiska zorientowanego na program nauczania, które opiera się na następujących założeniach: 1) każde dziecko może mieć trudności w szkole; 2) trudności mogą wskazywać na to, co należy zmienić w stylu nauczania; 3) zmiany w stylu pracy prowadzą do poprawy warunków nauki wszystkich uczniów; 4) nauczycielom doskonalącym swą praktykę zawodową potrzebne jest oparcie<sup>39</sup>. Chodzi zatem o indywidualne traktowanie każdego ucznia w ramach jednego programu nauczania, a nie układanie odrębnych programów. Jest to możliwe, gdy zamiast segregować dzieci postrzegane jako „nietypowe”, uzna się, że każde jest nietypowe, jest odrębną indywidualnością. Dlatego też szczególną rolę przypisuje się nauczycielowi jako osobie odpowiedzialnej za stworzenie warunków pomocnych w uczeniu się wszystkich dzieci, poprzez poszukiwanie możliwości zrozumienia ich trudności w trakcie nauki w szkole. A zatem należy poszukiwać sposobów nauczania, biorący pod uwagę indywidualność każdego ucznia. Jego odmienność stanowić winna wartość samą w sobie. Jest to podejście przeciwstawne do przyjętego w tradycyjnej szkole, która źródła trud-

<sup>37</sup> M. Tyszkowa, *Potrzeby...*, s. 197; *Spoleczna...*, s. 62.

<sup>38</sup> A. Firkowska-Mankiewicz, *Specjalne potrzeby w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli*, UNESCO, Warszawa 1995, s. 10.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 38.



ności dziecka upatruje w jego ograniczeniach, niepełnosprawności, opóźnieniach w rozwoju, a poprzez tradycyjne rozwiązania ogranicza wielu uczniom szanse ich rozwoju. W tym drugim ujęciu szkoła określa standard, do osiągnięcia którego każdy uczeń zmierza. W takiej organizacji ocena stanowi zazwyczaj wartość nadrzędną. Uczeń, którego rozwój przebiega w nieco odmienny sposób, preferujący odmienne strategie uczenia się, nie będzie mieć szans na osiągnięcie sukcesu mierzonego na przykład oceną bardzo dobrą. Nigdy zapewne jej nie osiągnie. Gdyby jednak mierzono postęp w rozwoju, dokonywano oceny w stosunku do punktu wyjścia, ten sukces byłby zapewne możliwy.

Inną koncepcję wspomagania rozwoju dziecka, opartą również na indywidualizacji nauczania i wychowania, proponuje B. Smykowski<sup>40</sup>. Zwracając uwagę na obecność w klasie uczniów o specyficznych potrzebach, określa istotę tego pojęcia, jako „nic ponad to, niż wymagające dopasowania do danej osoby, do specyficznego dla jednostki układu determinant (uniwersalnej i indywidualnej), wynikającego z aktualnie dominującego w polu jej doświadczeń układu nacisków”. To, co człowieka wyróżnia, stanowi ową determinantę indywidualną, natomiast to, co jest wspólne, jest determinantą uniwersalną. Autor opowiada się za wysunięciem na plan pierwszy właśnie podobieństwa, którym jest choćby fakt, iż jako ludzie jesteśmy przede wszystkim identyczni. Gdy jednak determinanta indywidualna zaczyna dominować, fakt bycia bardzo różnym staje się znacząco istotny, narzuca to sposób postrzegania jednostki przez innych, w efekcie też przez samą siebie. Uniemożliwia to, jego zdaniem, oddziaływanie otoczenia na nią zgodnie z ogólnymi prawami rozwoju człowieka<sup>41</sup>. Intencją autora jest poszukiwanie modelu, który „pozwoliłby ustrzec się społecznego wzmacniania przyrodzonych, naturalnych jednostkom różnic i tak wzmacniać struktury psychiczne rozwijającego się człowieka, aby on sam, tak jak potrafi, stawał się aktywnym kreatorem własnego rozwoju oraz umiał korzystać z pomocy innych”<sup>42</sup>. W ujęciu tym odmiennosc traktuje się jako wartość, szczególnie jednak to, co łączy, ludzi wydaje się być godne podkreślenia.

## Zakończenie

O tym, iż rozwój przebiega indywidualnie, zdają się pamiętać wszyscy. Czasem sprowadza się to jednak tylko do posługiwania się nośnymi hasłami, podczas gdy realizowana koncepcja szkoły pozostaje z nimi w mocnej sprzeczności. Tak więc same zapisy dotyczące poszanowania indywidualnej ścieżki rozwojowej każdego ucznia, a co za tym idzie indywidualizacja procesu nauczania i wychowania zmierzająca jedynie do wyrównania poziomu, niczego nie zmienia. Może

<sup>40</sup> B. Smykowski, *Specyficzne potrzeby edukacyjne człowieka (próba analizy zjawiska)*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Warszawa 1995, s. 271.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 264.

<sup>42</sup> B. Smykowski, *Specyficzne...*, s. 271.

to uczynić zmiana świadomości nauczycieli, ich wyemancypowanie się, świadome podejmowanie różnorodnych działań, odrzucanie tego, co niekorzystne z punktu widzenia dziecka i jego rozwoju.

Ograniczenia w zakresie upowszechnienia indywidualizacji, realizację – jak dotychczas – tej idei w wąskim zakresie przez polską szkołę, zdaje się zauważać wielu pedagogów. M. Śnieżyński w tym kontekście przytacza słowa B. Gawliny, pisząc: „Rozszerzenie zakresu indywidualnego traktowania uczniów wymaga zasadniczej zmiany »filozofii szkoły«, czyli przejścia od szkoły uczniowskich porażek do szkoły uczniowskich osiągnięć”<sup>43</sup>. Cytowany autor wskazuje, iż dzisiejsza szkoła ustalając jednakowe wymagania dla wszystkich uczniów doprowadza do porażek niektórych z nich, usprawiedliwiając je ich właściwościami psychicznymi. Zatem wina skierowana jest na samego ucznia, nie zaś na jego otoczenie<sup>44</sup>.

Te i inne wspomniane wcześniej ograniczenia powodują, iż stawiane przez szkołę wymagania, a także treści i środki nauczania, dostosowane są najczęściej do możliwości dzieci przeciętnych, o rozwoju typowym, harmonijnym. Dlatego też dzieci, których rozwój przebiega w odmienny od tego modelu sposób, znajdują się w szkole w sytuacji trudniejszej. Ich potrzeby rozwojowe są inne, inne też są ich możliwości. Można więc śmiało stwierdzić, iż szkoła pozbawia tę grupę dzieci szans rozwoju poczucia kompetencji, stanowiącego jedno z podstawowych zadań rozwojowych okresu późnego dzieciństwa<sup>45</sup>.

Wraz z wejściem w życie nowej podstawy programowej, a co za tym idzie pojawieniem się dziecka sześciolatniego w szkole, na nowo odżywa pytanie o to, jak organizować edukację w klasach, w których przyszło uczyć się dzieciom będącym na różnych etapach rozwoju – dzieciom, które osiągnęły przewidziane zadania rozwojowe, i tym, które dopiero realizację owych zadań rozpoczęły. I nie chodzi tu tylko o dzieci siedmio- i sześciolatnie, wszak ich obecność w jednej klasie dotyczy okresu przejściowego, ale przede wszystkim chodzi o tych uczniów, których rozwój przebiega nieharmonijnie, które z takich czy innych powodów przeżywają trudności nie tylko dydaktyczne, ale i te związane z adaptacją nowym środowisku. Trudności takich, jak wiadomo, doświadczają nie tylko dzieci z różnorodnymi dysfunkcjami, ale i te rozwijające się szybciej – szczególnie uzdolnione.

Analiza obecnych w pedagogice wczesnoszkolnej dyskursów wskazuje na różne filozofie myślenia o dziecku, jego indywidualnej ścieżce rozwoju. W pedagogice adaptacyjnej, w której cele kształcenia wyznaczane są zewnątrz przez państwo, możliwości indywidualizacji sprowadzają się do działań czysto instrumentalnych. Wszelkie pomiary dotyczące indywidualnych różnic pomiędzy dziećmi służyć mają zasadniczo zakwalifikowaniu ich do określonej kategorii, a nie przygotowaniu odpowiedniego planu działania czy programu w ramach jednego zespołu

<sup>43</sup> B. Gawlina za: M. Śnieżyński, *Dialog...*, s. 231–232.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 232.

<sup>45</sup> M. Deptuła, *Szansa rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1997, s. 89.

klasowego. Pojawiają się stąd pomysły na specjalnie organizowane klasy, grupy, zajęcia. W ich toku dzieci uzupełniają braki lub też rozwijają swoje zdolności, zawsze jednak w pewnym oderwaniu od rówieśników. Za podstawowe zdanie nauczyciela uznaje się przekazywanie gotowej wiedzy, wdrukowanie w uczniowski umysł zewnętrznie określonych wzorców, dążenie do wyznaczonych standardów, służących najczęściej ocenie rozwoju. W tak rozumianej szkole hołduje się zasadniczo jednemu wzorcowi, z góry narzuconemu przez nauczyciela, a w dalszej kolejności przez programy, podręczniki, przewodniki metodyczne. Dąży się do ujednoczenia efektów nauczania i wychowania oraz określenia ram rozwoju ucznia zgodnie z przyjętymi normami. „Tymczasem – jak zauważa D. Klus-Stańska – rzecz nie w tym, by dziecko wsłuchiwało się w nas i reagowało na to, czego od niego oczekujemy, ale byśmy wnikliwie je obserwowali, proponując warunki, zadania i wyzwania, które umożliwiają mu pokonywanie kolejnych stopni rozwoju, zmienianie i wzbogacanie tego co już potrafi”<sup>46</sup>.

## Bibliografia

- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Impuls, Kraków 2001.
- Brzezińska A., *Między dzieciństwem a dorosłością. Etapy rozwoju psychospołecznego*, „Życie Szkoły” 1991, nr 4, s. 201–204.
- Brzezińska A., *Wspomaganie rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5, s. 26–29.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
- Deptuła M., *Szansa rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1997.
- Firkowska-Mankiewicz A., *Specjalne potrzeby w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli*, UNESCO, Warszawa 1995.
- Klus-Stańska D., *Rozwojowa zmiana poznawcza*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 460–473.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), Wydawnictwo UG, Gdańsk 2006, s. 15–28.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 25–78.
- Kruszewski K., *O nauczaniu i uczeniu się w szkole*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, K. Kruszewski (red.), PWN, Warszawa 2004.
- Kuligowska K., *Problemy indywidualizacji nauczania*, WSiP, Warszawa 1975.

<sup>46</sup> D. Klus-Stańska, *Rozwojowa zmiana poznawcza*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 460.

Lewowicki T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa 1977.

Milewska E., *Środowisko szkolne a zaburzenia zachowania dzieci*, [w:] *Zanim w szkole będzie źle – profilaktyka zagrożeń. Żyj zdrowo – poradnik dla nauczycieli*, K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), CMPPP MEN, Warszawa 1996.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej. I etap edukacyjny: klasy I–III, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, s. 39–68.

Rylke H., *W zgodzie z sobą i uczniem. Z doświadczeń nauczycieli i psychologów*, WSiP, Warszawa 1993.

Sajdak A., *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 298–306.

*Spoleczna psychologia kliniczna*, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa 1998.

Smykowski B., *Specyficzne potrzeby edukacyjne człowieka (próba analizy zjawiska)*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), Zys i S-ka, Warszawa 1995.

Sowińska H., Misiorna E., Michalak E., *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Wydawnictwo Euryditus, Poznań 2002.

Szyling G., Bronk D., *Dyskusja nad tradycyjnym myśleniem o poznawaniu ucznia*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 587–613.

Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo PAT, Kraków 2001.

Tyszkowa M., *Potrzeby rozwojowe dzieciństwa a warunki wychowania w środowisku zakładowym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1992, nr 5–6, s. 193–200.

Tyszkowa M., *Zadania rozwojowe*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.

Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1989.

Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004.

Bożena Pawlak  
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

## ZMIANY W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – DLACZEGO? DLA KOGO?

Minione dziesięciolecie to okres intensywnych przemian w wielu dziedzinach i obszarach naszego życia, w tym także w edukacji wczesnoszkolnej. Źródła zmian są z całą pewnością liczne, ja jednak skupię się na kilku wybranych, które najmocniej oddziałują na proces kształcenia dzieci w klasach I–III i które powinny w tym procesie być koniecznie uwzględniane.

### Reforma źródłem zmian w edukacji wczesnoszkolnej

Najwięcej przeobrażeń we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej wydaje się być efektem prowadzonych reform. Kolejne ekipy rządowe, kreując nowe oblicze polskiej oświaty, tworzyły pomysły i rozwiązania, które przybierając później postać dokumentów sygnowanych przez MEN stawały się postanowieniami, realizowanymi (przynajmniej w założeniach ich twórców) obligatoryjnie przez nauczycieli i dyrektorów szkół, ale także przez rodziców, pracowników poradni, władz lokalnych itp.

Zasadniczym dokumentem regulującym od ponad dziesięciu już lat funkcjonowanie polskich szkół jest podstawa programowa kształcenia ogólnego. Warto zauważyć, że jej pierwotna wersja obowiązywała przez okres ośmiu lat, druga – częściowo odmieniona – była realizowana przez dwa lata (niektórych jej postanowień w ogóle nie zdążono wprowadzić do praktyki szkolnej, np. koncepcji nauczania języków obcych w powiązaniu z kształceniem zintegrowanym w klasach I–III<sup>1</sup>), a obecnie jesteśmy świadkami obowiązywania trzeciej wersji – tym razem zmienionej diametralnie.

Do najistotniejszych, korzystnych – moim zdaniem – zamysłów dotyczących edukacji w klasach I–III, wprowadzonych w 1999 roku, można zaliczyć:

- odejście od nauczania przedmiotowo-lekcyjnego na rzecz kształcenia zintegrowanego,
- oddanie nauczycielom decyzji o doborze programu nauczania oraz środków dydaktycznych umożliwiających jego realizację,
- zastąpienie tradycyjnych stopni ocenami opisowymi.

---

<sup>1</sup> Uważam, że na uznanie zasługiwał pomysł, zapisany w podstawie programowej z 2007 roku, by „zajęcia z języka obcego zawierały treści nauczania obejmujące podstawowe słownictwo odnoszące się do zakresów tematycznych realizowanych w kształceniu zintegrowanym”. Szkoda, że zapis ten obowiązywał jedynie przez okres jednego roku!

Niestety codzienna praktyka szybko ujawniła liczne ograniczenia, utrudniające lub nawet uniemożliwiające realizację tych szczytnych założeń. Oto przykłady takich sytuacji.

We wrześniu 1999 roku okazało się, że wielu nauczycieli nie wie: na czym polega kształcenie zintegrowane, skąd się wywodzi, jakie są jego odmiany i jak je realizować. Niestety, istota tej idei nie doczekała się sensownych interpretacji w dokumentach ją wprowadzających, w efekcie czego ma ona do dziś zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Ja należę do tej pierwszej grupy, ale dostrzegam liczne negatywne skutki narzucenia obowiązku kształcenia zintegrowanego w klasach I–III wszystkim nauczycielom. Uważam, że konsekwencją tego stanu jest dziś między innymi:

– powierzchowność działań nauczycielskich i uczniowskich, sprzyjająca bardziej rozproszeniu i chaosowi informacyjnemu niż integracji wiedzy (bo czy zadanie: narysowania pszczółki, zaśpiewania o niej piosenki i policzenia, tych które lecą do ula oraz tych, które z niego wracają, można uznać za realizację celu, jakim jest poszerzanie wiedzy uczniów o świecie przyrodniczym – moim zdaniem nie; uważam, że wartość rozwojową mają przede wszystkim takie sytuacje edukacyjne, które generują konflikt poznawczy, czyli zaburzają dotychczasowy ogląd rzeczywistości, zmuszając jednostkę/ucznia do reorganizacji wiedzy osobistej; przykładem mogłoby być zadanie: porównaj funkcje członków dwóch społeczności – pszczół i ludzi);

– naiwność treści kształcenia w klasach I–III, wyrażająca się unikaniem tematów, które dotyczą problemów trudnych, skomplikowanych, a czasem także kontrowersyjnych (np. radzenia sobie w momentach zagrażających ośmieszeniem lub odrzuceniem przez rówieśników, w sytuacjach zaistnienia trudności ekonomicznych dotyczących osób bliskich czy rozstania lub rozpadu rodziny; nawet gdy treści tego typu pojawiają się, np. w tekście czytanki, to sposób ich analizy przez nauczycieli bywa często płytki, jednostronny, niedopuszczający do dyskusji i ujawniania różnych stanowisk czy poglądów; typowym przykładem może być formułowanie problemów do dziecięcych dyskusji w postaci pytań o manipulacyjnym charakterze, np.: dlaczego należy szanować starszych? jak pomagam mamie?);

– eksponowanie i powielanie takiej tematyki w klasach I–III, którą wcześniej podejmowano już w latach wychowania przedszkolnego (np. *zmiany w przyrodzie jesienią* lub *zwiastuny wiosny*), bez widocznego, świadomie planowanego rozszerzania i pogłębiania analiz o nowe aspekty, pojęcia, zjawiska i zależności oraz sposoby pracy; do tego jednak potrzebne jest inne niż dotychczas planowanie pracy, myślę o planowaniu równoległym danego zagadnienia – na okres trzech lat, z wyraźnym rozdzieleniem co będzie powtórzone i w jaki sposób, a co nowego pojawi się w kolejnym roku i jeszcze następnym, a także jak ten materiał zostanie opracowany przez dzieci przy pierwszym zetknięciu, a jak przy kolejnych; dotychczasowa praktyka ograniczała się do planowania bieżącego, najdalej jednorocznego,

tymczasem jeśli już w klasie pierwszej nauczyciel będzie myślał perspektywicznie, wówczas bardziej prawdopodobne wydaje się eliminowanie zbędnych, identycznych w formie i treściach powtórzeń, a całość działań nabierze charakteru procesu – świadomie i celowo aranżowanego i urzeczywistnianego;

– realizowanie przez wielu nauczycieli tzw. papierowej edukacji, czyli ograniczanie aktywności dzieci do wielogodzinnego wypełniania kolejnych stron w podręcznikach, zamiast kreowania sytuacji dziecięcego doświadczania, badania, negocjowania, wnioskowania, które jak wiadomo stanowiły podstawę w klasycznie pojmowanej edukacji całościowej.

Nieco inne ujęcie omawianego tu zagadnienia znaleźć można w pracach Doroty Klus-Stańskiej, która wskazując na istnienie barier blokujących zmiany w edukacji dzieci zalicza do nich: unifikację treści, instrumentalizm metodyczny, orientację poprawnościową, mechanizację czynności ucznia, monologowość znaczeń, infantylnizm treści, rywalizacyjny indywidualizm<sup>2</sup>.

Teraz, gdy w klasach I i II nauczyciele zobowiązani są realizować nową podstawę programową (tę z grudnia 2008 roku), wielu z nich z ulgą przyjmuje zastąpienie nazwy pierwszego etapu edukacji – „kształcenia zintegrowanego” – „edukacją wczesnoszkolną”, interpretując, że zmiana ta oznacza powrót do przedmiotowo-lekcyjnego modelu pracy z dziećmi. Jest to oczywiście nieporozumienie, bo przecież w końcowej części wspomnianego dokumentu, wśród tzw. zalecanych warunków i sposobów realizacji, zamieszczony jest następujący zapis: „Edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego”<sup>3</sup>. W tej sytuacji za ciągle aktualne pytanie uznać należy to, które dotyczy istoty kształcenia zintegrowanego, a także warto dodać kolejne: jak przekonać do podjęcia wysiłku, na rzecz urzeczywistnienia idei integracji w edukacji, zarówno nauczycieli, którzy nieświadomie nadal realizują klasyczny model edukacji, jak i tych, którzy świadomie chcieliby do starego modelu powrócić? Niestety jasnej odpowiedzi na te problemy nadal w dokumentach i działaniach MEN nie znajduję.

Powierzenie nauczycielom decyzji o doborze programu nauczania oraz środków dydaktycznych umożliwiających jego realizację to pomysł, który u wielu budził nadzieję na wzrost odpowiedzialności, wynikającej ze wzrostu poziomu wolności. Moim zdaniem, ten kto kreuje program odpowiada za skutki jego realizacji. Okazuje się jednak, że nie wszyscy myślą podobnie. Wiele razy zdarzało mi się bowiem w ostatnich latach słyszeć od nauczycieli, że: „program jest przeladowany”, „w podręcznikach jest zbyt wiele zadań”, „zadania w tym pakiecie są łatwe i nieciekawe”, „nie mogę zdażyć z realizacją tego materiału”. Zawsze w takich sytuacjach pytałam: to po co wybrała pani ten konkretny pro-

<sup>2</sup> D. Klus-Stańska, *Edukacja elementarna a rozwój kompetencji poznanecznych dzieci*, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawa teoretyczna – wybrane zagadnienia*, K. Lubomirska (red.), CODN, Warszawa 2005, s. 31.

<sup>3</sup> *Podstawa programowa, I etap edukacyjny: klasy I–III, edukacja wczesnoszkolna; zalecane warunki i sposoby realizacji*, pkt 5, załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.

gram lub dlaczego go pani nie zmodyfikuje? Przecież już w dokumentach z 1999 roku umieszczony był zapis, iż: „W sześcioletniej szkole podstawowej i gimnazjum program nauczania dla zajęć edukacyjnych, dla danego oddziału, ujętych w szkolnym planie nauczania [...], dobiera nauczyciel prowadzący te zajęcia, uwzględniając możliwości uczniów i wyposażenie szkoły”<sup>4</sup>. Miałam też nadzieję, że – w wraz z upływem czasu i wzrostem nasilenia działań ukierunkowanych na popularyzację nowego myślenia o roli współczesnych nauczycieli – wzrośnie ich dojrzałość zawodowa i odpowiedzialność za edukację, także poprzez indywidualne, świadome kreowanie programów nauczania. Niestety nie miałam racji. Choć na pierwszy rzut oka może się wydawać, że zarysowany wcześniej kierunek myślenia jest nadal kontynuowany, to nie potwierdza tego uważna lektura dokumentu z 2009 roku, w którym czytamy: „Program nauczania dla zajęć edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego [...] dopuszcza do użytku w danej szkole dyrektor szkoły, na wniosek nauczyciela lub nauczycieli”<sup>5</sup>. Moim zdaniem to sformułowanie utrudnia jednoznaczną interpretację kwestii odpowiedzialności za dokonany dobór. Można się bowiem zastanawiać, czy nadal przynależy ona nauczycielowi, czy może zespołowi nauczycieli, czy też zwalnia z niej nauczycieli, a obciąża dyrektorów szkół.

Jeśli chodzi o sam dobór, to w 1999 roku nauczyciele mieli następujące możliwości: „Nauczyciel może wybrać odpowiedni program nauczania spośród programów wpisanych do wykazu, o którym mowa w § 6 ust. 1, albo opracować własny program, samodzielnie lub z wykorzystaniem programów nauczania wpisanych do tego wykazu”<sup>6</sup>. Natomiast w 2009 roku ustalono, że: „Nauczyciel może zaproponować program [...] opracowany samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami. Nauczyciel może również zaproponować program opracowany przez innego autora (autorów) lub program opracowany przez innego autora (autorów) wraz z dokonanymi zmianami”<sup>7</sup>. I znów sytuacja wydaje się być identyczną, ale nią nie jest, albowiem „zaproponować” nie znaczy tego samego, co „samodzielnie i odpowiedzialnie dokonać wyboru”! Uważam, że nowe regulacje są krokiem w tył, że cofamy zaufanie dane nauczycielom. Zamiast tworzyć warunki do doskonalenia przez nich umiejętności analizowania, porównywania, wybierania i wreszcie, na którymś etapie rozwoju zawodowego, tworzenia autorских programów nauczania, oddajemy decyzje w tej kwestii w inne ręce.

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków o trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecanych środków dydaktycznych.

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego...

<sup>7</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca...



W mojej ocenie działania podejmowane w MEN w ostatnich dwóch latach sprzyjają marginalizacji znaczenia dokumentów, jakimi są programy nauczania. Wiele mówi się i pisze o podstawie programowej, która oczywiście ma istotne znaczenie, ale przecież nie może zastąpić ani wyreżycić programu. Większość zapisów z podstawy wymaga bowiem uszczegółowienia, ujęcia ich w postaci ustrukturyzowanych i terminowo realizowanych działań. Są w niej i takie hasła, które wymagają interpretacji (np. wśród umiejętności, którymi ma wykazać się uczeń po klasie III, jest zapis: „uczeń zna najważniejsze wydarzenia historyczne”<sup>8</sup>; ja pytam: najważniejsze, czyli które?!), a tej dokonać winien właśnie autor programu.

Obawiam się też, że brak świadomości znaczenia programów nauczania może też doprowadzić do usankcjonowania sytuacji realizacji przez nauczycieli nie programów nauczania, a podręczników. A przecież podręcznik to tylko jeden z wielu rodzajów środków dydaktycznych, które powinny ułatwiać dzieciom edukację (choć w obowiązującej dziś podstawie programowej, tej z 2008 roku, po raz pierwszy pojawił się zapis nakazujący nauczycielom korzystanie z wybranego pakietu edukacyjnego). I tu nasuwa się kolejne pytanie: czy aby na pewno właśnie podręcznik jest optymalną pomocą w uczeniu się dzieci, np. tych sześciolletnich? Ja mam w tej kwestii wiele wątpliwości, wynikających z różnych przyczyn, np.:

– z faktu, iż podręczniki to swoiste zbiory materiałów symbolicznych (rysunków, ilustracji, liter, liczb, nut itp.), stanowiących pewien, przetworzony przez autora lub autorów, ilustratorów, grafików itp. obraz świata, podczas gdy za jedną z najlepszych dróg uczenia się dzieci uważane jest dziś własne, osobiste doświadczanie i eksplorowanie rzeczywistości (D. Wood twierdzi: „zadanie nauczyciela polega na dostarczeniu odpowiednich materiałów oraz kontekstu umożliwiającego rozwój, a także odpowiedniej organizacji czasu i przestrzeni pozwalającej dziecku na manipulowanie rzeczywistością z wykorzystaniem przedmiotów i zadań ułatwiających pojawienie się odpowiednich operacji umysłowych”<sup>9</sup>);

– z tego, iż praca z podręcznikiem kojarzy się głównie z działaniem realizowanym w ławce szkolnej, a pozostawanie przez dłuższy czas, w jednej i tej samej pozycji, nie jest ani możliwe, ani korzystne dla małych dzieci (B. Janiszewska pisze: „dzieci sześciolletnie mają jeszcze słaby kościec i słabe mięśnie – muszą w związku z tym często zmieniać pozycję! Kładą się na ławce, kłęczą na niej, podpierają się, wychodzą z ławki. [...] Nie jest to niegrzeczność, to jest niemożność dłuższego przebywania w tej samej pozycji”<sup>10</sup>);

– z faktu, iż praca z podręcznikiem to, w naszej polskiej tradycji, najczęściej praca indywidualna, podczas gdy rozwojowi jednostki, jej myśleniu i procesom strukturyzacji wiedzy bardziej sprzyjają sytuacje wymagające współpracy, wymiany myśli i ocen, negocjacji (R. Fisher zauważa: „pracując w parach lub grupach,

<sup>8</sup> Podstawa programowa...

<sup>9</sup> D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 24.

<sup>10</sup> B. Janiszewska, *Sześciolletni uczeń*, „Biuletyn – Kształcenie Zintegrowane” 2009, s. 11.

dzieci rozwiązują skuteczniej problemy logiczne od dzieci pracujących pojedynczo. Społeczny proces dyskusowania i spierania się jest katalizatorem myślenia. Dzięki sposobności, by proponować, nie zgadzać się, rzucać pomysły, łatwiej jest dziecku scalić myślenie i uczynić je spójnym<sup>11</sup>).

Niepokoi mnie przedstawiona wyżej analiza zapisów z dokumentów MEN towarzyszących działaniom reformatorskim, albowiem nasuwa się pytanie: czy przypadkiem nie jesteśmy świadkami stopniowego zaniku idei autorskiego kreowania edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli tego szczebla?

Nieco podobne były losy oceny opisowej. Oto bowiem wkrótce po jej wprowadzeniu, cofnięto postanowienie o obligatoryjnym i wyłącznym stosowaniu ocen opisowych w klasach I–III, ograniczając ich wykorzystanie jedynie do ocen śródrocznych i rocznych. W rozporządzeniu MEN z 19 kwietnia 1999 roku, w sprawie warunków i sposobu oceniania, czytamy: „w klasach I–III zawsze stosuje się ocenę opisową”; a w rozporządzeniu z 11 października 2004 roku jest zapis: „oceny bieżące [...] ustala się według skali określonej w statucie szkoły”<sup>12</sup>. Uważam, że w efekcie tych zmian wzmożły się naciski, ze strony wielu nauczycieli i rodziców, na powrót do stawiania stopni. Sądzę, że i tu straciliśmy szansę na ważną zmianę w polskiej edukacji – zmianę sposobu myślenia o celowości oceniania dzieci. Zanim poznaliśmy „nowe”, poddaliśmy się i wróciliśmy do „starego”. Odnoszę wrażenie, że teraz ponownie dzieci uczą się dla stopni; nie jest ważne, co umieją, lecz jakie mają stopnie lub znaczki przyznane przez panią. Oceny znów są w rękach nauczycieli narzędziem nagrody lub kary. A mieliśmy ocenianiem służyć rozwojowi dziecka, informując każdego z uczniów oraz ich rodziców o postępach, trudnościach czy czekających wychowanka w najbliższym czasie wyzwaniach. Warto w tym miejscu przypomnieć, że istotą zakładanych zmian miało być ocenianie pracy i postępów dziecka, a nie stanu aktualnego. W zamierzeniach mieliśmy dążyć do oceniania promującego do rozwoju, wyraźniej wskazującego uczniowi co osiągnął, co zrobił dobrze, ile potrafi, a nie ograniczającego się do wyliczania, czego dziecko nie umie<sup>13</sup>. Dostyc często zdarza mi się słyszeć od nauczycieli (jako swego rodzaju usprawiedliwienie opisanych wyżej praktyk), że to „rodzice wymuszają stawianie dzieciom stopni”. Zastanawiam się wówczas, o co mogą pytać nauczycieli osoby, które z własnej edukacji szkolnej znają tylko jeden sposób oceniania – właśnie stopniem. Uważam, że warto w tym miejscu postawić także takie pytanie: ilu nauczycieli klas I–III wyjaśniło rodzicom swoich uczniów powody i istotę zmiany systemu oceniania dzieci?

Można także ten tok myślowy kontynuować, pytając o skuteczność promowania zmiany w ocenianiu dzieci przez całe środowisko pedagogiczne. Znam

<sup>11</sup> R. Fisher, *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 139–140.

<sup>12</sup> Por. G. Gałka-Ziółkowska, S. Ziemiński, *O ocenianiu*, [w:] MEN, *Biblioteczka Reformy*, nr 17, Warszawa 1999, s. 10.

<sup>13</sup> *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 49.

ciekawe i wartościowe publikacje, w których autorzy piętują nauczycielskie błędy w stosowaniu opisowego oceniania<sup>14</sup> i takie, w których winą za porażki w tym obszarze obarcza się formalne ograniczenia i doktrynalne sprzeczności reformy oświatowej<sup>15</sup>. Jednak osobiście mam nadzieję, że nie będą to jedyne działania ukierunkowane na utrzymanie i optymalizację oceniania opisowego uczniów klas I–III.

Zarysowane wątpliwości wydają mi się szczególnie ważne teraz, w przededniu objęcia edukacją szkolną wszystkich dzieci sześciolatków. Trudno mi bowiem zauważyć działania, które służyłyby poszukiwaniu i kreowaniu nowych, sensownych rozwiązań w obszarze oceniania sześciolatków klasy pierwszej. Nie widzę szerszego zainteresowania tym zagadnieniem ani wśród autorów reformy, ani wśród nauczycieli klas początkowych. Obserwowany w ostatnich kilku latach kierunek działań, w kwestii oceniania dzieci, mocno mnie niepokoi. Pomysł stawiania stopni sześciolatków uważam za kuriozalny, bo przecież stopień to symbol, a jak wiadomo sprawne operowanie symbolami nie jest umiejętnością dostępną wszystkim dzieciom w tym wieku, lecz umiejętnością wymagającą określonej dojrzałości i wielu doświadczeń. Warto też mieć świadomość faktu, że stopień to symbol matematyczny, a operowanie liczbami pierwszej dziesiątki ma być, zgodnie z zapisami nowej podstawy programowej, jednym z końcowych rezultatów pracy w klasie pierwszej.

Psycholog Bożena Januszewska pisze: „Wszystkie dzieci kierują się w życiu emocjami – chcą robić to, co im sprawia przyjemność, a nie chcą tego, co sprawia im przykrość (trudności też są dla dzieci dużą przykrością!). [...] Dziecko, które odczuwa przykrość z powodu nadmiernej krytyki *brzydkiego, wstępnego, niechlujnego pisma* – jak czasami mówią dorośli – nie chce pisać, unika przykrości”<sup>16</sup>. Uważam, że podobnie może być ze stopniami; myślenie wielu dzieci może być takie: rodzice nie lubią kiedy mówię, że dostałem czwórkę, czyli lepiej nic nie będę robić, wtedy jej nie dostanę, lub dorośli nie lubią gdy mam trójkę, to nie powiem, że ją mam.

W mojej ocenie przytoczone wyżej przykłady zmian w edukacji wczesnoszkolnej, wynikających z reformy, nie podążają we właściwym kierunku. Obrazowo ujęłabym to tak: najpierw robimy krok do przodu, ale zaraz potem dwa kroki w tył.

<sup>14</sup> M. Nowicka, *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 100–110; A. Nowak-Łojewska, *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 111–118.

<sup>15</sup> Podają za: G. Szyling, *Ocena opisowa – ocena (nie) możliwa?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 80–89.

<sup>16</sup> B. Januszewska, *Mam 6 lat i idę do szkoły. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Seventh Sea, Warszawa 2010, s. 13, 27.

## Zmiany w podstawach teoretycznych edukacji wczesnoszkolnej, czyli od behawioryzmu do konstruktywizmu

Ostatnie lata to czas wyraźnej rywalizacji dwóch perspektyw myślenia o procesie rozwoju i uczenia się dziecka, uznawanych za teoretyczne podstawy edukacji, czyli behawioryzmu i konstruktywizmu. Pierwsza z nich lansuje transmisyjny model edukacji (oparty na założeniu istnienia obiektywnego, zewnętrznego i trwałego ładu społecznego oraz dorobku kulturalnego wartego przekazania kolejnym pokoleniom), druga natomiast preferuje model interakcyjny (wynikający z domniemania, iż wiedza jest konstrukcją budowaną przez poznającego ją, ale jest też wynikiem funkcjonowania społecznego).

D. Klus-Stańska jest autorką wnikliwej analizy zasadniczych założeń dydaktyki opartej (świadomie lub nieświadomie) na wspomnianych wyżej teoriach<sup>17</sup>. Materiał ten zainspirował mnie do podjęcia próby porównawczego zestawienia tychże założeń. W wersji uproszczonej i mocno skróconej, w porównaniu z oryginałem, prezentuję to zestawienie w tabeli zamieszczonej poniżej.

Tabela 1. Porównanie założeń dydaktyki opartej na behawioryzmie i konstruktywizmie

Behawioryzm	Konstruktywizm
Przedmiotem namysłu i planowania nauczycielskiego są akty nauczania	Planowanie pracy przez nauczyciela to projektowanie okazji dydaktycznych
Kierownicza rola nauczyciela wynika z faktu, iż on jest źródłem wzorców wiedzy	Uczenie się nie jest przyswajaniem cudzych pojęć, ale społecznym negocjowaniem znaczeń
Uczenie się ucznia następuje po czynnościach nauczania nauczycielskiego	Punktem wyjścia uczenia się powinna być zawsze aktywność dziecka
Czynności uczniowskie powinny być odbiciem wzoru, czyli czynności nauczycielskich	Kluczowe znaczenie ma stawianie ucznia w sytuacjach problemowych
Materiał nauczania trzeba podzielić na części i w określonej kolejności prezentować	Nauczyciel winien znać i wykorzystywać w pracy z uczniem jego przedwiedzę
Czynności uczniowskie muszą być kontrolowane i wzmacniane	W pamięci ucznia zostają procedury dojścia do wyniku, a nie same wyniki
Wykonanie określonych czynności oznacza, że zaszło nauczanie i uczenie się	Znaczna część uczenia się zachodzi na poziomie nieświadomym
Błędy uczniowskie są niepożądane, bo niedoskonałość może zostać utrwalona	Błędy uczniowskie są naturalnym elementem uczenia się, mają wartość diagnostyczną i stymulującą

<sup>17</sup> D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

Precyzyjne formułowanie celów sprzyja ich realizacji	Nie da się precyzyjnie określić cząstkowych efektów nauczania
Dokładny scenariusz zajęć jest gwarantem realizacji celów	Nauczanie to rozpoznawanie co ma na myśli uczeń, a nie odgadywanie przez ucznia myśli nauczyciela

Analizując prezentowany w tabeli materiał, a także inne publikacje poświęcone przytoczonym teoriom<sup>18</sup>, można dojść do wniosku, że w sferze deklaracji osób zajmujących się edukacją, w tym także wczesnoszkolną, znacząco przeważa konstruktywizm, natomiast w obszarze praktyki szkolnej nadal niestety dominuje behawioryzm.

### Badania mózgu a edukacja wczesnoszkolna

Ostatnie lata są czasem wyjątkowej intensyfikacji eksploracji ludzkiego mózgu. Sprzyja temu zastosowanie dwóch urządzeń: rezonansu magnetycznego i tomografu komputerowego. Badacz Manfred Spitzer pisze:

[...] jeśli miałbym wymienić jedną aktywność, do której człowiek nadaje się najlepiej, tak jak albatros do latania czy gepard do biegania, to jest to właśnie uczenie się. Nasze mózgi są jak niesamowicie efektywne odkurzacze, wciągają wszelkie otaczające nas informacje; nie potrafią inaczej, jak tylko odbierać wszystko, co wokół nas ważne i przetwarzać w najbardziej efektywny sposób<sup>19</sup>.

Moim zdaniem, w tym krótkim stwierdzeniu jest kilka elementów wartych przeanalizowania. Po pierwsze zauważmy, że potocznie zwykło się mówić, iż uczeń uczy się tylko w szkole, ewentualnie gdy odrabia lekcje w domu lub na świetlicy szkolnej, natomiast wszystko to, co dziecko wykonuje poza tymi dwoma sytuacjami, nie jest postrzegane jako proces uczenia się ani kojarzone z tą czynnością. Jakże często nawet nauczyciele-profesjonaliści nie doceniają i nie wykorzystują tego, co dziecko już wie i umie przychodząc na zajęcia. Po drugie, znam wielu nauczycieli, którzy o swoich uczniach mówią, że im się nie chce uczyć, wielu uczniów twierdzących, że nie lubią się uczyć, i takich, którzy przekonani są o tym, że nie umieją się uczyć. No cóż, miejmy nadzieję, że nasze „lubiące się uczyć mózgi” szybko poradzą sobie z tymi i im podobnymi stereotypami.

Dzięki rozwojowi neuronauk wiemy, że mózg – ten ważący około 1,4 kg organ – składają się z miliardów komórek nerwowych, tworzących połączenia. Każda nowa informacja, doświadczenie, zapisuje się w mózgu w postaci takiego

<sup>18</sup> S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, dostępne na: <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>; I. Kopaczyńska, *Ocenianie wczesnoszkolne od behawioryzmu do konstruktywizmu*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1, s. 90–99.

<sup>19</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, PWN, Warszawa 2008, s. 21.

połączenia, a zmiana siły tych połączeń to właśnie proces uczenia się. Spitzer twierdzi: „Każdy uczy się na swój sposób i to właśnie tego, co najlepiej pasuje do jego struktury i siły połączeń synaptycznych”<sup>20</sup>. I tak oto kolejny już raz, przekonujemy się, że idea nauczania wszystkich tego samego i w ten sam sposób nie ma szans efektywnej realizacji, a indywidualizacja nie może być „okresowo modnym” szyldem działań reformatorskich. Skoro ludzie uczą się różnie, trzeba by każdy uczeń mógł razem ze swoim nauczycielem odkryć najlepsze dla siebie sposoby i by na nich mógł opierać się w dalszych etapach edukacji.

Badania mózgu wykazują także, iż proces uczenia się przebiega najpierw – w dzieciństwie – szybko, a później – w starszym wieku – wolniej. Towarzyszy mu jednak równoległe drugi proces – dojrzewanie mózgu; najpierw jest on zdolny do uczenia się jedynie prostych struktur, a dopiero później struktur złożonych i zależności, i stąd właśnie: „dziecko rozumie dokładnie to, co jest w stanie przetworzyć, ale cała reszta jest dla niego szumem”<sup>21</sup>. Jeśli zatem dziecko nie ma np. ukształtowanego pojęcia liczby i działania na liczbach są dla niego niedostępne, to nie powinien nauczycieli i rodziców dziwić fakt, że w toku pracy nad zadaniem tekstowym skupi się ono na rysowaniu piesków, zamków, a nie na operacjach matematycznych. Jeśli dziecku nie damy okazji do działania, mówienia i popelniania w toku tych czynności błędów, wtedy odbieramy sobie – nauczycielom, rodzicom – szanse na obserwowanie tego, co jest dla dziecka łatwe, co trudne, a co nieosiągalne, oraz tego, co zrozumiałe i ciekawe, a co niepojęte, zatem pozostające poza polem uwagi i zainteresowania dziecka.

Eksploatacja mózgu dowodzą także, że ogólnych prawidłowości nie uczymy się przez poznawanie ogólnych zasad, ale przez przetwarzanie przykładów, na podstawie których sami tworzymy zasady. I stąd postulat Spitzera: „To czego potrzebują dzieci, to przykłady. Bardzo dużo przykładów w miarę możliwości poprawnych i dobrych. Reguły wymyślą wtedy same”<sup>22</sup>. Tymczasem w naszych, dopuszczonych do użytku szkolnego podręcznikach dla klas I–III nadal wiele jest definicyjnych sformułowań, ujętych w wielkie kolorowe ramy lub zapisanych pod hasłem „ZAPAMIĘTAJ!”. Na gromadzenie osobistych doświadczeń i przykładów nasi uczniowie ciągle mają w szkole zbyt mało czasu i okazji (łatwo można tego dowiedzieć analizując chociażby czas potrzebny do wypełnienia 10–14 podręczników z ćwiczeniami z dowolnego pakietu dla klasy I).

Wbrew potocznym opiniom uczymy się ciągle, zawsze (nawet we śnie), a nie tylko w szkole. Jednakże istnieją okoliczności sprzyjające uczeniu się i do nich M. Spitzer zalicza między innymi: skupienie uwagi, zaangażowanie i pozytywne emocje, działanie we wspólnocie, entuzjazm nauczyciela, nowość bodźców. Te zalecenia nie wydają się być szczególnie nowe, a jednak i z ich realizacją bywa w nas różnie. Oto przykład. Moje zainteresowania w ostatnich latach koncen-

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 288.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 172.

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 68.

trowały się wokół pracy grupowej uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdziłam, że umiejętność współdziałania jest w klasach początkowych wymagana, ale nie jest kształtowana. Wykorzystanie diad i małych grup w procesie szkolnej edukacji dzieci jest raczej sporadyczne, nie zawsze przemyślane, prawidłowo zorganizowane i wykorzystane przez nauczycieli. Brakuje między innymi świadomości dwuwymiarowego funkcjonowania każdej grupy – zadaniowego i społecznego – znaczenia ról i funkcji grupowych, ograniczeń wynikających z wieku i różnic indywidualnych między dziećmi<sup>23</sup>.

Nauczycielom, którzy nadal uparcie twierdzą, że przekazują swoim uczniom wiedzę lub wartości, warto przypomnieć, jeszcze jedno stwierdzenie M. Spitzera: „Mózgom niczego się nie przekazuje. One wytwarzają to samodzielnie! Kto przekazał nam chodzenie czy mówienie? – Nikt inny, jak tylko my!”<sup>24</sup>.

Z prezentowanymi wyżej wynikami badań mózgu mocno korespondują wspomniane wcześniej idee konstruktywizmu, uznawane w ostatnich latach za obiecującą perspektywę dla edukacji, w tym także edukacji elementarnej. Wydaje się zatem, że kierunek zmian jest dość jasno zarysowany, jednak ich wdrożenie nadal napotyka na opory i przeszkody.

## Rozwój technologiczny, medialny a edukacja wczesnoszkolna

Kolejne źródło przemian oświatowych to zmiany cywilizacyjne i postępujący w bardzo szybkim tempie rozwój technologiczny i medialny. Janusz Morbitzer twierdzi: „Tak silnego oddziaływania mediów na człowieka jak obecnie, w historii rozwoju ludzkości jeszcze nie było. Media nie są już tylko wytworem techniki; są systemami kulturowymi kształtującymi naszą kulturę; są też społecznymi i kulturowymi praktykami, wytworzonymi przez nie same”<sup>25</sup>.

Warto uświadamiać sobie fakt, iż współczesne dzieci nie znają świata bez komputerów, anten satelitarnych czy telefonów komórkowych. Ci cyfrowi tubylcy<sup>26</sup> od najmłodszych lat widzą je we własnych domach, w telewizji oraz w wielu różnych instytucjach. Mają też szereg okazji do obserwowania rozmaitych zastosowań tego typu sprzętu, bo: mama płaci rachunki przez Internet, pani w aptece szuka leku najpierw w komputerze, a dopiero potem na odpowiedniej półce, zaś taty ulubiony program sportowy jest nadawany na jednym z kanałów telewizji satelitarnej. A kiedy mały uczeń przekracza szkolny próg...? No właśnie, wtedy

<sup>23</sup> B. Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – Badania – Rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2009.

<sup>24</sup> M. Spitzer, *Jak...*, s. 288.

<sup>25</sup> J. Morbitzer, *Przedmowa*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2010, s. 11.

<sup>26</sup> Pojęcie M. Prensky'ego, podaje za: M. Morbitzer, *Interakcja człowiek – Internet – refleksje pedagogiczne*, [w:] *Komputer w edukacji*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2009, s. 180.

często trafia jakby do innego świata, w którym o komputerze trzeba się uczyć z podręcznika oglądając jego poszczególne elementy i nazywając je na obrazkach, a zajęcia podczas których dziecko ma bezpośredni kontakt z nowoczesnym sprzętem należą do wyjątkowych. Zdaniem M. Koniecznego, taki rozdziew pomiędzy naturalnym cyfrowym środowiskiem ucznia, w jakie zanurzony jest poza szkołą, i tradycyjnym środowiskiem szkoły, tworzy napięcie, które trudno pokonać<sup>27</sup>. Przeciwdziałać temu stanowi miały zapewne zapisy nowej podstawy programowej, obligujące dyrektorów szkół do zapewnienia wszystkim uczniom edukacji wczesnoszkolnej zajęć komputerowych.

Niestety od dłuższego już czasu wszelkie próby postępu i modernizacji edukacji wczesnoszkolnej w omawianym zakresie napotykały na opór. Zdaniem J. Grzesiaka, do przyczyn tego stanu można zaliczyć między innymi: ograniczony dla uczniów klas I–III dostęp do pracowni komputerowych, słabe wyposażenie szkół w wysokiej jakości programy komputerowe dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, niewystarczający poziom gotowości nauczycieli pierwszego szczebla edukacji do wdrażania nowych rozwiązań, fetyszyzację przez nich podręczników i tzw. kart pracy<sup>28</sup>.

Jest jednak jeszcze inna perspektywa, z której można i warto patrzeć na przyczyny nienadążania edukacji za postępem technologicznym. Ciekawie ujmuje to M. Konieczny, pisząc: „Polskie szkoły i uczelnie zostały skomputeryzowane, jednak nie ma systemowego i przemyślanego wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej”<sup>29</sup>. Podobnie myśli S. Furgol i przywołuje tezę Jonesa oraz Valdeza, głoszącą iż „istnienie nowych technologii nie skutkuje żadnymi pożądanymi zmianami, o ile nie są one wsparte stosowną filozofią nauczania”<sup>30</sup>.

W tym miejscu nasuwa się pytanie o filozofię towarzyszącą formułowaniu zapisów Podstawy programowej dla edukacji wczesnoszkolnej, w obszarze zajęć komputerowych. Moim zdaniem, większość tych zapisów koncentruje się na obsłudze komputera i zagrożeniach wynikających z korzystania z niego, zaś aspekt używania technologii dla przetwarzania i zarządzania informacją, czyli mówiąc krótko dla uczenia się, trudno tu zauważyć. Na tym tle ciekawa wydaje się propozycja J. Grzesiaka, by komputer w edukacji początkowej pełnił dwie podstawowe

<sup>27</sup> M. Konieczniak, *Po co komu technologia informacyjna w szkole?*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2010, s. 160.

<sup>28</sup> J. Grzesiak, *Komputer w edukacji początkowej dzieci w obliczu społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Komputer w edukacji*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2009, s. 62.

<sup>29</sup> M. Konieczniak, *Po co...*, s. 158.

<sup>30</sup> S. Furgol, *Szkola w pułapce nowych technologii – wokół metodyki nauczania*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2010, s. 79.



funkcje: środka pogładowego oraz metody nauczania<sup>31</sup>. O pierwszej można dziś powiedzieć, że bywa realizowana, natomiast realizację drugiej uznać należałoby za ważne wyzwanie, stojące przed nauczycielami klas I–III i nauczycielami akademickimi przygotowującymi kandydatów do tej profesji.

## Konkluzja

W tytule tego artykułu postawiłam dwa zasadnicze pytania. Pierwsze, dlaczego są zmiany w edukacji wczesnoszkolnej? Uważam, że zaprezentowane wyżej rozważania potwierdzają zarówno konieczność, jak i obecność zmian w edukacji wczesnoszkolnej. Jednak – w mojej ocenie – przeobrażenia wdrażane, towarzyszące reformom, wydają się zmierzać nie do końca we właściwym kierunku, a przekształceń oczekiwanych, wynikających z rozwoju teorii, technologii, mediów oraz publikowanych wyników badań naukowych (np. z obszaru neuronauk) wyraźnie brakuje.

Pytanie drugie: dla kogo są zmiany w edukacji wczesnoszkolnej? – na pozór ma oczywistą odpowiedź – dla dzieci, dla ich optymalnego rozwoju i efektywnej edukacji. Jednak w sytuacji, gdy decydenci i praktyka szkolna nie nadążają lub nie respektują postulatów zmian wynikających z postępu i osiągnięć nauki, powstaje pewnego rodzaju rozdźwięk, sprzyjający – moim zdaniem – rodzeniu się rozmaitych wątpliwości, np.:

– Dla ilu dzieci obowiązek rozpoczynania szkolnej edukacji od szóstego roku życia jest optymalnym rozwiązaniem?

– W jakim stopniu edukacja wczesnoszkolna, w obecnym kształcie, ma szansę spełnić swoją rolę adaptacyjną i zarazem przygotowującą dzieci do systematycznej nauki, do radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami, do budowania właściwych relacji społecznych itp.?

– Ilu nauczycieli funkcjonujących od ponad dziesięciu już lat w warunkach niekończącej się reformy oświaty, da radę nadal pracować efektywnie, być ciągle otwartymi na nowe pomysły, rozwiązania oraz regulacje, i stale prezentować postawę zaangażowanych optymistów?

– Jaka jest szansa na integrację potencjału tkwiącego w teorii/teoretykach i praktyce/praktykach edukacji wczesnoszkolnej?

– Jakie są możliwości zaistnienia takiego porozumienia pracowników nauki, polityki oświatowej i przedstawicieli praktyki szkolnej, które zaowocowałyby wypracowanym wspólnie konceptem kształtu edukacji polskiej na miarę XXI wieku, w tym także edukacji wczesnoszkolnej?

<sup>31</sup> J. Grzesiak, *Komputer w edukacji...*, s. 64.

## Bibliografia

Dylak S., *Konstrukttywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, dostępne na: <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf>.

Fisher R., *Uczymy jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.

Furgol S., *Szkoła w pułapce nowych technologii – wokół metodyki nauczania*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2010.

Galka-Ziółkowska G., Ziemiński S., *O ocenianiu*, [w:] MEN, *Biblioteczka Reformy*, nr 17, Warszawa 1999.

Grzesiak J., *Komputer w edukacji początkowej dzieci w obliczu społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Komputer w edukacji*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2009.

Janiszewska B., *Mam 6 lat i idę do szkoły. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Seventh Sea, Warszawa 2010.

Janiszewska B., *Sześcioletni uczeń*, „Biuletyn – Kształcenie Zintegrowane” 2009.

Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

Klus-Stańska D., *Edukacja elementarna a rozwój kompetencji poznawczych dzieci*, [w:] *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, K. Lubomirska (red.), CODN, Warszawa 2005.

Konieczniak M., *Po co komu technologia informacyjna w szkole?*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2010.

Kopaczyńska I., *Ocenianie wczesnoszkolne od behawioryzmu do konstrukttywizmu*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.

Morbitzer J., *Interakcja człowiek – Internet – refleksje pedagogiczne*, [w:] *Komputer w edukacji*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2009.

Morbitzer J., *Przedmowa*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków 2010.

Nowak-Łojewska A., *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.

Nowicka M., *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.

Pawlak B., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – Badania – Rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2009.

Podstawa programowa, I etap edukacyjny: klasy I–III, edukacja wczesnoszkolna, zalecane warunki i sposoby realizacji; załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.

*Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków o trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków o trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecanych środków dydaktycznych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg?*, PWN, Warszawa 2008.

Szyling G., *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1.

Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.



## ZMIANY W SYSTEMIE EDUKACJI DROGĄ DO WYRÓWNANIA SZANS EDUKACYJNYCH?

### Wstęp

Przemiany, które zachodzą we współczesnym świecie, niosą za sobą nowe spojrzenie na miejsce edukacji w życiu człowieka. Zdaniem badaczy u podłoża zmian w podejściu do roli edukacji leżą takie zjawiska, jak: niestanny, szybki rozwój gospodarki prowadzący do zanikania jednych, a pojawiania się innych (nowych) zawodów; intensywny rozwój technologii informatycznych; rozbudowie środków masowej komunikacji społecznej<sup>1</sup>.

W kontekście zachodzących w społeczeństwie przeobrażeń, zagadnienie wyrównywania szans edukacyjnych jest jednym z najważniejszych problemów społecznych i edukacyjnych, odnoszących się przede wszystkim do uczniów pochodzących z zapóźnionych środowisk wiejskich i małomiasteczkowych. Problem ten dotyczy również dzieci i młodzieży z rodzin dotkniętych biedą i ubóstwem (bezrobocie rodziców), rodzin patologicznych, dysfunkcyjnych. To szczególnie w tych środowiskach ważne jest zapewnienie równego startu edukacyjnego, powszechnej dostępności do przedszkoli, szkół ponadgimnazjalnych oraz wyższych.

W tekście ukazane zostaną zaproponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej działania, które mają sprzyjać zwiększeniu dostępności do edukacji przedszkolnej.

### Równość–nierówność edukacyjna – ustalenia terminologiczne

Potrzeba wyrównywania szans edukacyjnych jest sprawą nieustannie podkreślaną w społecznej trosce o pomyślny los człowieka. Pojawia się jednak pytanie: co kryje się pod hasłem „nierówność edukacyjna”? Szukając na nie odpowiedzi konieczne jest wskazanie czym jest równość edukacyjna. Jak zaznacza M. Szamański, „idea równości jest [...] wyrazem odwiecznej tęsknoty człowieka do pełnoprawnego, podmiotowego uczestnictwa w życiu społecznym, do pełnej partycypacji w procesach rozwojowych społeczeństwa i równoprawnego korzystania z dobrodziejstw, jakie przynosi”<sup>2</sup>. Natomiast E. Wnuk-Lipiński podkreśla,

<sup>1</sup> Zob.: Cz. Kupisiewicz, Cz. Banach, *Strategie rozwoju edukacji do roku 2010*, [w:] *Strategie rozwoju Polski do roku 2010*, t. II, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000.

<sup>2</sup> M. Szamański, *Wolność i równość w edukacji*, „Debata Edukacyjna” 2005, nr 1, s. 12.

że równość szans oznacza „taki typ organizacji społecznej, w której jednostka może zająć dowolną pozycję statutową z równym prawdopodobieństwem jak dowolna, inna jednostka będąca członkiem tego samego społeczeństwa”<sup>3</sup>. Oznacza to, że równość edukacyjną czy też szanse edukacyjne można pojmować jako możliwość osiągnięcia przez jednostkę określonych (zdefiniowanych przez nią) celów<sup>4</sup>.

Piszząc o równości szans edukacyjnych T. Pilch podkreśla, że kategoria ta posiada dwa znaczenia. W pierwszym podejściu równość szans traktowana jest jako „pewna norma z dziedziny etyki społecznej, postulująca przyznanie edukacji statusu wartości uniwersalnej, która bez warunków i ograniczeń winna być dostępna każdemu”<sup>5</sup>. Zdaniem autora, czynnikiem różnicującym równy dostęp do edukacji mogą być zdolności i właściwości intelektualne mierzone testami wyznaczonymi przez system edukacyjny. W drugim podejściu, równość szans jest kategorią „organizacyjno-ekonomiczną”<sup>6</sup>. Zakłada się, że zadaniem państwa i systemu edukacyjnego jest stworzenie jednostce warunków, dzięki którym będzie ona mogła bez żadnych barier korzystać z dowolnego szczebla kształcenia, bez względu na pochodzenie, właściwości osobnicze<sup>7</sup>.

Z. Kwieciński pisze natomiast, że w debatach na temat wyrównywania szans edukacyjnych występuje pomieszanie różnych ujęć równych szans. Autor odwołując się do typologii J. Rawlsa ukazuje cztery rozumienia równych szans edukacyjnych. Pierwsze, ujmuje równe szanse jako równe prawo do rywalizacji i pomnażania posiadanych korzyści. Drugie, rozumienie równości edukacyjnych wywodzi się z poglądów neokonserwatystów. W tym podejściu akcentowane jest równe prawo w dostępie elit, strzeżone przez poprawne procedury oceniania i segregacji. Z argumentacji liberalistów politycznych wywodzi się trzecie ujęcie, w którym wskazuje się, że równości edukacyjne oznaczają równą i powszechną dostępność, strzeżoną przez nieustannie doskonałą organizację warunków kształcenia. Dla potrzeb niniejszego opracowania skłaniam się do przyjęcie czwartego rozumienia równości szans edukacyjnych, zgodnie z którym są one rozumiane jako „wyrównywanie „startu”, czyli warunków wyjściowych, przebiegu i efektów edukacji tym, którzy nie z własnej winy są pokrzywdzeni – poprzez niesprawiedliwą redystrybucję środków”<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> E. Wnuk-Lipiński, *Nierówności społeczne: wstępne sformułowania problemu*, „Przegląd Socjologiczny” 1991, T. 39.

<sup>4</sup> Zob.: R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993, s. 327–328.

<sup>5</sup> T. Pilch, *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, D. Waloszek, K. Wąż (red.), ODN, Zielona Góra 2002, s. 53.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Z. Kwieciński (red.), Wrocław 2007, s. 46.

Zatem nierówność edukacyjna będzie oznaczała sytuację, w której ze strony społeczeństwa, instytucji edukacyjnych czy też polityki oświatowej stwarzane są sytuacje powodujące, że nie każda jednostka ma możliwość korzystania z systemu kształcenia. W tym miejscu pojawia się pytanie, co stoi na przeszkodzie w pełnym uczestnictwie przez uczniów w systemie kształcenia.

## Przyczyny nierówności edukacyjnych

Powróćmy do pytania postawionego powyżej, a dotyczącego przyczyn nierówności edukacyjnych. W literaturze przedmiotu można odszukać różne podejścia, za pomocą których podejmowane są próby opisanie i wyjaśniania przyczyn nierówności edukacyjnych. W niniejszym opracowaniu w skrócie postaram się przedstawić główne perspektywy wyjaśniające powstawanie nierówności. Socjologowie edukacji opisując zjawisko nierówności edukacyjnych odwołują się do różnych koncepcji teoretycznych. Zdaniem zwolenników teorii funkcjonalno-strukturalnej nierówność edukacyjna jest naturalnym etapem rozwoju społeczeństwa. Wychodzą oni z założenia, że społeczeństwo jest przenikającą wszystko jednością, istniejącą niezależnie od ludzi. Reguluje ono działania ludzi, wyznacza ich funkcje w życiu społecznym. Szkoła będąc elementem szerszego systemu społecznego ma do spełnienia dwie funkcje: selekcyjną i socjalizacyjną. Ograniczony dostęp do równych dóbr społeczno-ekonomicznych ma mobilizować jednostki o szczególnych zasobach indywidualnych do osiągnięcia wykształcenia i zdobycia kompetencji niezbędnych do pełnienia ważnych funkcji społecznych.

Z kolei z perspektywy teorii konfliktu, szkoła postrzegana jest jako miejsce, w którym realizowane są interesy grupy dominującej. Nie jest ona miejscem, w którym zachodzi proces uspołeczniania nowych członków społeczeństwa, wprowadzania ich w zbiorowo ustalony, konsensualny porządek, lecz miejscem, w którym dokonywana jest dystrybucja zasobów i możliwości funkcjonowania w społeczeństwie. Z teorii konfliktu wywodzą się dwie teorie, które przyjmują istnienie strukturalnego konfliktu międzygrupowego i przemocy działającej jako czynnik stabilizujący, a odrzucają ekonomiczny determinizm. Do teorii tych należy zaliczyć: socjolingwistyczną teorię socjalizacji B. Bernsteina oraz teorię przemocy symbolicznej P. Bourdieu. Zdaniem B. Bernsteina<sup>9</sup>, nierówności edukacyjne są spowodowane niedopasowaniem kulturowym. Uczniowie pochodzący z rodzin, w których dominuje ograniczony kod językowy, czują się w szkole obco, gdyż doświadczenia, które wynieśli z domu rodzinnego, są nieadekwatne do kultury szkoły, w której dominuje kod rozwinięty, a mechanizmy kontroli nastawione są na jednostkę.

<sup>9</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990; *idem, Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Czytelnik, Warszawa 1980.

Według P. Bourdieu<sup>10</sup>, szkoła natomiast postrzegana jest jako agenda, w której dochodzi do narzucania przez władzę arbitralności kulturowej, ustalaniu, selekcjonowaniu oraz narzucaniu określonych znaczeń i sensów zgodnie z wizją oraz interesami dysponentów oficjalnej kultury. Grupy, które uzyskiwały supremację w społeczeństwie, przekazują pozostałej jego części wartości i normy swej własnej, dominującej kultury, uznawanej za uniwersalną, prawdziwą, godną i uprawomocnioną (*legitimée*). Uczniowie o niskim kapitale społecznym nie przyswajają narzucanych norm postępowania grupy dominującej, jednocześnie budują przekonanie, że jest to sytuacja naturalna i nie można jej zmienić. Reasumując można powiedzieć, że nierówności edukacyjne mogą być wynikiem nierównego podziału dóbr społecznych czy też mogą być spowodowane czynnikami środowiskowymi, do których należy zaliczyć pochodzenie dziecka. Zgodnie z powyższymi rozważaniami, uczniowie pochodzący z rodzin, w których przeważa – używając określenia B. Bernsteina – ograniczony kod językowy lub – jak pisze P. Bourdieu – rodzin o niskim kapitale kulturowym, mają zdecydowanie mniejsze szanse edukacyjne niż ich rówieśnicy pochodzący ze środowisk o wysokim kapitale kulturowym.

Przyczyn nierówności edukacyjnych można upatrywać również w istniejących w społeczeństwie barierach awansu. M. Kozakiewicz do takich barier zalicza czynniki: ekonomiczne, demograficzne, przestrzenne i regionalne, psychologiczne, ideologiczne, kulturowe, szkolno-oświatowe, płci<sup>11</sup>. Mówiąc o ekonomicznych barierach szansach edukacyjnych dzieci ze środowisk wiejskich<sup>12</sup>, należy brać pod uwagę nie tylko dochody rodzin, ale również stan budżetu gmin wiejskich. Przejęcie szkół i przedszkoli przez jednostki samorządu terytorialnego spowodowało, że w wielu gminach nastąpiło lawinowe zamykanie szkół i przedszkoli spowodowane zmniejszającym się udziałem wydatków na oświatę w budżecie państwa, a co za

<sup>10</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa, 1990.

<sup>11</sup> M. Kozakiewicz, *Bariera awansu przez wykształcenie*, IW CRZZ, Warszawa 1973, s. 49–254.

<sup>12</sup> Badania nad aspiracjami edukacyjnymi dzieci i młodzieży pochodzącej ze środowisk wiejskich pozwalają na stwierdzenie, że ulegają one przemianom. Wyniki badań pokazują, że wzrasta odsetek młodzieży wiejskiej kontynuującej naukę na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej czy też szkołach wyższych. Warto jednak zaznaczyć, że sytuacja ta nie wynika z faktu zwiększenia wydatków na edukację (jak wskazują badania przeprowadzone w ramach Diagnozy Społecznej 2007, w ostatnich latach odnotowujemy obniżenie wydatków na edukację, szczególnie w rodzinach wiejskich). Większy odsetek młodzieży ze środowisk wiejskich kontynuującej naukę może być wynikiem zwiększającej się liczby mieszkańców wsi. W ostatnich latach nasila się migracja ludzi z dużych miast do wsi lub małych miejscowości bądź też zwiększającym się dostępem do edukacji, szczególnie na poziomie wyższym. W ostatnich latach powstało bowiem wiele filii oraz niepublicznych szkół wyższych, które zlokalizowane są w małych miejscowościach, zob.: R. Borowicz, *Powszechny dostęp do wykształcenia vs wczesne społeczne wykluczenie*, [w:] *Enklawy życia społecznego*, L. Gołdyka, I. Machaj (red.), Wydawnictwo Nauk Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2008; Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń – Olsztyn 2002; K. Wasilewski, *Aspiracje edukacyjne i plany kształcenia młodzi a środowisko zamieszkania*, [w:] *Społeczno-ekonomiczne aspekty rozwoju polskiej wsi*, M. Bład, D. Klepacka-Kolodziejska (red.), IRWiR PAN, Warszawa 2007.



tym idzie również w budżecie gmin. Warto zaznaczyć, że w wielu gminach, w których likwidowano przedszkola wskazywano, że edukacja przedszkolna jest edukacją nieobowiązkową, gdyż w chwili przejścia przez gminy przedszkoli w polskim prawodawstwie nie było regulacji prawnej wprowadzającej obowiązek edukacji przedszkolnej. Dopiero nowelizacja ustawy o systemie oświaty z 27 czerwca 2003 roku wprowadziła obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci sześciolletnich<sup>13</sup>, co jednak nie było powiązane ze zwiększeniem nakładów finansowych na oświatę. Nadal w większości jednostek samorządu terytorialnego mieliśmy do czynienia z niskim poziomem subwencjonowania zadań oświatowych. Słusznie zauważa Z. Kwieciński, że „oddanie szkół gminom jako ich obowiązku było bardziej psychotechniką nędzy, niż popieraniem przez państwo demokracji lokalnej”<sup>14</sup>.

Reasumując można za Z. Kwiecińskim powiedzieć, że

[...] nierówności społeczne w szkolnictwie są powodowane poprzez kumulowanie się przymiotów osobistych jednostek (talent, motywacje, pracowitość, odwaga, wdzięk) z „kapitałem kulturowym” i „kapitałem społecznym” rodziny pochodzenia, a wzmacniane są przez organizację oświaty (ustrój i struktura szkolnictwa, rozmieszczenie szkół, programy, przygotowanie nauczycieli, finansowanie oświaty, ewaluacja efektów kształcenia) i funkcjonowanie szkoły (dominujące modele nauczania, kultura organizacyjna szkoły, ocenianie, naznaczanie, selekcje, sortowanie, reprodukcja), a także różnorodne interakcje, jakie przydarzają się dzieciom i młodzieży w toku ich rozwoju<sup>15</sup>.

## Mechanizmy wyrównywania szans edukacyjnych

Nasuwa się pytanie: jakie działania należy podjąć, jakie mechanizmy uruchomić, aby zmniejszyć nierówności edukacyjne? Niwelowaniu wpływu pochodzenia i statusu rodziny na uzyskanie odpowiedniego wykształcenia, zwiększeniu mobilności społecznej czy też zapobieganiu dziedziczenia pozycji społeczno-ekonomicznej służyć mogą takie działania, wynikające z polityki społecznej państwa, jak:

- powszechna terytorialnie i ekonomicznie dostępność szkolnictwa, zapewniana m.in. przez obligatoryjność nauki w pewnym przedziale wieku, bezpłatność nauki przynajmniej na szczeblach szkolnictwa umożliwiającą spełnienie obowiązku szkolnego,
- wyrównane warunki funkcjonowania szkolnictwa, umożliwiające istnienie w miarę jednolitego poziomu dostarczanych usług oświatowych, a tym samym stwarzające równość szans młodej generacji,
- system świadczeń rzeczowych i pieniężnych oraz ulg podatkowych i innych mechanizmów ekonomicznego wsparcia dla rodzin kształcących dzieci,

<sup>13</sup> Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z 27 czerwca 2003 roku, Dz. U. 2003 Nr 137.

<sup>14</sup> Z. Kwieciński, *Problemy i kierunki zmian oświaty na/dla wsi. Zarys programu badań nad problematyką młodzieży wiejskiej*, [w:] *Wokół szkoły i edukacji*, K. Rubacha (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 12.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 40.

- system materialnej i instytucjonalnej pomocy dla uczniów i studentów,
- system dotacji i subwencji państwa dla szkół w celu zmniejszenia udziału rodzin w kosztach nauki, pozwalających dzieciom i młodzieży kształcić się niezależnie od kulturowego i ekonomicznego pochodzenia ich rodzin<sup>16</sup>.

Należy pamiętać, że wyrównywanie szans edukacyjnych to nie tylko zapewnienie dostępu do placówek edukacyjnych czy też uruchomienie systemu świadczeń socjalnych. Związane jest ono także z podejmowaniem działań zmierzających do poprawy warunków życia czy też przezwyciężaniem dziedziczenia pozycji społecznej. Jednym ze sposobów na zwiększenie szans edukacyjnych jest edukacja przedszkolna<sup>17</sup>.

### **Działania podejmowane przez państwo szansą na zmniejszenie nierówności edukacyjnych?**

Odpowiedź na pytanie o przyczyny nierówności edukacyjnych – jak wynika z dotychczasowych rozważań – jest niezwykle trudna, gdyż samo zjawisko nierówności jest bardzo złożone i najczęściej składa się na nie wiele przyczyn. Na podstawie analizy literatury można stwierdzić, że miejscem, w którym owe nierówności są reprodukowane, jest szkoła, a szerzej – system edukacyjny. A to właśnie ona powinna być miejscem, w którym podejmowane byłyby działania niwelujące nierówności. Takie zadanie szkoły podkreślone zostało w raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, przygotowanym dla UNESCO pod kierunkiem Jacques’a Delorsa, w którym wskazuje się na konieczność wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży przez edukację. We wspomnianym raporcie zaznacza się, że wyrównanie szans edukacyjnych „będzie istotnym wkładem w poszukiwanie świata bardziej przyjaznego życiu i bardziej sprawiedliwego”<sup>18</sup>. Zadaniem edukacji – pomimo istniejących różnic między ludźmi – jest tworzenie więzi społecznych „między jednostkami, odwołując się do wspólnych odniesień”<sup>19</sup>. Dążenie do budowania demokratycznego państwa nie może odbywać się bez uwzględnienia roli edukacji, która powinna zachować swoją funkcję integrującą i zwalczającą wszelkie formy wykluczenia<sup>20</sup>.

Zadaniem stojącym przed państwem jest stwarzania warunków pozwalających na wyrównywanie szans edukacyjnych. W Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku zostało zagwarantowane prawo do nauki, w artykule 70. zo-

<sup>16</sup> B. Kolaczek, *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania wyrównywania szans*, IPiSS, Warszawa 2004, s. 36.

<sup>17</sup> Szerzej na temat szans edukacyjnych pisze D. Waloszek, *Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, ODN, Zielona Góra 2001.

<sup>18</sup> *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, Warszawa 1998.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

stało zapisane, że nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa i jest ona bezpłatna w szkołach publicznych. W Ustawie o systemie oświaty również podkreśla się, że głównym celem edukacji jest wyrównywanie szans edukacyjnych. Jak zaznacza M. Szymański, postawiony przez MEN cel jest zasadny, gdyż demokratyzacja systemu oświaty, chociaż jest od lat obecna w polskiej myśli pedagogicznej, to – szczególnie przed 1989 rokiem XX wieku – miała charakter fasadowy. Autor poszukując odpowiedzi na pytanie: Czy reforma doprowadzi do wyrównania szans edukacyjnych? – stwierdza, że dużym minusem wprowadzonej w 1999 roku reformy jest marginalne potraktowanie roli wychowania przedszkolnego. Przypomnijmy, że wprowadzając reformę systemu oświaty podkreślano, iż miejscem wyrównywania szans edukacyjnych ma być gimnazjum. Nie uwzględniono jednak tego, że to „właśnie zadaniem przedszkoli jest stymulowanie ogólnego rozwoju dzieci, likwidowanie niektórych deficytów rozwojowych oraz zdarzających się zaniedbań w wychowaniu rodzinnym”<sup>21</sup>. A przecież jak pisze dalej autor, „właściwe budowanie postaw edukacji wymaga dostarczenia dziecku już we wczesnym okresie życia wielostronnych, bogatych podniet rozwojowych oraz warunków do wszechstronnego rozwoju”<sup>22</sup>. To właśnie pierwsze lata życia dziecka decydują o jego rozwoju i dalszych losach, gdyż znacząca część możliwości intelektualnych człowieka kształtuje się w tym okresie. Większość wrodzonych predyspozycji rozwija się intensywnie w wieku przedszkolnym, dotyczy to także zdolności uczenia się. Oznacza to, że działania edukacyjne, stymulowanie rozwoju intelektualnego i społecznego dziecka przynoszą najlepsze rezultaty właśnie w okresie przedszkolnym. Jest to także najlepszy okres na zapobieganie ewentualnym trudnościom w nauce – niwelowanie dysharmonii rozwojowych, terapię zaburzeń, wyrównywanie zaniedbań środowiskowych. Umiejętności, które dzieci wynoszą z przedszkola, procentują w szkole lepszymi wynikami w nauce, a w dorosłym życiu lepszym funkcjonowaniem społecznym i zawodowym. Przedszkole jest dla dziecka miejscem, w którym uwzględniane są właściwości rozwojowe dzieci, miejscem, w którym dokonywana jest diagnoza indywidualnego rozwoju ucznia. Pamiętając o tym, że pierwsze lata życia to czas, gdy kształtują się podstawy całej naszej przyszłej edukacji, to właśnie wówczas dziecko, jeśli ma ku temu warunki, zdobywa wiedzę i umiejętności, które stanowią solidny fundament jego dalszej nauki: uczy się języka i sposobów wyrażania swych emocji, tworzy więzi z dorosłymi i rówieśnikami, nabywa umiejętności społeczne, które umożliwiają mu odnalezienie swojego miejsca w środowisku bliższym i dalszym, zdobywa doświadczenia, dzięki którym poznaje podstawy liczenia, czytania i pisanie, a także uczy się rozwiązywać problemy i podejmować decyzje – uczy się rozumieć i myśleć.

<sup>21</sup> M. Szymański, *Reforma systemu edukacji – próba wyrównania szans młodego pokolenia*, [w:] *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, M.J. Szamański (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, s. 102.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

Znaczenie edukacji przedszkolnej jest szczególnie ważne w środowiskach defaworyzowanych, gdyż – jak pisze J. Lubowiecka – to właśnie na tych obszarach przedszkola stają się nie tylko placówką edukacyjną, ale także opiekuńczą, socjalną, a dla wielu rodzin są ośrodkiem pedagogizującym, kulturotwórczym oraz integrującym społeczność wiejską<sup>23</sup>.

Zapewnienie dostępu najmłodszym dzieciom do edukacji to najskuteczniejszy sposób na wyrównywanie szans edukacyjnych, czyli cel ten nie powinien być formułowany na poziomie gimnazjum, ale na poziomie edukacji przedszkolnej. Przeniesie akcentu z gimnazjum na przedszkole nastąpiło w 2004 roku, gdy wskazano na konieczność obowiązkowego przygotowania do szkoły dzieci sześciolletnich. Działania podejmowane w ostatnich latach przez Ministerstwo Edukacji Narodowej są zgodne ze Strategicznym Planem Rządu oraz Programem Prac Rządu. W dokumentach tych podkreśla się, że priorytetem w obszarze edukacji jest zwiększenie dostępności do edukacji wysokiej jakości, poprzez m.in. upowszechnienie wychowania przedszkolnego dla dzieci w wieku 3–5 lat, w tym wprowadzeniem obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci 5-letnich. Priorytet ten jest także zgodny z rekomendacjami Raportu o Kapitale Intelktualnym Polski. Indeks kapitału intelektualnego dla dzieci i uczniów plasuje Polskę na 13. miejscu spośród 16 krajów europejskich, które objęte są porównaniem. W polskim systemie edukacji upowszechnianie edukacji przedszkolnej zostało rozłożone w czasie. Jak czytamy na stronie internetowej MEN, obowiązek szkolny dla dzieci sześciolletnich wprowadzony zostanie od 1 września 2012 roku, a dzieci pięcioletnie mają prawo do rocznego przygotowania przedszkolnego. Z kolei od 1 września 2011 roku wprowadzony zostanie obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci pięcioletnich.

W trzyletnim okresie pilotażowym (tj. w latach szkolnych 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012) poprzedzającym wprowadzenie tego obowiązku, decyzje o rozpoczęciu edukacji dziecka w wieku lat sześciu podejmuje rodzice i dyrektor szkoły. Warunkiem przyjęcia dziecka do szkoły w tym okresie będzie posiadanie przez szkołę odpowiednich warunków organizacyjnych, a także wcześniejsze objęcie dziecka wychowaniem przedszkolnym w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole. Jeśli dziecko nie chodziło do przedszkola, wymagana będzie opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, dotycząca możliwości rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego przez dziecko 6-letnie.

Ponieważ – o czym wspomniałam już wcześniej – w wielu gminach przedszkola zostały zamknięte, to w celu „zapelnienia powstałej pustki” na mocy znowelizowanej Ustawy o systemie oświaty<sup>24</sup> powołano alternatywne formy wychowania

<sup>23</sup> J. Lubowiecka, *Przedszkole jest szansą edukacyjną dla dzieci wiejskich*, [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, D. Waloszek, K. Wąż (red.), ODN, Zielona Góra, 2002, s. 83.

<sup>24</sup> Ustawa o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. Nr 56, poz. 458.

przedszkolnego. I tak edukacja przedszkolna może być prowadzona w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz punktach przedszkolnych, w których zajęcia są prowadzone przez cały rok szkolny, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący; zespołach wychowania przedszkolnego, w których zajęcia są prowadzone przez cały rok szkolny w niektóre dni tygodnia, z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący.

Inne formy wychowania przedszkolnego mogą być organizowane dla dzieci w wieku od 3–5 lat, w miejscu możliwie najbliższym miejsca ich zamieszkania (zgodnie z art. 14a ust. 5 ustawy o systemie oświaty), mogą być prowadzone przez osoby prawne i fizyczne, natomiast zajęcia prowadzić musi nauczyciel posiadający kwalifikacje wymagane od nauczycieli przedszkoli (zgodnie z art. 14 ustawy o systemie oświaty).

Wcześniej wspomniałam, że głównym czynnikiem powodującym likwidację przedszkoli był czynnik ekonomiczny. Nadal subwencja na oświatę jest niska. Jednak wychodzi się naprzeciw możliwościom ekonomicznym i społeczno-kulturowym środowisk najbardziej dotkniętych nierównościami szans edukacyjnych, szukając źródeł dofinansowania powoływanych placówek. Możliwość zwiększenia środków pieniężnych niezbędnych do prowadzenia edukacji przedszkolnej należy upatrywać w podejmowaniu działań w ramach Priorytetu 9.1.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL) ze środków Europejskiego Funduszu Strukturalnego (EFS). W ramach tego priorytetu realizowane są zadania mające na celu zmniejszanie nierówności w stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej. W związku z koniecznością podejmowania działań zmierzających do zmniejszenia nierówności edukacyjnych, sformułowano następujące cele szczegółowe:

- zmniejszenie nierówności w upowszechnieniu edukacji, szczególnie pomiędzy obszarami wiejskimi i miejskimi;
- zmniejszenie nierówności w jakości usług edukacyjnych, szczególnie pomiędzy obszarami wiejskimi i miejskimi (w zakresie kształcenia ogólnego);
- podniesienie atrakcyjności i jakości kształcenia zawodowego;
- wzmocnienie rozwoju zawodowego i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, szczególnie na obszarach wiejskich.

Ponieważ w ramach PO KL istnieje możliwość realizacji projektów w dwóch głównych trybach: systemowym i konkursowym, to otwarta została droga do podejmowania inicjatyw zakładania alternatywnych form edukacji przedszkolnej przez podmioty indywidualne.

Jak wspomniałam wcześniej, edukacja przedszkolna – szczególnie w naszym prawodawstwie – traktowana była fakultatywnie i w dużej mierze leżała w gestii rodziców. Jak wynika z zapisów w Ustawie o systemie oświaty oraz zapisów w poszczególnych rozporządzeniach, sytuacja dzieci w wieku przedszkolnym uległa znacznemu polepszeniu z uwagi na stworzenie alternatywnych form korzystania z edukacji przedszkolnej.

## Edukacja przedszkolna – ujęcie statystyczne

Akcent wyrównywania szans edukacyjnych, co napisałam wcześniej, został przeniesiony z gimnazjum na przedszkole. Odzwierciedlenie tego odnajdujemy w danych statystycznych. Średnia wartość wskaźnika upowszechnienia edukacji przedszkolnej – w 1999 roku, czyli w momencie wprowadzenia reformy – wynosi 41%, a w roku szkolnym 2009/2010 – 67,3%<sup>25</sup>. Uwidacznia się duże zróżnicowanie w poziomie upowszechnienia edukacji przedszkolnej pomiędzy poszczególnymi województwami. Wyróżnić można dwie grupy województw. Pierwsza, w której poziom upowszechnienia edukacji przedszkolnej jest znacząco powyżej średniej wartości wskaźnika krajowego (45–59%). Druga, w której upowszechnienie edukacji przedszkolnej oscyluje w granicach 20–35%. Różnice w upowszechnieniu edukacji przedszkolnej szczególnie widoczne są na obszarach wiejskich. Okazuje się, że „regiony o gospodarce silnie uzależnionej od rolnictwa, słabiej zurbanizowane, a tym samym wykazujące słabszy stopień rozwoju społeczno-gospodarczego wykazują znacznie niższy stopień upowszechnienia edukacji przedszkolnej niż regiony uprzemysłowione i silnie zurbanizowane”<sup>26</sup>. W *Diagnozie Społecznej* czytamy, że tylko w niewielkim stopniu wzrasta liczba dzieci uczęszczających do przedszkola lub żłobka. W 2009 roku z tych form opieki korzystało 12,6%, a w roku 2003 – 7,74% dzieci. Z analizy danych – zamieszczonych zarówno przez Główny Urząd Statystyczny, jak również opublikowanych w raporcie *Diagnoza Społeczna 2007*<sup>27</sup> – wynika, że zdecydowanie większą możliwość uczęszczania do tych instytucji mają dzieci mieszkające w mieście<sup>28</sup>.

W raporcie przygotowanym przez Główny Urząd Statystyczny czytamy, że:

W roku szkolnym 2009/2010 zarejestrowanych było 18,3 tys. placówek wychowania przedszkolnego: 8,4 tys. przedszkoli i 9,0 tys. oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz 0,8 tys. zespołów wychowania przedszkolnego i punktów przedszkolnych. W stosunku do roku ubiegłego, liczba tych placówek zwiększyła się o 5,7%. Przedszkola stanowiły 46,2% wszystkich placówek wychowania przedszkolnego. Większość przedszkoli zlokalizowana była w miastach (66,4%). Oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych stanowiły 49,3% wszystkich placówek, zaś na wsi stanowiły one aż 77,0%<sup>29</sup>.

Wynika z tego, że nadal istnieje dysproporcja między miastem a wsią, jeżeli chodzi o organizację wychowania przedszkolnego. Istnieje także różnica w liczbie dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym.

<sup>25</sup> Dostępne na: <http://www.stat.gov.pl> [14.01.2011].

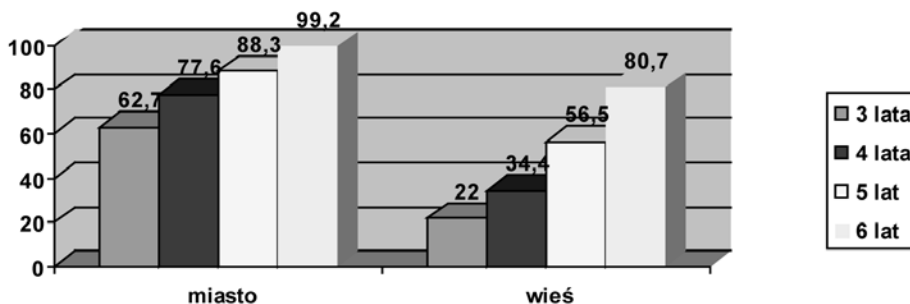
<sup>26</sup> Ministerstwo Rozwoju regionalnego, *Program Operacyjny. Kapitał Ludzki Narodowa Strategia Spójności*, Warszawa, s. 68.

<sup>27</sup> *Diagnoza Społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Warszawa 2007.

<sup>28</sup> I. Grabowska, I.E. Kotowska, *Edukacja*, [w:] *Diagnoza społeczna 2009. Warunki życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009, s. 89.

<sup>29</sup> GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, dostępne na: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_e\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2009-2010.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2009-2010.pdf) [14.01.2011].

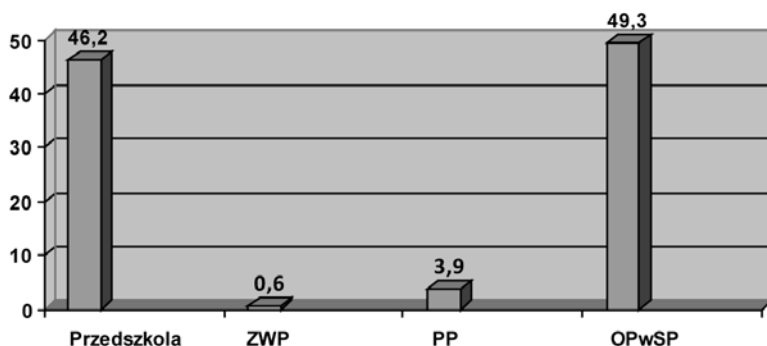
Wykres 1. Odsetek dzieci korzystających z różnych form wychowania przedszkolnego w mieście i na wsi



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, *Oświata...*

Okazuje się, że w mieście niemalże każdy sześciolatek objęty jest edukacją przedszkolną, natomiast na wsi blisko jedna piąta dzieci w tym wieku nie korzysta z tej formy kształcenia. Wyraźne dysproporcje między liczbą dzieci objętych opieką przedszkolną widać wśród młodszych dzieci. W mieście trzy piąte trzylatków jest objętych opieką przedszkolną, natomiast na wsi z takiej opieki korzysta zaledwie jedna piąta dzieci. Skoro edukacja przedszkolna jest tak ważnym etapem w życiu dziecka, to można przypuszczać, że dzieci pochodzące ze środowisk wiejskich mają zdecydowanie gorszy start edukacyjny niż ich rówieśnicy wychowujący się w mieście.

Możliwość powoływania punktów przedszkolnych oraz oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych spowodowała, że istnieje duże zróżnicowanie zarówno pod względem liczby poszczególnych form, jak również ich lokalizacji. Spójrzmy, jak rozkłada się liczba poszczególnych form edukacji przedszkolnej w Polsce.

Wykres 2. Liczba poszczególnych form wychowania przedszkolnego<sup>30</sup>

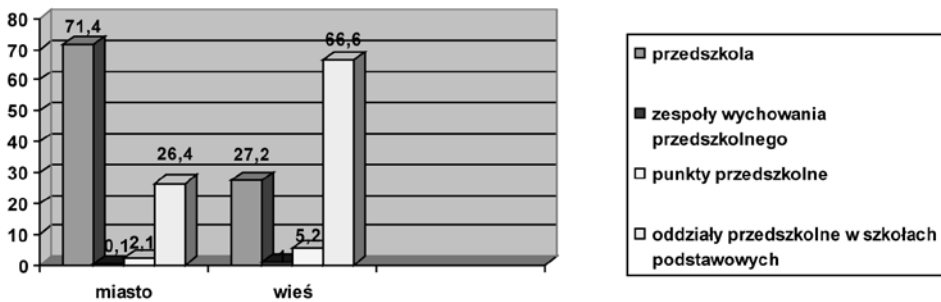
Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, *Oświata...*

<sup>30</sup> ZWP – zespoły wychowania przedszkolnego; PP – punkty przedszkolne; OP w SP – oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych.

Z analizy danych wynika, że dominującą formą edukacji przedszkolnej są oddziały przedszkolne. W niewielkim stopniu upowszechnione są takie formy jak: punkty przedszkolne (9003, co stanowi 3,9% wszystkich form wychowania przedszkolnego) oraz zespoły wychowania przedszkolnego (707, tj. 0,6% wszystkich form wychowania przedszkolnego). Powyższy rozkład może być spowodowany kilkoma czynnikami. Po pierwsze, jak widać na wykresie 3., oddziały przedszkolne najczęściej zlokalizowane są na wsiach, a przedszkola w mieście. Duża liczba oddziałów przedszkolnych na wsi wynika najprawdopodobniej z wprowadzonego obowiązku rocznego przygotowania dzieci do nauki szkolnej. Ponieważ wiele gmin pozbawionych zostało przedszkoli, to obowiązek ten realizowany jest przez dzieci w szkołach podstawowych. Po drugie, niska liczba punktów przedszkolnych i zespołów wychowania wynika z faktu, że taka możliwość pojawiła się stosunkowo niedawno. Najczęściej te formy wychowania są dofinansowywane ze środków EFS, a to wiąże się z koniecznością aplikowania o środki, terminami konkursowymi (nie tylko składaniem, ale i rozpatrywaniem konkursów), jednak – jak wskazują dane zamieszczane przez Departamenty Europejskiego Funduszu Społecznego UM – we wszystkich województwach istnieje duże zainteresowanie wykorzystaniem środków na zakładanie form przedszkolnych.

Liczba poszczególnych form wychowania przedszkolnego jest zróżnicowana także ze względu na lokalizację w układzie miasto–wieś.

Wykres 3. Zróżnicowanie poszczególnych form edukacji przedszkolnej ze względu na lokalizację miasto–wieś



Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, *Oświata...*

Okazuje się, że w mieście znajduje się dwie trzecie wszystkich przedszkoli. Na wsi natomiast zdecydowanie częściej niż ma to miejsce w mieście występują takie formy edukacji przedszkolnej, jak: punkty przedszkolne (na wsi znajduje się blisko trzy czwarte wszystkich punktów przedszkolnych), oddziały przedszkolne przy szkołach podstawowych (66,6%).



Kolejne zróżnicowanie wylania się na poziomie województw, o czym wspominałam wcześniej, jednak spójrzmy na dane zamieszczone przez Główny Urząd Statystyczny.

Tabela 1. Zróżnicowanie lokalizacji poszczególnych form wychowania przedszkolnego w poszczególnych województwach

Województwo	Przedszkole		Zespół wychowania przedszkolnego		Punkty przedszkolne		Oddziały wychowania przedszkolnego w szkole podstawowej	
	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś
dolnośląskie	4,8	1,3	0,0	11,6	4,0	10,3	2,1	3,6
kujawsko-pomorskie	2,7	1,4	0,0	0,9	0,8	4,1	1,2	4,3
lubelskie	2,9	1,7	0,0	5,4	0,4	6,4	0,8	8,3
lubuskie	1,9	0,7	0,9	11,6	0,0	1,7	0,6	1,8
łódzkie	4,4	1,9	0,0	12,5	1,1	4,7	1,4	4,8
małopolskie	5,1	5,2	0,0	0,9	1,0	4,5	1,8	8,8
mazowieckie	11,3	3,9	3,6	1,8	3,4	7,5	4,1	10,7
opolskie	1,8	2,3	0,0	0,0	0,3	0,0	0,1	1,1
podkarpackie	2,6	2,4	0,0	4,5	0,1	5,2	1,0	8,3
podlaskie	1,8	0,3	0,0	16,1	0,4	2,3	0,8	3,2
pomorskie	3,8	1,7	0,9	15,2	4,4	6,5	1,9	3,8
śląskie	10,5	4,0	0,0	0,9	1,6	0,8	2,3	2,2
świętokrzyskie	1,4	1,3	0,0	3,6	0,6	6,9	0,7	4,1
warmińsko-mazurskie	2,2	0,8	0,0	2,7	1,3	1,3	0,9	3,4
wielkopolskie	6,4	4,0	1,8	4,5	1,7	8,3	1,9	6,1
zachodniopomorskie	2,8	0,6	0,0	0,9	1,7	6,6	1,4	2,6
Suma	66,4	33,6	7,1	92,9	22,8	77,2	23,0	77,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie GUS, *Oświata...*

Do województw, w których odnotowano na wsiach najniższą liczbę przedszkoli, należą: lubuskie (0,7% ogółu przedszkoli), zachodniopomorskie (0,6%), warmińsko-mazurskie (0,8%), podlaskie (0,3). Zaznaczyć należy, że jednocześnie są to województwa, w których ogólna liczba przedszkoli jest bardzo niska. Interesujące są również wyraźnie rysujące się dysproporcje między liczbą przed-

szkoli na wsi i w mieście w województwach: śląskim i mazowieckim. Są to województwa o największej liczbie przedszkoli, przy czym znajdują się one głównie w miastach. Najprawdopodobniej sytuacja taka jest spowodowana czynnikiem demograficznym. Otóż są to województwa, w których obserwuje się największe zagęszczenie ludności.

Analizując dane zawarte w powyższej tabeli można stwierdzić, że w codziennej praktyce edukacyjnej odnajdujemy założenia poczynione przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jak pisałam wcześniej, jednym z zadań, które miało zrealizować MEN, było zwiększenie stopnia upowszechnienia edukacji przedszkolnej na tych terenach, na których dzieci są pozbawione możliwości korzystania z edukacji przedszkolnej. I tak zespoły wychowania przedszkolnego najczęściej powstawały w województwie: podlaskim, pomorskim, łódzkim; natomiast punkty przedszkolne w województwie dolnośląskim i wielkopolskim.

### **Szansy i zagrożenia alternatywnych form edukacji przedszkolnej**

Pomimo tego, iż od lat poruszane jest zagadnienie zagrożenia wykluczeniem społecznym, to jednak nadal poszukuje się optymalnych rozwiązań. Wyrównywaniu szans edukacyjnych może sprzyjać edukacja przedszkolna pod warunkiem spełnienia pewnych, podstawowych warunków dotyczących nie tylko dziecka, ale również środowiska, w którym funkcjonuje. Oznacza to, że

*Najbardziej efektywne programy oddziaływań obejmują: intensywną, rozpoczynającą się we wczesnym wieku, ukierunkowaną na dziecko edukację w formach zinstytucjonalizowanych wraz z silnym zaangażowaniem rodziców, edukacją rodziców, zaprogramowanymi zajęciami edukacyjnymi w domu i wsparciem dla rodziny. Większość naukowców zgadza się, że kształcenie kadry prowadzącej zajęcia edukacyjne w ramach wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem powinno odbywać się na poziomie studiów licencjackich i mieć charakter specjalistyczny<sup>31</sup>.*

Czy położenie akcentu na powoływanie alternatywnych form wychowania przedszkolnego rzeczywiście jest drogą prowadzącą do zmniejszenia nierówności edukacyjnych? Prawdopodobnie w wielu gminach – szczególnie tych, które zostały pozbawione przedszkoli – jest to „jakaś” forma pracy z dziećmi. Niepokój budzą motywacje ludzi do zakładania punktów przedszkolnych oraz procedury pozyskiwania środków na prowadzenie tego rodzaju edukacji przedszkolnej. Spójrzmy najpierw na motywy. W psychologii motyw uznawany jest jako stan gotowości człowieka do podjęcia określonego działania. Określany jest jako zespół procesów psychicznych i fizjologicznych określający podłoże ludzkich zachowań i ich zmian. Proces motywacji obejmuje wzbudzanie energii, ukierunkowywanie wysiłku na cel, selektywność uwagi w stosunku do bodźców – zwiększenie wrażliwości na bodźce istotne, zorganizowanie reakcji w zintegrowany wzorzec,

<sup>31</sup> Dostępne na: [http://www.eurydice.org/pl/files/ECEC\\_PL.pdf](http://www.eurydice.org/pl/files/ECEC_PL.pdf), s. 12 [20.12.2010].

kontynuowanie czynności, dopóki warunki, które ją zapoczątkowały nie ulegną zmianie. Wejście w życie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form, a także rozporządzenia z dnia 18 czerwca 2008 r., zmotywowało wiele osób do działania. Niestety wiele osób potraktowało stworzenie takiej możliwości jako szansę na założenie własnego biznesu. Elementem motywacji jest podejmowanie aktywności do chwili zmiany warunków. Ponieważ punkty przedszkolne mogą być (i najczęściej są) dofinansowywane ze środków EFS, istnieje niebezpieczeństwo, że zainteresowanie edukacją najmłodszych dzieci w gminach spadnie w momencie zakończenia okresu finansowania. W motywacji można zauważyć także selektywność uwagi i koncentrowanie się na czynnikach istotnych. Nasuwa się więc pytanie, co będzie dla osób prowadzących punkt przedszkolny owym ważnym czynnikiem. Jeżeli priorytetem stanie się dążenie do podnoszenia poziomu wykształcenia dzieci i młodzieży oraz wspieranie rozwoju najmłodszych, wówczas można założyć, że cała aktywność będzie ukierunkowana na pracę z dziećmi. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że owa „misyjność” zostanie przesłonięta przez działania związane z aplikowaniem o środki i rozliczaniem otrzymanych dotacji. Konieczność prawidłowego rozliczenia przyznanych środków może zmienić kierunki podejmowanej aktywności i ogniskować pracę wokół niezbędnej dokumentacji, a marginalizowana zostanie praca z dziećmi i środowiskiem.

Powyżej zarysowane zostały teorie wyjaśniające kategorie nierówności edukacyjnych, ukazano również zmiany, które mają przyczynić się do ich zmniejszenia. Założono, że wyrównywaniu szans edukacyjnych mogą sprzyjać alternatywne formy wychowania przedszkolnego. Jednak z analizy danych zamieszczonych przez GUS wynika, że:

- istnieje zróżnicowanie wojewódzkie ze względu na liczbę różnorodnych form edukacji przedszkolnej;
- relatywnie więcej przedszkoli znajduje się w miastach niż na wsiach;
- w środowisku wiejskim przeważają oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych;
- stosunkowo więcej dzieci w mieście korzysta z opieki przedszkolnej niż ma to miejsce na wsi;
- możliwość otwierania alternatywnych form opieki przedszkolnej nie zawsze może skutkować wyrównywaniem szans edukacyjnych. Należy bowiem uwzględnić motywację osób decydujących się na prowadzenie i pracę w punktach przedszkolnych.

Jeżeli przyjmiemy, że równość edukacyjną będziemy rozumieli jako proporcjonalny udział uczniów różnych kategorii w dostępie do kształcenia, to dopóki będą istniały nierówności materialne i kulturowe funkcjonujące w naturalnym środowisku wychowawczym jednostki, trudno będzie oczekiwać zniesienia nierówności edukacyjnych, zwłaszcza w zakresie startu edukacyjnego.

## Bibliografia

*Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, Warszawa 1998.

EURYDICE, dostępne na: [http://www.eurydice.org.pl/files/ECEC\\_PL.pdf](http://www.eurydice.org.pl/files/ECEC_PL.pdf) [20.12.2010].

Grabowska I., Kotowska I.E., *Edukacja*, [w:] *Diagnoza społeczna 2009. Warunki życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009.

GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2009/2010*, dostępne na: [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL\\_e\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2009-2010.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2009-2010.pdf), s. 20 [10.01.2011].

Kołaczek B., *Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania wyrównywania szans*, IPiSS, Warszawa 2004.

Kozakiewicz M., *Bariery awansu przez wykształcenie*, IW CRZZ, Warszawa 1973.

Kupisiewicz Cz., Banach Cz., *Strategie rozwoju edukacji do roku 2010*, [w:] *Strategie rozwoju Polski do roku 2010*, t. II, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 2000.

Kwieciński Z., *Problemy i kierunki zmian oświaty na/ dla wsi. Zarys programu badań nad problematyką młodzieży wiejskiej*, [w:] *Wokół szkoły i edukacji*, K. Rubacha (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Z. Kwieciński (red.), Wrocław 2007.

Lubowiecka J., *Przedszkole jest szansą edukacyjną dla dzieci wiejskich*, [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, D. Waloszek, K. Wąż (red.), ODN, Zielona Góra 2002.

Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.

Pilch T., *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, [w:] *Nadzieja na zmianę. Szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, D. Waloszek, K. Wąż (red.), ODN, Zielona Góra 2002.

Szymański M., *Wolność i równość w edukacji*, „Debata Edukacyjna” 2005, nr 1.

Szymański M.J., *Reforma systemu edukacji – próba wyrównania szans młodego pokolenia*, [w:] *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, M.J. Szymański (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004.

Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z 27 czerwca 2003 roku, Dz. U. 2003 Nr 137.

Wnuk-Lipiński E., *Nierówności społeczne: wstępne sformułowania problemu*, „Przełęcz Socjologiczny” 1991, T. 39.

Zuzanna Zbróg  
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

## **DOSTĘPNOŚĆ I EFEKTYWNOŚĆ EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ W ŚWIETLE RAPORTÓW MIĘDZYNARODOWYCH**

### **Wprowadzenie**

Komisja Europejska uznała edukację przedszkolną za priorytetowy temat współpracy między państwami członkowskimi w latach 2009–2010. Również w Polsce debaty na ten temat znajdują się w centrum zainteresowania pedagogów, badaczy systemów oświatowych i nauczycieli praktyków, zwłaszcza ze względu na będącą w toku realizacji reformę oświatową, w efekcie której mamy do czynienia ze skokowym upowszechnieniem edukacji przedszkolnej w naszym kraju.

Z jednej strony trwający jeszcze światowy kryzys gospodarczy i związane z nim ograniczenia finansowe nie pozwalają na pełne wykorzystanie możliwości, jakie tkwiły w teoretycznych podstawach reformy, powodują opóźnienia w realizacji kolejnych jej założeń (np. przesunięto obowiązkowe obniżenie wieku szkolnego, zredukowano wiele projektów), z drugiej zaś – ogromny napływ środków z funduszy europejskich ułatwia nam, Polakom, popularyzację edukacji przedszkolnej i wpływa na zwiększenie liczby i atrakcyjności zajęć w szkołach, w klasach I–III.

Jak podaje MEN<sup>1</sup>, w ciągu ostatnich trzech lat powstało 790 przedszkoli i 1211 punktów przedszkolnych, a także 1388 nowych oddziałów przedszkolnych w szkołach, głównie na terenach najbardziej zaniedbanych edukacyjnie, czyli na wsiach i w małych miastach. Wskaźnik upowszechnienia wychowania przedszkolnego wzrósł w tym okresie o 20% i wynosi obecnie 64,6%. Do przedszkoli zapisano ponad 49% trzylatków, 64% czterolatków i 81% pięciolatków<sup>2</sup>. Jeśli chodzi o wieś, w przedszkolach znalazło miejsce tylko 43% dzieci (w roku 2006/2007 było to niespełna 22% dzieci).

Zgodnie ze znowelizowaną ustawą oświatową, od września 2009 roku do przedszkola powinny pójść te pięciolatki, które w następnym roku chcą wcześniej rozpocząć naukę. Obecnie w Polsce opieką przedszkolną objętych jest średnio 80% pięciolatków; na wsiach znacznie mniej niż w miastach. Niezbędne przygotowanie przedszkolne przed pójściem do pierwszej klasy w wieku sześciu lat wymaga właściwie podniesienia tego wskaźnika natychmiast do 100%, zwłaszcza że

<sup>1</sup> *Podsumowanie trzech lat pracy MEN*, dostępne na: [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) z 25.11.2010 [30.09.2010].

<sup>2</sup> Dla porównania: w roku 2006 w Europie do przedszkoli uczęszczało średnio 74% trzylatków, 87% czterolatków i 93% pięciolatków.

od 1 września 2011 roku prawo to będzie przecież przekształcone w obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dla pięcioletków.

## Źródła nierówności kulturowo-społecznych

Niektóre dzieci mają szczególnie trudne warunki rozwoju, wynikające ze zróżnicowanych możliwości rodziny, w której się wychowują. Czynniki o charakterze społeczno-ekonomicznym, a w konsekwencji także kulturowo-językowym, decydują o tym, że znajdują się one w grupie tzw. dzieci z defaworyzowanych klas społecznych (według kategorii opracowanej przez OECD). Często występujące w tego typu rodzinach ubóstwo, niezaradność życiowa rodziców wiążąca się najczęściej z ich niskim poziomem wykształcenia, a także pochodzenie z zaniedbanych rodzin (powielanie „kariery życiowej” rodziców) czy funkcjonalny analfabetyzm skutkują nie tylko stwarzaniem dzieciom negatywnych warunków do wszechstronnego rozwoju, ale w dalszej konsekwencji powodują również zmniejszenie ich szans na powodzenie szkolne i zwiększenie zagrożenia wykluczeniem społecznym.

Z badań nad wzorcami edukacji nieformalnej w rodzinie, np. strategiami nauczania stosowanymi przez rodziców w trakcie codziennej zabawy i w sytuacjach wspólnego rozwiązywania problemów z dziećmi, wynika, że pomiędzy rodzinami istnieją duże różnice, skorelowane z ich statusem społeczno-ekonomicznym<sup>3</sup>. Stanowią one „główną przyczynę wcześnie pojawiających się między dziećmi różnic pod względem inteligencji, rozwoju poznawczego, rozwoju językowego, osiągnięć szkolnych i motywacji do nauki”<sup>4</sup>.

Jednym z bardzo istotnym zagrożen jest niski poziom sprawności językowej, a zatem i ograniczenie możliwości rozwoju poznawczego oraz myślenia dziecka. Każda osoba biorąca udział w interakcji komunikacyjnej z dzieckiem niesie ze sobą różne doświadczenia społeczne, także językowe, wynikające z egzystencji w określonych warunkach kulturowych. Dziecko posługuje się słowem w sposób, który uwidacznia jego przystosowanie się do tego, co je otacza, i do tych, z którymi przebywa. Funkcjonowanie w określonym środowisku społeczno-kulturowym generuje różniące się od siebie systemy mowy, czyli kody językowe, będące jednocześnie transmitterami kultury. Aby móc efektywnie i skutecznie porozumiewać się z otoczeniem, dziecko przyjmuje kod językowy jego najbliższego środowiska, a więc początkowo powiela system językowy, którym posługują się jego rodzice.

<sup>3</sup> Np. Z.O. Weizman, C.E. Snow, *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*, „Developmental Psychology” 2001, nr 37 (2); E. Hoff, *How social contexts support and shape language development*, „Developmental Review” 2006, nr 26.

<sup>4</sup> P.P.M. Leseman, *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 20.

Rodzice czynnie pośredniczą pomiędzy społeczeństwem i dzieckiem w codziennych sytuacjach językowych, oswajają dziecko z regulami, normami tegoż języka. Regulacja zachowań i przekazywanie wiedzy na temat określonych społecznych norm i zachowań w procesie socjalizacji sprowadza się do przyswojenia przez dziecko systemu wartości bliskich jego rodzicom, przekazywania przez nich wiedzy kulturowej kształtującej tradycję w najróżniejszych dziedzinach życia. Podtrzymywanie owych prawideł wiąże się także z aktywnością komunikacyjną dziecka i często determinuje jego dalsze losy<sup>5</sup>.

Trzeba pamiętać o tym, że dzieci posługujące się językiem uproszczonym mają trudności ze zrozumieniem czytanych im tekstów (bajek, opowiadań, wierszy), wynikające z niezrozumienia pojęć, z którymi spotykają się w tekstach słuchanych, a później samodzielnie czytanych. Ich wiedza osobista jest zbyt uboga, aby rozumienie i przetwarzanie informacji przebiegało z sukcesem. Również sprawność językowa jest najczęściej opóźniona w stosunku do wieku kalendarzowego, niższa niż rówieśników w tym samym wieku ze środowisk lepiej wykształconych. W opinii B. Bernsteina, dzieci te mają jednak takie same zdolności do nauki języka, jak wszyscy. Ponieważ jednak we wczesnym dzieciństwie były pozostawione same sobie (nikt nie pobudzał ich do wypowiedzi, nikt z nimi nie rozmawiał, nie stymulował wyobraźni, spostrzegawczości i aktywności twórczej, nikt nie czytał im książek), mają one trudności z werbalizowaniem swoich myśli/intencji, często nawet z nazywaniem przedmiotów i ich cech, z nazywaniem czynności, jak również problemy z samym myśleniem, z wnioskowaniem i analizowaniem danych. Wskaźniki posługiwania się językowym „kodem ograniczonym” podczas porozumiewania, które opisał B. Bernstein, to głównie: małe zróżnicowanie form wypowiedzi, krótkie zdania, uboższy zasób słów, mała płynność słowna, bogata gestykulacja uzupełniająca wypowiedź, odchylenia od normy językowej<sup>6</sup>.

Szczególnie patogennym czynnikiem powodującym zagrożenie nierównością edukacyjną okazuje się być ubóstwo, które w efekcie doprowadza do pojawienia się takich niekorzystnych symptomów w rodzinie i jej otoczeniu, jak

[...] niekorzystny stosunek dochodu do potrzeb (dochód niewystarczający do zaspokojenia podstawowych potrzeb), niski standard mieszkań, niebezpieczne i zanieczyszczone sąsiedztwo, ograniczony dostęp do dobrej jakości opieki i edukacji oraz związane z tym problemy w rodzinie. Dzieci w wieku przedszkolnym są szczególnie narażone na skutki ubóstwa, które – w okresie wczesnego dzieciństwa w większym stopniu niż w późniejszym wieku – powoduje problemy w nauce i zaburzenia zachowania<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> E. Boksa, *Pragmatyczne podejście w kształceniu językowym uczniów dyslektycznych*, „Rocznik Świętokrzyski”, Seria A – Nauki Humanistyczne, P. Zbróg (red.), Kielce 2009, s. 117.

<sup>6</sup> B. Bernstein, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. Shugar, M. Smoczyńska (red.), PWN, Warszawa 1980.

<sup>7</sup> P.P.M. Leseman, *Wpływ...*, s. 19–20.

W Polsce ponad 20% rodzin z dzieckiem w wieku poniżej sześciu lat żyje na granicy ubóstwa<sup>8</sup>.

W literaturze<sup>9</sup> często opisuje się następujące czynniki ryzyka odnoszące się do szerokiego kontekstu życia rodziny, które wpływają negatywnie na rozwój umiejętności umysłowych, osiągnięcia szkolne, kompetencje społeczno-emocjonalne, przystosowanie społeczne i zdrowie dziecka: niska waga urodzeniowa, problemy zdrowotne, niski iloraz inteligencji i trudne usposobienie. Jeśli chodzi o rodziców i rodzinę wymienia się najczęściej: problemy psychiatryczne rodziców (depresja, nadużywanie środków odurzających), konflikty małżeńskie, duża liczba dzieci, wychowywanie dziecka przez jednego rodzica, niskie dochody, stres związany z pracą, bezrobocie oraz częste zmiany miejsca zamieszkania. Nie bez znaczenia dla rozwoju dziecka są także złe warunki mieszkaniowe, kontakt z przestępczością i przemocą oraz zanieczyszczenie środowiska.

Wyniki badań zamieszczone w raporcie UNICEF<sup>10</sup>, dotyczące między innymi równego startu szkolnego, potwierdzają, że warunki życia dzieci w Polsce nie zapewniają im równego dostępu do edukacji. Spośród 24 badanych krajów należących do OECD, Polska wypada bardzo słabo, jeśli chodzi o dostępność przedszkoli na wsiach (30%) czy sytuację materialną dzieci w wieku przedszkolnym (21 miejsce na 24 kraje). Badano zarówno wysokość dochodów w rodzinie, warunki mieszkaniowe (najuboższe dzieci nie tylko nie mają własnego pokoju, ale nawet kąta, w którym mogłyby odrabiać prace domowe i uczyć się), jak i dostęp do podstawowych narzędzi edukacyjnych (podręcznik, komputer, Internet itp.). Niekorzystnie na tle innych krajów polskie dzieci wypadają także pod względem zdrowia i aktywności fizycznej (18 miejsce na 24 kraje).

Raport Komisji Europejskiej<sup>11</sup> wyraźnie podkreśla, że czynniki niesprzyjające rozwojowi dziecka, w tym niski poziom dochodów, nie muszą determinować negatywnych konsekwencji rozwojowych. Prawdziwie niebezpieczne jest jednak łączne występowanie kilku czynników negatywnych, akumulacja zagrożeń społeczno-ekonomicznych i psychologicznych, brak bodźców stymulujących rozwój poznawczy i językowy w interakcjach rodzinnych oraz różne przekonania kulturowe decydujące o stylu wychowania dziecka przez rodziców i praktykach związanych z jego uspołecznieniem. Nagromadzenie czynników sprzyjających wykluczeniu społecznemu wpływa negatywnie na wszechstronny rozwój dziecka.

<sup>8</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 13.

<sup>9</sup> Np. R.H. Bradley, R.F. Corwyn, *Socioeconomic status and child development*, "Annual Review of Psychology" 2002, nr 53; B.P. Ackerman, E.D. Brown, C.E. Izard, *The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families*, "Developmental Psychology" 2004, nr 40 (2).

<sup>10</sup> *Education for All (EFA) Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized*, dostępne na: [www.unesco.org](http://www.unesco.org) [09.12.2010].

<sup>11</sup> *Wczesna edukacja...*



Musimy zdawać sobie sprawę, że w każdej społeczności znajdują się grupy szczególnie narażone na marginalizację społeczną, że każde społeczeństwo niemal tworzy kolejne pokolenia „ludzi-odrzuconych”, „ludzi-odpadów”, „ludzi na przemiał”<sup>12</sup>. Trzeba jednak także mieć świadomość, że stworzenie pewnych określonych warunków pomocowych pozwoli – przynajmniej części z zagrożonych dzieci – wyrwać się z zakłętą kręgu ubóstwa lub zminimalizować skutki nierównego dostępu do wykształcenia, będącego wynikiem bytności dziecka w środowisku naznaczonym biedą. W takich okolicznościach to właśnie edukacja przedszkolna może wydatnie przyczynić się do wyrównania szans edukacyjnych kilkulatek.

### **Edukacja przedszkolna a wyrównywanie szans edukacyjnych**

Efektywna i powszechnie dostępna edukacja przedszkolna stanowi istotne wyzwanie dla wszystkich europejskich systemów edukacji. Wyzwanie to jest szczególnie trudne dla polskiego systemu oświaty, przed którym stoją przede wszystkim problemy związane z finansowaniem przedszkoli lub punktów przedszkolnym już założonych dzięki zaangażowaniu wielu osób oraz funduszom europejskim, ale także ciągle niedobór tego typu placówek zwłaszcza na terenach wiejskich. O tym, że warto takie wyzwanie podjąć, świadczą dane zawarte w komunikacie Komisji Europejskiej<sup>13</sup>. Wskazują one na to, że inwestowanie w edukację na bardzo wczesnym etapie (edukacja przedszkolna) jest bardziej efektywne niż ma to miejsce na jakimkolwiek późniejszym etapie edukacji. Podejmowanie działań naprawczych i korygujących nierówności kulturowe i społeczne oraz rozmaite niepowodzenia edukacyjne dzieci w późniejszym okresie jest nie tylko niesprawiedliwe, ale i bardzo nieefektywne<sup>14</sup>. Wykazał to między innymi ekonomista i laureat nagrody Nobla – J. Heckman<sup>15</sup>. Dokując analizy kosztów i korzyści wynikających z zajęć przedszkolnych i alternatywnych rozwiązań przewidzianych w polityce, które mają służyć wyrównywaniu szans i zwiększaniu społecznych i ekonomicznych szans społeczności defaworyzowanych, udowodnił on, że im później takie rozwiązania są wprowadzane, tym mniejsze są ekonomiczne korzyści z takich inwestycji. Z kolei zespół innych badaczy potwierdził, że wysokiej jakości edukacja przedszkolna sprzyja rozwojowi umiejętności szkolnych związanych z językiem, czytaniem, pisanem, matematyką i przedmiotami ścisłymi. Wspiera także rozwój tych umiejętności społeczno-emocjonalnych małych dzieci, które są

<sup>12</sup> Z. Bauman, *Życie na przemiał*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

<sup>13</sup> Komunikat Komisji COM 481, *Efficiency and Equity in European education and training systems (Efektywność i równość w europejskich systemach edukacji)*, wersja ostateczna z dnia 8 września 2006.

<sup>14</sup> Por. J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

<sup>15</sup> J.J. Heckman, *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*, „Science” 2006, nr 5728.

związane z uczeniem się, a w szczególności stymuluje rozwój kompetencji samo-regulacyjnych i społecznych<sup>16</sup>. Z przeglądu K. Gorey'a<sup>17</sup> wynika, że decydującymi czynnikami dla efektywności wczesnej edukacji są wiek rozpoczynania edukacji, intensywność i okres, w którym dzieci są objęte edukacją, a te warunki nie zawsze są spełnione w sytuacji, gdy zajęcia edukacyjne trwają pół dnia, są prowadzone z niską intensywnością, a przede wszystkim, gdy podlegają im dzieci dopiero od czwartego roku życia.

Te wnioski potwierdzają np. badania J.P. Caille'a<sup>18</sup>, z których wynika, że wcześniejsze rozpoczynanie edukacji we francuskim systemie przedszkolnym – w wieku dwóch lat w porównaniu z wiekiem trzech lat – wywiera silniejszy wpływ na umiejętności potrzebne do wczesnej nauki szkolnej i wpływa na odsetek powtarzających klasę w pierwszych klasach szkoły podstawowych, zwłaszcza w wypadku dzieci z rodzin o niskich dochodach i rodzin imigrantów. Rozpoczęcie edukacji w wieku czterech lat – jak wynika z jego badań – nie miało prawie żadnego wpływu kompensacyjnego na dzieci.

Najlepszym wnioskiem dla wyników powyżej opisanych badań jest stwierdzenie P. Lesemana, który podkreśla, że „Inwestycje w efektywne i wysokiej jakości programy przedszkolne dla dzieci z rodzin o niskich dochodach [...] działają jak »mnożnik«, zwielokrotniając inwestycje w system szkolny”<sup>19</sup>.

Ze względu więc na to, że edukacja przedszkolna zapewnia największe korzyści pod względem adaptacji społecznej dzieci, ułatwia dalszą naukę, ale także dlatego, że może ona przynieść znaczne korzyści społeczno-ekonomiczne, „państwa członkowskie powinny inwestować więcej w edukację przedszkolną jako efektywny środek służący tworzeniu podstaw do dalszego kształcenia, zapobieganiu odpadowi i odsiewowi szkolnemu oraz wyrównywaniu efektów kształcenia i ogólnego poziomu umiejętności”<sup>20</sup>. Szczególną troską należy otoczyć w związku z tym dzieci ze środowisk defaworyzowanych, a więc znajdujących się w niekorzystnej sytuacji głównie ze względów społeczno-ekonomicznych, kulturowych i/lub językowych, w tym znajdujące się w niekorzystnej sytuacji ze względu na zamieszkiwanie w obszarach wiejskich.

Wprowadzana obecnie w Polsce reforma oświatowa (rozporządzeniem z dnia 23 grudnia 2008 roku) była zresztą pomyślana tak, aby dzieci z najbardziej zaniedbanych materialnie i kulturowo środowisk wcześniej rozpoczynały obowiązkową naukę i przygotowanie do funkcjonowania w szkole – „goniły” dzieci

<sup>16</sup> M.M. McClelland, A.C. Acock, F.J. Morrison, *The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school*, “Early Childhood Research Quarterly” 2006, nr 21.

<sup>17</sup> K.M. Gorey, *A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity*, “School Psychology Quarterly” 2001, nr 16.

<sup>18</sup> Za: P.P.M. Leseman, *Wpływ...*, s. 25.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 18.

<sup>20</sup> J. Figel, *Przedmowa*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 3.

z miast i miasteczek, gdzie od dawna większość z nich uczęszcza do przedszkoli i charakterystyka środowiska rodzinnego (np. pod względem wykształcenia rodziców i dostępu do zasobów kultury) jest znacząco korzystniejsza niż na terenach wiejskich. Rezultaty rozpoczętej reformy świadczą jednak o tym, że w lepszej sytuacji są nie ci, którzy być powinni, ale dzieci z rodzin lepiej wykształconych, miejskich i... wyposażonych w dostęp do Internetu. Większość informacji dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, zwłaszcza sześciolatków, znajduje się bowiem na stronach internetowych ministerstwa<sup>21</sup>. Skoro (zgodnie ze znowelizowaną ustawą oświatową) od września 2009 roku do przedszkola powinny pójść te pięciolatki, które w następnym roku chcą wcześniej rozpocząć naukę, automatycznie zamknięto obecnym pięciolatkom z biedniejszych gmin (z powodu braku opieki przedszkolnej) drogę do wcześniejszego pójścia do klasy pierwszej w roku szkolnym 2010/2011. Wyrównywanie szans w kontekście tych faktów brzmi jak ponury żart, ponieważ ponownie lepszy start zagwarantowano dzieciom już funkcjonującym w korzystniejszych warunkach społecznych<sup>22</sup>.

Analiza raportów z 30 europejskich krajów należących do sieci Eurydice pokazuje, że istnieją pewne warunki, których spełnienie może przyczynić się do poprawy sytuacji dzieci wywodzących się z defaworyzowanych klas społecznych. Najbardziej efektywne okazują się być takie programy oddziaływań edukacyjnych, które uwzględniają „intensywną, rozpoczynającą się we wczesnym wieku, ukierunkowaną na dziecko edukację w formach zinstytucjonalizowanych wraz z silnym zaangażowaniem rodziców, edukacją rodziców, zaprogramowanymi zajęciami edukacyjnymi w domu i wsparciem dla rodziny”<sup>23</sup>. Z racji tego, że rodzice rzadko są odpowiednio merytorycznie przygotowani do prowadzenia systematycznych zajęć z dziećmi w domu (na przykład sami mogą być słabo wykształceni lub posługują się w domu językowym kodem ograniczonym) lub po prostu nie mają na nie czasu, optymalny i wszechstronny rozwój może być dla dziecka nieosiągalny. Ponadto w badaniach ustalono, że zajęcia edukacyjne prowadzone w domu są mniej efektywne niż te w formach zinstytucjonalizowanych, zwłaszcza jeśli chodzi o rozwój społeczno-emocjonalny dzieci – nieporównywalny w warunkach stałego kontaktu z rówieśnikami. Edukacja w domu, jeśli nawet rodzice otrzymują wsparcie, zwykle nie wystarcza, aby wypełnić lukę edukacyjną.

## **Zmiany programowe w teorii i praktyce edukacyjnej – sytuacja polskich sześciolatków**

Raport opublikowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji przedstawia wyniki aktualnych dyskusji naukowych podkreślających, że

<sup>21</sup> Zob. Z. Zbróg, *Dylematy decyzyjne rodziców sześciolatków*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 7.

<sup>22</sup> Zob. Z. Zbróg, *Perspektywy oceny jakości zmian w oświacie*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 9.

<sup>23</sup> *Wczesna edukacja...*, s. 11.

[...] programy edukacyjne dla bardzo małych dzieci (poniżej 5 lat) powinny być przede wszystkim ukierunkowane na podmiotowość i rozwój dziecka, natomiast programy dla starszych dzieci (w wieku od 5 do 6 lat) mogą wprowadzać przedmioty szkolne w ramach ściśle zaplanowanego i ukierunkowywanego przez nauczyciela programu nauczania, nie wpływając negatywnie na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka<sup>24</sup>.

W świetle powyższych stwierdzeń, innej wymowy nabierają zmiany programowe wprowadzone w polskich przedszkolach i póki co także w „zerówkach”, w których sześciolatki realizują program dla pięciolatek – przygotowujący do nauki czytania i pisania, ale bez nabywania tej umiejętności. Pierwsze komentarze nauczycielek pracujących z sześciolatkami „uwolnionymi” od nauki czytania (i pisania) wcale nie były pozytywne: „Dzieci chodzą po ścianach z nudów. Ileż można kolorować albo opowiadać? One chcą się uczyć czytać! Jak kiedyś po kryjomu (!) wprowadziłam im »a«, to przez 20 minut było jak makiem zasiał. Jak one się cieszyły! I chciały jeszcze, ale ja się boję ich uczyć”.

Autorka usłyszała więcej tego typu wypowiedzi podczas hospitacji praktyk studenckich. Śledzenie informacji prasowych na temat sytuacji w „zerówkach” pokazało, że w wielu miejscach w Polsce w roku 2009 problem niezalecania podręczników dla grup sześciolatek stał się zarzewiem gorących dyskusji.

Świętokrzyska kurator oświaty wydała stanowczy komunikat, w którym udzieliła reprimendy dyrektorom szkół i przedszkoli za pozwolenie na zakup podręczników. Niemal formalny zakaz używania książek wywołał sporo emocji zarówno w gronie pedagogów, jak i rodziców. W specjalnym piśmie pani kurator przypominała, że podręczników do „zerówek” nie można kupować. Prosiła w nim o bezwzględne przestrzeganie stanowiska MEN, zarzucając jednocześnie nauczycielom i dyrektorom, że nie dość wystarczająco zapoznali się z nową podstawą programową. Wypowiedzi pedagogów zawarte w artykułach prasowych o tytułach typu: *Bunt dyrektorów szkół*, świadczyły – po roku od tego zdarzenia przyznam, że były to wrażenia powierzchowne – o tym, że pedagodzy i rodzice lepiej niż urzędnicy oświatowi rozumieją różnicę między zapisami podstawy programowej a dobrem dziecka, indywidualnym do niego podejściem i wszechstronnym rozwojem w kontekście jego możliwości rozwojowych. Minimum programowego nie można mylić z maksimum wymagań, zwłaszcza w sytuacji, gdy spora grupa sześciolatek umiała już czytać w momencie rozpoczęcia „edukacji” w „zerówkach” lub bardzo chciała nauczyć się tej umiejętności. Jednak obawy dyrektorów, w obliczu tak zdecydowanego stanowiska kuratorium oświaty, spowodowały wprowadzenie niemal formalnego zakazu nauki czytania dzieci w „zerówkach”. Nauczyciele mieli nawet zapowiadane kontrole sprawdzające, czy przypadkiem nie uczą dzieci czytać, o których zresztą informowali rodziców na zebraniach. Nie po raz pierwszy rzeczywiste potrzeby dzieci wyrażane wprost przez nie same lub ich rodziców nie odniosły żadnego skutku wobec irracjonalnych urzędniczych argumentów. Dziecko i jego potrzeby znów okazały się mniej ważne niż zapisy w dokumencie, który

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 12.

przecież jest tylko ogólną wskazówką dla nauczycieli. Zupełnie nie rozumiem, jak można traktować podstawy programowe jako górny pułap, którego nie wolno przekroczyć pod groźbą jakiś sankcji, represji, czy jakkolwiek by nazwać to dziwne zastraszanie nauczycieli i dyrektorów. Przecież to potrzeby dzieci i ich możliwości powinny być wyznacznikami tego, czym nauczyciel zajmuje się na zajęciach. On najlepiej zna swoją grupę i on najlepiej wie, czy może realizować tylko minimum zawarte w podstawie programowej czy może iść dalej i robić więcej, żeby „dzieci nie chodzą z nudów po ścianach”.

Autorka odwiedziła w roku 2009, w ramach tygodniowej wizyty studyjnej w Paryżu, kilka szkół francuskich, aby zapoznać się z sytuacją tamtejszych sześciolatek. Doprawdy trudno było przejść do porządku dziennego nad tym, że francuskie sześciolatki nie tylko mają obowiązkowo 2,5 godziny czytania dziennie, ale także dodają i odejmują do 100 (w tym sposobem pisemnym z przekroczeniem progu dziesiątkowego!) i z sukcesem mnożą przez 2 w zakresie 20. Jak to się ma do wymagań nowej podstawy programowej w naszym kraju?

A. Szkolak również zastanawia się, „Czy chroniąc – w naszym mniemaniu – dzieciństwo naszych pociech w rzeczywistości nie utrudniamy im udanego startu życiowego i sukcesów w przyszłości? [...] Powinniśmy z pokorą przyjąć do wiadomości fakt, że dzisiejszy przeciętnie uzdolniony sześciolatek jest bardziej rozwinięty niż jego rówieśnik sprzed 10 lat”<sup>25</sup>.

Jako rzeczoznawca ds. podręczników dla I etapu kształcenia, jestem mocno zaniepokojona poziomem, jaki oferują polskie podręczniki, zwłaszcza w zakresie edukacji matematycznej. Sprawdzając poprawność merytoryczno-dydaktyczną przygotowywanych do publikacji materiałów, pozostających przecież w zgodzie z zapisami podstawy programowej<sup>26</sup>, trudno mi sobie wyobrazić, że sześć- czy siedmiolatki w klasie I przez cały rok będą dodawać i odejmować do 10, bo do 20 wolno tylko przeliczać. Jak długo można przeliczać elementy i porównywać liczby w zakresie 10? Cały początek klasy II to od nowa dodawanie i odejmowanie do 10 i przeliczanie, co z upodobaniem wykonują już kilkuletnie dzieci. W I etapie edukacyjnym zaplanowano rozwiązywanie zadań na porównywanie różnicowe (o tyle więcej, mniej), nie ma zaś w obowiązujących treściach zadań na porównywanie ilorazowe (tyle razy więcej, mniej). Liczba przykładów i zadań odnoszących się stale do tego samego niskiego zakresu liczbowego i prostych typów zadań jest zatrważająca – wszystko zgodnie z obowiązującą podstawą programową, do której muszą przecież stosować się autorzy podręczników. Nie sądzę, żeby wiele pomogły tutaj materiały dodatkowe w podręcznikach. Jest ich po prostu za mało. Jako nauczyciel z wieloletnim stażem jestem przekonana o tym, że dzieci będą się nudzić. One potrzebują przecież wyzwań, są stale w gotowości do nabywania

<sup>25</sup> A. Szkolak, *Wysokość muszli kłozetowej prymarnym przedmiotem dyskusji w edukacji*, „Blżej Przedszkola” 2010, nr 1, s. 15.

<sup>26</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z dnia 23 XII 2008 roku, załącznik nr 2.

nowych umiejętności. Jak w tej sytuacji będą postępować nauczyciele, którzy mają zwyczaj trzymania się podręcznika jak wyroczni? Wiele znanych mi dzieci mówi, że „w szkole jest łatwo”. Co ze strefą najbliższego rozwoju? Jak będą rozwijać się dzieci, które przez miesiące wykonują zadania niesprawiające im żadnych trudności już od dawna? Jak polscy uczniowie będą wypadać w porównaniu z uczniami z innych krajów europejskich?<sup>27</sup> Nie chciałabym być źle zrozumiana. Nie chodzi mi o to, żeby przytłoczyć edukację wczesnoszkolną zbytnią presją na dydaktykę. Prezentowane jednak w podstawie programowej stanowisko jej twórców oraz bardzo autorytarne, żeby nie powiedzieć sztywne i represyjne, stanowisko urzędników oświatowych przeczy prorozwojowemu podejściu do wczesnej edukacji. Przeczy ponadto już nie tylko zdrowemu rozsądkowi nauczyciela refleksyjnego-praktyka, ale i zapisom, które znajdujemy na stronie ministerialnej: „Nauczyciel – i szkoła – mają za zadanie tak organizować pracę, żeby jak najlepiej wychodzić naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom, zainteresowaniom uczniów”<sup>28</sup>.

### **Efektywność programów edukacyjnych zorientowanych na dziecko i środowisko – wielokierunkowość oddziaływań**

W raporcie opublikowanym przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji czytamy: „Wydaje się, że długofalową efektywność wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem może zapewnić podejście, które angażuje dziecko, rodzinę, placówkę przedszkolną i szkołę – a więc zakłada proces rozszerzania zasięgu oddziaływania na sytuację rodziny i rozciąga to podejście w czasie na okres nauki w szkole podstawowej”<sup>29</sup>.

Analizy pokazują, że programy łączone (skierowane do kilku podmiotów bezpośrednio związanych ze środowiskiem życia dziecka) wywierają silniejszy i bardziej długotrwały wpływ na iloraz inteligencji i osiągnięcia szkolne dzieci. Badania longitudinalne (dynamiczne) udowadniają ich pozytywne efekty o charakterze społecznym i społeczno-ekonomicznym w postaci zmniejszenia przestępczości, mniejszego zapotrzebowania na opiekę zdrowotną i społeczną, wyższych wskaźników zatrudnienia i zarobków w rodzinach objętych wielokierunkową pomocą. Z analiz K. Gorey’a<sup>30</sup> wynika, że – w wypadku osiągnięć szkolnych i inteligencji – standaryzowana wielkość efektów bardziej intensywnych programów plasuje się w przedziale od 0,7 do 0,8, co – zgodnie z przyjętymi przez autora zasadami interpretacji – oznacza „wysokie” wartości. Na

<sup>27</sup> Wydaje się, że problem ten wymaga bardzo czasochłonnych, długotrwałych obserwacji i badań naukowych. Już sama analiza programów nauczania z różnych krajów mogłaby okazać się interesująca. Taką próbę podjęto w numerze 13. (1/2011) „Problemów Wczesnej Edukacji” (obecnie w przygotowaniu).

<sup>28</sup> Podsumowanie...

<sup>29</sup> *Wczesna edukacja...*, s. 12.

<sup>30</sup> K.M. Gorey, *Early...*

podstawie badań H. Bloka i innych<sup>31</sup> można szacować, że standaryzowane efekty programów zinstytucjonalizowanych, które są połączone ze wsparciem dla rodziców, plasują się w przedziale od 0,6 do 0,7, co według przyjętych zasad oznacza wartości „średnie lub wysokie”.

Najbardziej efektywne okazują się być „modelowe” programy łączone, „które są opracowywane i realizowane pod nadzorem naukowym i przewidują odpowiednie środki finansowe na edukację i opiekę w małych grupach, korzystny stosunek liczby dzieci do liczby kadry i należyte wynagrodzenie dla nauczycieli”<sup>32</sup>. Czytelnicy zainteresowani szczegółowymi informacjami, mogą zaznajomić się na przykład z programami: *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracuse Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, *Project CARE*, *Infant Health and Development Program*, *Head Start*, *Early Head Start*, *Chicago Child-Parent Centres Programme* i *Turkish Early Enrichment Programme*. Ich cechą charakterystyczną jest prowadzenie od wczesnego wieku intensywnych zajęć edukacyjnych (wyraźny efekt kompensacyjny w różnych obszarach rozwoju dziecka), często w formach zindywidualizowanych, oraz silne zaangażowanie rodziców, w tym ich edukowanie, oferowanie im gotowych projektów z zaprogramowanymi domowymi zajęć edukacyjnych, a także rozwiązania służące wspieraniu rodziny o charakterze socjalnym.

Wśród wielu programów edukacji przedszkolnej realizowanych w domu, P. Leseman<sup>33</sup> wymienia następujące: *Parentas Teachers Program*, *Home-based Instruction Programme for Pre-school Youngsters*, *Mother (lub Parent)*, *Child Home Programme*. Choć badania bez wątpienia udowadniają, że programy edukacyjne realizowane w domu są mniej efektywne niż zajęcia edukacyjne prowadzone w formie zinstytucjonalizowanej<sup>34</sup>, nie ulega wątpliwości, że wywierają one niekiedy znaczący wpływ na umiejętności poznawcze i językowe dzieci oraz ich zachowania społeczno-emocjonalne. Niższa ich efektywność może wynikać przede wszystkim z tego, że rodzice rzadko są odpowiednio przygotowani do prowadzenia takich zajęć lub warunki domowe nie sprzyjają optymalnej nauce.

Programy edukacji rodziców, programy wspierania rodziny czy systemy wsparcia dla rodzin, które obejmują wiele różnych form pomocy (między innymi wizyty w domu) i są jedynie pośrednio adresowane do dzieci, nie wywierają jednoznacznego wpływu ich na rozwój poznawczy i językowy<sup>35</sup>. „Programy wsparcia dla rodzin chronią jednak dzieci przed negatywnymi warunkami wychowywania

<sup>31</sup> H. Blok, R.G. Fukkink, E.C. Gebhardt, P.P.M. Leseman, *The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children*, “International Journal of Behavioral Development” 2005, nr 29.

<sup>32</sup> P.P.M. Leseman, *Wpływ...*, s. 22.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 27.

<sup>34</sup> H. Blok, R.G. Fukkink, E.C. Gebhardt, P.P.M. Leseman, *The relevance...*

<sup>35</sup> *Ibidem*.

i zapobiegają maltretowaniu dzieci oraz dysfunkcjonalnemu rozwojowi społeczno-emocjonalnemu<sup>36</sup>.

W raporcie podkreśla się także, jak bardzo ważne jest włączanie rodziców w proces podtrzymywania korzystnych efektów edukacji przedszkolnej. Jednak w większości krajów europejskich aktywna współpraca z rodzicami nie wykracza poza udzielanie im informacji i wskazówek podczas zebrań oraz zapraszanie ich na przygotowane przez dzieci imprezy dla rodziców. Pojawiające się jednak w tym obszarze nowe inicjatywy (np. bezpośredni udział rodziców w niektórych zajęciach) świadczą o tym, że potrzeba ta jest uświadomiona, jednak zmiana sytuacji jest bardzo trudna i nie następuje wystarczająco szybko. Brak jest odpowiednich wzorców postępowania i odpowiednich programów, które podpowiadałyby nauczycielom, jak radzić sobie w tego typu, niewątpliwie trudnych, sytuacjach. Wszelkie zaniedbania w tym obszarze powodują zaś, jak podkreśla L. Pawelec, „pozorność odnoszonych sukcesów oraz osłabianie i neutralizowanie poczynań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela<sup>37</sup>. Zauważenia wymaga także nadmiar obowiązków nakładanych przez władze oświatowe lub samorządowe na nauczycieli. Kolejne obciążenia w postaci zajmowania się nie tylko dziećmi w placówkach, ale także ich rodzinami, nie wzbudzają w nich entuzjazmu, zwłaszcza że dodatkowe obowiązki nie wiążą się najczęściej z dodatkowymi gratyfikacjami za pracę.

### **Wsparcie dzieci z grup ryzyka – formy pomocy systemowej i edukacyjnej**

We wszystkich państwach europejskich przyjęto rozwiązania dla dzieci zagrożonych nierównością edukacyjną i przyszłymi niepowodzeniami szkolnymi. Raport FRSE<sup>38</sup> pokazuje, że sposób oddziaływań zapobiegawczych uzależniony jest w większości krajów od charakterystycznych dla nich czynników społecznych, ekonomicznych lub kulturowych. Zaledwie w kilku krajach pomoc opiera się na indywidualnych potrzebach dzieci, rozpoznawanych w trakcie ich edukacji. Najczęściej różne formy profilaktyki selekcji społecznej przyjmują postać:

- zajęć wyrównawczych lub zapewnienia specjalistycznej opieki dzieciom w wieku przedszkolnym;
- zatrudniania dodatkowej kadry w placówkach ogólnodostępnych, do których uczęszczają wszystkie dzieci, ale które przyjmują także dzieci z trudnościami o różnorodnym charakterze;
- tworzenia odrębnych placówek/oddziałów dla określonych grup: dzieci osób bezrobotnych, dzieci uchodźców, dzieci Romów, mniejszości etnicznych,

<sup>36</sup> P.P.M. Leseman, *Wpływ...*, s. 28.

<sup>37</sup> L. Pawelec, *Zadowolenie zawodowe nauczyciela*, [w:] *W kręgu zagadnień edukacyjnych*, M. Kątny, M. Parlak, E. Zyzik (red.), Kielce 2008, s. 137–138.

<sup>38</sup> *Wczesna edukacja...*, s. 14–15.



dzieci znajdujących się w szczególnej sytuacji, np. sierot lub dzieci rozdzielonych z pewnych powodów z rodzicami.

Ponieważ najczęstszymi czynnikami, które prowadzą do wykluczenia z wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, są koszty i brak miejsc w przedszkolach lub innych zinstytucjonalizowanych formach wczesnej edukacji, władze państw europejskich dążą do zapewniania tymże placówkom dodatkowego wsparcia finansowego na specjalne działania dla grup ryzyka, które może występować w następujących formach<sup>39</sup>:

- dodatkowa pomoc finansowa i/lub dodatkowo zatrudniana kadra (najbardziej rozpowszechnione);
- zachęty finansowe dla osób pracujących z zagrożonymi dziećmi lub w placówkach, w których większość stanowią dzieci z grup ryzyka;
- dodatkowe wsparcie finansowe ze szczebla centralnego dla władz lokalnych, uwzględniające regionalne czynniki demograficzne i społeczno-ekonomiczne;
- zapewnienie pomocy finansowej rodzinom, której wysokość najczęściej zależy od dochodu rodziny i liczby dzieci; często – aby zmniejszyć ponoszone przez rodzinę koszty opieki nad dzieckiem – stosuje się również ulgi podatkowe.

Wobec utrzymujących się w większości krajów europejskich nierówności edukacyjnych, podejmuje się działania naprawcze w postaci opracowywania programów – szeroko rozumianej – edukacji przedszkolnej dla dzieci z grup o niskich dochodach i mniejszości etnicznych lub społeczno-językowych. Zapewnienie równego startu do momentu rozpoczęcia edukacji formalnej w szkole podstawowej wiąże się z organizacją zajęć dla dzieci w wieku przedszkolnym, na których stymuluje się u nich rozwój umiejętności poznawczych i językowych oraz umiejętności czytania, pisania i liczenia.

### **Założenia strategiczne na przyszłość**

Jak wynika z analizowanego raportu, zachęcanie rodziców dzieci do korzystania z placówek edukacyjnych/ośrodków opieki, niezaprzeczalnie wymaga zainwestowania przez państwo lub jego przedstawicielstwa (samorządy) większych środków finansowych, aby ułatwić dostęp do żłobków i przedszkoli, przedłużyć godziny otwarcia tychże placówek i rozszerzyć ich ofertę opiekuńczo-edukacyjną. W wielu krajach europejskich problemem jest również wykształcenie kadry pedagogicznej. W Polsce problem ten nasilony jest zwłaszcza w dużych miastach, w których – mimo wykształcenia przez wyższe uczelnie odpowiedniej liczby nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – wielu pedagogów nie chce pracować w przedszkolach ze względu na nadmiar obowiązków przy niskim wynagrodzeniu, niepozwalającym na utrzymanie się w aglomeracji wielkomiejskiej. W mniejszych miastach i na wsiach taki problem praktycznie nie istnieje.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 16.

Ważne jest także skoncentrowanie się nad dalszym badaniem efektywności różnych podejść (teorii) pedagogicznych i psychologicznych do procesu uczenia się małych dzieci. Niektórzy badacze europejscy uważają, że założenia teorii pedagogicznych i treści programów nauczania są nieistotne z punktu widzenia efektywności opieki i edukacji przedszkolnej. Inni z kolei odnotowują zróżnicowany wpływ programów na podstawowe umiejętności i kompetencje związane z uczeniem się.

Zdaniem P. Lesemana, pedagodzy i psychologowie zastanawiają się obecnie nad równowagą między praktyką sprzyjającą rozwojowi (określaną również jako „orientacja społeczno-emocjonalna”) a podejściem naukowym (z nauczaniem bezpośrednim) lub podejściem akademickim (koncentrującym się na podstawowych umiejętnościach językowych i poznawczych, związanych z wczesnym czytaniem, pisanem i matematyką, ale niekoniecznie na nauczaniu bezpośrednim). Dyskusje na temat programów nauczania dla małych dzieci prowadzą do wniosku, że dzieci w wieku przedszkolnym chętnie obserwują w swym środowisku codzienne praktyki dorosłych i mają wewnętrzną motywację do ich naśladowania, np. gdy wykorzystują techniki czytania i pisania. Do opisanego zjawiska stworzono terminy: „kształtujące się umiejętności czytania i pisania” (ang. *emergent literacy*) i „kształtujące się umiejętności liczenia” (ang. *emergent numeracy*), które oznaczają, że małe dzieci spontanicznie (ale oczywiście na podstawie obserwacji rodziców i pod wpływem zachęt z ich strony) starają się poznać pismo, próbują same czytać i pisać oraz liczyć, grupować, mierzyć i porównywać wszelkiego rodzaju przedmioty.

P. Leseman zwraca uwagę także na inny kierunek badań naukowych nad opieką nad małym dzieckiem, o którym niewiele się pisze w polskiej literaturze pedagogiczno-psychologicznej. J. Bolby<sup>40</sup> odkrył, że przywiązanie małego dziecka do swego dorosłego opiekuna, które określa się jako bezpieczne, ma istotne znaczenie dla rozwoju emocjonalnego i społecznego. Odkrycie to zapoczątkowało ogólnoswiatowy program badań nad stosunkami społecznymi dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa, który został rozszerzony na pozarodzinną opiekę nad dzieckiem i wczesną edukację w formach zinstytucjonalizowanych. Według tych badań, wrażliwość i odpowiedzialność w sprawowaniu opieki jest najistotniejszym czynnikiem decydującym o bezpiecznym przywiązaniu. Oznacza to, że rodzice powinni reagować szybko i adekwatnie na sygnały świadczące o przygnębieniu dziecka, inicjować interakcje z dzieckiem, a równocześnie reagować zależnie od sytuacji i sensownie na inicjowane przez dziecko interakcje oraz zapewniać dziecku odpowiednie dla jego wieku bodźce (np. śpiewanie, rozmawianie, wspólne czytanie książek, zapewnianie materiałów do zabawy i budowania). Opiekunom i nauczycielom pracującym w żłobkach i przedszkolach udziela się wskazówek, które uwypuklają znaczenie wrażliwości, emocjonalnego wsparcia i nieinwazyjnej postawy ze strony nauczycieli w interakcjach z dziećmi.

<sup>40</sup> P.P.M. Leseman, *Wpływ...*, s. 29.

Bardzo mocno podkreśla się obecnie znaczenie bezpieczeństwa emocjonalnego i stabilnych relacji społecznych jako zasadniczego warunku zrównoważonego rozwoju oraz efektywnego uczenia się<sup>41</sup>.

W literaturze zachodniej bardzo wyraźnie widać zainteresowanie badaczy stymulowaniem rozwoju dzieci w wieku dwóch–trzech lat, kiedy ich wrażliwość na uczenie się i zdobywanie nowych doświadczeń jest wyjątkowo wysoka. Polska pod tym względem jest głęboko zapóźniona koncepcyjnie. Jesteśmy bowiem na etapie „ustawy żłobkowej”, w której dominującym wątkiem jest sfera „techniczno-higieniczna”, odnosząca się głównie do typowej opieki nad dziećmi, nie debatujemy zaś o prowadzeniu w tej grupie wiekowej zajęć wpływających na rozwój poznawczy czy społeczno-emocjonalny dziecka. Trudno także mówić o zapewnieniu malutkim dzieciom poczucia bezpiecznego przywiązania do opiekuna, jeśli we wspomnianej ustawie zakłada się, że na jedną opiekunkę będzie przypadać do ośmiu dzieci do lat trzech<sup>42</sup>. Ponieważ możemy w polskich realiach uznać ten przedział wiekowy dla oddziaływań stymulujących rozwój w formie zinstytucjonalizowanej za obecny jedynie w sferze marzeń, warto skoncentrować się na wieku przedszkolnym, który znajduje się wśród zainteresowań polityków.

W Polsce dosyć popularne (co nie znaczy, że powszechnie stosowane w praktyce edukacyjnej) są teorie rozwoju i konstruktywizmu, wywodzące się głównie z koncepcji Piageta, Brunera, Wygotskiego, Montessori. Koncentrują one swoją uwagę na podmiotowości dziecka, w której zabawy z rówieśnikami, uczenie się przez odkrywanie z odpowiednim oddziaływaniem tutora, są uznawane za podstawowe mechanizmy stymulowania rozwoju, umożliwiające większości dzieci osiągnięcie gotowości szkolnej w wieku sześciu lub siedmiu lat. Założenie o poszanowaniu zasad rozwoju i motywacji umożliwia dzieciom podejmowanie inicjatywy i w pewnym stopniu decydowanie o własnym rozwoju. Praca w małych grupach jest najważniejszym mechanizmem stymulowania rozwoju.

Sedno wniosków z badań nad rozwojem dziecka w procesie uczenia się (rozumianego jako aktywne konstruowanie wiedzy za pośrednictwem relacji społecznych ukierunkowanych na współpracę i z udziałem wymagającego, wrażliwego i odpowiedzialnego nauczyciela ukierunkowującego uwagę) znajdziemy w stworzonym przez S. Bredekampa<sup>43</sup> pojęciu „praktyka sprzyjająca rozwojowi” (ang. *developmentally appropriate practice* – DAP), w którym autor zawarł zbiór zasad i kryteriów, odnoszących się do praktyki sprzyjającej rozwojowi. Na ich podstawie dokonuje się oceny praktyk w żłobkach i przedszkolach, aby podnieść jakość prowadzonego procesu edukacyjnego (np. w Stanach Zjednoczonych). System

<sup>41</sup> B.K. Hamre, R.C. Pianta, *Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade*, ”Child Development” 2001, nr 72.

<sup>42</sup> W krajach europejskich jedna opiekunka opiekuje się 5–6 dziećmi dwu- i/lub trzyletnimi. Dzieci młodszych, np. półtorarocznych, może być jeszcze mniej w jednej grupie.

<sup>43</sup> S. Bredekamp, *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC 1987.

ten został przyjęty także przez Światową Organizację Wychowania Przedszkolnego (*World Organisation for Early Childhood Education* – OMEP) – organizację pozarządową zrzeszającą 60 organizacji z krajów całego świata, w tym Polskę. Jednak mimo tego porozumienia, programy opieki nad dzieckiem i wczesnej edukacji są nadal zróżnicowane pod względem rozłożenia akcentów i rozwiązań, które mają umożliwić pogodzenie wszystkich istotnych kwestii i zadowolenie wszystkich zainteresowanych stron.

## Bibliografia

Ackerman B.P., Brown E.D., Izard C.E., *The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families*, “Developmental Psychology” 2004, nr 40 (2).

Bauman Z., *Życie na przemieszaniu*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

Bernstein B., *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, G. Shugar, M. Smoczyńska (red.), PWN, Warszawa 1980.

Blok H., Fukkink R.G., Gebhardt E.C., Leseman P.P.M., *The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children*, “International Journal of Behavioral Development” 2005, nr 29.

Boksa E., *Pragmatyczne podejście w kształceniu językowym uczniów dyslektycznych*, „Rocznik Świętokrzyski”, Seria A – Nauki Humanistyczne, P. Zbróg (red.), Kielce 2009.

Bradley R.H., Corwyn R.F., *Socioeconomic status and child development*, “Annual Review of Psychology” 2002, nr 53.

Bredenkamp S., *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC 1987.

Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

*Education for All (EFA). Global Monitoring Report 2010. Reaching the marginalized*, dostępne na: [www.unesco.org](http://www.unesco.org) [09.12.2010 r].

Figel J., *Przedmowa*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

Gorey K.M., *Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity*, “School Psychology Quarterly” 2001, nr 16.

Hamre B.K., Pianta R.C., *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*, “Child Development” 2001, nr 72.

Heckman J.J., *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*, "Science" 2006, nr 5728.

Hoff E., *How social contexts support and shape language development*, "Developmental Review" 2006, nr 26.

Komunikat Komisji COM 481, *Efficiency and Equity in European education and training systems (Efektywność i równość w europejskich systemach edukacji)*, wersja ostateczna z dnia 8 września 2006.

Leseman P.P.M., *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci: przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

McClelland M.M., Acock A.C., Morrison F.J., *The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school*, "Early Childhood Research Quarterly" 2006, nr 21.

Pawelec L., *Zadowolenie zawodowe nauczyciela*, [w:] *W kregu zagadnień edukacyjnych*, M. Kątny, M. Parlak, E. Zyzik (red.), Kielce 2008.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych z dnia 23 XII 2008 roku, załącznik nr 2.

*Podsumowanie trzech lat pracy MEN*, dostępne na: [www.men.gov.pl](http://www.men.gov.pl) z 25.11.2010 [30.09.2010].

Szkolak A., *Wysokość muszli kłozetowej prymarnym przedmiotem dyskusji w edukacji*, „Blżej Przedszkola” 2010, nr 1.

*Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.

Weizman Z.O, Snow C.E., *Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning*, "Developmental Psychology" 2001, nr 37 (2).

Zbróg Z., *Dylematy decyzyjne rodziców sześciolatków*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 7.

Zbróg Z., *Perspektywy oceny jakości zmian w oświacie*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 9.



Joanna Skibska  
Akademia Techniczno-Humanistyczna  
w Bielsku-Białej

## **DZIECKO ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI (SPE) W PRZEDSZKOLU I SZKOLE – ZMIANY SYSTEMOWE**

*– Dlaczego ja jestem inny? Spójrz na mnie!  
– Patrzę na Ciebie i wiem, co widzisz? Widzę  
dwoje oczu, takie jak moje, nos, a tu... dwoje  
usz, i popatrzmy co jeszcze?  
– Dwie ręce?  
– Tak jest! Zamknij oczy, nie myśl o tym co  
widzisz. Powiedz co czujesz?  
– Serce!  
– Chodź tu...  
– Twoje serce!  
– Widzisz, JESTEŚMY TACY SAMI!*

Edgar Rice Burroughs

Kształcenie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej wymaga właściwej organizacji i zmian dotychczasowego funkcjonowania placówek oświatowych oraz niezbędnych nakładów finansowych. Jednak gwarancją wprowadzenia zmian jest przede wszystkim zaangażowanie, osób pracujących z dzieckiem na poziomie placówki, w podejmowanie nowych działań wynikających z rozporządzeń MEN, ponoszenie odpowiedzialności za edukację i wychowanie, a także wielospecjalistyczne wsparcie. Przedszkole i szkoła muszą otworzyć się na indywidualność dziecka oraz respektować jego możliwości i potrzeby, by wspierać je w pokonywaniu trudności oraz wzbudzać wiarę we własne siły, aby każde dziecko ze SPE mogło powiedzieć: „jestem taki sam”.

### **Kształcenia uczniów ze SPE – regulacje prawne – zmiany systemowe**

System oświaty jest złożoną strukturą elementów, stanowiącą spójną całość, umożliwiającą właściwe działanie i zarządzanie nim w taki sposób, by zapewnić realizację prawa dzieci i młodzieży do kształcenia, wychowania i opieki dostosowanej do wieku i osiągniętego rozwoju<sup>1</sup>. W związku z tym, modyfikowanie syste-

<sup>1</sup> J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, cz. 1, MEN, Warszawa 2010, s. 34.

mu edukacji to zadanie złożone i trudne. Konstrukcja systemu kształcenia ma zapewnić optymalną realizację celu podstawowego, czyli umożliwić kształcenie wszystkim uczniom w odpowiednio zorganizowanych i dostosowanych warunkach, z uwzględnieniem wspomagania rozwoju jednostki. Na proces ten składają się działania, dzięki którym<sup>2</sup>:

- dzieci rozwijające się wolniej mają szansę dogonić swoich rówieśników, mogą korzystać ze szkolnej edukacji oraz lepiej funkcjonować w sytuacjach życiowych;
- dzieci rozwijające się nieharmonijnie mają możliwość osiągnięcia harmonijnego rozwoju, dzięki czemu będą lepiej radzić sobie w szkole oraz w życiu codziennym;
- dzieci mieszczące się w szeroko pojętej *normie* są w stanie ujawnić drzemiące w nich pokłady zdolności i sprawności;
- dzieci zdolne mogą rozwijać swoje wrodzone predyspozycje i osiągać sukcesy.

Indywidualne spojrzenie i traktowanie każdego dziecka jest gwarantem optymalnego rozwoju jednostki oraz opanowania przez nią podstawy programowej. Takie podejście zapewni, że najważniejsze staną się cechy i umiejętności dziecka, dzięki którym znajdzie ono swoje miejsce w społeczeństwie. Istotne będzie również to, by miało ono szansę modyfikowania działań w taki sposób, by były one dostosowane do jego ograniczeń i predyspozycji, stąd będzie mogło realizować oraz opanowywać zastępcze i nowe schematy funkcjonowania, a przede wszystkim rozwijać umiejętności na miarę swoich możliwości.

Wdrażane stopniowo zmiany systemowe mają na celu indywidualny rozwój każdego dziecka na miarę jego indywidualnych potrzeb i predyspozycji, a w przypadku dzieci niepełnosprawnych – tworzenia warunków pełnej integracji społecznej, które pozwolą tym dzieciom „w ich środowisku (w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej, w środowisku lokalnym) [...] pomyślnie rozwijać się oraz bawić, uczyć i uprawiać różne rodzaje działalności [...] wspólnie z dziećmi pełnosprawnymi”<sup>3</sup>. Tworzenie w przedszkolach i szkołach odpowiednich warunków kształcenia i wychowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinno być także nastawione na pragnienie odnoszenia przez nie sukcesu, zawierania przyjaźni i bycia uznawanym w grupie rówieśniczej. Właściwa organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej powinna natomiast służyć łagodzeniu skutków zaburzeń i dysfunkcji rozwojowych. Dzięki temu dziecko ze SPE będzie mogło rozwijać się we właściwym dla siebie tempie oraz zaspokajając swoje potrzeby. Hulek podkreśla, że pełna integracja „wyraża się [...] w wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa [...] i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala więc osobie niepełnosprawnej być

<sup>2</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę szkolną*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009, s. 24.

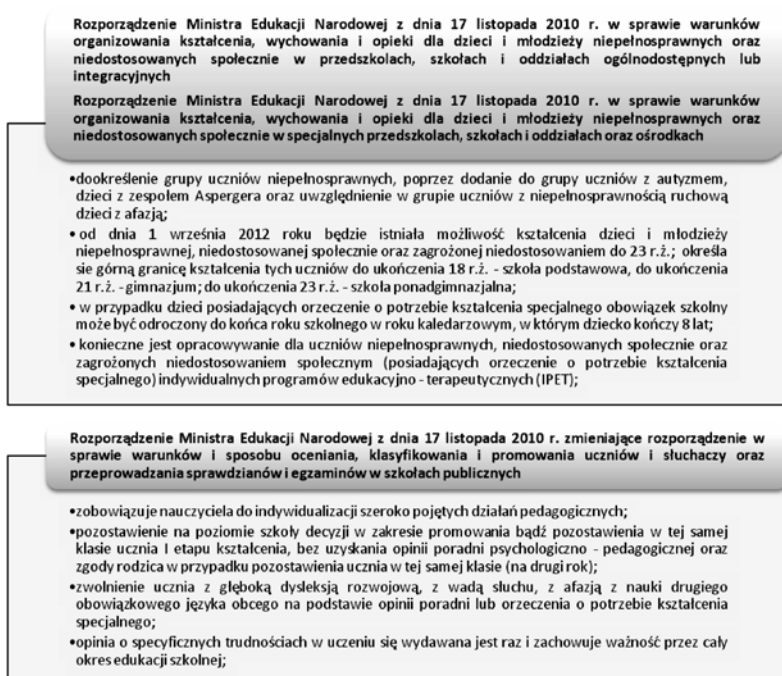
<sup>3</sup> A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole masowej*, WSiP, Warszawa 1992, s. 12–13.



sobą wśród innych. Integracja w takim znaczeniu może mieć zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki<sup>74</sup>.

Od 1 września 2009 roku przedszkola i szkoły rozpoczęły realizację nowej Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego. W tym też roku Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało projekt zmian dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, których głównym założeniem stało się zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nastawionej na wielospecjalistyczną diagnozę oraz indywidualizację pracy z dzieckiem, z uwzględnieniem jego potrzeb i możliwości. Minister Edukacji Narodowej 17 listopada 2010 roku podpisała sześć (schemat 1., na którym nie ujęto Rozporządzenia z dnia 17 listopada 2010 r. dotyczącego ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznych poradni specjalistycznych) z ośmiu rozporządzeń dotyczących kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Kształcenie uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym będzie odbywało się na mocy tych rozporządzeń od 1 września 2011 roku w przedszkolach, gimnazjach i placówkach specjalnych, natomiast od 1 września 2012 roku w szkołach podstawowych i ponadgimnazjalnych.

Schemat 1. Zestawienie rozporządzeń MEN oraz wynikających z nich zmian, które dotyczą kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi



<sup>74</sup> A. Hulek, *Świat ludziom niepełnosprawnym*, Wydawnictwo PTWzK, Warszawa 1992, s. 13.

**Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie udzielenia i organizacji pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach**

- pomoc psychologiczno - pedagogiczna w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu możliwości psychofizycznych oraz rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- nie określa się dolnej granicy liczby uczestników zajęć, zajęcia rozwijające uzdolnienia do 5 uczniów, zajęcia dydaktyczno - wyrównawcze do 8 uczniów, zajęcia korekcyjno - kompensacyjne do 5 uczniów, zajęcia logopedyczne - do 4 uczniów; zajęcia socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym - do 10 uczniów;
- planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno - pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce należy do zadań ZESPÓŁU powoływanego przez dyrektora;
- ZESPÓŁ opracowuje dla uczniów, z wyjątkiem ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, Kartę Indywidualnych Potrzeb Edukacyjnych oraz Plan Działań Wspierających;

**Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno - pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych**

- doprecyzowuje zadania poradni;
- usuwa szczegółowe wskazanie katalogu spraw, w których poradnia wydaje opinie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzeń MEN z dnia 17 listopada 2010 r.

Zgodnie z tymi rozporządzeniami dzieci ze SPE będą miały zagwarantowaną organizację kształcenia na każdym etapie edukacji. Natomiast pomoc psychologiczno-pedagogiczna ma mieć dwutorowy przebieg. Z jednej strony udzielana będzie uczniowi i polegać ma na rozpoznawaniu oraz zaspokajaniu jego indywidualnych potrzeb rozwojowo-edukacyjnych oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- z niepełnosprawności;
- z niedostosowania społecznego;
- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnych uzdolnień;
- ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- z zaburzeń komunikacji językowej;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

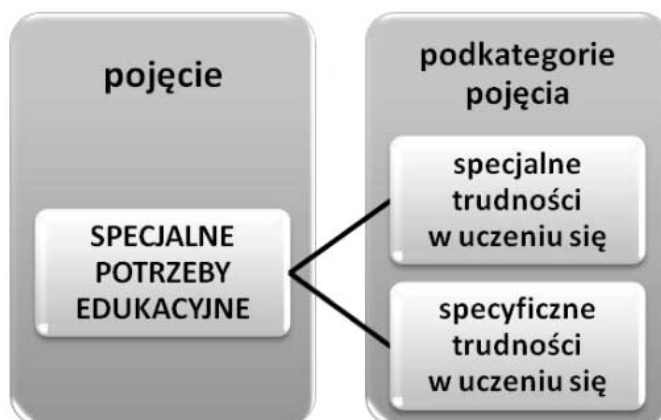
Z drugiej strony ma objąć rodziców uczniów ze SPE oraz nauczycieli z nimi pracujących w celu wspierania ich w rozwiązywaniu problemów wychowawczych-dydaktycznych, a także rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych, aby podnieść efektywności udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie udzielenia i organizacji pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

## Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – terminologia

Termin „uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” po raz pierwszy został użyty w raporcie Mary Warnock w 1978 roku<sup>6</sup>. Autorka zwraca uwagę na istnienie w tym pojęciu dwóch podkategorii (schemat 2.) – specjalnych trudności w uczeniu się oraz specyficznych trudności w uczeniu się.

Schemat 2. Podkategorie pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych wg Warnock



Źródło: opracowanie własne na podstawie Warnock, *Special...*

*Specjalne trudności w uczeniu się* odnoszą się do uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi o różnej etiologii, którzy wymagają specjalnego zorganizowania procesu edukacyjnego. Do grupy tej zaliczamy: dzieci niewidome, niedowidzące, niesłyszące, niedosłyszące, z chorobą przewlekłą, z zaburzeniami psychicznymi, z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawności intelektualną, z autyzmem, uczniów niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem oraz uzależnionych i z zaburzeniami zachowania. Natomiast *specyficzne trudności w uczeniu się* odnoszą się do uczniów w normie intelektualnej, charakteryzujących się specyficznym funkcjonowaniem poznawczo-percepcyjnym, co stanowi przyczynę trudności w uczeniu się<sup>7</sup>.

*Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* to taki, którego potrzeby wynikają z zaburzeń lub deficytów rozwojowych, u podstaw których leżą trudności w nabywaniu wiedzy i umiejętności, ale także taki, którego potrzeby wynikają z wysokiego potencjału intelektualnego, ciekawości świata, szeroko pojętych zainteresowań ogólnych lub ściśle określonych, rozwiniętych umiejętności poznaw-

<sup>6</sup> M. Warnock, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationery Office, London 1978.

<sup>7</sup> J. Głodkowska, *Model...*, s. 43.

czych, samodzielnego myślenia i uwagi, co stanowi fundament pracy i pasji do nauki ucznia zdolnego i uzdolnionego.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (zgodnie z nowymi rozporządzeniami MEN) to dzieci:

– posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – uczniowie niepełnosprawni (w rozumieniu prawa oświatowego) oraz uczniowie niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem;

– posiadające orzeczenie innego typu (o potrzebie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego lub potrzebie indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży) lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej;

– bez orzeczenia lub opinii, u których rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostało dokonane na poziomie przedszkola, szkoły lub placówki oświatowej.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy mogą uczestniczyć w procesie kształcenia i wychowania w warunkach przedszkola lub szkoły masowej (schemat 3.), stanowią bardzo różnorodną grupę.

Schemat 3. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

<b>UCZNIOWIE NIEPEŁNOSPRAWNI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• intelektualnie;</li> <li>• niedosłyszający, niesłyszający;</li> <li>• niedowidzący, niewidzący;</li> <li>• niepełnosprawni ruchowo; w tym z afazją;</li> <li>• z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;</li> <li>• ze sprzężeniami;</li> </ul>
<b>UCZNIOWIE PRZEWLEKLE CHORZY</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z wadami serca;</li> <li>• z cukrzycą;</li> <li>• z padaczką;</li> </ul>
<b>UCZNIOWIE Z ZABURZENIAMI PSYCHICZNYMI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zaburzenia typu schizofrenia;</li> <li>• zaburzenia nastroju (afektywne), np. depresja;</li> <li>• zaburzenia nerwicowe, np. fobia szkolna;</li> </ul>
<b>UCZNIOWIE Z ZABURZENIAMI ZACHOWANIA I EMOCJI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dziecko niedostosowane społecznie lub zagrożone niedostosowaniem społecznym;</li> <li>• dziecko z Zespołem Nadpobudliwości Psychoruchowej i Deficytem Uwagi - ADHD;</li> <li>• dziecko z nadpobudliwością psychoruchową - ADD;</li> </ul>
<b>UCZNIOWIE ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• z dysleksją rozwojową;</li> <li>• z dysortografią;</li> <li>• z dysgrafią;</li> <li>• z dyskalkulią;</li> </ul>
<b>UCZNIOWIE ZDOLNI I UZDOLNIENI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dziecko posiadające wybitne zdolności ogólne;</li> <li>• dziecko z uzdolnieniami kierunkowymi, np. matematycznymi.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne

## Procedury dotyczące kształcenia dzieci ze SPE w przedszkolu i szkole

Rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych u dziecka uczęszczającego do przedszkola i szkoły (lub innej placówki oświatowej), warunkuje uruchomienie odpowiedniej procedury wynikającej z rodzaju orzeczenia, opinii lub rozpoznania dokonanego na poziomie placówki, do której uczęszcza dziecko. W związku z tym, specjaliści i nauczyciele tworzący zespół wielodyscyplinarny<sup>8</sup> opracowują dla dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odpowiednio dostosowaną ofertę edukacyjną lub edukacyjno-terapeutyczną, postępowanie może mieć więc dwojaki przebieg (na schematach 4. i 6. ciemniejszym odcieniem szarości zaznaczono elementy różnicujące przebieg kształcenia uczniów ze SPE).

Pierwsza ścieżka (schemat 4.) realizowana jest w pracy z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zgodnie z którą zespół dokonuje rozpoznania specjalnych potrzeb edukacyjnych w formie *wielospecjalistycznej oceny* poziomu funkcjonowania dziecka, z uwzględnieniem jego mocnych i słabych stron.

Schemat 4. Etapy pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego



Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzeń MEN

„Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia jest podstawą opracowania indywidualnego programu [...], powinna więc zawierać takie informacje, które umożliwiają jego prawidłowe skonstruowanie, dostosowanie do wy-

<sup>8</sup> D.D. Smitt, *Pedagogika specjalna*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 99.

magań rozporządzenia oraz potrzeb i możliwości ucznia”<sup>9</sup>. Postępowanie diagnostyczne obejmuje działania wstępne oraz monitorujące. Diagnoza wstępna ma na celu pozyskanie szeroko pojętej wiedzy na temat dziecka, z uwzględnieniem jego psychofizycznych możliwości oraz indywidualnych potrzeb rozwojowo-edukacyjnych. Rozpoznanie monitorujące to z kolei szereg czynności skierowanych na dokonanie oceny efektywności podjętych oraz nastawionych na planowanie dalszego wsparcia działań.

Kolejny etap to ustalenie przyczyn trudności rozwojowo-edukacyjnych, prognoz rozwojowych oraz określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych z uwzględnieniem dostosowania otoczenia dziecka. Od trafności określenia przyczyn i prognoz rozwojowych zależeć będzie doprecyzowanie jego potrzeb i zaplanowanie wsparcia na terenie placówki – przedszkola i szkoły.

Następnym krokiem jest opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, tzw. IPET-u, który łączy w sobie dwie funkcje: edukacyjną i terapeutyczną (schemat 5.).

Schemat 5. Podstawowe funkcje indywidualnego programu



Źródło: opracowanie własne

W zakresie funkcji edukacyjnej, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny stanowi adaptację podstawy programowej do indywidualnych możliwości dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z jednoczesnym zagwarantowaniem mu opanowania wiadomości i umiejętności przewidzianych programem na danym etapie kształcenia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na te, które są społecznie i życiowo użyteczne. Funkcja terapeutyczna programu powinna

<sup>9</sup> B. Bonisch, L. Klaro-Celej, J. Marszycka-Suchocka i in., *ABC konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych*, MSCDN, Plock 2007, s. 11.

przejawiać się w działaniach nastawionych na wspieranie i stymulowanie rozwoju ucznia, z uwzględnieniem sfery emocjonalnej i interpersonalnej dziecka.

Rozpoczynając opracowywanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, należy pamiętać, że *część edukacyjna* jest tworzona przez wszystkich nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem, we współpracy z rodzicami, w oparciu o wielospecjalistyczną ocenę funkcjonowania ucznia. *Część terapeutyczną* konstruuja natomiast specjaliści na podstawie przeprowadzonej specjalistycznej diagnozy, w wyniku której organizowana jest różnego rodzaju terapia, np. logopedyczna, pedagogiczna, ruchowa, socjoterapia, psychoterapia. Stanowi ona integralną część indywidualnego programu edukacyjnego<sup>10</sup>.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) powinien zawierać następujące elementy<sup>11</sup>:

1. metryczkę (dane o uczniu);
2. rozpoznanie z orzeczenia (mocne strony dziecka, cechy niekorzystne);
3. rozpoznanie wynikające z wielospecjalistycznej oceny;
4. rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów, w tym w przypadku:
  - ucznia niepełnosprawnego – zakres działań o charakterze rewalidacyjnym;
  - ucznia niedostosowanego społecznie – zakres działań o charakterze resocjalizacyjnym;
  - ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym – zakres działań o charakterze socjoterapeutycznym;
5. zakres dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, w oparciu o podstawę programową;
6. dostosowanie sposobu sprawdzania wiadomości i oceniania;
7. formy i metody pracy z uczniem;
8. formy, sposoby, okres oraz wymiar godzin udzielonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej ustalonej przez dyrektora;
9. działania wspierające rodziców uczniów oraz zakres współdziałania z poradniami, placówkami doskonalenia nauczycieli oraz innymi instytucjami;
10. zajęcia rewalidacyjne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwoju i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dziecka;
11. sposoby ewaluacji i modyfikacji programu;

<sup>10</sup> B. Bonisch, L. Klaro-Celej, J. Marszycka-Suchocka i in., *ABC...*, s. 6.

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach.

12. informację o zatwierdzeniu IPET przez zespół, datę i podpis osoby przygotowującej program, zatwierdzenie przez dyrektora, podpis rodzica/prawnego opiekuna.

Konstruując IPET powinniśmy pamiętać o tym, że jego skuteczność i efektywność zależy od<sup>12</sup>:

– prawidłowo przeprowadzonego rozpoznania możliwości i ograniczeń ucznia;

– trafnie określonych celów;

– prawidłowo zaprojektowanych procedur osiągania celów;

– „przenikania” części terapeutycznej programu do części edukacyjnej;

– współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców na poziomie;

– rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych;

– formułowania i realizacji programu.

Opracowany IPET precyzyjnie określa sposób prowadzenia zajęć obowiązkowych, dodatkowych i nadobowiązkowych, co z kolei ma wpływ na zaplanowanie przez nauczyciela pracującego z dzieckiem ze SPE działań oraz rozwiązań metodycznych, w tym dostosowanie wymagań edukacyjnych.

Kolejnym bardzo ważnym etapem kształcenia uczniów ze SPE jest ocena efektywności udzielonej mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Na podstawie ponownej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, dokonujemy weryfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz modyfikacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

Druga ścieżka (schemat 6.) realizowana jest w pracy z dzieckiem posiadającym inne orzeczenie, opinię lub gdy rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostanie dokonane na poziomie przedszkola lub szkoły (placówki). Zgodnie z tą procedurą, zespół dokonuje *rozpoznania indywidualnych potrzeb edukacyjnych*, co stanowi element różnicujący od wcześniejszego postępowania (ścieżki I), ale tak jak we wcześniejszej procedurze – polegającego na określeniu mocnych i słabych stron dziecka.

<sup>12</sup> B. Trochimiak, *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Materiały szkoleniowe, cz. II, MEN, Warszawa 2010, s. 18.



Schemat 6. Etapy pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi posiadającym inne orzeczenie, opinię lub rozpoznanie zostało dokonane na poziomie placówki



Źródło: opracowanie własne na podstawie rozporządzeń MEN z dnia 17 listopada 2010 r.

Kolejnym etapem, tak jak we wcześniejszym postępowaniu, jest określenie specjalnych potrzeb edukacyjnych w oparciu o zdiagnozowane możliwości psychofizyczne dziecka oraz występujące u niego trudności edukacyjne. Na tej podstawie zespół zakłada Kartę Indywidualnych Potrzeb Edukacyjnych (stanowiącą kolejny element różnicujący te dwie procedury), która powinna zawierać<sup>13</sup>:

1. imię (imiona) i nazwisko ucznia;
2. nazwę przedszkola lub szkoły oraz oznaczenie grupy lub klasy, do której uczeń uczęszcza;
3. informację dotyczącą orzeczenia lub opinii albo stwierdzonej potrzeby objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, wynikającą z przeprowadzonych przez nauczycieli i specjalistów działań pedagogicznych;
4. zakres, w którym uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
5. zalecane przez zespół formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
6. ustalone przez dyrektora formy, sposoby i okresy udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, w którym poszczególne formy będą realizowane;

<sup>13</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologicznej...

7. ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi;

8. terminy spotkań zespołu;

9. podpisy osób biorących udział w poszczególnych spotkaniach zespołu.

Na podstawie zaplanowanych i zapisanych w Karcie działań, zespół opracowuje Plan Działań Wspierających (PDW), który powinien zawierać i charakteryzować następujące elementy<sup>14</sup>:

1. cele dotyczące zakresu wymaganej pomocy psychologiczno-pedagogicznej;

2. działania realizowane w ramach poszczególnych form i sposobów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej;

3. metody pracy z uczniem;

4. zakres dostosowania wymagań edukacyjnych;

5. działania wspierające rodziców dziecka;

6. zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami oraz instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

PDW może być opracowany dla jednego ucznia lub grupy uczniów o podobnym indywidualnym rozpoznaniu. Następnie ustalenia zawarte w Karcie i w PDW podlegają ocenie, czy udzielona pomoc psychologiczno-pedagogiczna przyniosła oczekiwane efekty. Na tej podstawie zespół dokonuje, przynajmniej raz w roku, weryfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz zaleceń zawartych w Karcie oraz PDW.

Proces kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej, przyczynia się do podkreślenia roli *edukacji włączającej/inkluzyjnej*, gdzie *inkluzja* może być rozumiana jako<sup>15</sup>:

– synonim kształcenia integracyjnego;

– niesegregacyjne kształcenie osób niepełnosprawnych;

– system szkół powszechnych dostosowanych do zróżnicowania uczniów;

– pełne włączanie – całkowita likwidacja kształcenia segregacyjnego.

Typ inkluzyjny (włączający) to jeden z typów kształcenia niepełnosprawnych, kierujący się zasadą maksymalnej redukcji zakresu pomocy specjalnej – sięga się po nią w ostateczności. W procesie edukacji wykorzystuje się wybrane rozwiązania specjalne, korzysta się z pomocy i doświadczenia specjalistów, w tym pedagogów specjalnych, oraz dokonuje się modyfikacji programów szkolnych<sup>16</sup>.

Hulek podkreśla, że „integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwy-

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 23–24.

<sup>16</sup> B. Dubińska, *Sytuacja ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w warunkach szkoły ogólnodostępnej – koncepcje i podstawy prawne*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*, praca zbiorowa, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009, s. 449–450.

kłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im [...] wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników”<sup>17</sup>. Edukacja inkluzyjna (włączająca) dąży do równości oraz prawa wszystkich dzieci do rozwoju i kontaktów rówieśniczych. Wszystkie dzieci mają mieć możliwość uczenia się razem, a przede wszystkim te, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, mają być włączane do „normalnego” życia oraz nawiązywania kontaktów i współdziałania w grupie społecznej, najpierw przedszkolnej, później szkolnej.

## Konkluzja

Przedstawione powyżej działania oraz uregulowania prawne mają na celu szerokie wsparcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z uwzględnieniem aspektu dydaktyczno-wychowawczego oraz terapeutycznego. To czas wdrożenia w przedszkolach i szkołach (również innych placówkach oświatowych) modelu upowszechniającego ideę edukacji włączającej oraz wspierania dzieci z zaburzeniami i deficytami rozwojowymi tak, aby mogły najpełniej i autentycznie uczestniczyć w zabawie, edukacji – aktywności typowej dla wieku, najpierw w grupie przedszkolnej lub klasowej, a następnie społeczności przedszkolnej i szkolnej.

Jednak aby omówione działania mogły zostać zrealizowane, potrzebna jest przychyłność wszystkich stron, od których zależy ich powodzenie, ponieważ najważniejsze w tych zamierzeniach jest dziecko – któremu powinniśmy zagwarantować warunki pełnego rozwoju na miarę jego indywidualnych możliwości i potrzeb oraz umożliwiać uczestnictwo w otaczającej rzeczywistości.

Pamiętajmy także o tym, że tylko tak tworzona i kształtowana społeczność pozwoli uczyć emocjonalnej wrażliwości oraz odpowiedzialności za drugiego, okazywania innym życzliwości i wsparcia. Stanie się szansą tworzenie empatycznego i odpowiedzialnego społeczeństwa, w którym wszyscy będą mogli żyć i realizować się na równych prawach z poszanowaniem indywidualności i autonomii.

## Bibliografia

Bonisch B., Klaro-Celej L., Marszycka-Suchocka J., Rola B., Sobocińska M., *ABC konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych*, MSCDN, Płock 2007.

Dubińska B., *Sytuacja ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w warunkach szkoły ogólnodostępnej – koncepcje i podstawy prawne*, [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*, praca zbiorowa, Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.

Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, cz. I, MEN, Warszawa 2010.

<sup>17</sup> A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977, s. 492.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę szkolną*, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.

Hulek A., *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977.

Hulek A., *Świat ludziom niepełnosprawnym*, Wydawnictwo PTWzK, Warszawa 1992.

Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole masowej*, WSiP, Warszawa 1992.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych.

Siporski P., *Problemy integracji uczniów z zaburzeniami zachowania i zaburzeniami emocjonalnymi*, [w:] *Spoleczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Z. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2009

Smitth D.D., *Pedagogika specjalna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo APS, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Trochimiak B., *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Materiały szkoleniowe, cz. II, MEN, Warszawa 2010.

Warnock M., *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Her Majesty's Stationery Office, London 1978.

Danuta Morańska  
Uniwersytet Śląski  
w Katowicach

## NETBOOKI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ, CZYLI CZY KOMPUTERY ODCIĄŻYŁY TORNISTRY?

### Wstęp

Rozwój cywilizacji informacyjnej oraz zachodzące procesy globalizacyjne stawiają społeczeństwo wobec ogromnych i złożonych problemów oraz wyzwań edukacyjnych i kulturowych. Polegają one na podniesieniu poziomu wykształcenia społeczeństwa i na przygotowaniu go do funkcjonowania w z informatyzowanym świecie<sup>1</sup>. Szczególnie ostatnie dziesięciolecia pokazały jak ważne dla społeczeństwa polskiego są podstawy teoretyczne nowej szkoły, która z jednej strony istnieje pod bardzo dużym wpływem nowych technologii i tworzącego się społeczeństwa informacyjnego oraz nowych odkryć naukowych, a z drugiej strony przemian w sferze społecznej i aksjologicznej funkcjonowania współczesnego człowieka<sup>2</sup>. Niezwykle dynamiczny rozwój mediów elektronicznych sprzyja zmianom związanym z występowaniem zjawiska integracji i globalizacji, stwarzając dogodne warunki do pokonywania dotychczasowych barier i ograniczeń w swobodnym przepływie informacji, jednocześnie jednak sprzyja kryzysowi tożsamości. Wyraźnie widać coraz większy wpływ technologii na postawy, poglądy i działania ludzi, a odkrycia naukowe w dziedzinie nauk o człowieku w coraz większym stopniu pozwalają na wykorzystywanie osobistego potencjału i rozwój indywidualny każdej jednostki.

Edukacja poszukuje nowych rozwiązań, które będą adekwatne do wymagań współczesności, w sposób optymalny wykorzystując możliwości oferowane przez technologie, udostępniając człowiekowi spersonalizowane warunki rozwoju. Nie jest to zadanie proste, ponieważ wiąże się ono ze zmianą postrzegania procesu uczenia się, roli nauczyciela i ucznia we współczesnej szkole, skupieniem uwagi na człowieku, jego miejscu i roli w nowym społeczeństwie. Poruszana problematyka dotyczy wszystkich etapów edukacji, a szczególnie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, która w najwyższym stopniu wpływa na kształtowanie strategii uczenia się dzieci. Kluczowym problemem staje się sposób, w jaki nowoczesne technologie zostaną włączone w proces edukacji.

<sup>1</sup> L. Kuźnicki, *Polska w obliczu wyzwań przyszłości*, [w:] *Polska w obliczu wyzwań przyszłości. W świetle studiów Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”*, PAN, ELIPSA, Warszawa 2004, s. 20.

<sup>2</sup> B. Siemieniecki, *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 7.

## Kompetencje kluczowe w społeczeństwie informacyjnym

Uzasadnieniem dla potrzeby reformowania edukacji jest zmiana cywilizacyjna, której jesteśmy świadkami i uczestnikami. Przejście ze społeczeństwa industrialnego w informacyjne wywołuje określone konsekwencje polityczne, ekonomiczne i społeczne. Istnieje wiele definicji pojęcia „społeczeństwo informacyjne”<sup>3</sup>. W społeczeństwie informacyjnym zarządzanie informacjami, ich jakość i szybkość przepływu są zasadniczymi czynnikami konkurencyjności zarówno w przemyśle, jak i w usługach. Główne zasady odnoszące się do tego społeczeństwa to: powszechny dostęp wszystkich ludzi do podstawowego zakresu techniki komunikacyjnej i informacyjnej, nieskrępowany dostęp do sieci wszystkich operatorów i usługodawców do sieci, zdolność wzajemnego łączenia się i przetwarzania danych, kompatybilność i zdolność współpracy wszelkiej techniki, umożliwiającą pełen kontakt ludzi bez względu na miejsce pobytu, stworzenie warunków dla konkurencji w tej dziedzinie<sup>4</sup>. Oprócz wspomnianego pojęcia, współcześnie bardzo często spotkać można pojęcie „społeczeństwo wiedzy”. P.F. Drucker sformułował definicję, która również nawiązuje do rozwoju gospodarczego społeczeństwa. Autor odniósł się do wiedzy jako zasobu, który zastąpił pracę, surowce i kapitał. Wiedzę uznał za główny składnik ludzkiej działalności, zwłaszcza ekonomicznej. Stanowi ona główny produkt i podstawowy materiał w gospodarce, ponieważ zależą od niej wszelkie działania ekonomiczne, społeczne i kulturalne. Wytwarzane dobra są tworzone przez innowacje i produktywność, które są egzemplifikacją wiedzy w praktyce<sup>5</sup>. Cechami charakteryzującymi społeczeństwo informacyjne i społeczeństwo wiedzy są: nieograniczony przepływ informacji zależny od zastosowania technologii informacyjnej oraz aktualizacja wiedzy, która zmienia się pod wpływem rozwoju nauki<sup>6</sup>. Truizmem wręcz stało się sformułowanie dotyczące roli edukacji, ponieważ adekwatne wykształcenie stanowi warunek konieczny zdobywania wiedzy i niezbędnych kompetencji oraz stanowi kryterium samorealizacji. Przyrost wiedzy i jej zmienność wpływają na formułowanie celów współczesnej edukacji, polegających na wykształceniu zdolności do permanentnego uczenia się, która wymaga świadomości występujących w społeczeństwie mechanizmów, wiedzy na temat własnych możliwości oraz właściwej motywacji do nauki<sup>7</sup>. Według P.F. Druckera, społeczeństwo wiedzy jest kolejnym etapem rozwoju społeczeństwa informacyjnego (społeczeństwo postinformacyjne). P. Popper zwraca uwagę na

<sup>3</sup> M. Nowina-Konopka, *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, L. Zacher (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 13.

<sup>4</sup> Program Operacyjny *Nauka, nowoczesne technologie i społeczeństwo informacyjne, 2007–2013*, opracowany w Ministerstwie Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2005, s. 115.

<sup>5</sup> P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999, s. 16.

<sup>6</sup> P.F. Drucker, *The Age of Social Transformation*, „The Atlantic Monthly”, November 1994, s. 1.

<sup>7</sup> P.F. Drucker, *Społeczeństwo...*, s. 161.

kształtowanie u ludzi umiejętności krytycznej analizy i interpretacji informacji, gdyż olbrzymia ilość dostępnych informacji nie zawsze łączy się z ich jakością. Toteż w społeczeństwie informacyjnym ważny jest krytycyzm wobec wytworów wiedzy i respektowanie prawa jednostki do racjonalności i wolności<sup>8</sup>. Poglądy P. Poppera doskonałą koncepcję społeczeństwa informacyjnego przedstawioną przez P.F. Druckera. Wychodzą poza koncepcję ekonomiczną i rozszerzają ją o orientację społeczną i intelektualną<sup>9</sup>. To nowe podejście skutkuje koniecznością ponownego zdefiniowania wykształcenia w aspekcie zmian organizacyjnych, kulturowych i aksjologicznych.

Ekspansja nowoczesnych mediów powoduje obawę przed wszechobecną technologizacją życia i budzi refleksję nad modelem edukacji sprzyjającym optymalizacji rozwoju człowieka w zgodzie z humanistycznymi wartościami. Stąd pojawia się wiele trudnych i kontrowersyjnych pytań o kierunki rozwoju edukacji. Dotyczą one nie tylko samego procesu kształcenia, a więc założeń teoretycznych, zakresu i doboru treści, zastosowanych metod, ale przede wszystkim wizji człowieka i jego funkcjonowania w nowym społeczeństwie. J. Szempruch zauważa, że postępująca dehumanizacja związana z coraz większym wpływem technologii na życie współczesnego człowieka oraz próbom podporządkowania go zalgorytmizowanym procedurom, stawia przed naukami humanistycznymi i społecznymi zadanie polegające na pomocy jednostce w zrozumieniu bardzo dynamicznie przebiegających procesów po to, aby była ich współtwórcą, a nie bezwolnym wykonawcą proponowanych gotowych rozwiązań. Podmiotowość człowieka ma się wyrażać w krytycyzmie i w świadomym uczestnictwie w kreowaniu otaczającej rzeczywistości społecznej i ekonomicznej. Temu celowi powinna służyć edukacja, dając człowiekowi nie tylko instrumentalne umiejętności, ale przede wszystkim ucząc go poznawania świata zgodnie z uznanymi wartościami<sup>10</sup>. Egzystencja we współczesnym świecie stwarza współczesnemu człowiekowi wiele trudności i problemów w zakresie poszukiwania własnej tożsamości, własnego miejsca w społeczeństwie. Zdaniem L.W. Zachera, ciągle będą pojawiały się pytania o to, jaki jest świat, jak go poznawać i rozumieć, w jaki sposób się zmienia, w jakim kierunku zmiany zmierzają. Pomocną w uzyskaniu odpowiedzi na te i inne pytania może dostarczyć wiedza, którą zdobywamy w ciągu swojego życia w szkole i poza nią<sup>11</sup>. Szczególnie ważne zadanie stoi przed edukacją wczesnoszkolną, ponieważ współczesne dzieci są już dziećmi cywilizacji

<sup>8</sup> A. Jabłoński, *Budowanie społeczeństwa wiedzy. Zarys teorii społecznej Karla R. Poppera*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 10.

<sup>9</sup> J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 66.

<sup>10</sup> J. Szempruch, *Strategie rozwoju szkoły w społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, J. Szempruch (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 93–94.

<sup>11</sup> L.W. Zacher, *Spór o globalizację. Eseje o przyszłości świata*, Warszawa 2003, s. 125–126.

informacyjnej. Dbając o kształtowanie humanistycznych postaw młodego pokolenia, istnieje potrzeba refleksji nad kompetencjami kluczowymi, jakie powinien posiadać współczesny człowiek.

Spółczesność informacyjna to społeczeństwo, w którym jest miejsce na różne idee, systemy wartości, miejsce na indywidualność i różnorodność. Określając zakres kompetencji kluczowych, oprócz kontekstu filozoficznego, umożliwiającego człowiekowi zrozumienie i określenie własnego miejsca w świecie, konieczne stało się uwzględnienie roli technologii informacyjnej w funkcjonowaniu współczesnego społeczeństwa, gdyż nowe rozwiązania techniczne, ich właściwe wykorzystanie, stwarzają zupełnie nowe możliwości w zakresie realizacji celów życiowych człowieka w zgodzie z humanistycznymi wartościami. Szkoła musi się zmienić. Od współczesnej szkoły oczekuje się, aby w coraz mniejszym stopniu była instytucją przekazu gotowej wiedzy a bardziej niż kiedykolwiek stwarzała warunki do twórczego rozwoju wychowanków poprzez badanie rzeczywistości i określenie stosunku do niej<sup>12</sup>. Oczekuje się, że w szkole nastąpi zmiana modelu myślenia oraz działania jednostki oraz wspólnot ludzkich, w taki sposób, aby umożliwić stworzenie społeczeństwa ludzi uczących się. Istnieje pilna potrzeba stworzenia wysokowydajnego procesu kształcenia opartego na trzech filarach: kształtowaniu wartości, umiejętności intelektualnych oraz nabywaniu kompetencji informatycznych<sup>13</sup>.

O współczesnej szkole mówi się, że powinna kształcić postawy kreatywne uczniów. R. Schulz definiuje proces twórczy jako działanie innowacyjne, stąd pojawia się opracowana przez niego koncepcja kształcenia, zmierzającego do wychowania dla działalności kulturotwórczej, twórczej pracy i samorozwoju<sup>14</sup>. Współcześnie formułowane przez pedagogów koncepcje twórczości odnoszą się do światowych osiągnięć psychologii twórczości, rozwijanej od czasu, gdy uznano, że „akt twórczy jest przykładem uczenia się i pełna teoria uczenia się musi uwzględniać zarówno rozumienie, jak i kreatywne działanie”<sup>15</sup>.

Kompetencje, uznane współcześnie za kluczowe, mają zapewnić każdemu obywatelowi możliwość osobistej samorealizacji, aktywność i spójność społeczną oraz stworzyć warunki do uzyskania szans na zdobycie zatrudnienia w społeczeństwie wiedzy, przy uwzględnieniu wielorakich kompetencji indywidualnych<sup>16</sup>. Biorąc pod uwagę dynamikę rozwoju nauki oraz przemian społecznych i gospodarczych, określone zostały „nowe umiejętności podstawowe” o strategicznym znaczeniu, których nabycie da możliwość permanentnego podnoszenia kwalifikacji, zapewniając możliwość rozwijania i aktualizowania zdobytych kompetencji kluczowych.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 98.

<sup>13</sup> B. Siemieniecki, *Technologia...*, s. 19.

<sup>14</sup> Por. R. Schulz, *Twórczość Społeczne aspekty i zjawiska*, Warszawa 1990.

<sup>15</sup> D. Fasko Jr., *Education and creativity*, „Creativity Research Journal” 2000–2001, t. 13, nr 3–4, s. 317–327.

<sup>16</sup> T. Huk, *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008, s. 25.



Na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci podejmowano wiele prób opracowania i wdrażania do realizacji w procesie edukacji zadań w zakresie kształtowania nowych kompetencji kluczowych. W wyniku procesu unifikacji systemów edukacji krajów zrzeszonych w Unii Europejskiej, został opracowany i scharakteryzowany w Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady zestaw ośmiu kompetencji kluczowych, wśród których znalazły się: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna<sup>17</sup>. Zdaniem twórców opracowania, wszystkie kompetencje kluczowe są jednakowo ważne, ponieważ posiadanie każdej z nich wpływa na polepszenie jakości życia człowieka w społeczeństwie wiedzy. Wszystkie wzajemnie się uzupełniają, pokrywają i wiążą. Opanowanie kompetencji komunikacyjnych, społecznych, matematycznych i podstaw pracy naukowej oraz w zakresie technologii informacyjnej, sprzyja rozwojowi umiejętności uczenia się, tak niezbędnych w podejmowaniu wszelkich działań o charakterze samokształceniowym. Z kolei świadomość i ekspresja kulturalna umożliwia człowiekowi określenie własnej tożsamości. Zgodnie z intencją autorów, takie przygotowanie człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy sprzyja rozwojowi krytycznego myślenia, aktywności, kreatywności i inicjatywności, nabywaniu umiejętności rozwiązywania problemów, oceny ryzyka oraz podejmowania decyzji i świadomego kierowania emocjami<sup>18</sup>. W kształtowaniu kompetencji kluczowych za bezwzględnie konieczne uznano kształtowanie motywacji do nauki oraz otwarcie na nowe wyzwania stawiane przez życie, na podejmowanie których wpływ wywiera wiara we własne możliwości, a także w osiągnięcie sukcesu. Nie ulega wątpliwości, że dla realizacji takich celów w procesie edukacji kluczowe znaczenie ma uwzględnienie indywidualnych cech poszczególnych jednostek i ich predyspozycji. Kompetencje kluczowe w brzmieniu zawartym w opracowaniu unijnym zostały zaimplementowane w polskiej Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego z grudnia 2008 roku. Kierunki zaproponowanych zmian w naturalny sposób wpływają na przyjęte koncepcje edukacyjne, znajdujące swoją egzemplifikację w sposobach realizacji praktyki edukacyjnej, która przywołuje założenia wynikające z koncepcji konstruktywistycznej, opartej na założeniach pedagogiki humanistycznej. Mając na uwadze definicję pojęcia „kompetencje kluczowe”, określane jako połączenie wiadomości, umiejętności i postaw adekwatnych do sytuacji<sup>19</sup>, szczególnym zadaniem edukacji, nie zawsze dotychczas docenianym, jest skupienie uwagi nauczycieli na kształtowaniu pozytywnych postaw uczniów wobec procesu kształcenia. Umiejętność uczenia się wymaga wiedzy i świadomości własnych silnych i słabych

<sup>17</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Pe-Cons 3650/1/06, Bruksela, 18 grudnia 2006 r., s. 3.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 4.

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 3.

stron, a także zdolności do poszukiwania możliwości zaspokajania potrzeb edukacyjnych oraz niezbędnej pomocy i wsparcia. W tym celu konieczne jest rozumienie własnej strategii uczenia się i świadome jej stosowanie i rozwijanie<sup>20</sup>.

## Edukacja w społeczeństwie informacyjnym

W społeczeństwie informacyjnym istnieje potrzeba kształtowania aktywnych postaw wobec procesu uczenia się, ponieważ sprzyja to podejmowaniu działalności zmierzającej ku nabywaniu wiedzy i permanentnemu podnoszeniu kwalifikacji. Warto zwrócić uwagę na wypowiedź twórcy konstruktywizmu Jeana Piageta, który stwierdził, że „dziecko, któremu ograniczymy zdolność badania, zadawania sobie pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi, w to miejsce oferując mu tłumaczenie za pomocą pogadanki, zmienia swój umysł, wyposażając go głównie w strategię słuchania i zapamiętywania cudzej wiedzy, nie będzie jednak umiało wytwarzać samodzielnie własnej”<sup>21</sup>. Konstruktywiści uważają, że człowiek ucząc się nie buduje swojej wiedzy, biernie gromadząc informacje odbierane za pomocą swoich zmysłów, lecz aktywnie tworzy modele, które odwzorowują lub też reprezentują rzeczywistość. Wiedza posiadana przez człowieka zależy od jego własnej aktywności i nie daje się zewnętrznemu kontrolować. Proces uczenia się jest konstruowaniem znaczeń, nadawaniem ich poznawanym rzeczom, zjawiskom i procesom w kontekście dotychczasowej wiedzy uczącego się<sup>22</sup>. Uczenie się polega na uwewnętrznieniu wiedzy, jej interioryzacji, włączeniu nowych doświadczeń do utworzonych wcześniej w umyśle struktur wiedzy. Takie spojrzenie na uczenie się wpłynęło na zmianę myślenia o uczniu, o jego dotychczasowych doświadczeniach, roli nauczyciela i organizacji środowiska, w którym zachodzi uczenie się. W procesie konstruowania wiedzy, oprócz aktywności jednostki, jej dotychczasowego doświadczenia, za niezwykle ważny uznano społeczny charakter uczenia się wynikający z interakcji z otoczeniem. Przedstawione założenia wynikają z podstaw teoretycznych dydaktyki poznawczo-konstruktywistycznej i interakcyjnej, stawiającej na wywoływanie konfliktu poznawczego, sprzyjającego podejmowaniu aktywności związanej z zaspokajaniem potrzeby posiadania wiedzy poprzez samodzielne jej odkrywanie i wytwarzanie (dydaktyka myślenia)<sup>23</sup>.

Zdaniem D. Klus-Stańskiej, zmiana rozwojowa zachodząca w człowieku jest efektem interakcji oraz jego indywidualnego zaangażowania w nadawanie znaczeń poznawanej rzeczywistości. Powołując się na poglądy konstruktywistów, m.in. J. Brunera, autorka uważa, że współczesna dydaktyka uwzględnia naturalne dążenie człowieka do aktywnego poznawania, poszukiwania rozwiązań, negocjo-

<sup>20</sup> *Psychologia*, T. 2, J. Strelau (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 127.

<sup>21</sup> *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 484.

<sup>22</sup> R. Pachociński, *Technologia a oświata*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2002, s. 84.

<sup>23</sup> *Pedagogika...*, s. 494.

wania społecznego, samodzielnego nadawania znaczeń w nawiązaniu do wiedzy uprzedniej<sup>24</sup>. Oczekuje się, że szkoła powinna stwarzać uczniom możliwość samodzielnej pracy w procesie odkrywania wiedzy, organizować środowisko uczenia się, stwarzać warunki do zaspokajania ciekawości, zadawania pytań, dyskusowania, formułowania problemów i stawiania hipotez itp., szanując ich naturalny sposób poznania oraz prowokując nowe działania w tym zakresie. We współczesnej edukacji chodzi o to, aby uczeń potrafił wykazać się własnym rozumieniem wiedzy, aby wiedział gdzie i jak ją zastosować. Zmienia się rola nauczyciela. Z osoby przekazującej, prezentującej wiedzę, nauczyciel staje się organizatorem, animatorem procesu uczenia się uczniów, osobą wspierającą rozwój ich myślenia i aktywność. Jego zadaniem jest poznanie uczniów i zadbanie o stworzenie im możliwie najlepszych warunków rozwoju. W realizacji powyższych zadań niezwykle pomocne są właściwie zastosowane nowoczesne narzędzia technologii informacyjnej.

Współcześnie pojawiają się nowe teorie lokowane w obszarze pedagogiki, które – zdaniem ich twórców – są bardziej adekwatne do zastosowania w społeczeństwie informacyjnym niż teorie behawiorystyczne, kognitywistyczne czy konstruktywistyczne, ponieważ lepiej przystają do zmieniającej się rzeczywistości. G. Siemens i S. Downes, formułując założenia teorii konektywistycznej, odnieśli się do coraz bardziej znaczącej roli technologii informacyjnej w funkcjonowaniu współczesnego człowieka i potraktowali uczenie się jako proces permanentnego tworzenia sieci powiązań pomiędzy węzłami, którymi mogą być informacje, dane, uczucia, obrazy itp. Autorzy uważają, że nie musimy, a nawet nie możemy posiadać całej wiedzy, może się ona znajdować w zasobach poza nami i dopiero w czasie połączenia z tymi zasobami czy bazami uruchamia się proces uczenia się. Podejmowanie działania związanego z łączeniem się z bazami wiedzy, czyli poszukiwanie wiedzy, jest ważniejsze niż nasza ta dotychczasowa, ponieważ pozwala na jej poszerzanie. Wiedza, którą posiadamy, wpływa na podejmowane decyzje i ulega ciągłej zmianie, stąd uczenie się jest procesem dynamicznym. Do dotychczasowej wiedzy ciągle dołączają nowe informacje. Za kluczową kompetencję uznano umiejętność krytycznej refleksji i wybór pomiędzy tym, co jest istotne, i tym, co istotne nie jest. Równie ważna jest świadomość momentu, w którym nowa informacja zmienia fundamentalnie zasady, na podstawie których były podejmowane dotychczasowe decyzje. Proces uczenia się opiera się więc na założeniach hermeneutycznych. „Wiedzieć jak” (ang. *know-how*) czy „wiedzieć co” (ang. *know-what*) zostaje zastąpione przez „wiedzieć gdzie” (ang. *know-where*), ponieważ jest to sposób na odnalezienie właściwego zasobu wiedzy. Tak rozumiana umiejętność uczenia uznana za kluczową kompetencję współczesnego człowieka traktowana jest równoważnie do zasobu wiedzy, który już posiadamy<sup>25</sup>, ponieważ umożliwia dalszy rozwój. Teoria ta nie tylko pozwala na

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 498.

<sup>25</sup> G. Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, “International Journal of Instructional Technology and Distance Learning”, Jan 2005, vol. 2, no. 1.

traktowanie jednostki zgodnie z założeniami teorii pedagogiki humanistycznej, lecz również uświadamia jak niezwykle ważne staje się włączenie do edukacji narzędzi technologii informacyjnej, traktowanych nie tylko jako obiekt poznania, ale jako narzędzie poznawania.

### Zinformatyzowane środowisko uczenia się

W procesie poznawania, niezależnie od wieku, naturalne środowisko funkcjonowania człowieka wywołuje ciekawość, wzbudza zainteresowanie, stanowi inspirację dla podejmowania czynności badawczych, jest źródłem wiedzy lub służy jej weryfikacji. Jego rola jest nieoceniona. W jego skład wchodzi wszystkie rzeczy i przedmioty służące edukacji, a stanowiące codzienne otoczenie człowieka. Środowisko uczenia się obejmuje całe otoczenie jednostki, w szkole i poza nią, i wszystkie jego elementy, które mogą stymulować jej rozwój<sup>26</sup>. Ze względu na te właściwości, chciałabym odnieść się do środowiska uczenia się rozszerzonego o technologie informacyjno-komunikacyjne, które stanowią integralną część środowiska funkcjonowania współczesnego człowieka. Można nawet powiedzieć, że dzięki swoim specyficznym cechom media elektroniczne rozszerzyły to środowisko w sposób do tej pory niespotykany. Technologia jest nie tylko źródłem poznania, ale stanowi również świetne narzędzie poznawcze, tworząc specyficzne środowisko wspierające aktywność i kreatywność ucznia, zachęcające do działań o charakterze eksploracyjnym.

Dla współcześnie najmłodszego pokolenia elektroniczne media i pojawiające się rozwiązania w zakresie technologii informacyjnej stanowią stały element środowiska funkcjonowania. Badania przeprowadzone przez firmę Gemius SA w 2007 roku wykazały, że co dziesiąty internauta w Polsce to dziecko w wieku 7–14 lat. Najmłodszy użytkownicy korzystają z sieci coraz dłużej i intensywniej. Niemal co drugie dziecko-internauta to tzw. *heavy user* (korzysta z Internetu codziennie lub prawie codziennie). Tym, co wyróżnia internautów w wieku od 7–14 lat na tle całej populacji, jest stosunkowo liczny udział korzystających z zasobów sieci kilka razy w tygodniu (34%). Może to świadczyć o dość licznej grupie dzieci, dla których korzystanie z Internetu nie leży w centrum ich zainteresowań lub ograniczają je czasowo opiekunowie<sup>27</sup>. Ze wstępnego raportu z badań EU *Kids Online*, przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9–16 lat i ich rodziców, których autorką jest L. Kirwil, wynika, że pierwszy kontakt z Internetem przypada na wiek między 7 a 11 rokiem życia, w Polsce zaś przeciętny wiek pierwszego logowania do sieci to 9 lat. Biorąc pod uwagę wszystkie kraje europejskie, jedna trzecia 9-, 10-latków korzystających z Internetu jest w sieci codziennie. Wskaźnik ten rośnie do 77% w grupie 15-, 16-latków. Korzystanie z Internetu jest obecnie

<sup>26</sup> *Pedagogika...*, s. 494.

<sup>27</sup> *Dzieci aktywne online*, dostępne na: [http://www.dzieckowsieci.pl/repository/upload/PDF/raport\\_gemius\\_dzieci\\_akttywne\\_online.pdf](http://www.dzieckowsieci.pl/repository/upload/PDF/raport_gemius_dzieci_akttywne_online.pdf) [28.12.2010].

nieodłączną częścią codziennego życia dzieci: w Europie średnio 92% młodych internautów korzysta z sieci przynajmniej raz w tygodniu, a 57% loguje się codziennie lub prawie każdego dnia. W Polsce te wskaźniki są nawet wyższe: 96% loguje się przynajmniej raz na tydzień, 72% codziennie, a 24% 1–2 razy w tygodniu<sup>28</sup>. Można stwierdzić, że multimedia są wszechobecne. Towarzyszą dzieciom w różnorodnych działaniach, wpływając na proces wychowania i kształcenia. Stanowią środowisko uczenia się współczesnego młodego pokolenia. Niewątpliwie szkoła musi uwzględniać ten fakt<sup>29</sup>. Omawiając rolę technologii informacyjnej w życiu dziecka nie sposób nie zadać pytania o to, w jaki sposób wpływa ona na konstruowanie przez niego wiedzy. Czy współczesna organizacja szkolnego nauczania i uczenia się sprzyja kształtowaniu oczekiwanych postaw wobec uczenia się? W jaki sposób kształtować środowisko uczenia się dzieci, aby możliwie optymalnie wspierać poznawczą zmianę rozwojową zachodzącą w dziecku? W jaki sposób współczesna edukacja wczesnoszkolna realizuje zdania edukacji dla społeczeństwa wiedzy?

### **Projekt pilotażowy *Lekki jak piórko – multimedialna szafka dla ucznia = lekki tornister***

Od 2008 r. w Polsce obowiązuje nowa Podstawa Programowa Kształcenia Ogólnego, w której zawarto zapis o obowiązkowych *zajęciach komputerowych* w klasach I–III, które zalecono prowadzić nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej (lub ewentualnie nauczycielom informatyki) w pracowni komputerowej. Z analizy sformułowanych osiągnięć uczniów po zakończeniu edukacji w klasie III wynika, że w jej założeniach położono główny nacisk na umiejętności informatyczne, w mniejszym stopniu zwracając uwagę na kształtowanie uczenia się z zastosowaniem technologii informacyjnej. Zaproponowane przez poszczególne wydawnictwa rozwiązania, dotyczące doboru treści i metod realizacji, powinny stanowić stały obiekt badań pedagogicznych.

Od pewnego czasu w szkołach podstawowych w klasach I–III realizowany jest pilotażowy projekt *Lekki jak piórko – multimedialna szafka dla ucznia = lekki tornister*. Projekt polega na wprowadzeniu do procesu dydaktycznego komputerów osobistych (netbooków) w układzie: jeden komputer przypada na jednego ucznia. Zastosowane oprogramowanie oraz rozwiązania techniczne umożliwiają pracę w sieci lokalnej i globalnej.

Celem projektu jest nie tylko nabycie przez uczniów umiejętności korzystania z nowoczesnych urządzeń i metod technologii informacyjnej, ale przede wszystkim kształtowanie pozytywnych postaw wobec procesu uczenia się, wzbudzanie zainteresowania nauką, nabywanie umiejętności uczenia się z pomocą najnow-

<sup>28</sup> *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla EU*, dostępne na: [http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/raport\\_eukidsonline\\_polska.pdf](http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/raport_eukidsonline_polska.pdf) [28.12.2010].

<sup>29</sup> M. Musiol, *Media w procesie wychowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 166–181.

szych rozwiązań technicznych związanych z zastosowaniem technologii informacyjnej w edukacji, umożliwiających budowanie wiedzy zgodnie ze współczesnymi podstawami kształcenia na miarę oczekiwań społeczeństwa informacyjnego. Uzupełnieniem przyjętego rozwiązania jest zastosowanie zestawu multimedialnego lub w rozszerzonej wersji – tablicy interaktywnej zintegrowanej z komputerami połączonymi do sieci. Ważnym elementem wspomagania procesu kształcenia jest możliwość korzystania z e-booków i systemu ewaluacji wiedzy, pozwalającego na przygotowywanie odpowiednich testów.

Od czerwca 2010 r. w sześciu szkołach na terenie województwa śląskiego prowadzone są badania pedagogiczne, których celem jest ewaluacja zastosowanego modelu nauczania wczesnoszkolnego z zastosowaniem netbooków i tablic interaktywnych w kształtowaniu umiejętności uczenia się dzieci młodszych, a w szczególności:

- określenie wpływu zastosowania technologii informacyjnej na lekcji na kształtowanie strategii uczenia się dzieci,
- określenie metod interakcji nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–uczeń, uczeń–uczeń w sieci lokalnej i rozległej, analizę dróg odbioru treści kształcenia, sposoby ich przyswajania i utrwalania,
- określenie wpływu zastosowanego modelu kształcenia z użyciem netbooków na osiągnięte przez uczniów wyniki w nauce,
- analiza zastosowanego oprogramowania edukacyjnego, w tym podręczników-multibooków, i ocena ich przyjazności dla użytkownika oraz poziomu interaktywności i multimedialności,
- optymalizacja modelu procesu dydaktycznego z zastosowaniem narzędzi technologii informacyjnej w edukacji wczesnoszkolnej,
- określenie dróg wsparcia i pomocy dla nauczycieli realizujących zajęcia z zastosowaniem netbooków,
- określenie roli środowiska rodzinnego w kształtowaniu postaw dzieci wobec uczenia się.

Badania właściwe, które planowo mają trwać do 2012 r., poprzedziły badania pilotażowe przeprowadzone metodą obserwacji uczestniczącej. Uzyskane wyniki badań pilotażowych posłużyły ustaleniu głównych obszarów badawczych oraz aspektów analizy przebiegu procesu kształcenia z zastosowaniem netbooków. Badaniami objęto uczniów klasy I i IV szkoły podstawowej. Uczniowie klasy IV rozpoczęli pracę z netbookami w klasie III. W klasie IV obserwowano zajęcia z matematyki, przyrody i języka angielskiego. Badaniom pilotażowym poddano tylko dwie klasy, do których na zajęcia dydaktyczne zostały wprowadzone netbooki. Pozostałe klasy w badanych szkołach nie uczestniczyły w projekcie.

## Konkluzje

Na podstawie obserwacji zajęć dydaktycznych prowadzonych z zastosowaniem komputerów można sformułować pierwsze konkluzje:

– Realizacja zajęć z zastosowaniem netbooków w dużym stopniu wpływa na wzrost zainteresowania uczestnictwem w zajęciach szkolnych, ale nie zawsze sposób ich wykorzystania spełnia oczekiwania uczniów.

– Możliwość stosowania testów ewaluacyjnych na zajęciach szkolnych bardzo pozytywnie wpływa na realizacji idei samooceny osiągnięć uczniów oraz ocenę skuteczności działań edukacyjnych przez nauczyciela.

– Najefektywniej praca z komputerem przebiega na zajęciach zintegrowanych, na których zastosowanie komputerów zostało wplecione w przebieg całodziennych zajęć dydaktycznych. Najwięcej problemów, choć nie zawsze, przysparza nauczycielom i uczniom realizowanie zajęć w systemie lekcyjnym (zajęcia 45-minutowe).

– Głównym celem realizacji zajęć dydaktycznych we współczesnej szkole jest wykształcenie umiejętności uczenia się w zinformatywowanym środowisku funkcjonowania, zgodnie z oczekiwaniami stawianymi obywatelom społeczeństwa informacyjnego. Kształtowanie strategii uczenia się dzieci z zastosowaniem technologii informacyjnej, w zgodzie ze współczesnymi teoriami pedagogicznymi, stało się naczelnym zadaniem współczesnej szkoły. Tymczasem w wielu przypadkach zastosowane przez nauczycieli modele kształcenia wskazują na brak zrozumienia istoty zmian w zakresie podstawowych założeń współczesnej edukacji. Problem ten ma charakter kluczowy i decyduje o efektach przedsięwzięcia.

– W trakcie badań zauważono liczne przykłady realizacji zajęć dydaktycznych sprzyjających powstawaniu wiedzy deklaratywnej, natomiast w niewielkim stopniu rozwijana była wiedza proceduralna, bardziej znacząca dla ucznia.

– W procesie dydaktycznym ciągle zbyt małą wagę przywiązuje się do kształtowania motywacji do nauki oraz budowania wiary we własne możliwości uczniów.

– Rola, jaką odgrywa technologia informacyjna w nauczaniu, i przeznacze komputerów polega przede wszystkim na zwiększaniu możliwości ludzkiego umysłu. Metody i środki komputerowe mają być pomocą intelektualną człowieka. Nie sprzyja temu wyłączne zastosowanie programów edukacyjnych o konstrukcji opartej na idei nauczania programowanego, sprzyjającego realizacji idei technokratycznej.

– Wprowadzenie do klas I–III netbooków nie zawsze udało skorelować się w czasie z multibookami, mającymi zastąpić w szkole tradycyjne podręczniki.

– Podstawowe problemy, które wystąpiły w czasie realizacji zajęć, można by wyeliminować dzięki wcześniejszemu przeszkoleniu nauczycieli.

Wyniki obserwacji ujawniły pewne niedoskonałości w realizacji projektu, które z pomocą nauczycieli są systematycznie usuwane. Nie jest to proces łatwy. Nie zawsze też przyjęte w szkołach rozwiązania organizacyjne sprzyjają realizacji idei

projektu. Należy pamiętać, że dotychczas stosowane w szkole media nie wpłynęły w znaczącym stopniu na wyniki nauczania ani kształtowanie pozytywnych postaw dzieci wobec uczenia się. Nie spowodowały one dotychczas istotnych zmian w nauczaniu i działaniach szkoły. Z chwilą pojawienia się komputerów w procesie edukacji dzieci młodszych, pojawiła się nowa jakość i szansa, której dla dobra młodych pokoleń nie można zaprzepaścić. Pierwsze doświadczenia napawają optymizmem, ponieważ idea projektu i jego realizacja poczyniła miłowy krok w ewolucji dydaktyki realizowanej w naszych szkołach. Badania właściwe wciąż trwają a ich wyniki zostaną opublikowane.

Podsumowując rozważania, warto odnieść się do kwestii roli technologii informacyjnej w życiu człowieka i włączenia jej w szeroki zakres oddziaływań pedagogicznych tak, aby zapobiec niebezpieczeństwom związanym z kształtowaniem się technokratycznego, odtwórczego sposobu myślenia, dalekiego od uznawanych w społeczeństwie wartości. Na zagadnienia te szczególną uwagę zwraca B. Siemieniecki, dostrzegając potrzebę przyjrzenia się problemowi i widząc konieczność podjęcia dyskusji i badań z tym związanych. Autor zwraca uwagę na dwa nurty związane ze sposobem postrzegania edukacji z zastosowaniem komputerów. Jeden z nich wynika z tradycyjnego spojrzenia na edukację. Drugi to nurt kognitywny, który – zdaniem autora – tworzy współcześnie podstawę teoretyczną edukacji, powszechnie stosującej technologię informacyjną zgodnie z zasadami edukacji medialnej. Nurt kognitywny charakteryzuje się dużą różnorodnością i wielowątkowością, toteż w tym nurcie również występuje podział na: podejście informatyczno-techniczne oraz humanistyczne. Różnica polega na odmienności traktowania procesu kształcenia<sup>30</sup>.

Nurt informatyczno-matematyczny zakłada, że ludzki umysł funkcjonuje tak, jak komputer przetwarzający informacje, zgodnie z przyjętym programem, oraz że każdy żywy organizm działa zgodnie z przyjętymi zasadami i procedurami, co pozwala na skuteczne planowanie procesu dydaktycznego. Uczeń traktowany jest jako układ cybernetyczny, który postępuje zgodnie z opracowanym algorytmem. Założenia, które przyświecają takiej wizji zastosowania komputera w edukacji, wywodzi się z idei nauczania programowanego i stanowią one rozwinięcie technologii kształcenia. Mimo że tego typu założenia były podstawą do tworzenia oprogramowania w pierwszej fazie stosowania komputerów w kształceniu, kiedy możliwości obliczeniowych pierwszych komputerów osobistych były niewielkie, są one wykorzystywane do tworzenia oprogramowania wspomagającego kształcenia, dołączanego do podręczników szkolnych. Przyjęte kryteria zostały poddane krytyce ze względu na kontekstowość i intencjonalność przygotowywanych treści i sposobu ich prezentacji, mającą związek z osobą twórcy oprogramowania oraz z potrzebą jednoznacznego określenia danych wprowadzanych do komputera. Ta dokładność definiowania informacji stanowi podstawę krytyki takiego rozwiązania, ponieważ ogranicza twórcze modyfikowanie przebiegu procesu kształcenia przez nauczyciela

<sup>30</sup> B. Siemieniecki, *Technologie...*, s. 72.



i ucznia. Przyjęte w takim kształcie rozumienie edukacji z zastosowaniem komputerów jest w pewnym zakresie rozwinięciem pedagogiki behawiorystycznej. Autor przestrzega przed taką interpretacją edukacji wspieranej komputerowo. Drugi nurt, przedstawiony przez B. Siemienieckiego, to nurt humanistyczny, który nazwał kulturowym. Zakłada on, że komputer to element kultury wytworzonej przez człowieka. Nie powinien być on traktowany jako odrębna jakość, lecz włączony w program szeroko pojętej edukacji. W tym przypadku algorytmiczność komputera można pogodzić z nieokreślonymi do końca, „nie dającymi się sklasyfikować znaczeniami oraz wieloznacznym kontekstem wiadomości”<sup>31</sup>. W podejściu humanistycznym komputer stanowi narzędzie, służące człowiekowi funkcjonującemu w określonej kulturze i posiadającemu określone zdolności i umiejętności w rozwiązywaniu problemów, wyjaśnianiu zjawisk i procesów oraz ich interpretowaniu w kontekście kulturowym. Takie szerokie rozumienie roli komputera w edukacji stwarza człowiekowi nowe możliwości pozwalające na wykraczanie poza utarte schematy i stereotypy. To hermeneutyczno-fenomenologiczne ujęcie roli komputera w życiu człowieka pozwala traktować go jako instrument tworzenia systemu wartości, praw i zasad. Zdaniem B. Siemienieckiego, najistotniejsze jest zrozumienie istoty zmian w edukacji, ponieważ wpływa ona na sposób postrzegania roli komputera w edukacji i planowania działań związanych z informatyzacją szkół<sup>32</sup>.

Z punktu widzenia współczesnych zadań edukacji, odpowiednie zastosowanie strategii edukacyjnych zawartych w oprogramowaniu edukacyjnym oraz związanych z celowym wykorzystaniem całego wachlarza usług sieciowych, tworzy szerokie możliwości uczenia się w środowisku, które w dużym zakresie zastępuje nauczyciela w jego dotychczasowej, tradycyjnej roli, pozwalając uczniom działać zgodnie z ich rytmem pracy i w dostosowanym do ich predyspozycji środowisku uczenia się. Zauważmy, że nie mówimy tutaj o nabywaniu wiedzy, ale o sposobach jej nabywania. Zmienia się sposób myślenia o edukacji. Stosując multimedia dzieci wykazują się niezwykłą aktywnością, kreatywnością, zaangażowaniem i konsekwencją, zatem ich zastosowanie w procesie kształcenia powinno sprzyjać wykształceniu oczekiwanych w społeczeństwie wiedzy postaw i uzyskaniu adekwatnych umiejętności. Dzięki tym działaniom szkoła powinna stać się instytucją uczącą się i doskonalącą, stwarzającą dzieciom optymalne warunki rozwoju. Ale zanim komputery odciążą plecaki, czeka nas jeszcze dużo pracy.

## Bibliografia

- Druker P.F., *Spółczesność pokapitalistyczna*, PWN, Warszawa 1999.  
Druker P.F., *The Age of Social Transformation*, “The Atlantic Monthly”, November 1994.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 74.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 73–75.

*Dzieci aktywne online*, dostępne na: [http://www.dzieckowsieci.pl/repository/upload/PDF/raport\\_gemius\\_dzieci\\_aktywne\\_online.pdf](http://www.dzieckowsieci.pl/repository/upload/PDF/raport_gemius_dzieci_aktywne_online.pdf) [28.12.2010].

Fasko Jr. D., *Education and creativity*, "Creativity Research Journal" 2000–2001, t. 13, nr 3–4.

Huk T., *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.

Jabłoński A., *Budowanie społeczeństwa wiedzy. Zarys teorii społecznej Karla R. Poppera*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.

Kuźnicki L., *Polska w obliczu wyzwań przyszłości*, [w:] *Polska w obliczu wyzwań przyszłości. W świetle studiów Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus”*, PAN, ELIPSA, Warszawa 2004.

Morbiter J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.

Nowina-Konopka M., *Istota i rozwój społeczeństwa informacyjnego*. [w:] *Spółczesne społeczeństwo informacyjne. Istota, rozwój, wyzwania*, L. Zacher (red.), Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006.

Pachociński R., *Technologia a oświata*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2002.

*Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, L. Zacher (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

*Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla EU*, dostępne na: [http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/raport\\_eukidsonline\\_polska.pdf](http://www.swps.pl/images/stories/dokumenty/raport_eukidsonline_polska.pdf) [28.12.2010].

Program Operacyjny *Nauka, nowoczesne technologie i społeczeństwo informacyjne, 2007–2013*, opracowany w Ministerstwie Nauki i Informatyzacji, Warszawa 2005.

*Psychologia*, T. 2, J. Strelau (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Schulz R., *Twórczość Społeczne aspekty i zjawiska*, Warszawa 1990.

Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, "International Journal of Instructional Technology and Distance Learning", Jan 2005, vol. 2, no. 1.

Siemieniecki B., *Technologia informacyjna w polskiej szkole. Stan i zadania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Szempruch J., *Strategie rozwoju szkoły w społeczeństwie wiedzy*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, J. Szempruch (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

Zacher L.W., *Spór o globalizację. Eseje o przyszłości świata*, Warszawa 2003.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Pe-Cons 3650/1/06, Bruksela, 18 grudnia 2006 r.

# **SZEŚCIOLATEK W SZKOLE**



Elżbieta Marek  
Magdalena Grochala  
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego  
w Kielcach  
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

## SYTUACJA DZIECKA SZEŚCIOLETNIEGO W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

### Wprowadzenie

Problem wcześniejszego rozpoczynania edukacji przez dzieci pojawił się w naszym kraju w związku z przygotowywaną latach 70. XX wieku reformą szkolnictwa. Wtedy to Komitet Ekspertów zaproponował obniżenie wieku szkolnego o rok. Jednakże w toku licznych dyskusji ustalono, że od 1 września 1977 roku wszystkie dzieci będą objęte powszechnym i ujednoczonym wychowaniem przedszkolnym, celem przygotowania ich do podjęcia nauki w szkole. Wprowadzona w 1999 roku nowa podstawa programowa nie przewidywała kształcenia sześciolatków, co w związku z obniżeniem na wsiach frekwencji w tzw. „O” doprowadziło do licznych debat. W latach 2000–2003 pojawiło się wiele głosów nawołujących do uporządkowania sytuacji dzieci sześciolatków<sup>1</sup>, którą zmieniła ustawa z 27 czerwca 2003 roku<sup>2</sup> orzekająca, że od 1 września 2004 roku dzieci sześciolatków zostaną objęte obowiązkowym rocznym przygotowaniem przedszkolnym – w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej. Po dziesięciu latach od wprowadzenia w życie reformy edukacji – 19 marca 2009 roku sejm przyjął ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty. Najważniejszy jej zapis mówi o rozpoczynaniu obowiązkowej edukacji przedszkolnej od 5 roku życia oraz realizacji obowiązku szkolnego do 6 roku życia. Obniżenie wieku rozpoczęcia nauki szkolnej stało się przedmiotem dyskusji polskiego społeczeństwa: rodziców, nauczycieli, władz oświatowych, naukowców, organizacji pozarządowych, członków stowarzyszeń.

Argumentem „za” jest podejmowanie prac nad opracowaniem nowoczesnej organizacji startu szkolnego dzieci, która jest związana z wyrównywaniem szans edukacyjnych oraz objęciem powszechnym wychowaniem przedszkolnym dzieci

---

<sup>1</sup> E. Marek, O. Zamecka-Zalas, *Problematyka startu szkolnego na łamach czasopism pedagogicznych w latach 2000–2008*, [w:] *O pomysłach startu szkolny dziecka*, S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2010.

<sup>2</sup> Dz. U. Nr 137, poz. 1304.

trzy-, czteroletnich, a pięcioletków obowiązkową edukacją przedszkolną<sup>3</sup>. „Za” przemawiają także dane statystyczne dotyczące upowszechnienia edukacji przedszkolnej i wieku podjęcia obowiązku szkolnego, które nie najlepiej sytuują nasz kraj. Wskaźnik 4-latków objętych edukacją przedszkolną w Polsce w 2008 roku wynosił około 40%, co sytuowało nas na ostatnim miejscu w krajach Unii Europejskiej. W  $\frac{3}{4}$  krajów Unii obowiązkowa edukacja szkolna dla dzieci rozpoczyna się w wieku 6 lat, w niektórych jeszcze wcześniej<sup>4</sup>. Podobnie wygląda sytuacja w krajach Ameryki Północnej, Południowej i Środkowej, oraz w Azji, Afryce, na wyspach Pacyfiku i w krajach postradzieckich<sup>5</sup>.

Większość sondaży świadczy jednak o niezadowoleniu ogółu Polaków z takiej decyzji<sup>6</sup>. Przeciwnicy wysuwają najczęściej argumenty związane z ograniczeniem radości dzieciństwa i zbyt wczesnym nakładaniem na dziecko obowiązków oraz wprowadzaniem go w systematyczny rytm życia. Zwracają uwagę na inne metody i formy pracy w szkole oraz niedostosowanie społeczne i emocjonalne dziecka do nowych warunków i wymagań<sup>7</sup>. Również szkoły, jak wskazują liczne badania<sup>8</sup>, nie zapewniają uczniom odpowiednich warunków, takich jak:

1. Przygotowanie przestrzeni edukacyjnej – zgodnie z założeniami podstawy programowej podział sali lekcyjnej na część edukacyjną i rekreacyjną, jej wyposażenie w odpowiednie do wzrostu dzieci meble i sprzęt, pomoce dydaktyczne i kąciki zabaw. Ważna jest także lokalizacja pomieszczeń dla dzieci sześciolatków.

<sup>3</sup> K. Żuchelkowska, *Dziecko sześciolatków w szkole. Szansa czy zagrożenie?*, [w:] *O pomysłny start szkolny dziecka*, S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2010, s. 21.

<sup>4</sup> S. Guz, *Wczesna edukacja dzieci – stan, potrzeby, kierunki przemian*, [w:] *O pomysłny start szkolny dziecka*, S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2010, s. 34; D. Ochmański, *Obowiązek szkolny w krajach Unii Europejskiej*, [w:] *O pomysłny start szkolny dziecka*, S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2010, s. 56.

<sup>5</sup> M. Cylkowska-Nowak, *Start szkolny uczniów – studium porównawcze*, [w:] *O pomysłny start szkolny dziecka*, S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2010.

<sup>6</sup> Społeczny Monitor Edukacji, *Obniżenie wieku obowiązku szkolnego wzbudza silne emocje*, dostępne na: <http://www.monitor.edu.pl/newsy/obnizenie-wieku-obowiazku-szkolnego-wzbudza-silne-emocje.html> [15.12.2010].

<sup>7</sup> K. Żuchelkowska, *Dziecko...*, s. 21–22.

<sup>8</sup> Patrz: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Gotowość szkół podstawowych do obniżenia wieku szkolnego. Przykład olsztyński*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr specjalny; I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, A. Olczak, *Odwrażliwienie szkoły – doniesienie z badań o przygotowaniach szkół do reformy programowej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr specjalny; B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *W przegrodzie obowiązkowej edukacji dzieci sześciolatków*, „Życie Szkoły” 2009, nr 9; E. Putkiewicz, B. Murawska, *Gotowość szkół Warszawy do realizacji przemian związanych z obniżeniem wieku szkolnego*, Warszawa 2008 – maszynopis; A. Skorodzień, A. Reda, *Standardy wyposażenie sali szkolnej dla dziecka 6-letniego*, „Gazeta Szkolna” 2009, nr 21/22; T. Parczewska, *Opieka zdrowotna i socjalna w placówkach szkolnych w kontekście potrzeb rozwojowych dziecka*, [w:] *O pomysłny start szkolny dziecka*, S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2010.

2. Realizacja zadań opiekuńczych szkoły, która powinna spełniać takie standardy, jakie panują w przedszkolu; powinna stworzyć optymalne warunki, na które składają się m.in.: miejsce i czas na działalność poznawczą dziecka, miejsce i czas na posiłki, plac zabaw dostosowany do potrzeb dziecka z bezpiecznie ogrodzonym terenem, opieka w czasie lekcji i po zajęciach w świetlicy szkolnej.

3. Organizacja posiłków, ich wydawania zgodnie z potrzebami dziecka sześciolatniego, organizacja stolówki.

4. Dostosowanie łazienek do potrzeb dziecka, w celu zapewnienia mu bezpieczeństwa i intymności podczas zaspakajania potrzeb fizjologicznych.

5. Rekreacja na świeżym powietrzu w ogrodzie szkolnym, który wyposażony jest w sprzęt (drabinki, ścianki wspinaczkowe, drążki, równoważnie, huśtawki itp.) umożliwiającą realizację zajęć z wychowania fizycznego.

6. Organizacja i odpowiednie wyposażenie świetlic szkolnych.

7. Odpowiedni dobór celów i treści kształcenia dający dzieciom sześciolatnim możliwość respektowania ich potrzeb i indywidualności, przejawiania twórczości.

8. Realizacja w praktyce założeń kształcenia zintegrowanego.

9. Stworzenie form i zasad oceniania dziecka 6-letniego uwzględniających jego indywidualne możliwości.

10. Konstrukcja podręczników szkolnych umożliwiających dziecku odkrywanie świata.

11. Odpowiednie przygotowanie nauczycieli, którzy znają możliwości rozwojowe dzieci sześciolatków i potrafią właściwie wspierać ich rozwój.

## **Czym jest przestrzeń edukacyjna i sytuacja szkolna dziecka?**

Rozpoczynając naukę w szkole, dziecko znajduje się w nowej przestrzeni edukacyjnej i nowej sytuacji, jaką jest sytuacja szkolna. Środowisko szkolne, w które wkracza sześciolatek, jest obok środowiska rodzinnego podstawowym terenem jego aktywności, od której zależy jego potencjał psychiczny, zachowanie i samopoczucie.

Określenie sytuacji szkolnej wypływa z ogólnej definicji środowiska wychowawczego, które przez Helenę Radlińską rozumiane jest jako „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników przekształcających jej osobowość, oddziaływujących stale lub przez dłuższy czas”<sup>9</sup>.

Ewa Jarosz przyjmując szerokie rozumienie pojęcia stwierdza, że „sytuacja szkolna obejmuje całokształt warunków, osób, zjawisk i sytuacji związanych z uczęszczaniem dziecka do szkoły”<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> M. Winiarski, *Środowisko wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, T. Pilch (red.), Warszawa 2007, s. 429.

<sup>10</sup> E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001, s. 61.

Obecnie bardzo często używane jest w pedagogice *pojęcie przestrzeni edukacyjnej*. Występuje ono w tytułach książek<sup>11</sup>, tematyce konferencji<sup>12</sup> lub tekstach pedagogicznych<sup>13</sup>. Nie zawsze jednak autorzy wyjaśniają, czym jest owa przestrzeń. Stąd na uwagę zasługuje definicja Jerzego Modrzewskiego, który pod pojęciem przestrzeni edukacyjnej rozumie taki wymiar przestrzeni społecznej, w której zostają zachowane albo intencjonalnie wytworzone takie elementy kultury danego układu społecznego, który go identyfikują i odróżniają od innych układów<sup>14</sup>. Anna Basińska wyodrębnia w przestrzeni edukacyjnej małego dziecka takie płaszczyzny, jak: fizyczno-przyrodnicza, społeczna, kulturowa, wirtualna<sup>15</sup>. Z kolei Beata Bednarczuk jest zdania, że przestrzeń edukacyjną tworzą<sup>16</sup>:

1. *Środowisko materialne*, jako jeden z zasobów naukowych opierających się na szczególnych zasadach, którymi są, jak twierdzą Kerry i Tollitt<sup>17</sup>:

- stwarzanie okazji do wykonywania zadań ześrodkowanych na dziecku, kierowanych bądź współkierowanych przez nauczyciela, a także samorzutnie organizowanych przez uczniów,
- wzbogacanie formalnej pracy dziecka poprzez rzeczywiste doświadczanie,
- stwarzanie możliwości uczestniczenia w zabawach manualnych, ekspresyjnych, twórczych, jako dróg i sposobów uczenia się–budowania wiedzy, udostępnianie uczniom podstawowych zasobów niezbędnych do uczenia się.

Klasa szkolna zorganizowana w ten sposób staje się realnym warsztatem poznania. Należy jednak pamiętać, że przestrzeni nauki nie można ograniczać do przestrzeni szkolnej, a tworzeniu wiedzy osobistej najlepiej sprzyja „przestrzeń

<sup>11</sup> *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, M. Kowalski, A. Pawlak, A. Farmula-Jurczak (red.), Impuls, Kraków 2010; *Przestrzeń edukacyjna wobec nyzwania i oczekiwań społecznych*, I. Surina (red.), Impuls, Kraków 2010.

<sup>12</sup> *Biblioteka w przestrzeni edukacyjnej. Funkcje i nyzwania w XXI wieku* – tytuł konferencji planowanej w UP w Krakowie w dniach 16–17 maja 2011, dostępne na : <http://www.up.krakow.pl/biblio/konferencja/> [15.12.2010]; *Sztuka jako przestrzeń edukacyjna. Teoria i praktyka* – konferencja na Uniwersytecie Wrocławskim w dniach 3–5 listopada 2010, dostępne na: [http://www.variograf.uni.wroc.pl/vario/index.php?option=com\\_content&task=view&id=116&Itemid=19](http://www.variograf.uni.wroc.pl/vario/index.php?option=com_content&task=view&id=116&Itemid=19) [15.12.2010]; *Europejska wspólna przestrzeń edukacyjna a przeobrażenia oświatowe w Polsce (1989–2006) – nadzieje i zagrożenia* – konferencja zorganizowana przez Wyższą Szkołę Ekonomii i Innowacji w Lublinie w dniach 13–14 listopada 2006.

<sup>13</sup> *Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej*, dostępne na: <http://www.univ.rzeszow.pl/ekonomia/Zeszyt12/25.pdf> [15.12.2010].

<sup>14</sup> Cyt. za: A. Basińska, *Aktywność poznawcza dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska*, Poznań 2010, s. 38. Praca doktorska dostępna na: [http://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/459/1/Anna\\_Basi%C5%84ska.pdf](http://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/459/1/Anna_Basi%C5%84ska.pdf) [15.12.2010].

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 38.

<sup>16</sup> B. Bednarczuk, *Od pogładowości do dzialalności dziecka w szkole. Organizacja środowiska wspierającego rozwój uczniów w deklaracjach przyszłych nauczycieli*, [w:] *O pomysłny start szkolny dziecka*, S. Guz, I. Zwierchowska (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2010, s. 338–339.

<sup>17</sup> *Ibidem*.



otwarta”, w której dochodzi do wspólnego wykorzystania powierzchni i materiałów, towarzyszącego nauczaniu zespołowemu i pracy indywidualnej.

2. *Środowisko społeczne*, które jest tworzone, jak sądzi Anna Brzezińska, przez zróżnicowane relacje nauczyciel–uczeń/uczniowie, uczeń–uczeń, uczeń–uczniowie oraz podmiotowy styl kształcenia, którego główną cechą jest orientacja jednocześnie na dziecko i jego rozwój, jak i na dorosłego i jego rozwój.

3. *Środowisko emocjonalne*, czyli tzw. atmosfera szkolna, mająca, zdaniem Bogusława Śliwerskiego, nierozzerwalny związek ze zdrowiem fizycznym, duchowym, psychicznym i społecznym podmiotów edukacji. Atmosfera szkolna ma charakter rozwojowy, gdy poprzez właściwe postawy nauczyciela wobec uczniów jest tworzony w niej właściwy klimat emocjonalny, są zaspokajane potrzeby życiowe dzieci, rozwijana jest wiara we własne możliwości, zdolności i kompetencje dzieci.

*Sytuacja szkolna dziecka*, zdaniem Elżbiety Zwierzyńskiej, składa się z następujących elementów:

– zadań, na które nakierowana jest jego aktywność (warto zwrócić uwagę, iż zadanie polegające na uczeniu się jest tylko jednym z możliwych, a czasami zadaniem dla danego dziecka może być np. unikanie nauki jak najmniejszym kosztem),

– warunków, w jakich ta aktywność się odbywa. Warunki te, to zarówno fizyczne otoczenie dziecka w szkole, jak i otoczenie osobowe składające się z nauczycieli, kolegów, personelu pomocniczego szkoły. Osoby te oprócz tego, że mają charakterystyczne cechy, które dziecko spostrzega w określony sposób, są także obiektami, z którymi wchodzi ono w swoiste dla siebie relacje,

– właściwości samego podmiotu sytuacji w wymiarze obiektywnym, jak i subiektywnym (samoocena)<sup>18</sup>.

Sytuacje, w jakich znajduje się człowiek, w tym sytuacja szkolna dziecka, mają wielopoziomową strukturę, co znaczy, że można je analizować w różnym stopniu ogólności. Sytuacje węższe, ograniczone czasowo i przestrzennie – a taką właśnie jest sytuacja dziecka sześciolatniego w szkole – składają się na sytuacje szersze, o bardziej ogólnej konstrukcji. Zatem sytuacja szkolna dziecka wstępującego do szkoły będzie się składała na jego sytuację życiową.

## Gotowość szkolna dziecka sześciolatniego

Podjęcie przez dziecko obowiązku szkolnego jest dla niego nowym etapem w życiu, od którego zależą jego dalsze losy. Przekroczenie progu szkolnego wiąże się ze zmianą aktywności i formy działalności dziecka. Dotychczasowa zabawa ustępuje miejsca obowiązkom szkolnym. Dziecko zobowiązane jest sprostać zadaniom, jakie stawia przed nim szkoła, dlatego też gotowość dziecka do podjęcia

<sup>18</sup> E. Zwierzyńska, *Testy w diagnozowaniu sytuacji szkolnej dziecka*, [w:] *Psychologia praktyczna w systemie oświaty*, K. Ostrowska (red.), CMPPP, Warszawa 1999, s. 183.

nauki w szkole jest niezmiernie ważną sprawą wpływającą na jego sytuację edukacyjną i dobre samopoczucie w nowym, jak dotąd nieznanym, środowisku.

Celem prezentowanych badań było poznanie sytuacji edukacyjnej dzieci sześciolatków w szkole oraz określenie czynników sprzyjających dobremu samopoczuciu i zakłócających funkcjonowanie w szkole. Na potrzeby badań wyodrębniono następujące problemy:

1. Jaki jest poziom gotowości szkolnej dziecka sześciolatka?
2. Jak dziecko spostrzega swojego nauczyciela i jakie ma z nim relacje?
3. Co sądzi o kolegach i koleżankach z klasy oraz relacjach z nimi?
4. Jaki jest poziom dostosowania sal lekcyjnych i otoczenia fizycznego do potrzeb i możliwości dziecka sześciolatka?

Do gromadzenia materiału badawczego, będącego podstawą dalszej analizy, wykorzystano: Skalę Gotowości Szkolnej, wywiad z dziećmi sześciolatkami oraz obserwację.

Badania zostały przeprowadzone w grudniu 2009 roku i w marcu 2010 roku na terenie Piotrkowa Trybunalskiego w sześciu szkołach podstawowych. Miały one charakter podłużny.

Tabela 1. Charakterystyka terenu badań

Nazwa szkoły	Liczba dzieci sześciolatków
Szkoła Podstawowa nr 2 im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego	3
Szkoła Podstawowa nr 10 im. Mikołaja Reja	1
Szkoła Podstawowa nr 12 im. Kornela Makuszyńskiego	4
Szkoła Podstawowa nr 13 im. Trybunału Koronnego	1
Szkoła Podstawowa nr 16 im. Marcina Kasprzaka	2
Zespół Szkolno-Gimnazjalny – Szkoła Podstawowa nr 3 im. Szarych Szeregów	3
Łącznie	14

Badaniami z wykorzystaniem Skali Gotowości Szkolnej<sup>19</sup> objętych zostało czternaścioro dzieci sześciolatków, które w roku szkolnym 2009/2010 podjęły naukę w klasie pierwszej w sześciu piotrkowskich szkołach podstawowych. Wśród badanych było trzech chłopców i jedenaście dziewczynek. Wszystkie dzieci wcześniej uczęszczały do przedszkoli lub oddziałów przedszkolnych. Na

<sup>19</sup>A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzyńska, *Skala Gotowości Szkolnej*, [w:] *Doradca nauczyciela sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 13.

podstawie uzyskanych danych z arkusza obserwacji otrzymano informacje dotyczące poziomu gotowości szkolnej w sześciu podskalach: umiejętności szkolne, kompetencje poznawcze, sprawność motoryczna, samodzielność, niekonfliktowość, aktywność społeczna.

*Umiejętności szkolne* zawierają zachowania i umiejętności, które związane są z poznawczą aktywnością dziecka i przygotowaniem go do nauki czytania, pisanania i matematyki, dotyczą różnych aspektów rozwoju dziecka, m.in.: uwagi, pamięci, reprezentacji pojęć i ich wykorzystania w praktyce, myślenia przyczynowo-skutkowego oraz rozwoju psychomotorycznego.

Z przeprowadzonych badań wynika, że poziom gotowości szkolnej w zakresie umiejętności szkolnych dzieci sześciolatków w większości jest zgodny z oczekiwanym. Tylko w jednym przypadku poziom ten jest niższy od oczekiwanego. Spośród badanych czternaściorga dzieci tylko jedna dziewczynka – Agata – otrzymała maksymalną liczbę punktów, tj. 60. Pozostałe dzieci otrzymały: 59 punktów – Klaudia, Oliwia; 56 punktów – Aga, Karina; 55 punktów – Julia, Wiktoria; 53 punkty – Aleksandra; 52 punkty – Stefan; 51 punktów – India, Magdalena, Karol; 50 punktów – Filip. Wyniki tych uczniów pokazują, że ich poziom gotowości szkolnej w zakresie umiejętności szkolnych jest zgodny z oczekiwanym, a więc są one przygotowane do podjęcia nauki w szkole i nie powinny mieć trudności ze zdobywaniem wiedzy, kształtowaniem pojęć, z nauką czytania, pisanania i liczenia. Jedną tylko dziewczynką – Kingą – otrzymała bardzo niski wynik – 36 punktów, który świadczy o braku przygotowania do podjęcia nauki w szkole, co może być powodem trudności w wykonywaniu przez nią obowiązków, jakie stawia przed nią szkoła. Dlatego też wymaga ciężkiej, wytężonej i przede wszystkim systematycznej pracy w celu uniknięcia problemów związanych z nauką.

*Kompetencje poznawcze* obejmują zainteresowania dzieci sześciolatków i ich osiągnięcia poznawcze. Dotyczą one poznawania przez sześciolatków środowiska i siebie, uczenia się i rozumienia świata przyrody, świata społecznego i symbolicznego oraz przygotowania do nauki czytania, pisanania i matematyki.

Wysoki poziom kompetencji poznawczych (28 punktów) osiągnęła Klaudia. Większość dzieci reprezentuje poziom średni: 24 punkty – Aga; 23 punkty – India, Oliwia; 22 punkty – Agata, Filip; 21 punktów – Stefan; 20 punktów – Julia, Karina, Magda; 17 punktów – Karol; 14 punktów – Aleksandra, 13 punktów – Wiktoria. Dzieci te nie mają większych problemów z nauką. Wśród uczniów tylko Kinga otrzymała niski wynik (8 punktów). W zakresie kompetencji poznawczych wymaga ona pomocy ze strony nauczyciela w celu wyrównania braków i podniesienia szans edukacyjnych.

*Sprawność motoryczna* dotyczy aktywności, zręczności i koordynacji ruchowej dziecka oraz sprawności manualnej. Umiejętności te są rozwijane podczas zajęć gimnastycznych i sportowych oraz prac ręcznych.

Wyniki badań wskazują, że większość z badanych dzieci osiągnęła pod względem sprawności motorycznej zgodny z oczekiwanym poziom gotowości do pod-

jęcia nauki. Maksymalną liczbę punktów – 24 – uzyskały: Julia, Klaudia, Magda, Oliwia, Karol. Sześcioro badanych dzieci otrzymało 23–21 punktów: 23 punkty – Aleksandra; 22 punkty – Agata, Karina, Filip, Stefan; 21 punktów – Aga. Trzy badane dziewczynki uzyskały wynik świadczący o ich niższej od oczekiwanej sprawności motorycznej. Są to: Wiktoria – 19 punktów; India – 17 punktów; i Kinga, która uzyskała bardzo niski wynik, bo 11 punktów, i w związku z tym wymaga podjęcia natychmiastowych działań w celu zapobiegania trudnościom w nauce pisania i podczas zajęć ruchowych.

*Samodzielność* obejmuje zachowania i umiejętności dzieci związane z ich zaradnością, poszukiwaniem rozwiązań w różnych sytuacjach i niezależnością, dotyczy codziennych czynności i zachowań w różnych sytuacjach, pokonywania przez dziecko trudności, podejmowania aktywności. Czynności te kształtują w uczniu inicjatywę podejmowania zadań, wytrwałość i odporność w ich realizowaniu.

Z badań wynika, że tylko jedna dziewczynka – Oliwia – otrzymała wynik 35 punktów, który pozwala umieścić ją wśród dzieci posiadających wysoki poziom samodzielności. Najbardziej liczna grupa dzieci sytuuje się na średnim poziomie samodzielności. Są to Klaudia – 33 punkty; Agata, Julia, Karina – 27 punktów; Aleksandra, Wiktoria, Stefan – 26 punktów; Aga, Filip – 25 punktów. Dzieci te są przygotowane do podjęcia nauki w szkole i nie wymagają większej pomocy ze strony nauczyciela. Są gotowe sprostać wymaganiom stawianym przez szkołę. Dwie dziewczynki – Magda (14 punktów) i Kinga (9 punktów) – reprezentują natomiast niski poziom w zakresie samodzielności. Nie są one w stanie samodzielnie wykonywać powierzanych im zadań i wymagają pomocy ze strony nauczyciela lub rówieśników.

*Niekonfliktowość* zawiera umiejętności społeczne, takie jak: współdziałanie w grupie, przestrzeganie zawartych umów, uwzględnianie praw innych, wyrażanie własnych uczuć bez krzywdzenia innych.

Badania wskazują, że tylko jedna z badanych dziewczynek – Oliwia – otrzymała maksymalną liczbę punktów, tj. 36, i osiągnęła wysoki poziom gotowości szkolnej pod względem niekonfliktowości. Spośród czternaściorga badanych troje dzieci osiągnęło niski poziom gotowości w zakresie niekonfliktowości: Magda – 21 punktów, Filip – 12 punktów; oraz Kinga, która uzyskała bardzo niski wynik – 4 punkty. Nie potrafi ona współdziałać i współpracować z innymi, nie szanuje ich zdania, często wchodzi w sytuacje konfliktowe z rówieśnikami i rozwiązuje je w sposób nieakceptowany społecznie. Pozostałe dzieci wykazują średni poziom gotowości szkolnej w zakresie niekonfliktowości. Klaudia otrzymała 34 punkty; Aleksandra – 32 punkty; Agata, Karol – 30 punktów; Aga, Wiktoria, Stefan – 29 punktów; India – 28 punktów; Julia, Karina – 26 punktów.

*Aktywność społeczna* dotyczy zachowań i umiejętności w zakresie kontaktowania się i porozumiewania się dziecka z rówieśnikami. Aktywność ta przejawia się w inicjowaniu kontaktów z rówieśnikami, współdziałaniu i porozumiewaniu się

z nimi, okazywaniu im współczucia i udzielaniu pomocy, jeżeli jest to konieczne, oraz mówieniu o sobie w sposób śmiały i zdecydowany.

Z badań wynika, że tylko jedna dziewczynka – Magda – osiągnęła wysoki poziom gotowości szkolnej w zakresie aktywności społecznej, uzyskując 25 punktów. Jedno z badanych dzieci – Wiktoria – uzyskało niski poziom aktywności społecznej, otrzymując 15 punktów. Wymaga ona pomocy ze strony nauczyciela i podjęcia działań, które ułatwią jej inicjowanie kontaktów z rówieśnikami, współdziałanie z nimi i w ogóle obcowanie wśród nich. Pozostali uczniowie wykazują średni poziom gotowości szkolnej w zakresie aktywności społecznej. Julia uzyskała 24 punkty; India, Oliwia – 22 punkty; Aga – 20 punktów; Aleksandra, Karina, Karol – 19 punktów; Kinga, Filip – 18 punktów; Stefan – 17 punktów; Aleksandra – 14, zaś Wiktoria – 12 punktów.

Z analizy danych wynika, że większość dzieci sześciolatków, które rozpoczęły realizację obowiązku szkolnego w roku 2009/2010 w piotrkowskich szkołach, osiągnęła średni poziom gotowości szkolnej. Codzienna ich obserwacja pozwala stwierdzić, że są w stanie sprostać wymaganiom, jakie stawia przed nimi szkoła. Jedynie Kinga nie powinna rozpocząć edukacji w klasie 1. Bardzo niskie wyniki, jakie uzyskała w badaniu Skala Gotowości Szkolnej, sugerują, że dziewczynka ta może mieć poważne problemy w nauce. Badania socjometryczne, które przeprowadzono w klasach, do których uczęszczały sześciolatki, wykazują, że Kinga jest wybitnie odrzucana przez koleżanki i kolegów<sup>20</sup>. W pozostałych klasach dzieci sześciolatki były akceptowane. Wybitną akceptacją cieszyło się pięciu uczniów, silną trzech, zaś słabą pięciu. Można więc przypuszczać, że dojrzałość dziecka do podjęcia nauki szkolnej ma duży wpływ na jego akceptację w klasie oraz że brak dojrzałości powoduje brak akceptacji lub wręcz odrzucenie dziecka<sup>21</sup>.

## Nauczyciel w oczach dziecka sześciolatniego

Wiek szkolny jest jedynym okresem rozwojowym, w którym nauczyciel staje się jedną z najważniejszych osób znaczących w życiu dziecka. Jest on z jednej strony obiektem uwielbienia, z drugiej strony niesie na barkach ogromną odpowiedzialność, w jego rękach leży bowiem rozwój dziecka. Korzystając z silnego nastawienia swoich uczniów, kształtuje ich umysły wyposażając je w podstawowe narzędzia zdobywania wiedzy: znajomość pisma, rachunku matematycznego, zasad logiki itp. Kształtuje również samoocenę dzieci, nagradzając lub bagatelizując rezultaty ich pracy. Sukcesy lub porażki w pierwszych klasach szkoły podstawowej nierzadko decydują o przebiegu całej kariery szkolnej, a także pracy

<sup>20</sup> Jedną z przyczyn złej sytuacji dziecka są również uwarunkowania środowiskowe. Kinga jest pozamałżeńskim dzieckiem młodocianej matki, wychowywana przez dwie kobiety: matkę i babkę. Sytuacja finansowa rodziny jest zła. Babka nie pracuje, matka pracuje dorywczo.

<sup>21</sup> Badań tych, z uwagi na objętość tekstu, nie prezentujemy szczegółowo.

zawodowej dorosłego człowieka<sup>22</sup>. Nauczyciel jako opiekun uczestniczy w wychowaniu i nauczaniu oraz wywiera istotny wpływ na rozwój każdego dziecka, a w szczególności dziecka w młodszym wieku szkolnym. W codziennych spotkaniach podczas zajęć nie tylko przekazuje wiedzę, ale również kształtuje charakter i osobowość swoich podopiecznych. Dlatego też w prezentowanych badaniach, przeprowadzając z dziećmi sześciolatkami wywiad, chciano dowiedzieć się: Jak dziecko spostrzega nauczyciela i jakie ma z nim relacje?

Odpowiedzi dzieci na pytanie: Jaka jest twoja Pani?, były zróżnicowane i dotyczyły cech wyglądu zewnętrznego i cech osobowości nauczyciela. Dzieci odpowiadały, że ich Pani jest: „fajna, miła i zawsze skromnie ubrana” (3); „śliczna, bo zawsze elegancko ubrana, wesola i dobra” (3); „sympatyczna i spokojna” (4); „jest po prostu ładna” (4). Z wypowiedzi wynika, że dla dzieci ważny jest wygląd nauczyciela i jego cechy osobowościowe, od których zależy atmosfera w klasie szkolnej oraz dobre samopoczucie dziecka.

Na pytanie: Co najbardziej podoba ci się u twojej Pani, a co najmniej?, odpowiedzi dzieci dotyczyły cech wyglądu zewnętrznego i cech osobowościowych nauczyciela. Dzieci mówiły: „podoba mi się pani bo jest miła, wesola i ładna, ale za skromnie się ubiera i to mi się już nie podoba” (5); „pani podoba mi się bo ubiera się elegancko i jest piękna, ale nie podoba mi się bo wygląda ładniej niż moja mama” (2); „podoba mi się pani bo jest fajna, sympatyczna i śliczna, a nie podoba mi się bo skromnie się ubiera” (4); „pani podoba mi się bo jest spokojna i sympatyczna, a nie podoba się że ubiera się brzydko” (3). Odpowiedzi uzyskane na to pytanie są spójne z poprzednimi wypowiedziami dzieci. Warto zauważyć również zbieżność cech oraz fakt, że dzieci sześciolatki stawiają na pierwszym miejscu kompetencje psychologiczne nauczyciela, nie przywiązując dużej wagi do kompetencji pedagogicznych, wiedzy i umiejętności metodycznych nauczyciela<sup>23</sup>.

Pytając: Co chciałbyś/chciałabyś robić ze swoją Panią, a czego nie?, dowiedzieliśmy się, że dzieci: „ze swoją Panią chciałyby bawić się, pojechać na wycieczkę, zrobić ognisko”, natomiast „nie chcą pisać pracy domowej, odrabiać lekcji, uczyć się”. Z uzyskanych odpowiedzi można wnioskować, że sześciolatki chcą spędzać z nauczycielem czas podobnie jak w przedszkolu – na zabawie. Nie chcą zaś robić nic, co związane jest z nauką i obowiązkiem szkolnym.

Na pytanie: Jakie są zajęcia prowadzone przez twoją Panią?, dzieci najczęściej odpowiadały: „ciekawe, interesujące, fajne, śmieszne”. Z odpowiedzi dzieci można wnioskować, że lubią te zajęcia, są one dla nich interesujące, co może świadczyć o zaangażowaniu nauczyciela w pracę z nimi i rozumieniu ich potrzeb. Zajęcia prowadzone są w sposób ciekawy pozwalają dzieciom na lepsze zrozumienie, przeżycie i zapamiętanie tematu, są dla nich atrakcyjne.

<sup>22</sup> S. Jabłoński, *Nauczyciel jako osoba znacząca w rozwoju człowieka*, „Remedium” 2005, nr 7–8, s. 4–5.

<sup>23</sup> Wyniki tych badań są zbieżne z wynikami, jakie prezentuje w niepublikowanej pracy doktorskiej E. Marek, *Nauczyciel klas początkowych w oczekiwaniach dzieci*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1996.

Wypowiedzi dzieci świadczą o tym, że nauczyciel jest osobą akceptowaną przez nie. W jego obrazie dominują cechy zewnętrzne i związane z kontaktowością. Ujawniają się także oczekiwania dotyczące sposobu pracy nauczyciela, który powinien przyjmować formę zabawy, a nie typowych zajęć szkolnych.

### **Koledzy i koleżanki z klasy w opinii sześciolatków**

Koledzy, z którymi dziecko wchodzi w kontakty społeczne, również wpływają na jego samopoczucie w klasie szkolnej. Od relacji i współdziałania z nimi będzie zależało jego dobre samopoczucie. Dlatego bardzo ważne jest to, jak dziecko sześciolatnie postrzega swoich kolegów z klasy. Postanowiono więc dowiedzieć się, co dziecko sześciolatnie sądzi o kolegach i koleżankach z klasy oraz relacjach z nimi.

Jacy są twoi koledzy/koleżanki z klasy? – to pytanie, na które dzieci bardzo chętnie odpowiadały, stwierdzając, że koledzy i koleżanki są: „mili, fajni, koleżeńscy, życzliwi, koleżeńscy, sympatyczni”. Jednak oprócz tych pochlebnych opinii pojawiły się też negatywne, że koledzy są „głupi, samolubni”. Z badań wynika, że dzieci w swoich kolegach i koleżankach dostrzegają tylko i wyłącznie cechy osobowościowe, zarówno dobre, jak i złe.

Na pytanie: Co najbardziej lubisz w swoich kolegach/koleżankach, a co najmniej?, dzieci odpowiadały: „lubię jak są dla mnie dobrzy, jak są dla mnie życzliwi, jak mi pomagają, jak są zabawni, jak mogę się z nimi bawić”; natomiast dzieci nie lubią: „jak się z nich śmieją, jak im dokuczają”. Z wypowiedzi dzieci można wnioskować, że koledzy i koleżanki z klasy odgrywają bardzo ważną rolę w codziennych kontaktach w szkole. Liczy się to zwłaszcza w trudnych sytuacjach, w których sześciolatki oczekują wsparcia siedmiolatków. Warto też wspomnieć, że w sytuacjach konfliktowych, które w społeczności szkolnej są nieuniknione, często wskazana jest pomoc nauczyciela oraz jego troska o dobry klimat emocjonalny w klasie szkolnej. Jest to, jak wynika z badań, szczególnie ważne dla młodszych dzieci.

Co chciałbyś/chciałabyś robić z kolegami/koleżankami podczas zajęć, a co podczas przerw? – dzieci najczęściej odpowiadały, że podczas przerw: „chciałyby bawić się w berka”; natomiast podczas zajęć: „chciałyby, żeby im koledzy pomagali w tym, co robią” (3); „żeby podpowiadał” (4); „żeby im nie przeszkadzano” (6); „żeby zawsze kolega podpowiadał, bo nie wszystko rozumiem” (1). Z wypowiedzi dzieci można wnioskować, że chętnie spędzają czas z kolegami z klasy, zarówno podczas zajęć, jak i przerw. Koledzy i koleżanki są im potrzebni w czasie lekcji, gdyż jako młodszy uczniowie nie zawsze wszystko rozumieją i chcieliby móc liczyć na pomoc dzieci starszych i ich wsparcie. Oczekują także, że proces edukacyjny będzie przebiegał bez zakłóceń i nikt nikomu nie będzie nawzajem przeszkadzał. Warto przypomnieć, że młodsze dzieci mają słabszą koncentrację uwagi i nie są w stanie skupić się na wykonaniu zadania w sytuacji, gdy ktoś ich rozprasza.

Na pytanie: W co najbardziej lubisz bawić się ze swoimi koleżankami/kolegami podczas gier i zabaw ruchowych?, dzieci jednomyślnie odpowiadały, że: „lubią bawić się w berka, w babę Jagę, w zbijaka, grać w piłkę”. Jak widać dzieci lubią współzawodniczyć i rywalizować ze sobą. Dzięki temu mogą zaspokoić głód ruchu, wejść w bezpośredni kontakt z siedmiolatkami. Zabawy i gry pozwalają dzieciom zbliżyć się do siebie, co daje im wiele satysfakcji i zadowolenia.

Obecnie coraz mniej czasu dzieci spędzają ze sobą po zajęciach szkolnych, dlatego też zadano im pytanie: Czy spotykasz się ze swoimi koleżankami/kolegami po zajęciach szkolnych? Jeżeli tak, to gdzie i co robicie? – dzieci odpowiadały: „jak mama mi pozwala to chodzę do kolegi/koleżanki, który/która blisko mnie mieszka lub on przychodzi do mnie i bawimy się samochodami, lalkami, w dom” (8); „tak, ale tylko z tymi, co blisko mnie mieszkają; jak jest ciepło to bawimy się w piaskownicy, w berka, w podchody, jeździmy na rowerze, na rolkach” (5). Z wypowiedzi dzieci można wnioskować, że pomimo różnicy wieku zarówno sześciolatki, jak i siedmiolatki potrafią bawić się ze sobą i spędzać wspólnie czas. Dzieci spotykają się i nawzajem odwiedzają, ale tylko te, które blisko siebie mieszkają. Jak widać w czasie wolnym dzieci dominuje zabawa, która jest podstawową formą aktywności dziecka sześciolatniego.

Czy masz ulubioną koleżankę/kolegę w swojej klasie? Dlaczego ją/go wybrałeś? – z wypowiedzi wynika, że spośród czternaściorga badanych wszystkie dzieci odpowiedziały, że mają ulubionego/ulubioną kolegę/koleżankę. Powód wyboru uzasadniały tym, że: „siedzę z nim/z nią w ławce i mi pomaga jak czegoś nie rozumiem, odwiedzamy się nawzajem i bawimy”.

Dzieci sześciolatnie jako uczniowie klasy pierwszej wchodzą w swoiste relacje z siedmiolatkami. Widoczna jest potrzeba kontaktu z rówieśnikami. Kontakty te przejawiają się przede wszystkim w zabawie, dominującej formie aktywności. Dzieci chętnie pomagają sobie nawzajem w czasie zajęć. Podczas przerw lubią natomiast spędzać czas na wspólnej zabawie. Wszystkie dzieci spośród wielu kolegów i koleżanek z klasy wybierają sobie ulubionego/ulubioną, z którym/którą spotykają się także poza zajęciami szkolnymi. Czas, jaki ze sobą spędzają, to czas poświęcony na wspólne zabawy.

### **Poziom dostosowania sal lekcyjnych i otoczenia fizycznego do możliwości i potrzeb dziecka sześciolatniego**

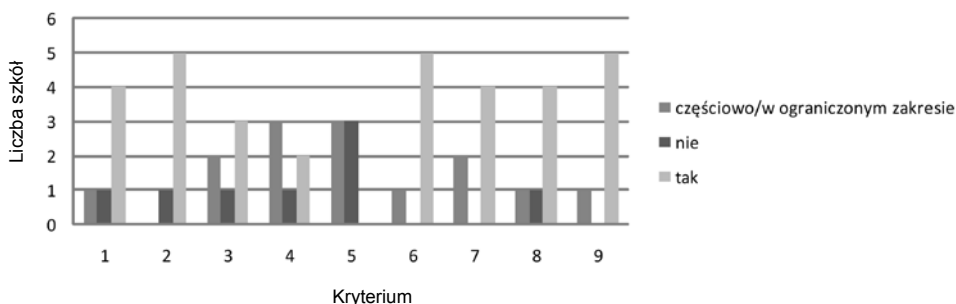
Potrzeby i możliwości dziecka sześciolatniego wstępującego do szkoły są specyficzne, dlatego też pożądanym jest zorganizowanie w szkole odpowiednich warunków dla jego pełnego rozwoju. Jaki jest poziom dostosowania sal lekcyjnych i otoczenia fizycznego do potrzeb i możliwości dziecka sześciolatniego? – to pytanie, na które uzyskano odpowiedź w toku obserwacji sal lekcyjnych i świetlic szkolnych oraz zajęć edukacyjnych w klasach I–III.



Na wykresie 1. przedstawione zostały dane dotyczące *przygotowania sal lekcyjnych* do potrzeb i możliwości dzieci sześciolatków. Pod uwagę brane było dziewięć kryteriów:

1. sale lekcyjne podzielone są na dwie części: edukacyjną i rekreacyjną,
2. sala edukacyjna wyposażona jest w tablicę, stoliki i krzesła dostosowane do dzieci,
3. sale wyposażone są w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć, np. liczmany,
4. sala wyposażona jest w sprzęt audiowizualny,
5. w sali znajduje się komputer z dostępem do Internetu oraz programy edukacyjne,
6. w salach znajduje się miejsce na gry i zabawki dydaktyczne,
7. w części rekreacyjnej znajdują się kąciki tematyczne, np. przyrody, podręczna biblioteczka dla dzieci,
8. w sali znajdują się szafki przeznaczone na pozostawianie podręczników i przyborów szkolnych przez dzieci,
9. powierzchnia sal lekcyjnych przypadająca na jednego ucznia wynosi 2m<sup>2</sup>.

Wykres 1. Poziom dostosowania sal lekcyjnych do potrzeb i możliwości dziecka sześciolatniego



Źródło: badania własne

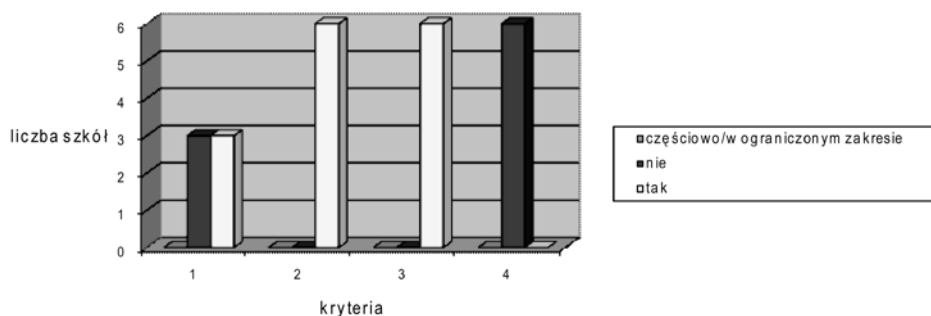
Z danych umieszczonych na powyższym wykresie wynika, że większość sal lekcyjnych jest dostosowana do potrzeb dzieci. Nie we wszystkich szkołach jednak sale podzielone są na dwie podstawowe części – rekreacyjną i edukacyjną – gdyż dwie placówki nie spełniają tych kryteriów. W jednej ze szkół stoliki i krzeselka nie są dostosowane do wzrostu młodszych dzieci. Trzy szkoły wyposażone są w pomoce dydaktyczne wykorzystywane podczas zajęć i w sali znajduje się miejsce na ich przechowywanie. Pomoce dydaktyczne jest dużo i są one ciekawe, a ich wykorzystanie uatrakcyjnia zajęcia. W pracowniach znajdują się gry i zabawki dydaktyczne ułatwiające dzieciom naukę i sprawiające, że zajęcia są dla nich interesujące. Są one dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci sześciolatków.

W dwóch szkołach pomoce dydaktyczne występują w ograniczonym zakresie, gdyż nie ma miejsca na ich przetrzymywanie. Jedna szkoła nie posiada w ogóle gotowych pomocy dydaktycznych oraz gier i zabawek. Nauczycielka, starając się uatrakcyjnić zajęcia, przygotowuje sama środki dydaktyczne. Największe problemy dotyczą dostępu do Internetu i programów komputerowych. Na sześć badanych szkół połowa ma ograniczony dostęp do Internetu dla pierwszoklasistów, połowa zaś w ogóle nie ma dostępu do Internetu. Kłopoty dotyczą także wyposażenia sal w sprzęt audiowizualny. Jedynie w dwóch szkołach jest pełne wyposażenie, w trzech częściowe, a w jednej brak jest sprzętu RTV. W czterech klasach, w których uczą się pierwszaki, jest także miejsce na podręczniki, dzięki czemu dzieci nie muszą nosić książek do domu. W jednej ze szkół powierzchnia sali lekcyjnej jest za mała.

Wykres 2. przedstawia dostosowanie procesu edukacyjnego w klasach I–III do potrzeb i możliwości dzieci sześciolatkich. Podczas obserwacji posłużono się czterema kryteriami:

1. edukacja w klasach I–III odbywa się w zespołach rówieśniczych liczących nie więcej niż 26 osób,
2. edukacja w klasach I–III realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego,
3. edukacja dzieci I–III powierzona jest jednemu nauczycielowi,
4. zajęcia wchodzące w zakres kształcenia zintegrowanego (edukację: polonistyczną, matematyczną, środowiskową, plastyczną, muzyczną, techniczną, motoryczno-zdrowotną) prowadzą inni nauczyciele.

Wykres 2. Dostosowanie procesu edukacyjnego w klasach I–III do potrzeb i możliwości dziecka sześciolatkiego



Źródło: badania własne

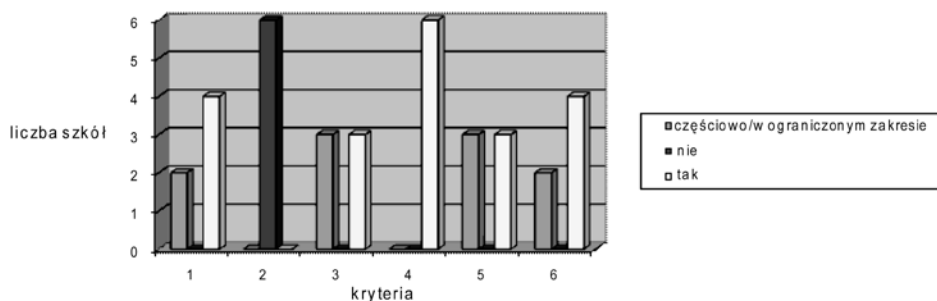
Jak wynika z badań, w trzech szkołach edukacja sześciolatków przebiega w zespołach liczących mniej niż 26 osób, trzy szkoły natomiast mają zespoły liczące więcej niż 26 rówieśników, co w pewnym zakresie zakłóca edukację i utrudnia kontakty między uczniami. We wszystkich szkołach edukacja w klasach I–III

realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego. Nauczanie powierzone jest jednemu nauczycielowi.

Poziom dostosowania świetlic szkolnych do potrzeb i możliwości dzieci sześciolatnich prezentuje wykres 3. W analizie uwzględniono sześć kryteriów:

1. szkoły posiadają pomieszczenie świetlicowe,
2. szkoły posiadają pomieszczenia świetlicowe przeznaczone tylko dla dzieci sześciolatnich,
3. świetlice wyposażone są w odpowiednie meble, stoliki, krzesła dostosowane do dzieci sześciolatnich,
4. w świetlicach znajdują się gry, zabawki dydaktyczne,
5. w świetlicach znajdują się materiały niezbędne do pracy,
6. w świetlicach organizowane są zajęcia wypełniające czas wolny dzieci czekających na rodziców.

Wykres 3. Poziom dostosowania świetlic szkolnych do potrzeb i możliwości dziecka sześciolatniego



Źródło: badania własne

Z badań wynika, że cztery szkoły posiadają pomieszczenie świetlicowe odpowiednio przystosowane dla dzieci sześciolatnich, dwie zaś posiadają takie pomieszczenia w ograniczonym zakresie, gdyż są to sale w piwnicach. W żadnej ze szkół nie ma świetlicy przeznaczonych wyłącznie dla dzieci sześciolatnich. We wszystkich jednak znajdują się zabawki i gry dydaktyczne. Tylko w trzech świetlicach meble przystosowane są do wzrostu dzieci oraz jest miejsce na materiały niezbędne do pracy. W trzech zaś, ze względu na ograniczoną przestrzeń, brak jest wszystkich materiałów do pracy z dziećmi. W czterech szkołach, oprócz zabaw, organizowane są zajęcia wypełniające czas wolny dzieci czekających na rodziców.

Warto także przytoczyć wypowiedzi dzieci na temat szkoły, jakie uzyskano w wywiadzie. Na pytanie: Czy lubisz szkołę? Dlaczego? – odpowiadały, że lubią ją bardzo, „bo są fajni koledzy, bo nasza pani jest mądra, bo mogę na przerwach bawić się z kolegami, bo szkoła jest nowa”. Dzieci wykazują potrzebę kontak-

tów z rówieśnikami, bowiem współdziałanie z nimi jest dla nich jednym z zadań rozwojowych, jakim muszą sprostać jako uczniowie klasy pierwszej. Badani odpowiadali, że lubią szkołę, podkreślając fakt posiadania jednej pani, która jest dla nich wzorem do naśladowania i jako osoba wykształcona przekazuje im wiedzę potrzebną w dalszej edukacji. Warto zwrócić uwagę na fakt, że informacja dotycząca wiedzy nauczyciela pojawiła się w odpowiedzi na pytanie o szkołę, a nie wystąpiła w odpowiedziach na pytania związane z nauczycielem, co można interpretować, że dzieci sześciolatnie od nauczyciela oczekują przede wszystkim opieki, empatii, zrozumienia, a szkoła jako instytucja, w tym także nauczyciel, jest nośnikiem mądrości, wiedzy.

Na pytanie: Co ci się w szkole najbardziej podoba? – dzieci odpowiadały: „kolorowe i czyste sale, pełne przygód” (5); „są koledzy i koleżankami, z którymi można rozmawiać i się bawić” (6); „możemy spędzać czas z naszą miłą panią” (3). Odpowiedzi dzieci świadczą o roli kontaktów z rówieśnikami. Z uzyskanych wypowiedzi można wnioskować, że część spośród badanych dzieci zwraca uwagę na zewnętrzny wygląd sal lekcyjnych i ich estetykę. Są one dla nich miejscem, w którym czują się bezpiecznie i przyjemnie. Pytane sześciolatki w odpowiedziach swych dostrzegały także osobę nauczyciela. Uważają, że nauczycielka jest dla nich miła i życzliwa. Wypowiedzi na temat szkoły sugerują, że dla dzieci bardziej istotne są relacje osobowe z nauczycielem i kolegami niż warunki fizyczne, w jakich odbywa się edukacja.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły poznać sytuację edukacyjną dzieci sześciolatków oraz określić czynniki sprzyjające dobremu samopoczuciu i zakłócające funkcjonowanie sześciolatków w szkole. Przyjęliśmy, że na sytuację edukacyjną dziecka ma wpływ poziom gotowości szkolnej, relacje osobowe oraz warunki fizyczne, w jakich odbywa się aktywność dziecka.

Badania ujawniają, że nie wszystkie szkoły są w pełni gotowe do przyjęcia w swe progi sześciolatków. Pozostaje więc dylemat: gotowość szkolna czy gotowość szkoły do przyjęcia dziecka? Proponowane przez nas wnioski, pomimo mało licznej próby badawczej, odnosimy do ogółu dzieci sześciolatków, gdyż – jak wynika z prezentowanych we wstępie badań – sytuacja w polskich szkołach jest podobna.

Aby sześciolatki mogły czuć się dobrze w przestrzeni edukacyjnej potrzebne są pewne zmiany:

1. Właściwe przygotowanie i wyposażenie sal lekcyjnych, dające dzieciom możliwość nauki przez zabawę, aktywności celowej, wychodzenia poza dostarczone informacje, poszukiwania, odkrywania nowych związków i zależności, rozwiązywanie problemów.

2. Dbalność o opiekę i rozwijanie zainteresowań dzieci w ramach pracy pozalekcyjnej, m.in. podczas zajęć świetlicowych. Świetlica ma być miejscem przyja-

znym dziecku, a nie przechowalnią, w której nie może doczekać się na przyjście rodziców.

3. Bardzo ważne dla sześciolatków są, jak wynika z badań, relacje osobowe z nauczycielem i rówieśnikami. Nauczyciele powinni więc zadbać o klimat społeczny i emocjonalny w przestrzeni edukacyjnej, by każde dziecko, nawet to, które nie osiągnęło dojrzałości szkolnej, czuło się dobrze w klasie.

4. Ponieważ nie wszystkie sześciolatki są gotowe do rozpoczęcia nauki, warto zapewnić im wsparcie edukacyjne i terapeutyczne. W nielicznych szkołach odbywają się zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, które powinny być częścią systemu edukacyjnego, a nie zajęciami dodatkowymi, o których decyduje dyrektor szkoły. Należy pamiętać, że brak gotowości szkolnej może negatywnie wpłynąć na pozycję dziecka w zespole klasowym, co z kolei będzie powodowało zaburzenia emocjonalne i trudności w rozwoju społecznym.

## Bibliografia

Basińska A., *Aktywność poznawcza dziecka w przestrzeni edukacyjnej środowiska*, Poznań 2010 – praca doktorska, dostępna na: [http://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/459/1/Anna\\_Basi%C5%84ska.pdf](http://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/459/1/Anna_Basi%C5%84ska.pdf) [15.12.2010].

*Biblioteka w przestrzeni edukacyjnej. Funkcje i wyzwania w XXI wieku*, dostępne na: <http://www.up.krakow.pl/biblio/konferencja/> [15.12.2010].

*Doradca nauczyciela sześciolatków*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, dostępne na: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/publication?id=177&tab=3> [15.12.2010].

*Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2007.

*Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej*, dostępne na: <http://www.univ.rzeszow.pl/ekonomia/Zeszyt12/25.pdf> [15.12.2010].

Jabłoński S., *Nauczyciel jako osoba znacząca w rozwoju człowieka*, „Remedium” 2005, nr 7–8.

Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.

Marek E., *Nauczyciel klas początkowych w oczekiwaniach dzieci*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 1996 – niepublikowana praca doktorska.

*O pomysłny start szkolny dziecka*, S. Guz, I. Zwierzchowska (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2010.

„Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr specjalny.

*Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, M. Kowalski, A. Pawlak, A. Farmuła-Jurczak (red.), Impuls, Kraków 2010.

*Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, I. Surina (red.), Impuls, Kraków 2010.

*Psychologia praktyczna w systemie oświaty*, K. Ostrowska (red.), CMPPP, Warszawa 1999.

Putkiewicz E., Murawska B., *Gotowość szkół Warszawy do realizacji przemian związanych z obniżeniem wieku szkolnego*, Warszawa 2008 – maszynopis.

Skorodzień A., Reda A., *Standardy wyposażenie sali szkolnej dla dziecka 6-letniego*, „Gazeta Szkolna” 2009, nr 21/22.

Spoleczny Monitor Edukacji, *Obniżenie wieku obowiązku szkolnego wzbudza silne emocje*, dostępne na: <http://www.monitor.edu.pl/newsy/obnizenie-wieku-obowiazku-szkolnego-wzbudza-silne-emocje.html> [15.12.2010].

*Sztuka jako przestrzeń edukacyjna. Teoria i praktyka* – konferencja na Uniwersytecie Wrocławskim w dniach 3–5 listopada 2010, dostępne na: [http://www.variograf.uni.wroc.pl/vario/index.php?option=com\\_content&task=view&id=116&Itemid=19](http://www.variograf.uni.wroc.pl/vario/index.php?option=com_content&task=view&id=116&Itemid=19) [15.12.2010].

Grażyna Bielecka, Iwona Dudzik

Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna im. ks. Bronisława Markiewicza  
w Jarosławiu

## **POZIOM ROZWOJU UMYSŁOWEGO DZIECKA 5–6-LETNIEGO A GOTOWOŚĆ SZKOLNA W ŚWIETLE WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH**

### **Wstęp**

Współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego rzuca nowe spojrzenie na zadania, jakie stawiane są na tym etapie edukacji. Funkcja sprawowania opieki nad dziećmi została przesunięta na dalszy plan, na rzecz wspomagania wszechstronnego rozwoju dziecka. Wiek przedszkolny obejmuje okres życia dziecka od 3 do 6–7 lat. Wkracza ono wówczas w „wiek pytań”, staje się uporczywym badaczem i odkrywcą nieznanego mu głębiej świata rzeczy, zjawisk i pojęć. Jest coraz bardziej samodzielne i swobodne w kontaktach społecznych, ale i bardziej świadome swoich potrzeb, możliwości i praw. Przedszkole odgrywa bardzo istotną rolę w jego rozwoju.

Ze względu na uwarunkowania rozwojowe małego dziecka i złożony charakter jego potrzeb, placówki wychowania przedszkolnego powinny prowadzić działalność edukacyjną, wspierającą rozwój każdego wychowanka, we współpracy z jego rodziną. Praca prowadzona z dziećmi w przedszkolu ma na celu wyrównanie różnic środowiskowych i kompensowanie braków, powstałych we wcześniejszych okresach rozwoju oraz tworzenie spójnego systemu w ramach edukacji elementarnej<sup>1</sup>.

Dziecko przebywa bowiem w nim każdego dnia, wypoczęte lub zmęczone, z osobistymi doświadczeniami, przynosi swoje radości, ale też zmartwienia i kłopoty. Nauczyciel, zwłaszcza nauczyciel przedszkolny, powinien zwrócić uwagę na obszar samopoczucia dziecka i w razie potrzeby udzielić mu pomocy.

Od 1 września 2004 roku w polskim systemie oświaty nastąpiła bardzo istotna zmiana. Funkcja przedszkolna dzieci sześciolatków stała się obowiązkowa, a to oznacza, że każde dziecko powinno odbyć roczne przygotowanie do nauki w placówce wychowania przedszkolnego (w przedszkolu lub oddziale przedszkolnym przy szkole). Roczny okres przygotowawczy, bardzo ważny dla rozwoju i kształtowania gotowości szkolnej dziecka, nie zawsze jest okresem wystarczającym do wyrównania różnic środowiskowych startu szkolnego. Różne reformy edukacji sześciolatków, organizowa-

---

<sup>1</sup> *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, A. Kopik (red.), Wydawnictwo TEKST, Kielce 2007, s. 10.

ne w systemie oświaty, mogą nie być korzystne dla wyrównywania startu szkolnego, a nawet jeszcze bardziej start ten różnicować<sup>2</sup>.

Im wcześniej zostaną one wykryte, tym większe są szanse na ich skorygowanie.

Powszechnie uważa się, że jednym z bardziej istotnych elementów wspierania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym jest ocena jego gotowości szkolnej. Na tej podstawie powinny być projektowane konkretne działania wobec dziecka, które ma rozpocząć naukę w szkole, a ich efektem powinien być szkolny sukces. Problem badania gotowości szkolnej w polskiej tradycji istniał od dawna. Obecnie natomiast na rynku istnieje wiele narzędzi, które służą pomocą nauczycielom w ocenie potencjału dziecka, we wczesnym rozpoznawaniu jego możliwości, jak i deficytów<sup>3</sup>.

Właściwe diagnozowanie gotowości szkolnej dziecka jest ważne z punktu widzenia polityki edukacyjnej państwa. Stanowi ono bowiem podstawę podejmowania działań na rzecz wyrównywania szans, zmniejszania barier i dysproporcji między różnymi środowiskami<sup>4</sup>. W procesie edukacji najważniejszym zadaniem jest wyrównywanie zaniedbań i braków, jak również wszelkich parcjalnych deficytów rozwojowych<sup>5</sup>.

### Rozwój procesów psychicznych dzieci 5–6-letnich

Wiek 3–6 lat, to okres szybkiego rozwoju procesów psychicznych dziecka. Sprzyja temu rozwój mózgu i tkanki nerwowej. Mózg trzylatka ma około 70% wagi mózgu dorosłego, a mózg sześciolatka już 90%. Przyrost masy mózgu odbywa się nie przez powstanie nowych komórek nerwowych, ale przez rozrost ich objętości. Przyrostowi masy, towarzyszy doskonalenie jego struktury i tworzenie nowych, coraz liczniejszych połączeń, między komórkami mózgowymi. Dzięki wyższym czynnościom kory mózgowej rozwija się u dziecka działanie orientacyjno-badawcze, procesy poznawcze, pojawiają się uczucia bardziej złożone<sup>6</sup>.

Maria Żebrowska uważa, że podstawą rozszerzenia się orientacji dziecka w świecie zewnętrznym jest rozwój procesów poznawczych, rozwój spostrzeżeń, pamięci, myślenia. W zakresie bezpośredniego, sensorycznego oraz pośredniego umysłowego poznania świata, zachodzą w wieku przedszkolnym duże zmiany, które prowadzą do tego, że dziecko coraz lepiej dostosowuje się do swego środowiska i zyskuje szersze możliwości działania. Dzięki stopniowemu doskonaleniu się funkcji poznawczych i czynności umysłowych, dziecko osiąga pod koniec wie-

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>3</sup> E. Wysocka, *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Warszawa 2003, s. 223.

<sup>4</sup> E.M. Szumilas, *Sześciolatki w Polsce – województwo kujawsko-pomorskie. Raport z badań 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce 2007, s. 7.

<sup>5</sup> T. Klosińska, *Diagnoza całościowa*, „Życie Szkoły” 2010, nr 8, s. 62.

<sup>6</sup> S. Owczarek, *Gimnastyka Przedszkolaka*, WSiP, Warszawa 2001, s. 16.



ku przedszkolnego wyższy jakościowo poziom rozwoju psychicznego<sup>7</sup>. Dziecko zaczyna opanowywać sztukę obserwacji, czyli spostrzegania aktywnego, skierowanego na określony cel. Potrafi skupić swoją uwagę na przedmiotach, zjawiskach, sytuacjach, które rozbudzają jego zainteresowanie, zaczyna również kształtować się powoli uwaga dowolna. Dziecko w wieku 6 lat potrafi dłużej słuchać opowiadania nauczycielki, spokojniej zachowuje się podczas przedstawienia czy wycieczki<sup>8</sup>. Następuje dynamiczny rozwój funkcji psychicznych, takich jak: mowa, wyobrażenia, spostrzegania, myślenie<sup>9</sup>. W okresie przedszkolnym dziecko stopniowo poszerza swój słownik i operuje coraz sprawniej regułami fonetyki i gramatyki języka. Posługuje się swobodnie mową potoczną oraz bez trudu porozumiewa się z innymi ludźmi. Pod koniec tego okresu jego mowa staje się kontekstową, czyli wiązaną<sup>10</sup>. Zatem na „wiek przedszkolny przypadają intensywne, jakościowe przemiany w procesach myślenia, które prowadzą do lepszego rozumienia zjawisk w otoczeniu, ich reprezentacji w umyśle oraz – niedoskonałych jeszcze – prób ujmowania związków między nimi”<sup>11</sup>.

### Gotowość czy dojrzałość szkolna?

Pojęcia „gotowość szkolna” i „dojrzałość szkolna” powszechnie używane są przez nauczycieli czy rodziców, są jednakże prawdopodobnie nie do końca prawidłowo rozumiane. Wielość definicji, ich wielorakość i różnorodność przypisywanego zakresu znaczeniowego budzą sporo wątpliwości. Wiele osób bowiem używa owe pojęcia zamiennie, inne jednak dokonują rozróżnień<sup>12</sup>.

Pojęcie „dojrzałości szkolnej” wprowadzone zostało w drugiej połowie XX wieku, przez niemieckich psychologów<sup>13</sup>. Słowo „dojrzałość” dotyczy bowiem poziomu rozwoju człowieka, natomiast słowo „szkolna” należy rozumieć, że chodzi o poziom rozwoju dziecka, dzięki któremu czyni je gotowym do przekroczenia progu szkoły oraz sprostaniu przez niego stawianym mu przez nauczyciela zadaniom, wymaganiom oraz obowiązkom<sup>14</sup>.

<sup>7</sup> M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975, s. 439–451.

<sup>8</sup> M. Debesse, *Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego*, PZWS, Warszawa 1983, s. 52–55.

<sup>9</sup> A. Jaczewski, *Biologiczne i medyczne podstany rozwoju i wychowania*, WSiP, Warszawa 1993, s. 64.

<sup>10</sup> M. Żebrowska, *Psychologia...*, s. 454–465.

<sup>11</sup> M. Wojszczyk, Y. Woźniakova, *Ocena sprawności intelektualnej dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Z. Dołęga (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 79.

<sup>12</sup> M. Chojak, *Gotowość czy dojrzałość szkolna. Kilka praktycznych i teoretycznych uwag*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 8, s. 20.

<sup>13</sup> M. Kurczyńska, B. Buczak, *Poziom gotowości szkolnej dzieci kończących edukację przedszkolną*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Z. Ratajczak, M. Kwaśniewska (red.), Kielce 2004, s. 21.

<sup>14</sup> M. Chojak, *Gotowość...*, s. 20.

Początkowo dojrzałość szkolna identyfikowana była z pewnym stopniem inteligencji. Badacze szkoły lipskiej uważali, że jeżeli dziecko osiągnie odpowiedni, prawidłowy rozwój umysłowy, jest tym samym zdolne do szkoły. Natomiast badacze szkoły wiedeńskiej byli odmiennego zdania i uważali, że dojrzałe do nauki szkolnej jest dziecko, które osiągnęło wolność działania intencyjnego, czyli umiejętność wykonywania zadań postawionych przez nauczyciela, jak też siebie samego. Jednak po przeprowadzeniu szeregu badań okazało się, iż powodzenie dziecka w szkole zależy również od innych czynników, takich jak: pamięć, zdolność do koncentracji, trwałość skupienia uwagi, spostrzegawczość<sup>15</sup>.

Sfera umysłowa dojrzałości szkolnej przedstawia się następująco:

[...] dziecko potrafi opowiedzieć coś o sobie (przedstawia się, wie ile ma lat, gdzie mieszka), o swojej rodzinie, zainteresowaniach, kolegach, ulubionych zabawach itp.; posiada podstawowy zasób wiedzy o środowisku, w którym żyje, o bliższym i dalszym otoczeniu; chętnie się uczy, wykazuje zainteresowanie książką, pracami plastycznymi (jego rysunki są bogate, właściwie rozplanowane na kartce, a prace są dokładne i estetyczne; rozumie to, co się do niego mówi; wypełnia polecenia; potrafi wypowiadać się swobodnie i zrozumiale dla otoczenia, opowiadać, wyrażać życzenia, pytania, własne sądy oraz wnioski z osobistych doświadczeń życiowych<sup>16</sup>.

Gotowość szkolna zakłada natomiast konieczność osiągnięcia określonego poziomu rozwoju przez dziecko, ale również posiadania chęci, by dalej się uczyć, nabywać nowe umiejętności, wejść w rolę ucznia<sup>17</sup>. Jest to zatem stan, który uwarunkowany jest „odpowiednim poziomem ogólnego rozwoju dziecka, co niesie ze sobą poczucie kompetencji i własnej wartości; posiadaniem wiedzy, dotyczącej wymagań szkoły, nauczyciela, zmian, jakie następują po przekroczeniu progu szkolnego, możliwości uzyskania wsparcia i pomocy, kiedy pojawią się trudności”<sup>18</sup>. Wszystkie te elementy sprawiają, że dziecko nie tylko czeka z utęsknieniem na koniec wakacji. Jego motywacja jest bowiem na tyle silna, że zainteresowanie nauką i szkołą nie ustaje pomimo niepowodzeń. Zatem pełna diagnoza dziecka sześciolatniego powinna obejmować:

[...] dojrzałość fizyczną: ciężar ciała, sprawność motoryczną, ogólny stan zdrowia, poziom funkcji zmysłów; dojrzałość umysłową: operacje myślowe, rozumienie symboli, opanowanie mowy, wiedza o danym świecie; dojrzałość społeczną: funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, kontakty społeczne, poczucie obowiązku, zbiorowe współdziałanie; dojrzałość emocjonalną: uzewnętrznianie uczuć oraz kierowanie nimi; dojrzałość wolicjonalną: podejmowanie inicjatywy, doprowadzanie zadań do końca,

<sup>15</sup> G. Gębska, M. Szymańska, *Środowiskowe uwarunkowania gotowości szkolnej dzieci*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Kielce 2004, s. 59.

<sup>16</sup> I. Machnik, *Dojrzałość szkolna dziecka*, „Bliżej Przedszkola” 2010, nr 5, s. 44.

<sup>17</sup> M. Chojak, *Gotowość...*, s. 22.

<sup>18</sup> E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2004, s. 69.

celowa działalność, wytrwałość w pracy; dojrzałość motywacyjną: zainteresowanie dziecka uczeniem się, chęć bycia uczonym i samodzielnego uczenia się; długotrwałość zainteresowania, kontynuowanie go pomimo trudności i niepowodzeń; osiąganie postępów w nauce, choćby nieznacznych<sup>19</sup>.

Pojęcie gotowości szkolnej należy również odnieść do rodziców, którzy bezwzględnie powinni przygotowani być do rozpoczęcia nauki przez ich dzieci. Oczywiście nie chodzi tutaj tylko o zakup niezbędnych podręczników, jak również zeszytów i innych pomocy szkolnych, ale o ukształtowanie pewnej istotnej postawy. Rodzice mogą wspierać dziecko w osiągnięciu gotowości szkolnej, ale powinni także pomagać mu w twórczej i pozytywnej nauce w klasie pierwszej i kolejnych. Należy tłumaczyć dziecku i wyjaśniać trudne zagadnienia, utrwalając jednocześnie już nabytą wiedzę, jak również przekazywać nową. Rodzice muszą tego jednak bezwzględnie chcieć oraz wiedzieć, jak w odpowiedni sposób pracować z dzieckiem<sup>20</sup>.

### Gotowość szkolna a środowisko

Osiągnięcie gotowości szkolnej jest uwarunkowane wieloma czynnikami, głównie zadatkami wrodzonymi, środowiskiem domowym, jak też wychowaniem i nauczaniem. Na podstawie wyników przeprowadzonych badań, Barbara Wilgocka-Okoń stwierdza, iż istnieje wyraźna zależność gotowości szkolnej od środowiska. Do powstania znaczących różnic w poziomie gotowości dzieci do szkoły przyczyniły się w znacznej mierze różnice między warunkami życia dzieci mieszkających na wsi i w mieście. Zaznaczyły się one znacznie silniej w obrębie środowiska niż wieku dzieci. Zatem nie wiek decyduje o gotowości szkolnej, lecz środowisko rozwojowe dziecka wstępującego do szkoły. Zarysowały się też istotne różnice między poziomem dojrzałości umysłowej dzieci matek z wykształceniem podstawowym a dzieci matek z wykształceniem średnim oraz wyższym.

Problem wychowania przedszkolnego i jego znaczenia dla osiągnięcia długotrwałych korzyści edukacyjnych, okazał się szczególnie istotny dla dzieci ze środowisk wiejskich. Bo właśnie dzieci z miasta, nie wykazywały się wynikami wyraźnie innymi, niż dzieci, które nie uczęszczały do przedszkola. Ta zależność osiągnięć rozwojowych dziecka od wykształcenia rodziców i od miejsca zamieszkania wciąż się utrzymuje<sup>21</sup>.

Badania wykazały również, iż istnieje nie nazbyt wysoka, niemniej jednak wyraźna zależność między możliwościami dziecka, określanymi przez poziom rozwiązania testu gotowości szkolnej, a powodzeniem dziecka w szkole. Zatem te dzieci, które uzyskały wysoki poziom gotowości do podjęcia obowiązków

<sup>19</sup> M. Chojak, *Gotowość...*, s. 22–23.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>21</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 20.

szkolnych, osiągnęły jednocześnie pełne lub częściowe powodzenie szkolne. Natomiast różnice w gotowości szkolnej dzieci ze wsi i z miasta utrzymują się niezależnie od formy oddziaływania przedszkolnego. Równocześnie jednak, wśród dzieci ze wsi i z miast średniej wielkości, wyższy poziom gotowości szkolnej okazały te dzieci, które uczęszczały do oddziałów przedszkolnych. Podkreślić należy, iż w ciągu dwudziestu lat nastąpił bardzo wyraźny wzrost poziomu gotowości szkolnej. Wyrażał się on głównie w różnicy między średnimi wyniku globalnego dzieci badanych wcześniej i później, na korzyść tych drugich. Zdecydowanie wyższy okazał się poziom gotowości do czytania, wyraźne różnice wystąpiły również w operacjach porównań globalnych i analitycznych. Większych różnic nie zaobserwowano natomiast w wynikach rozwiązywania zadań wymagających dokonywania analizy i syntezy. Utrzymał się jednocześnie niski poziom popełnianych przez dzieci błędów. Zaobserwowano również niski poziom wyników w rozwiązywaniu zadań, badających rozumowanie i myślenie przyczynowo-skutkowe. Wzrosła natomiast liczba dzieci nadpobudliwych i zahamowanych, a spadła dzieci zrównoważonych<sup>22</sup>. Wynika z tego, iż „nie znając aktualnego poziomu operacyjnego myślenia dziecka, rozpoczynającego naukę, nie możemy określić jego możliwości uczenia się. I choć testy mają ograniczoną wartość i nie dają pewnego obrazu rozwoju dziecka w danym momencie, to jednak z ich pomocą prawie zawsze możemy określić poziom aktualnego rozwoju”<sup>23</sup>.

### Obowiązek szkolny

Poważne podejście do obowiązku szkolnego wymaga szeregu przygotowań, które poprzedzone zostaną wnikliwą analizą oraz świadomością konsekwencji, jakie wynikają z jego realizacji. Tak jest w przypadku obowiązku podejmowanego przez osobę dorosłą. Natomiast w przypadku podjęcia obowiązku szkolnego przez dziecko, zachodzą nieco inne okoliczności. Chodzi bowiem o to, że decyzję podejmują rodzice, a sam obowiązek realizuje dziecko. W przypadku pierwszoklasisty, trudno zatem mówić o świadomości konsekwencji działań, czy też o głębokiej analizie tego, co wiąże się z sytuacją szkolną. Można natomiast rozważyć istotne elementy realizacji obowiązku szkolnego w kontekście postaw rodziców, wiedzy psychologicznej, jak też samych okoliczności dotyczących rozpoczęcia edukacji szkolnej<sup>24</sup>.

Należy podkreślić, iż dziecko jest w stanie bardzo wcześnie, nawet przed siódmym czy szóstym rokiem życia, wchłonąć i posługiwać się wiedzą, jak i umiejętnościami z zakresu nauki czytania, matematyki czy innymi, uważanych niejednokrotnie za niedostępne przeciętnemu przedszkolakowi. Jest to jednak tylko

<sup>22</sup> *Ibidem*, s. 22.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 23.

<sup>24</sup> W. Papuga, *Obowiązek szkolny – sprawa poważna*, „Blżej Przedszkola” 2010, nr 4, s. 42.

jeden z aspektów przygotowania do nauki w szkole, bowiem kolejnym jest cała sfera emocjonalno-społeczna. Dziecko, które debiutuje w roli ucznia, powinno bowiem nie tylko zrozumieć polecenia nauczyciela, ale również umieć dostosować się do nich. Powinno też umieć zapanować nad nieśmiałością, odnaleźć się w grupie itp. Przejście dziecka z przedszkola do szkoły jest bowiem bardzo trudnym momentem, który przez psychologów i pedagogów nazywany jest progimem. Pójście do szkoły zasadniczo zmienia dotychczasowy tryb życia dziecka, jak też całej jego rodziny. Jednak nie można jednoznacznie stwierdzić, że siedmiolatek jest gotowy rozpocząć naukę w klasie pierwszej, a sześciolatek nie. Jest tak dlatego, że między dziećmi istnieją, niezależnie od wieku, różnice indywidualne, dotyczące poziomu rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego. Zatem wymagania, jakie stawiane są dziecku sześciolatiemu, muszą odpowiadać jego aktualnym potrzebom, ale przede wszystkim możliwościom. Tak naprawdę problemem nie jest niedorównywanie sześciolatek w dojrzałości szkolnej siedmiolatkom, ale znaczne dysproporcje w rozwoju wśród samych dzieci sześciolatków<sup>25</sup>.

System szkolny podlega ciągłym ocenom społecznym, które niejednokrotnie bywają bardzo surowe. Obecnie dyskusja dotyczy między innymi problemu wieku rozpoczęcia nauki szkolnej. Zwolennicy zachowania granicy wieku siedmiu lat zwracają uwagę na negatywne skutki takiego postępowania, jak skracanie dzieciństwa, wczesnego oderwania dziecka od rodziny, które prowadzi do obniżania jej rangi w procesie nauczania i wychowania oraz spadku autorytetu rodziców. Zwolennicy obniżania wieku obowiązku szkolnego podkreślają natomiast, iż wpłynie to na przyspieszenie rozwoju biologicznego i psychicznego oraz wcześniejszą mobilność intelektualną dzieci. Oprócz bowiem ogólnej wiedzy, wcześniej otwierają się przed dziećmi zainteresowania, jak również możliwość poznawania tajemnic świata techniki oraz szeroko rozumianej kultury<sup>26</sup>.

Niemniej jednak, kiedy zapisujemy dziecko do szkoły spodziewamy się, że będzie się dobrze uczyć. Zdajemy sobie również sprawę z tego, iż uczenie się w warunkach szkolnych jest nowym doświadczeniem dla naszych dzieci. Jednocześnie w postawach wielu rodziców, którzy zapisują dziecko do szkoły, jest dużo obaw i lęku. Często poszukują dla niego jak najlepszej szkoły, nauczycieli, grupy rówieśniczej. Gotowość do zapewnienia najlepszych warunków często jednak idzie w parze z postawą nadmiernej opieki i potrzebą kontynuacji tej opieki w szkole. Należy podkreślić, że jeżeli wobec dziecka prezentowana jest nadmierna opiekuńczość, często przejawiająca się wyręczaniem, rozwiązywaniem jego problemów, to wówczas, nawet mimo właściwego poziomu rozwoju, dziecko nie przyjmie na siebie zadań rozwojowych. Będzie natomiast oczekiwać ciągłej pomocy. Takie postępowanie wpływa niewątpliwie na to, iż dzieci są leniwe i bezradne, co wobec zadań związanych z realizacją obowiązku szkolnego jest niewłaściwe. Podkreśliśmy, że okres kształtowania samodzielności i odpo-

<sup>25</sup> A. Mróz, *Sześciolatki chcą się bawić... w szkole*, „Blżej Przedszkola” 2010, nr 4, s. 45.

<sup>26</sup> A. Malinowski, *Wiek rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 7, s. 12.

wiedzialności zaczyna się już dużo wcześniej niż w wieku szkolnym. Rodzice, którzy uczyli dziecko sprzątaniam zabawek, samoobsługi, pomocy w domowych obowiązkach, mogą żywić przekonanie, że dziecko poradzi sobie z trudami szkolnymi<sup>27</sup>. Z innej jednak strony niepokoi fakt zajęcia postawy odrzucającej czy nadmiernie wymagającej.

Niestety nadmiar opieki wobec dzieci, często widoczny w postawach współczesnych rodziców, nie przyczynia się do przygotowania dziecka do podjęcia obowiązków szkolnych. Dziecko, tak jak dorosły, wykonując zadanie samodzielnie, nabiera przekonania o swojej wartości i ma satysfakcję z tego, co robi. Jeśli mu się tego odmawia, pojawia się bierność, zależność, tendencja do niskiej samooceny. Szkoła jest właśnie terenem i okazją do kształtowania odpowiedzialności i kompetencji w różnych dziedzinach, poprzez zmaganie się z trudnościami i radowanie sukcesem<sup>28</sup>.

Należy podkreślić, iż odpowiednia współpraca na płaszczyźnie szkoła–dom jest priorytetowym czynnikiem, jaki warunkuje prawidłowy rozwój dziecka. Ale niezmiernie istotna jest też współpraca między nauczycielem dzieci w młodszym wieku szkolnym a rodzicami tegoż dziecka. „Problem pojawia się, gdy rodzic jest święcie przekonany o właściwych wychowawczo poczynaniach i żadne argumenty, czy rady ze strony nauczyciela, nie przynoszą rezultatów. Podobnie jest z rodzicem świadomym swoich błędów, który jednak nie chce się do nich przyznać i odmawia współpracy. We wszystkich tych przypadkach poszkodowane jest dziecko”<sup>29</sup>.

## Warunki startu sześciolatków do szkoły

Wielką zatem zmianą w życiu dziecka jest wstąpienie do szkoły. Bowiem od chwili pójścia do szkoły zmieniają się jego tryb życia, rola i zadania, pozycje w rodzinie. Zwiększają się również wymagania wobec niego. Start w szkole poszczególnych dzieci bywa nierówny, gdyż różnią się one między sobą pod względem psychofizycznym, ale też stopniem przygotowania do podjęcia nauki. Należy zwrócić uwagę, że

[...] wprowadzenie obowiązku szkolnego dla sześciolatków jest równoznaczne z tym, że wszystkie zostaną objęte edukacją, ale niekoniecznie będą uczęszczały do szkoły. Zgodnie z propozycją MENiS, pozostaną one (jak było dotychczas) w różnych formach organizacyjnych, a więc w oddziałach przedszkolnych dla sześciolatków lub w oddziałach organizowanych przy szkołach. Takie rozwiązanie zapewnia wszystkim sześciolatkom obowiązkową edukację<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> W. Papuga, *Obowiązek szkolny...*, s. 43.

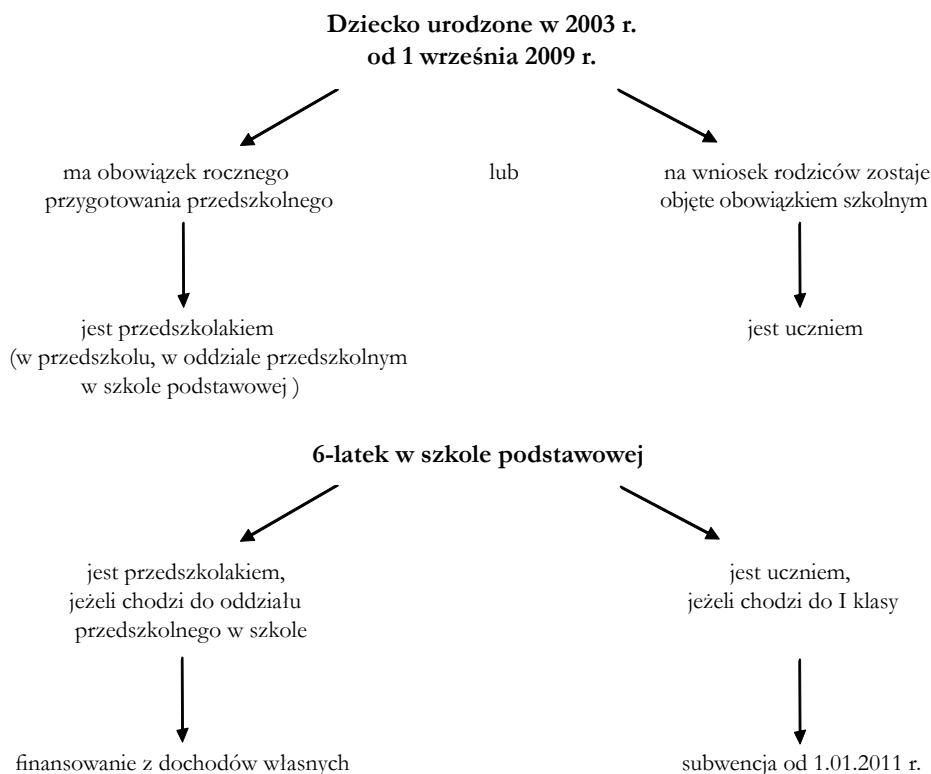
<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 43.

<sup>29</sup> M. Hamelak, *Placówka edukacyjna a rozwój dziecka*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 7, s. 24.

<sup>30</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Sześciolatki na start*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 3, s. 133.

Czyli, zgodnie z nowelizacją ustawy o systemie oświaty, w latach szkolnych 2009/2010–2011/2012 na wniosek rodziców, do szkoły może pójść każde dziecko, które w danym roku kalendarzowym kończy sześć lat. Wcześniej jednak, w roku szkolnym poprzedzającym rozpoczęcie nauki, dziecko musi być objęte wychowaniem przedszkolnym. Jeśli sześciolatek nie chodził do przedszkola, konieczna będzie pozytywna opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej. Do przyjęcia sześciolatka musi być także organizacyjnie przygotowana szkoła, jeśli nie będzie – dyrektor będzie mógł odmówić rodzicom. W nowelizacji zapisano także, że wszystkie sześciolatki obowiązkowo do szkół mają trafić od 2012 roku. Rok wcześniej wprowadzony będzie obowiązek rocznego wychowania przedszkolnego dla wszystkich dzieci pięcioletnich, przy czym już od września 2009 roku samorządy będą musiały zapewnić miejsca w przedszkolach wszystkim pięciolatkom, których rodzice będą tego chcieli<sup>31</sup>.

Schemat 1. Sześciolatek w szkole



Źródło: *Sześciolatek w szkole*, dostępne na: [www.slideshare.net/joasiagaw/plakat-szesciolatek-w-szkole](http://www.slideshare.net/joasiagaw/plakat-szesciolatek-w-szkole) [15.12.2010]

<sup>31</sup> Dostępne na: [www.wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1](http://www.wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1) [15.12.2010].

Zanim jednak sześciolatki trafią do szkoły, trzeba będzie stworzyć im warunki do nauki. Między innymi (jeżeli nie ma innego pomieszczenia) należy podzielić przeznaczone dla nich sale na dwie części. W jednej z nich (wyposażonej w tablicę, stoliki itp.) będą odbywać zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, a w drugiej (odpowiednio do tego przystosowanej, m.in. w dywaniki lub materace) dzieci powinny móc się bawić i odpoczywać. Oczywiście zarówno atrakcyjność, jak i użyteczność sal, uzależniona będzie w dużej mierze od pomysłu nie tylko dyrektora, nauczycieli, ale również rodziców. MENiS zaleca wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i przedmioty, które potrzebne będą do zajęć, sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu. Ale bardzo istotne jest również wyposażenie w gry i zabawki dydaktyczne, kąciki tematyczne, biblioteczkę itp. Wskazane jest, aby nauczyciel wykorzystywał część wolną sali do przeprowadzania zajęć, przy których uczeń nie musi siedzieć przy stoliku. Ważne będzie również przystosowanie szatni i łazienek do wzrostu najmłodszych dzieci. Szkoły muszą zadbać o wydzielenie dla sześciolatek oddzielnych korytarzy. Takie rozwiązanie ma tłumić hałas panujący w czasie przerw wśród uczniów starszych. Najlepszym rozwiązaniem byłoby więc utworzenie sal dla sześciolatek na oddzielnym piętrze. Nie należy zapominać też o przyszłolnych ogródkach zabaw wyłącznie dla najmłodszych – na wzór funkcjonujących w przedszkolach. W szkole, gdzie uczą się sześciolatki, powinna być też stołówka i zapewniona możliwość korzystania z ciepłych posiłków. Już na pierwszy rzut oka widać, że wymagania te, bez ogromnych zasobów finansowych oraz odpowiednio długiego czasu, w wielu placówkach oświatowych nie mają szans na realizację. I nie chodzi tu o pomoce dydaktyczne, ale o modernizację budynków. Bo jak w sali lekcyjnej, która musi pomieścić dwadzieścioro–trzydzieścioro dzieci, wygospodarować miejsce na kącik do zabawy, wypoczynku i wyeksponować zabawki edukacyjne. Inaczej na pewno sytuacja wyglądać będzie w oddziałach mniej licznych, ale tam też mogą pojawić się inne przeszkody, np. brak stołówek, świetlic czy sali gimnastycznej (co w niektórych przypadkach częściowo może zastąpić specjalnie zaprojektowany plac zabaw). Na szkoły spadł też obowiązek zapewnienia dzieciom opieki zarówno przed, jak i po zajęciach lekcyjnych. Wpłyne to z pewnością na wydłużony czas pracy świetlicy. Może pojawić się pytanie: czy do 2012 roku zdążymy tak przygotować pomieszczenia, aby były one w stanie zapewnić komfortowy sposób spędzenia praktycznie większości dnia sześciolatkowi?<sup>32</sup>

### **Placówka przedszkolna a rozwój dziecka**

Należy poświęcić jeszcze kilka uwag na temat niedogodności, jakie występują w placówkach przedszkolnych, co niewątpliwie nie sprzyja właściwemu i pełnemu rozwojowi dziecka. Przykrą sprawą jest brak w placówkach przedszkolnych specjalistów, takich jak: psycholog, pedagog, logopeda i pielęgniarka. Zwłaszcza brak logopedy jest sprawą mocno dyskusyjną, bowiem bardzo dużo dzieci ma

<sup>32</sup> Dostępne na: [www.info.kety.pl/index.php?option=com](http://www.info.kety.pl/index.php?option=com) [15.12.2010].



wady wymowy. Logopeda, który ma styczność z dziećmi w przedszkolu, nawiązuje równocześnie współpracę z rodzicami w zakresie korygowania wad wymowy i daje odpowiednie wskazówki do pracy w domu. Sporym błędem jest także brak doradcy metodycznego, który pomaga młodym nauczycielom w ich pracy. Taki specjalista jest bardzo potrzebny, a jego wsparcie i pomoc jest bardzo istotna nie tylko na początku pracy.

Dyrektorzy placówek przedszkolnych są nadmiernie obciążeni obowiązkami, które związane są z prowadzeniem kadr, budżetem oraz nadzorem pedagogicznym. W mniejszych placówkach istnieje tylko możliwość wyboru zastępcy społecznego, który niestety otrzyma marne grosze za pełnienie swojej funkcji. Nie dziwi więc fakt, że społeczny zastępca w takiej sytuacji nie chce podejmować się zadań tak odpowiedzialnych, jak na przykład prowadzenie kadr. Często sam dyrektor nie ma sumienia zlecać tych obowiązków zastępcy, który robi to społecznie. W takiej sytuacji dobrze by było odciążyć dyrektora poprzez wydzielenie dodatkowych etatów, na przykład dla kadrowej. Inaczej sytuacja wygląda w prywatnych placówkach, gdzie rozwiązanie organizacyjne jest jedno, a mianowicie manager ustala z dyrektorem każdą decyzję, jak również każdy projekt. Sam dyrektor jest odpowiedzialny za część dydaktyczno-wychowawczą projektu, natomiast manager zajmuje się nim od strony organizacyjno-finansowej, jednocześnie obydwójce działają dla dobra dziecka.

I jeszcze jedna, bardzo istotna sprawa, a mianowicie ilość uczniów w grupach i klasach. Liczba dzieci pod opieką jednego nauczyciela jest zdecydowanie zbyt duża (25–30 dzieci w grupie). Wpływa to zdecydowanie niekorzystnie na kształcenie oraz niejednokrotnie wywołuje nerwowość u nauczyciela, nie wspominając już o pracy indywidualnej, która jest praktycznie niemożliwa<sup>33</sup>. A oto kilka przykładów na to, jak wygląda praca w grupie dzieci 2,5–3-letnich.

Marek rysuje po stole, bo nie znalazł kartki. Kamil regularnie co minutę pyta, szarpiąc za spódnicę, czy mama przyjdzie. Monika z uporem chce wyjść z sali i iść do domu. Alicja i Adaś wycierają katar w rękaw. Kamila i Maciek płaczą w niebogłoso. Patryk już od pięciu minut sterczy w ubikacji z wypiętą do wytarcia pupą, pani przebiera Kasię pampersa, druga uspokaja płaczków, w międzyczasie tłumacząc Markowi, że rysuje się na kartce, wodzi wzrokiem za Moniką, która znowu szarpie za kłamekę. Reszta dzieci bawi się w najlepsze potwornie hałasując i nagle rozlega się wielki krzyk Łukasza ugryzionego przez Olę... a Patryk nadal czeka na wytarcie<sup>34</sup>.

Małgorzata Hamalاک uważa, że w takiej sytuacji powinny nastąpić zmiany w systemie nauczania i proponuje:

1. Uwzględnienie w działaniach doświadczenia nauczycieli oraz badań psychologów, którzy wiedzą, co jest dobre dla dziecka.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 25.

2. Utworzenie etatów dla specjalistów (psycholog, pedagog, pielęgniarka, logopeda, doradca metodyczny), którzy przy współpracy z nauczycielami i rodzicami będą dbać o prawidłowy rozwój dzieci oraz wspierać rodziców i nauczycieli.
3. Zadbanie o skuteczniejsze kształcenie i wychowywanie poprzez zmniejszenie ilości dzieci w klasie i grupie przedszkolnej.
4. Odciążenie dyrektorów placówek poprzez utworzenie etatów dla specjalistów, jak na przykład kadrowa lub stworzenie możliwości sprawowania funkcji zastępców dyrektorów za godziwe wynagrodzenia.
5. Zwiększenie nakładów finansowych na doposażenie przedszkoli i edukację<sup>35</sup>.

## Badania własne

### Problematyka badawcza

Celem głównym badań było określenie poziomu rozwoju umysłowego dzieci 5–6-letnich, objętych cyklem rocznego przygotowania do podjęcia obowiązków szkolnych.

### Materiał badawczy

Do badań wykorzystano zadania do określenia poziomu rozwoju sfery umysłowej zawarte w „Arkuszu badania gotowości szkolnej” w opracowaniu *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, autorstwa M. Kwaśniewskiej i W. Żaby-Żabińskiej. Sfera rozwoju umysłowego określona została w ośmiu kategoriach szczegółowych<sup>36</sup>.

### Wyniki badań

Badania przeprowadzono w grupie dzieci 5–6-letnich w środowisku miejskim. Miejscem badań było Przedszkole Miejskie Nr 2 w Łańcucie. Badaniami objęto 50 dzieci, w tym 32 dzieci sześciolletnich i 18 dzieci pięcioletnich. Pierwszą próbę przeprowadzono we wrześniu 2009 roku, a drugą porównawczą w maju 2010 roku. Otrzymane wyniki pozwalają na szczegółowe określenie poziomu rozwoju dziecka w sferze umysłowej.

Tabela 1. Przedziały punktowe dla sfery rozwojowej

Lp.	Rozwój umysłowy	Poziom rozwoju
1.	68–52	wysoki
2.	51–35	przeciętny
3.	poniżej 35	niski

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole...*, s. 1

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 26.

<sup>36</sup> M. Kwaśniewska, W. Żaba-Żabińska, *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Wydawnictwo MAC, Kielce 2009, s. 3–9.

Jak wspomniano, badaniami objęto 50 dzieci. Dokładne dane o badanej grupie zawierają zestawienia tabelaryczne.

Tabela 2. Badana grupa wg płci

<b>Płeć</b>	<b>Liczba</b>
Dziewczynki	30
Chłopcy	20
Razem	50

Źródło: Opracowanie własne

W badanej populacji istnieje niewielka przewaga liczebna jednej płci – żeńskiej – w liczbie 30 badanych. Natomiast chłopcy stanowią 20 badanych.

Tabela 3. Wiek badanych wg płci

<b>Płeć</b>	<b>Wiek</b>	<b>Liczba</b>
Dziewczynki	6 lat	16
Dziewczynki	5 lat	14
Chłopcy	6 lat	16
Chłopcy	5 lat	4
Razem		50

Źródło: Opracowanie własne

Analizując powyższe wyniki można stwierdzić, że większość badanych była w wieku 6 lat. Dziewczynek, które miały 6 lat, było 16, w wieku 5 lat – 14. Chłopców w wieku 6 lat było 16, a 5-letnich – 4.

Tabela 4. Poziom rozwoju sfery umysłowej badanych dzieci w miesiącu wrześniu 2009 roku

<b>Poziom rozwoju umysłowego</b>	<b>Płeć</b>	<b>Wiek</b>	<b>Liczba</b>
Wysoki 68–52	Dziewczynki	6 lat	10
	Dziewczynki	5 lat	5
	Chłopcy	6 lat	6
	Chłopcy	5 lat	1

Poziom rozwoju umysłowego	Płeć	Wiek	Liczba
Przeciętny 51–35	Dziewczynki	6 lat	6
	Dziewczynki	5 lat	6
	Chłopcy	6 lat	10
	Chłopcy	5 lat	3
Niski poniżej 35	Dziewczynki	5 lat	3
	Razem		50

Źródło: Badania własne

Niewielka ilość badanych osiągnęła wysoki poziom rozwoju umysłowego. Dziewczynek w wieku 6 lat w tej grupie było 10, w wieku 5 lat – 5. Chłopców 6-letnich w tej grupie było 6 i jeden chłopiec 5-letni. Przeciętny poziom rozwoju umysłowego osiągnęło 6 dziewczynek 6-letnich, 6 dziewczynek 5-letnich. Chłopców w wieku 6 lat było 10. Chłopców 5-letnich w badanej grupie było 3. Niski poziom rozwoju osiągnęły 3 dziewczynki w wieku 5 lat.

Tabela 5. Poziom rozwoju sfery umysłowej badanych dzieci w miesiącu maju 2010 roku

Poziom rozwoju umysłowego	Płeć	Wiek	Liczba
Wysoki 68–52	Dziewczynki	6 lat	11
	Dziewczynki	5 lat	8
	Chłopcy	6 lat	10
	Chłopcy	5 lat	3
Przeciętny 51–35	Dziewczynki	6 lat	5
	Dziewczynki	5 lat	6
	Chłopcy	6 lat	6
	Chłopcy	5 lat	1
	Razem		50

Źródło: Badania własne

Duża grupa badanych osiągnęła wysoki poziom rozwoju umysłowego. Dziewczynek w wieku 6 lat w tej grupie było 11, w wieku 5 lat – 8. Chłopców 6-letnich w tej grupie było 10, a 5-letnich – 3. Przeciętny poziom rozwoju umysłowego

osiągnęło 5 dziewczynek 6-letnich, 6 dziewczynek 5-letnich. Chłopców w wieku 6 lat było 6 i jeden chłopiec 5-letni.

### **Wnioski**

– Poziom rozwoju umysłowego grupy badawczej można oszacować na podstawie indywidualnych wyników jako wysoki.

– Wyższe wyniki uzyskały dzieci w maju, podczas drugiego badania (zmiana wieku metrykalnego o pół roku zmieniła wyniki – im dziecko jest starsze, tym wyższe wyniki uzyskuje w teście).

– Zróżnicowanie wyników uwidoczniło się w grupie badanych dziewcząt i chłopców. W grupie dziewcząt więcej było wyników wysokich niż u chłopców. Podobnie w odniesieniu do wyników przeciętnych – więcej było w grupie dziewcząt niż u chłopców.

### **Konkluzje**

Dziecko 5–6 letnie przejawia żywe zainteresowanie otaczającym światem przyrody oraz niektórymi zjawiskami życia społecznego. Chłonie z ciekawością informacje o bliższym i dalszym środowisku, jest zdolne do dłuższego skupienia uwagi na danym obiekcie, zjawisku. Rozwija się jego wyobraźnia i fantazja, szybko postępuje rozwój mowy i myślenia, co umożliwia mu wysuwanie nowych problemów, na które poszukuje odpowiedzi samodzielnie lub przy pomocy osób dorosłych.

U dzieci, które rozpoczynają naukę szkolną, obserwuje się intensywny rozwój zdolności poznawczych, wynikających z potrzeby poznania oraz rozumienia otaczającego je świata. Poziom ogólnych wiadomości, jakie posiada dziecko, ma istotny wpływ na jego funkcjonowanie w roli ucznia.

W związku z tym, iż każde dziecko rozwija się w innym tempie, to czas, kiedy osiągnie gotowość szkolną, powinien być decydującym o momencie podjęcia nauki szkolnej. Dzieci, które rozwijają się wolniej, lub o nieharmonijnym rozwoju, wymagają szczególnego zaangażowania umiejętności, wiedzy oraz czasu we wspieraniu ich rozwoju ze strony rodziców, jak i nauczycieli i specjalistów. Nieosiągnięcie przez dziecko właściwego poziomu umiejętności szkolnych, ale i niedojrzałość w poszczególnych sferach rozwoju, skazują je na niepowodzenia szkolne już od pierwszego etapu edukacyjnego. I o tym należy przede wszystkim pamiętać, kiedy decydujemy się na posłanie dziecka do szkoły.

Sam proces edukacyjny wymaga bowiem uważnego obserwowania postępowania dziecka i podążania mu z pomocą w takich sytuacjach oraz w takim zakresie, w jakim ono tego potrzebuje.

## Bibliografia

Chojak M., *Gotowość czy dojrzałość szkolna. Kilka praktycznych i teoretycznych uwag*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 8.

Debesse M., *Psychologia dziecka od urodzenia do wieku młodzieńczego*, PZWS, Warszawa 1983.

Gazeta.pl, dostępne na: [www.wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1](http://www.wiadomosci.gazeta.pl/Wiadomosci/1) [15.12.2010].

Gębska G., Szymańska M., *Środowiskowe uwarunkowania gotowości szkolnej dzieci*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Kielce 2004.

Hamelak H., *Placówka edukacyjna a rozwój dziecka*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 7.

Infokety, dostępne na: [www.info.kety.pl/index.php?option=com](http://www.info.kety.pl/index.php?option=com) [15.12.2010].

Jaczewski A., *Biologiczne i medyczne podstany rozwoju i wychowania*, WSiP, Warszawa 1993.

Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2004.

Kłosińska T., *Diagnoza całościowa*, „Życie Szkoły” 2010, nr 8.

Kurczyńska M., Buczak B., *Poziom gotowości szkolnej dzieci kończących edukację przedszkolną*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. Z doświadczeń nauczycieli*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Kielce 2004.

Kwaśniewska M., Żaba-Żabińska W., *Nasze przedszkole. Program edukacji przedszkolnej wspomagający rozwój aktywności dzieci*, Wydawnictwo MAC, Kielce 2009.

Machnik I., *Dojrzałość szkolna dziecka*, „Blżej Przedszkola” 2010, nr 5.

Malinowski A., *Wiek rozpoczęcia nauki szkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 7.

Mróz A., *Sześcioletki chcą się bawić... w szkole*, „Blżej Przedszkola” 2010, nr 4.

Owczarek S., *Gimnastyka Przedszkolaka*, WSiP, Warszawa 2001.

Papuga W., *Obowiązek szkolny – sprawa poważna*, „Blżej Przedszkola” 2010, nr 4.

*Sześcioletki w szkole*, dostępne na: [www.slideshare.net/joasiagaw/plakat-szescioletek-w-szkole](http://www.slideshare.net/joasiagaw/plakat-szescioletek-w-szkole) [15.12.2010]

*Sześcioletki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, A. Kopik (red.), Wydawnictwo TEKST, Kielce 2007, s. 10.

Szumilas E.M., *Sześcioletki w Polsce – województwo kujawsko-pomorskie. Raport z badań 2006*, Wydawnictwo TEKST, Kielce 2007.

Wilgocka-Okon B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Wilgocka-Okon B., *Sześcioletki na start*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 3.

Wojszczyk M., Woźniakova Y., *Ocena sprawności intelektualnej dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Diagnoza psychologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Z. Dołęga (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

Wysocka E., *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, T. Pilch (red.), Warszawa 2003.

Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975.

Kinga Kuszak  
Uniwersytet im. A. Mickiewicza  
w Poznaniu

## KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE DZIECKA SZEŚCIOLETNIEGO – WYBRANE ASPEKTY

### Wprowadzenie

Podjęcie przez dziecko sześciolatnie edukacji szkolnej jest zadaniem trudnym i wymaga szeregu różnych kompetencji, wśród których ważne miejsce zajmuje kompetencja komunikacyjna. Sam termin „komunikacja”, jak pisze M. Bugajski, oznacza porozumiewanie się, przekazywanie myśli, udzielanie wiadomości<sup>1</sup>. Przy czym, jak się niejednokrotnie podkreśla, komunikacja ludzka nigdy nie jest jednokierunkowa, a uczestnicy interakcji muszą umieć przewidywać swoje zachowania. W.J. Ong określa istotę komunikowania w sposób następujący: „Już wcześniej muszą znaleźć się w umyśle tego drugiego, by wprowadzić swój przekaz, a odbiorca musi być w moim umyśle. By cokolwiek sformułować, muszą tę inną osobę, lub osoby mieć »w głowie«”<sup>2</sup>. Ważnym elementem komunikacji interpersonalnej jest też zdolność jednostki do tworzenia tzw. sprzężenia zwrotnego<sup>3</sup>, czyli reagowania na komunikaty rozmówcy i współodpowiedzialności za jakość komunikacji między partnerami.

Można więc powiedzieć, że dziecko, by uczestniczyć w procesie komunikacji, musi umieć nie tylko formułować swoje myśli w sposób czytelny dla odbiorcy, uważnie słuchać wypowiedzi innych, ale też być zdolne do wejścia w ich perspektywę, aby zrozumieć intencje, sposób rozumowania i przeżywania świata. Powinno też umieć reagować w sposób adekwatny (zgodny ze specyfiką sytuacji i oczekiwaniami rozmówców) na komunikaty innych osób<sup>4</sup>.

Ważną umiejętnością, której oczekuje się od dziecka w wieku szkolnym (a zgodnie z założeniami reformy programowej dziecko sześciolatnie staje się uczniem), jest dostosowanie wariantu językowego do aktualnej sytuacji i osób, z którymi się rozmawia. Dziecko stopniowo opanowuje tzw. język szkolny, jako obowiązujący wariant obok języka rodzinnego i socjolektu grupy rówieśniczej.

<sup>1</sup> M. Bugajski, *Język w komunikowaniu*, PWN, Warszawa 2006, s. 436.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 437.

<sup>3</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 131.

<sup>4</sup> Wymagania stawiane przed dzieckiem w szkole szerzej opisuję w rozdziale *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w rzeczywistości szkolnej. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.) – w druku.

Jak wskazują dostępne badania, już dzieci między trzecim a piątym rokiem życia potrafią dostosować swój język do wymogów aktualnej sytuacji (inaczej mówią do dzieci młodszych, inaczej podczas zabawy w mamę itp.). Podejmując edukację szkolną uczą się używać szkolnej odmiany języka, która wymaga nie tylko stosowania właściwej formy grzecznościowej stosowanej w relacji z nauczycielem, ale także umiejętności odraczania wypowiedzi i czekania na swoją kolej, uważnego słuchania dorosłego i innych dzieci, interpretowania nadawanych przez nich komunikatów, wykonywania poleceń, wypowiedzania się na żądanie i w określonej rozbudowanej formie, selekcjonowania słownictwa (pewne określenia, dotychczas dla dziecka naturalne, w sytuacji szkolnej są niepożądane, a często wręcz piętnowane), budowania poprawnej pod względem artykulacyjnym, składniowym, oraz rozbudowanej wypowiedzi („w szkole mówimy całym zdaniem”) itp. Jednostka powinna też umieć inicjować rozmowę, budować narrację. Dziecko w szkole powinno posługiwać się, zgodnie z koncepcją B. Bernsteina, kodem wypracowanym, rozwiniętym. Sprostanie tym wymaganiom jest zadaniem niełatwym, szczególnie dla dzieci o niskim poziomie kompetencji komunikacyjnych wywodzących się z rodzin operujących kodem ograniczonym. Jak słusznie podkreśla S. Grabias, „do 6 roku życia język dziecka kształtuje się w rodzinie, a współczesna rodzina posługuje się bądź tylko jedną odmianą języka (językiem literackim, gwarą lub miejską odmianą polszczyzny), bądź wieloma odmianami”<sup>5</sup>. Jak dalej podkreśla autor: „dostarcza ona jednostce podstawowych kategorii ujmowania rzeczywistości i kreowania samej siebie”<sup>6</sup>. W codziennych sytuacjach komunikacyjnych, poprzez język wyraża się też sposób sprawowania kontroli nad dzieckiem. Konsekwencją tego faktu jest stopniowe podporządkowywanie się nakazom kodu językowego a „kompleks znaczeń przekazywanych przez system ról odbija się w psychice jednostki i stopniowo ukierunkowuje linię jego zachowania”<sup>7</sup>. Język familijny, którym posługuje się dziecko zanim podejmie edukację (w przedszkolu czy szkole), warunkuje jego doświadczenia językowe. Jak zauważa K. Handke, „w pojęciu język familijny” mieszczą się zarówno określone normatywne właściwości języka narodowego, jak też szczególnie wyróżniające się elementy kolokwialne, żargonowe, dialektyczne, regionalne oraz liczne ekspresjonizmy i neologizmy, również określone zachowania społeczne odzwierciedlające relacje między członkami wspólnot i między uczestnikami aktów komunikacji<sup>8</sup>.

Można więc powiedzieć, że niektórym dzieciom łatwiej posługiwać się wypracowanym w szkole kodem wypracowanym, dla innych nieznaną tego kodu może być czynnikiem braku sukcesów w relacji z nauczycielem oraz podczas realizacji zadań szkolnych.

<sup>5</sup> S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, UMCS, Lublin 1994, s. 267.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 267–268.

<sup>7</sup> B. Bernstein, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Czytelnik, Warszawa 1980, s. 94.

<sup>8</sup> K. Handke, *Socjologia języka*, PWN, Warszawa 2009, s. 76–77.



## Kompetencja komunikacyjna czy kompetencje komunikacyjne?

D. Hymes ujął kompetencję komunikacyjną jako świadomą lub nieświadomą wiedzę o systemie aktów i reguł używania języka obowiązującą w danej społeczności<sup>9</sup>. Kompetencja komunikacyjna jest jego zdaniem warunkiem wszelkich zachowań społecznych jednostki<sup>10</sup>. Ważne role w interakcji komunikacyjnej pełnią jej uczestnicy, z których każdy przyjmuje na siebie zadanie wynikające z roli, jaką podejmuje przejawiając ją w odpowiednich formach komunikacyjnych. Zwrócił on uwagę na to, że ta sama konstrukcja gramatyczna może przyjmować różne znaczenia w zależności od kontekstu (układu sytuacyjnego), w jakim jest zawarta, prowadząc do stworzenia siatki możliwości interpretacyjnych danej wypowiedzi. W sposób bardzo wyraźny uwypuklił też, że kontekst może być analizowany w taki sposób, że w obrębie danego społeczeństwa istnieją powtarzające się wzorce, tzw. *speech events* (wydarzenia mowy), które stanowią akty wymiany komunikacyjnej przebiegające w określonej konwencji, co pozwala na ich rozpoznanie przez uczestników wymiany. Każde z takich zdarzeń charakteryzuje się w miarę stałym zestawem cech. Odpowiednie przyswojenie repertuaru zachowań komunikacyjnych i swobodne poruszanie się w zdeterminowanych kulturowo zdarzeniach mowy jest przejawem internalizacji danego języka<sup>11</sup>. Komunikacja w systemie szkolnym wymaga od dziecka opanowania określonych wzorców mowy (pożądanych w określonej sytuacji aktów mowy) i sprawnego operowania nimi. Szczególne miejsce zajmują tu strategie grzecznościowe (zaliczane do pośrednich aktów mowy), wśród których A. McCabe wyróżniła strategie pozytywne i negatywne. Uprzejmość pozytywna służy byciu w zgodzie z rozmówcą, natomiast uprzejmość negatywna służy zabezpieczeniu przed utrudnieniami, dominacją, ograniczeniami przez rozmówcę<sup>12</sup>.

Współcześnie podkreśla się, iż kompetencja komunikacyjna jest kompetencją niejednorodną, złożoną z różnych elementów.

D. Fontana wyróżnia następujące elementy szczegółowe kompetencji komunikacyjnej:

1. kompetencję gramatyczną, która pozwala na wyrażanie myśli w odpowiedni, jasny sposób,

2. kompetencję społeczno-lingwistyczną – umożliwiającą jednostce prowadzenie rozmowy w sposób odpowiedni do statusu i poziomu rozmówcy, w zgodności z normami i zasadami obowiązującymi w danej grupie społecznej,

<sup>9</sup> D. Hymes, *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Czytelnik, Warszawa 1980, s. 59.

<sup>10</sup> S. Grabias, *Język...*, s. 33.

<sup>11</sup> A. Wójcik, *Od struktury języka do struktury społecznej*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, B. Sierocka (red.), Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2005, s. 253.

<sup>12</sup> A. McCabe, *Zdania w połączeniach – tekst i dyskurs*, [w:] *Psycholingwistyka*, J.B. Gleason, N.B. Ratner (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 312–313.

3. kompetencję dyskursu – manifestującą się zdolnością do łączenia językowych wypowiedzi w sposób wskazujący ciągłość i postęp, co pomaga w płynnym i zrozumiałym uczestniczeniu w dialogu,

4. kompetencję strategiczną – zezwalającą na właściwe wykorzystanie specyficznych mechanizmów, takich jak: metafora, porównanie, intonacja, ton głosu itp.,

5. kompetencję analityczną, która stanowi wewnętrzny język jednostki niezbędny do efektywnego myślenia i rozwiązywania problemów<sup>13</sup>.

Dziecko podejmujące edukację w szkolne nie jest jeszcze w pełni kompetentne we wszystkich wymienionych powyżej aspektach, powinno jednak wyrażać myśli w sposób zrozumiały dla odbiorców (podstawy kompetencji gramatycznej), prowadzić rozmowę według przyjętych zasad (elementy kompetencji społeczno-lingwistyczna), uczestniczyć w dialogu, przejmować turę i oddawać głos rozmówcy, słuchać tego, co mówi, i reagować na jego komunikaty (elementy kompetencji dyskursu), korzystać z możliwości własnego głosu podczas formułowania różnych komunikatów (elementy kompetencji strategicznej), używać wewnętrznego języka (elementy kompetencji analitycznej).

M. Kielar-Turska wskazuje, iż w kompetencji komunikacyjnej należy wyróżnić następujące komponenty:

- wiedzę i umiejętności lingwistyczne, tj. kompetencję lingwistyczną, warunkującą rozumienie i budowanie zdań poprawnych gramatycznie;

- umiejętność różnicowania sposobów mówienia w zależności od spostrzeżenia świata społecznego, czyli lingwistyczne zdolności funkcjonalne;

- umiejętności poznawcze, które pozwalają mówiącym poruszać się w przestrzeni znaczeń;

- umiejętności intencjonalnego realizowania wypowiedzi związane z emocjonalnymi i wolicjonalnymi właściwościami mówiącego;

- umiejętności społeczne dotyczące uzgadniania płaszczyzny stosunku społecznego, czyli definiowanie sytuacji mówienia;

- umiejętności interakcyjne wyrażające się w znajomości i stosowaniu reguł językowych i niejęzykowych, dotyczących nawiązywania i podtrzymywania interakcji;

- umiejętności kulturowe związane z uczestniczeniem w obrzędach grupy zgodnie z obowiązującymi w danej grupie społecznymi normami i wartościami.

Autorka podkreśla związek między trzema rodzajami kompetencji: poznawczymi, językowymi i komunikacyjnymi<sup>14</sup>.

Jak podkreśla T. Hejnicka-Bezwińska, kompetencję komunikacyjną należy ujmować szeroko, gdyż ujawnia się ona w różnych obszarach funkcjonowania człowieka, np.:

<sup>13</sup> D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 102.

<sup>14</sup> M. Kielar-Turska, *Poznanawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, R. Piwowarski (red.), Uniwersytet Białostocki, Białystok 2003, s. 277–287.

– w poziomie werbalizowania i przekazywania swoich opinii, przekonań, poglądów i emocji; o tym poziomie może świadczyć także milczenie i panowanie nad emocjami;

– w poziomie rozumienia i stosowania różnych systemów komunikacyjnych, różnych układów znaków i symboli, nie tylko potocznego języka mówionego i pisanego, ale także „języka” muzyki, malarstwa, grafiki, rzeźby, tańca, matematyki, filozofii i różnych teorii naukowych, komputerowego itp.;

– w poziomie opanowania krytycznego odbioru danych, informacji i wiedzy przekazywanych przez ludzi i media;

– w poziomie umiejętności związanych ze skutecznością wywierania wpływu w procesie komunikacyjnym, o której decyduje nie tylko racjonalność argumentacji, poprawność przekazu treści, ale także kompetencje określane mianem auto-prezentacji<sup>15</sup>.

Również zaproponowane przeze mnie ujęcie kompetencji komunikacyjnej zmierza w kierunku wyłonienia kilku jej elementów składowych<sup>16</sup>, a mianowicie: kompetencji werbalnej (językowej), niewerbalnej, symbolicznej, poznawczej, społecznej (interpersonalnej), korekcyjnej (korygującej), emocjonalnej, kulturowej, metakomunikacyjnej. Posługuję się więc pojęciem „kompetencji komunikacyjnych”, a nie „kompetencji komunikacyjnej”.

Ważne miejsce wśród wyróżnionych elementów składających się na kompetencję komunikacyjną, szczególnie w perspektywie szkolnego funkcjonowania dziecka, zajmuje kompetencja interpersonalna, której odpowiedni poziom warunkuje pomyślne relacje dziecka z innymi osobami, zarówno dorosłymi, jak i rówieśnikami, oraz kompetencja emocjonalna, czyli umiejętność odbierania, interpretowania i nadawania komunikatów dotyczących przeżyć emocjonalnych za pomocą różnych kodów werbalnych, emocjonalnych, abstrakcyjnych. Kompetencja interpersonalna wymaga od dziecka m.in.: umiejętności dostosowania komunikatu do poziomu, możliwości i potrzeb rozmówcy oraz typu relacji między nadawcą a odbiorcą komunikatu. W tej kategorii mieści się też umiejętność stosowania form nawiązujących do wypowiedzi rozmówcy oraz form grzecznościowych, choć – jak twierdzi A. McCabe – „uprzejmość nierzadko prowadzi do pogwałcenia maksym wyłożonych przez P. Grice’a jako warunków skutecznej komunikacji”<sup>17</sup>. W pojęciu „kompetencja interpersonalna” zawiera się też umiejętność zrozumienia i wyjaśnienia sytuacji innej osoby, uzasadnienia określonej sytuacji z perspektywy drugiego człowieka.

<sup>15</sup> T. Hejnica-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 287–288.

<sup>16</sup> K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dziecka jako determinanty jego efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości społecznej i kulturowej*, [w:] *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, M. Kisiel, T. Huk (red.), Oficyna Wydawnicza WW, Katowice 2009, s. 184–188; *idem*, *Kompetencja komunikacyjna dzieci – właściwości i potrzeba stymulowania*, [w:] *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*, E. Murawska (red.), Impuls, Kraków 2010, s. 93.

<sup>17</sup> A. McCabe, *Zdania...*, s. 313.

## Komunikacyjne kompetencje interpersonalne a teoria umysłu

Jak zauważa I. Kurcz, „komunikowanie się ludzi wywodzi się z ich zdolności do dencentracji, do rozumienia intencji innych osób, a tym samym do wyodrębniania z danej wypowiedzi znaczenia przekazywanego przez mówiącego<sup>18</sup>. Skuteczne komunikowanie jest możliwe wówczas, gdy jednostki potrafią „wejść w sposób myślenia” drugiego człowieka, a więc tworzą teorię umysłu.

Terminu „teoria umysłu” po raz pierwszy użyli D. Premack i G. Woodruff w 1978 roku. Dzięki teorii umysłu „możemy w naszych umysłach tworzyć reprezentacje elementów subiektywnych doświadczeń innych ludzi<sup>19</sup>. Jak pisze A. Whiten, „mówiąc, że ktoś ma teorię umysłu, stwierdzamy, że osoba ta przypisuje stany umysłowe innym osobom. Ten system odniesień uważa się za teorię po pierwsze dlatego, że stany emocjonalne nie są wprost obserwowalne, a po drugie, gdyż system ten może być używany do przewidywania zachowań<sup>20</sup>. Badacze tzw. dziecięcych teorii umysłu wskazują, że dziecko w wieku przedszkolnym (najczęściej około czwartego roku życia) tworzy system reprezentacji, które dotyczą myśli, przekonań, uczuć i pragnień innych osób. Wiedza o ludziach nie odnosi się tylko do tego, że dziecko zdaje sobie sprawę z tego, że ludzie spostrzegają, myślą, wiedzą, ale także obejmuje rozumienie tych uczuć i pragnień<sup>21</sup>. Od około czwartego roku życia dzieci są zdolne przyjąć punkt widzenia innej osoby, nawet jeśli jest on niezgodny z ich własnym poglądem. Dostrzegają też, że ktoś może czegoś nie wiedzieć. Jak pisze H. R. Schaffer, dzieci w tym wieku zaczynają uświadamiać sobie, że „zawartość naszego umysłu jest zaledwie reprezentacją rzeczywistości i dlatego nie musi być dokładnym odwzorowaniem, a reprezentacja, o której dziecko wie, że jest fałszywa, może być uważana za prawdziwą przez inną osobę, i jest to w pełni uzasadnione<sup>22</sup>. Uświadamiają sobie subiektywność stanów umysłowych. Badania P. Harris'a dowodzą, że najpóźniej w wieku sześciu lat dzieci są zdolne do pojmowania stanów umysłowych innych ludzi. Opanowują zdolność stawiania hipotez na temat przyczyn pojawiania się emocji oraz na temat tego, jak te reakcje się objawiają i co jest je wstanie zatrzymać<sup>23</sup>. H.R. Schaffer podkreśla też, że „czytanie w myślach jest bez wątpienia najważniejszą umiejętnością potrzebną do pomyślnych kontak-

<sup>18</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa 2005, s. 159.

<sup>19</sup> D.J. Siegel, *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009, s. 180.

<sup>20</sup> M. Bialecka-Pikul, *Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziecięcymi teoriami umysłu*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, nr 3, s. 309.

<sup>21</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 200; M. Bialecka-Pikul, *Nabywanie...*, s. 311; D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 147.

<sup>22</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój...*, s. 202.

<sup>23</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005, s. 162.

tów z innymi”<sup>24</sup>. Choć, jak zauważa M. Taylor, „rozwój teorii umysłu po okresie przedszkolnym pozostaje w zasadzie »niezbadanym terytorium« [...], dopiero po okresie przedszkolnym przewidywania zachowań na podstawie psychologii przekonań i pragnień zostają zintegrowane z bardziej specyficznymi teoriami jednostek oraz teoriami kategorii społecznych”<sup>25</sup>. Również H.R. Schaffer sugeruje, że związek między teorią umysłu a kompetencją komunikacyjną wymaga jeszcze wielu badań<sup>26</sup>. Jak podkreśla M. Taylor, „kiedy dzieci starsze oraz dorośli próbują przewidzieć lub zrozumieć zachowanie innych osób, wiedza na temat pragnień i przekonań zostaje uzupełniona przez informacje na temat cech osobowości danego człowieka oraz na temat przeszłych doświadczeń”<sup>27</sup>.

Dostępne doniesienia z badań wskazują, że czynnikiem sprzyjającym rozwojowi teorii umysłu jest liczebność rodziny. Osoby posiadające starsze rodzeństwo z reguły wykonują zadania odnoszące się do teorii umysłu wcześniej niż dzieci jedyne i najstarsze<sup>28</sup>. Jak dalej pisze autor „jest to tym bardziej zadziwiające, zważywszy na badania kolejności narodzin, które wykazują, że jedynacy oraz pierworodni rozwijają umiejętności językowe i komunikacyjne szybciej niż kolejne dzieci w rodzinie”<sup>29</sup>. Z kolei M. Bialecka-Pikul podkreśla, że badania dowodzą, iż rozwój dziecięcej reprezentacji stanów umysłowych jest ciągle i silnie zależny od rozwoju sprawności komunikacyjnej<sup>30</sup>. Ten aspekt, na podstawie swoich badań, podkreśla także J. Dunn, zwracając uwagę, iż dzieci, które wcześniej niż rówieśnicy zdolne są do tego, aby „czytać w umysłach innych” w wieku sześciu i siedmiu lat, w sytuacji konfliktu z rówieśnikiem podejmowały więcej starań, aby negocjować z partnerem; bardziej dążą do rozwiązania konfliktu poprzez wypracowanie kompromisu. Jak podkreśla autorka, dzieci, które wcześniej opanowały umiejętność „czytania w umysłach”, częściej niż ich rówieśnicy rozwiązują sytuację konfliktową stosując różne strategie, np. odwracając uwagę rówieśnika<sup>31</sup>.

Opanowanie teorii umysłu ma zatem wpływ na codzienne interakcje dzieci z innymi ludźmi, zarówno członkami najbliższej rodziny, jak i rówieśnikami.

Informacje zgromadzone w literaturze psychopedagogicznej wskazują, że rozwojowi dziecięcych teorii umysłu sprzyjają:

---

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> M. Taylor, *Rozwój poznania społecznego z perspektywy teorii umysłu*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, B. Bokus, G.W. Shugar (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 297.

<sup>26</sup> H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 239.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 279.

<sup>28</sup> D. Wood, *Jak dzieci...*, s. 147.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 147.

<sup>30</sup> M. Bialecka-Pikul, *Nabywanie...*, s. 315; M. Taylor, *Rozwój...*, s. 269.

<sup>31</sup> J. Dunn, *Przyjaźnię dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 58.

1. *Uczestniczenie w zabawach tematycznych z dorosłym i z rówieśnikami.* Dzieci, które w trakcie takich zabaw rozmawiają na temat myślenia i stanów mentalnych, „które dyskutowały o tym, co ktoś inny wie, myśli, czuje, o czym jest przekonany i co pamięta, znacznie dojrzalej niż rówieśnicy rozumiały stany wewnętrzne innych osób, a zatem przewyższały ich w zdolności »czytania w umyśle«”<sup>32</sup>.

2. *Uczestniczenie na terenie domu rodzinnego w rozmowach na temat:* „dlaczego ludzie zachowują się tak, jak się zachowują?”<sup>33</sup>.

3. *Otwarty styl komunikacji z dzieckiem,* który pozwala doświadczać podczas codziennych kontaktów z najbliższymi innej niż własna perspektywy – w drodze rozmów, negocjacji, dzielenia się spostrzeżeniami i przemyśleniami.

4. *Wrażliwość emocjonalna i empatia opiekunów.* „Społeczny proces »rozmawiania o wzajemnych uczuciach« jest w dużo większym stopniu interakcyjnym wydarzeniem niż zwykle przekazywanie komunikatów językowych”<sup>34</sup>.

## **Teoria umysłu jako ważny aspekt kompetencji komunikacyjnych dziecka sześciolatniego – badania własne**

Powyżej zaprezentowane koncepcje i założenia teoretyczne uczyniłam punktem odniesienia dla podjętych przez siebie badań.

Badania, w których uczestniczyły dzieci sześciolatnie (80 osób), uczęszczające do zerówek szkolnych, stanowiły element trzyletniego programu badań podłużnych koncentrującego się wokół rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci w młodszym wieku szkolnym<sup>35</sup>. Prezentowane w tej części wyniki stanowią zaledwie wąski wycinek zgromadzonego materiału i dotyczą budowania teorii umysłu innych osób, co stanowi podstawę uczestniczenia w rozmowie, rozumienia perspektywy interlokutora, prowadzenia dialogu, nawiązywania do wypowiedzi rozmówcy.

Badanym zaprezentowano kolejno osiem zdjęć przedstawiających dwóch chłopców, na których jeden z bohaterów zwrócony był przodem i wykonywał określony gest, któremu towarzyszył określony wyraz mimiczny twarzy, zaś drugi był odwrócony tyłem i jego mimiki dzieci nie widziały. Dzieci, na podstawie komunikatów niewerbalnych, budowały teorię umysłu obu bohaterów wniosując:

1. Co czuje chłopiec przedstawiony tyłem?
2. Co powie chłopiec zwrócony przodem?
3. Co odpowie chłopiec zwrócony tyłem?

Ważne stało się dla mnie nie tylko określenie, o czym myśli chłopiec, ale jakie emocje przeżywa i jakie komunikaty werbalne zostaną wywołane przez te doświadczenia emocjonalne.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 62.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 62–63.

<sup>34</sup> D.J. Siegel, *Rozwój...*, s. 135.

<sup>35</sup> K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dziecka w młodszym wieku szkolnym w aspekcie rozwojowym, badania prowadzone w latach 2008–2010* – w opracowaniu.

Odpowiedzi na temat przeżywanych uczuć bohatera przedstawionego na zdjęciach są zróżnicowane i częściej odnoszą się nie tyle stanów emocjonalnych, ale opisują zachowania bohatera. Wypowiedzi odnoszące się do przeżywanych przez chłopca uczuć przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Wypowiedzi udzielone przez dzieci odnoszące się do uczuć przedstawionego na zdjęciach chłopca

Gesty i komunikaty niewerbalne przedstawione na zdjęciach	Wypowiedzi odnoszące się do uczuć chłopca (%)
Zdjęcie nr 1 – „Ok.” (uniesiony w górę kciuk, zadowolona mina)	15,00%
Zdjęcie nr 2 – „Nie udało się” (opuszczony kciuk, smutna mina)	41,25%
Zdjęcie nr 3 – „Figa” (skrzyżowany palec wskazujący i kciuk)	23,75%
Zdjęcie nr 4 – „Zwycięstwo” (uniesione ręce, uśmiech)	37,50%
Zdjęcie nr 5 – „Obrażenie” (skrzyżowane ręce na klatce piersiowej, zmarszczone brwi)	53,75%
Zdjęcie nr 6 – „Złość” (zaciśnięte pięści)	37,50%
Zdjęcie nr 7 – „Niezadowolenie” (pokazanie języka)	35,00%
Zdjęcie nr 8 – „Smutek, rozpacz, zmartwienie” (placz)	25,75%

Źródło: badania własne

Analiza wyników zgromadzonych w tabeli wskazuje, że tylko pewna część dzieci sześciolatnich właściwie nazywa stany emocjonalne innych ludzi. Częściej dzieci odnoszą się do przejawianych na poziomie niewerbalnym zachowań, wyjaśniając: co robi chłopiec, a nie co czuje, np.: „że ma dobry pomysł”, „nie chce tego zrobić”, „że nadchodzi do niego kolega”. Czasem, zamiast określać uczucia, badani opisywali przedstawioną sytuację, np.: „chłopcy się siłowali i jeden chłopiec wygrał, a drugi przegrał”, „że na coś się obraził, bo kolega nie grał dobrze bo, bo oszukiwał”. Można więc powiedzieć, że dzieci sześciolatnie nie potrafią jeszcze adekwatnie i precyzyjnie nazwać uczuć przeżywanych przez inne osoby, jakkolwiek rozumieją ich nastrój, co przejawiało się z następujących wypowiedziach dzieci: „chce znowu coś skombinować na przykład” (nie udało się), „żeby wziął się w garść” (martwi się, nie udało się), „że go ugasi pięściami” (jest zdenerwowany, złość), „czy lubisz się bawić?” (jest wesoly), „że mogą wyjść na dwór, na dworze się pobawić” (wesoly). Często dla określenia uczuć posługują się słownictwem kolokwialnym, np. „ma focha”, „wkurzył się”, „że bardzo fajnie było”, „chce go walnąć”, „do kitu”, „czuje, żeby lać swojego brata”, „se wywala język”, „pierdy jakies” itp. Takie określenie stanowią znaczną część zasobu słownikowego dzieci sześciolatnich i pozwalają na bezpośrednią ekspresję emocji (zwłaszcza negatywnych). Dodać należy, że pewne

określenia powtarzają się w różnych sytuacjach i pełnią funkcję słów uniwersalnych. Takim określeniem pozwalającym nazwać pozytywne emocje jest określenie „fajnie”, zaś dla określenia emocji negatywnych używane jest określenie „niefajnie”. Można zatem sądzić, że język emocji dzieci sześciolletnich jest zasadniczo dość ubogi. Nawet jeżeli dziecko dobrze interpretuje stan umysłu i uczuć innej osoby, to nie dysponuje wystarczającym zasobem znaków językowych umożliwiających ich precyzyjne nazwanie. Niektóre wypowiedzi wskazywały, że dzieci sześciolletnie nie rozumieją zadanego im pytania o uczucia chłopca przedstawionego na zdjęciach; udzielały następujących wypowiedzi: „marmoladę”, „podłogę”, „czekoladę”, „że nie ma mówić”, „ścianę” itp. – co może sugerować, że pewna część dzieci podejmujących edukację szkolną nie ma doświadczeń w rozumieniu emocji i komunikowaniu się na temat emocji (uczuć) własnych i innych ludzi. Prawdopodobnie mówienie o emocjach, mimo znacznej wiedzy teoretycznej na ten temat, nie stanowi doświadczeń codziennych współczesnego dziecka.

Odpowiedzi na drugie postawione badaniem pytanie: „Co powie chłopiec przedstawiony przodem na zdjęciu?”, nie zawsze są spójne z określonym przez dziecko stanem emocjonalnym bohatera. W tabeli 2. przedstawiono wyniki wskazujące na zgodność wypowiedzi odnośnie do uczuć przeżywanych przez chłopca i jego reakcji werbalnych\*.

Tabela 2. Zgodność opisu uczuć bohatera przedstawionego na fotografiach i sądów na temat nadawanych przez niego komunikatów werbalnych

Gesty i komunikaty niewerbalne przedstawione na zdjęciach	* Spójne odpowiedzi dzieci na dwa pytania
Zdjęcie nr 1 – „Ok.” (uniesiony w górę kciuk, zadowolona mina)	26,25%
Zdjęcie nr 2 – „Nie udało się” (opuszczony kciuk, smutna mina)	32,50%
Zdjęcie nr 3 – „Figa” (skrzyżowany palec wskazujący i kciuk)	35,00%
Zdjęcie nr 4 – „Zwycięstwo” (uniesione ręce, uśmiech)	50,00%
Zdjęcie nr 5 – „Obrażenie” (skrzyżowane ręce na klatce piersiowej, zmarszczone brwi)	40,00%
Zdjęcie nr 6 – „Złość” (zaciśnięte pięści)	48,75%
Zdjęcie nr 7 – „Niezadowolony” (pokazanie języka)	33,75%
Zdjęcie nr 8 – „Smutek, rozpacz, zmartwienie” (płacz)	50,00%

Źródło: badania własne



Zgromadzone w tabeli wyniki wskazują, że mniej niż połowa dzieci sześciolatków (w dwóch przypadkach 50%) w sposób spójny określiła uczucia bohatera zaprezentowanych scenek sytuacyjnych i jego komunikaty werbalne kierowane w stronę partnera. Część z zaproponowanych przez dzieci wypowiedzi chłopca miała na celu uzasadnić, wytłumaczyć jego zachowanie, co przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 3. Zestawienie wybranych odpowiedzi na pytania: „co czuje chłopiec?” i co powie swojemu koledze?”

Odpowiedzi na pytanie: „Co czuje chłopiec?”	Odpowiedzi na pytanie: „Co powie swojemu koledze?”
„Jest mu bardzo przykro”	„Że ma zły dzień”
„Zastanawia się”	„Że musi zastanowić się nad jedną sprawą”
„Że ma dobry pomysł”	„Że coś możemy fajnego wymyślić, już mam pomysł”
„Że jest silny”	„Że kiedyś, jak dorośnie, będzie silny jak Pudzian”
„Smuci się”	„Bo nie mam przyjaciół”

Źródło: badania własne

W wielu wypowiedziach dostrzec można było jednak brak związku a czasem wręcz rozbieżność między określeniem tego, co chłopiec czuje, a co mówi, czego przykładem są poniższe wypowiedzi sześciolatków:

– co czuje: „że chce się wyluzować”, co powie: „że nie chce w to grać, bo nie umie”;

– co czuje: „że chce być potężny, bokserki”, co powie: „że jemu dał bohaterską taką pelerynę”;

– co czuje: „że się obraża na kolegę”, co powie: „że po co się denerwować i tracić dobroć”;

– co czuje: „jest zawstydzony”, co powie: „jestem na ciebie strasznie zły”;

– co czuje: „to jestem”, co powie: „to będę miał zdjęcie”.

Wypowiedzi te wskazują, iż dziecko sześciolatnie potrafi wejść w perspektywę innego człowieka, jednak szybko przechodzi z cudzej perspektywy do perspektywy własnej. Egocentryzm dziecięcy ciągle jeszcze determinuje sposób ujmowania stanów emocjonalnych i myśli innych osób. Część wypowiedzi świadczy też o tym, że dziecko dokonuje oceny moralnej zachowania bohatera, gdyż zdaje sobie sprawę, jakie zachowanie i jaka wypowiedź jest w danej sytuacji pożądana. Zamiast określać, o czym w danej chwili myśli przedstawiony bohater, częściej komentują jego zachowanie zgodnie z tym, czego ich zdaniem oczekuje dorosły rozmówca: „że nie można robić złych rzeczy”, „że on nie jest grzeczny, bo w szkole zjeżdżał po poręczy” itp.

Część projektowanych wypowiedzi wskazuje jednak, że badani nie dobierają słów określających emocje w sposób świadomy. Wypowiedzi sześciolatek wskazują, iż dzieci łączą negatywne emocje z przejawami złości a czasem wręcz agresji werbalnej: „spadaj”, „że jest beznadziejny”, „żółwik, żółwik, zdechl żółwik”, „że go zaraz walnie”, „muszę cię zlać”, „spadaj, albo ci oderwę leb” itp. Warto w tej sytuacji zwrócić też uwagę, że język, którym posługują się badani do opisu przedstawionych scenek, jest językiem kolokwialnym, mało wyszukany, często niedbałym a czasem wręcz wulgarnym. W zgromadzonym materiale znalazły się takie określenia, jak: „kce co walnąć”, „że zara się rozweseli”, „se zrobi”, a więc elementy gwarowe. Podkreślić warto, że w językoznawstwie gwara uznawana jest za odmianę języka obok języka ogólnonarodowego<sup>36</sup>, więc podczas spontanicznej rozmowy jest formą dopuszczaną.

Z kolei trzecie pytanie: „Co w tej sytuacji odpowie kolega?”, miało na celu zbadanie, czy dzieci sześciolatek potrafią tworzyć tzw. pętle sprzężenia zwrotnego<sup>37</sup>, czyli dostosowywać wypowiedź do poprzedzającej wypowiedzi rozmówcy. Uzyskane wyniki wskazują, że większość projektowanych wypowiedzi drugiego chłopca była logicznie powiązana z zaproponowanymi komunikatami chłopca pierwszego (tabela 4). Wypowiedzi obu chłopców stanowiły spójną całość, choć tylko w niewielkiej części przyjmowały formę dialogu. Zdecydowanie częściej stanowiły opis reakcji chłopca: „no na przykład może powiedzieć, że się zgadza”, „kolega powie jemu, że jest taki grzeczny, że aż się uśmiechnie do niego”, „kolega odpowie, że tak nie można mówić”, „on powie, że następnym razem się trochę bardziej postara”.

Tabela 4. Odpowiedzi chłopca odwróconego tyłem nawiązujące do wypowiedzi poprzednika

Sytuacja przedstawiona na zdjęciu	Wypowiedzi drugiego chłopca nawiązujące do wypowiedzi poprzednika (%)
Zdjęcie nr 1 – „Ok.” (uniesiony w górę kciuk, zadowolona mina)	53,75%
Zdjęcie nr 2 – „Nie udało się” (opuszczony kciuk, smutna mina)	63,75%
Zdjęcie nr 3 – „Figa” (skrzyżowany palec wskazujący i kciuk)	53,75%
Zdjęcie nr 4 – „Zwycięstwo” (uniesione ręce, uśmiech)	63,75%
Zdjęcie nr 5 – „Obrażenie” (skrzyżowane ręce na klatce piersiowej, zmarszczone brwi)	57,50%

<sup>36</sup> M. Bugajski, *Język...*, s. 227.

<sup>37</sup> P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Menschliche Kommunikation*, Verlag Hans Huber, Bern 2002.

Zdjęcie nr 6 – „Złość” (zaciśnięte pięści)	56,52%
Zdjęcie nr 7 – „Niezadowolenie” (pokazanie języka)	61,25%
Zdjęcie nr 8 – „Smutek, rozpacz, zmartwienie” (płacz)	76,25%

Źródło: badania własne

Dialogi budowane przez badanych były zazwyczaj bardzo krótkie i stworzyło je zaledwie kilkoro dzieci. Wskazują one, że sześciolatki odzwierciedlają co prawda stan umysłu innych osób za pomocą wypowiedzi werbalnej, ale robią to z własnej perspektywy, pozostając obserwatorem sytuacji.

Jak pokazują zgromadzone przeze mnie wyniki badań, zrozumienie emocji innych osób, ich zwerbalizowanie oraz zaprojektowanie reakcji słownej innej osoby na przejawiane zachowania i komunikaty osoby pierwszej, jest dla dzieci sześciolatnich zadaniem trudnym.

Poniższe przykłady obrazują trudności, których dzieci doświadczały:

#### **Przykład 1.**

Zdaniem dziecka, chłopiec przedstawiony na zdjęciu wyglupia się, dziecko buduje następujący dialog:

– chłopiec 1: „się nie wyglupiaj, bo jak mama wróci do domu, to, to zobaczysz, co się z tym stanie”,

– chłopiec 2: „no to, co ja lubię się wyglupiać”.

Refleksja: dziecko po określeniu uczuć chłopca pierwszego przyjęło perspektywę drugiego bohatera scenki.

#### **Przykład 2.**

Zdaniem dziecka, chłopiec przedstawiony na zdjęciu czuje wściekłość, dziecko buduje następujący dialog:

– chłopiec 1: „pójdziemy pograć w piłkę?”,

– chłopiec 2: „później”.

Refleksja: brak związku między określonym stanem emocjonalnym chłopca a jego komunikatem werbalnym.

#### **Przykład 3.**

Zdaniem dziecka, chłopiec przedstawiony na ilustracji czuje radość, dziecko buduje następujący dialog:

– chłopiec 1: „jestem bardzo wesół”,

– chłopiec 2: „a ja jestem smutny” (i komentarz dziecka: bo tutaj widząc, że ma zwieszoną głowę).

Refleksja: dziecko rozumie i potrafi wyrazić związek między emocjami bohatera, sformułowanymi przez niego komunikatami, buduje też sprzężenie zwrotne między bohaterami.

## Podsumowanie i wnioski

Jak podkreśla H. Schaffer, „gdy dziecko zdobędzie zdolność przedstawiana sobie stanów innej osoby, interakcje przybierają bardziej wyrafinowaną formę”<sup>38</sup>. Zaprezentowane w niniejszym artykule rozważania dotyczące kompetencji komunikacyjnych dzieci sześciolletnich w kontekście teorii umysłu wskazują, iż dzieci sześciolletnie mają jeszcze niską świadomość metajęzykową i niewielką wiedzę na temat stanów umysłów innych, ubogi zasób słów określający emocje i stan umysłu. Narzędzie, jakim jest język, nie jest jeszcze doskonałe. Dzieci dysponują prawie wyłącznie określeniami potocznymi zawierającymi elementy różnych sojolektów. Wiedza metajęzykowa badanych uzewnętrzniała się w ich wypowiedziach typu: „on powie, że”, „on myśli, że on”, „on chciał powiedzieć, że”, jednak zwroty odwołujące się do stanów emocjonalnych używane są sporadycznie i w formie dość ograniczonej.

J. Perner zwraca uwagę, że społeczna wymowa interakcji międzyludzkich zależy generalnie od stanów mentalnych jej uczestników.

Tak więc obserwacja: George kopie Michaela, traktowana w izolacji, jest niezrozumiała. By ją pojąć musimy znać motywy George’a – czy ma on zamiar skrzywdzić Michela czy chce się z nim bawić lub też zwrócić mu na coś uwagę [...]. Do tego celu Michael potrzebuje teorii umysłu, by móc wykroczyć poza przejawiane zachowanie George’a i wnioskować o stanach mentalnych drugiego dziecka, które spowodowały określone zachowania<sup>39</sup>.

Jak wskazują przedstawione powyżej wyniki badań, dzieci sześciolletnie potrafią uchwycić ogólną teorię umysłu drugiej osoby, trudności sprawia im jednak jednoczesne odniesienie się do stanów mentalnych dwóch bohaterów prezentowanych sytuacji. Skoncentrowanie uwagi na stanie uczuć i umysłu jednej osoby okazało się zdecydowanie łatwiejsze.

Zaprezentowany powyżej fragment badań stanowi swoisty przyczynek do dalszych weryfikacji i analiz. Stanowi on próbę spojrzenia na rozumienie przez dzieci, podejmujące edukację szkolną, stanów mentalnych innych osób. Zgromadzone wyniki wskazują jednak, że szkoła ma wiele do zrobienia w kwestii stymulowania kompetencji komunikacyjnych uczniów. Ponieważ czas edukacji szkolnej stanowi ważny etap, w którym jednostka rozwija i doskonali swoje relacje z innymi, to nauczyciel powinien tworzyć sytuacje sprzyjające uczeniu się stanów umysłów innych. Jak pisał L. Wygotski, „dziecku stale towarzyszą osoby dorosłe, które nie tylko [...] stają się dla dziecka wzorami działania, lecz także myślenia, posługiwania się mową, rozwiązywania problemów”<sup>40</sup>. Taką osobą na poziomie wczesnej edukacji jest nauczyciel-wychowawca. To on powinien tworzyć

<sup>38</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój...*, s. 204

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> W. Kozowski, *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*, IBE, Warszawa 2004, s. 34.

swoim wychowankom możliwości oglądu rzeczywistości z różnych perspektyw, wspólnie z dziećmi poszukiwać przyczyn zachowań bohaterów fikcyjnych, ale też tworzyć sytuacje sprzyjające wyjaśnianiu punktów widzenia różnych osób, np. w: sytuacji konfliktu, nieporozumienia, sytuacjach zadaniowych wymagających ustalania wspólnych strategii działania. Jak bowiem wskazują wyniki eksperymentu Robinsonów, doświadczanie zdobywane przez dzieci w specjalnie aranżowanych sytuacjach ułatwiają im funkcjonowanie w relacjach społecznych<sup>41</sup> i rozumienie stanów mentalnych innych. Pozostaje jednak pytanie, czy nauczyciel potrafi sam sobie postawić pytanie o stany mentalne innych, na ile jest refleksyjny i wrażliwy na potrzeby swoich uczniów.

## Bibliografia

- Bernstein B., *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Czytelnik, Warszawa 1980.
- Bialecka-Pikul M., *Nabywanie wiedzy społecznej z perspektywy badań nad dziecięcymi teoriami umysłu*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, nr 3.
- Bugajski M., *Język w komunikowaniu*, PWN, Warszawa 2006.
- Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, UMCS, Lublin 1994.
- Handke K., *Socjologia języka*, PWN, Warszawa 2009.
- Hejnicka-Bezwińska T., *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Hymes D., *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*, [w:] *Język i społeczeństwo*, M. Głowiński (red.), Czytelnik, Warszawa 1980.
- Kielar-Turska M., *Poznanawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, R. Piwowarski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego, Białystok 2003.
- Kozowski W., *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*, IBE, Warszawa 2004.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa 2005.
- Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dziecka jako determinanty jego efektywnego funkcjonowania w rzeczywistości społecznej i kulturowej*, [w:] *Rzeczywistość perswazyjność falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, M. Kisiel, T. Huk (red.), Oficyna Wydawnicza WW, Katowice 2009.
- Kuszak K., *Kompetencja komunikacyjna dzieci – właściwości i potrzeba stymulowania*, [w:] *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*, E. Murawska (red.) Impuls, Kraków 2010.

<sup>41</sup> D. Wood, *Jak dzieci...*, s. 150.

Kuszak K., *Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej*, [w:] *Dziecko w rzeczywistości szkolnej. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.) – w druku.

McCabe A., *Zdaniom połączeniach – tekst i dyskurs*, [w:] *Psycholingwistyka*, J.B. Gleason, N.B. Ratner (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków 2000

Przetacznik-Gierowska M., *Struktura i organizacja dialogów dzieci w sytuacji zadaniowej*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, S. Boku, M. Haman (red.), Energia, Warszawa 1992.

Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

Schaffer H.R. *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2005.

Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Taylor M., *Rozwój poznania społecznego z perspektywy teorii umysłu*, [w:] *Psychologia języka dziecka*, B. Bokus, G.W. Shugar (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Siegel D.J., *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.

Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 1995.

Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Menschliche Kommunikation*, Verlag Hans Huber, Bern 2002.

Węglowska-Rzepa A., *Nieprawidłowa komunikacja jako jedna z przyczyn występowania konfliktów w relacjach interpersonalnych*, [w:] *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, A. Czapiga (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Zdybel D., *Klasa szkolna jako źródło doświadczeń komunikacyjnych dziecka (na przykładzie szkoły tradycyjnej i szkoły Montessori)*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Różne aspekty edukacji lingwistycznej dzieci*, T. II, M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Impuls, Kraków 2002.

Anna Stawecka

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

## ROZWÓJ I FUNKCJONOWANIE EMOCJONALNE DZIECI ROZPOCZYNAJĄCYCH NAUKĘ SZKOLNĄ

### Wstęp

Na gruncie współczesnej psychologii, począwszy od końca XX wieku, głównie za sprawą odkryć Roberta Zajonca, Josepha Le Doux i in. coraz większe zainteresowanie wśród uczonych znajduje problematyka emocji. Stało się tak po długim okresie, kiedy ten wymiar ludzkiej psychiki był zaniedbywany, głównie z powodu zwracania uwagi na funkcjonowanie poznawcze. Przyznawano mu swoistą wyższość nad emocjami, które łączono ze „zwierzęcą” naturą człowieka i traktowano jako coś, co zakłóca przebieg procesów poznawczych<sup>1</sup>.

Nawiązując do rosnącego znaczenia problematyki emocji, warto zastanowić się nad tym, jak pod względem emocjonalnym rozwijają się i funkcjonują dzieci rozpoczynające naukę szkolną, tj. dzieci sześciolatek, oraz dzieci w wieku wczesnoszkolnym (w okresie późnego dzieciństwa). Problem ten wydaje się istotny, między innymi ze względu na ogromne znaczenie prawidłowego rozwoju emocjonalnego we wspomnianym okresie rozwojowym. Należy to tłumaczyć tym, że pojawienie się w owym czasie nieprawidłowości, także w zakresie rozwoju emocjonalnego, może mieć poważne konsekwencje dla zdrowia i funkcjonowania psychicznego oraz społecznego, również w dorosłym życiu. Wydaje się konieczne, aby w ramach edukacji wczesnoszkolnej starać się możliwie często i przy różnych okazjach stymulować rozwój sfery emocjonalnej dzieci. Warto wykorzystać w tym celu walory zajęć plastycznych, z uwagi na ich doniosłą rolę w tym względzie.

### Emocje – próba wyjaśnienia terminu

Słowo „emocja” wywodzi się z łacińskiego słowa *emovere*, które tłumaczy się jako: poruszać, pobudzać, podniecać. Bardzo trudno podać jego jednoznaczną definicję. Arthur Reber wyjaśnia, że termin ten jest ogólną nazwą, ustaloną na podstawie umowy, odnoszącą się do stanów, które doznawane są subiektywnie, np. nienawiści, strachu itp.<sup>2</sup>. Podobnie przyjmują T. Maruszewski, D. Doliński,

<sup>1</sup> Por.: W. Łosiak, *Stres i emocje w naszym życiu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 45.

<sup>2</sup> Por.: A. Reber, *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2002, s. 198.

W. Łukaszewski, M. Marszał-Wisniewska: „Emocja to subiektywny stan psychiczny, uruchamiający priorytet dla związanego z nią programu działania. Odczuwaniu emocji towarzyszą zwykle zmiany somatyczne<sup>3</sup>, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz specyficzne zachowania”<sup>4</sup>. Warto dodać, że emocje są czynnościami psychicznymi, które powstają w efekcie odpowiedzi człowieka na kontakt z przedmiotami, zjawiskami (wewnętrznymi i zewnętrznymi), mającymi dla niego znaczenie, poza tym motywują one działanie nakierowane na owe przedmioty<sup>5</sup>.

Janusz Reykowski podaje, że jednym z trzech aspektów, na którym skupiają się uczeni zajmujący się emocjami, jest aspekt afektywny<sup>6</sup>. Bywa on określany jako pozytywny lub negatywny znak emocji. Emocje pozytywne stanowią odpowiedź na bodźce, np. osoby, sytuacje, przedmioty itp., które prowadzą do zaspokojenia potrzeb, natomiast emocje negatywne są wywoływane przez bodźce uniemożliwiające ich zaspokojenie<sup>7</sup>. Emocje o znaku dodatnim powodują pobudzenie parasympatycznego układu nerwowego, w efekcie czego pojawiają się takie odczucia, jak: zwolnienie pracy serca, rozluźnienie mięśni kończyn, obniżenie ciśnienia krwi itp. Wymienione następstwa fizjologiczne korzystnie wpływają na samopoczucie fizyczne i psychiczne oraz myślenie, a także zachowania społeczne<sup>8</sup>. Odczuwane są one przez jednostkę jako przyjemne, w przeciwieństwie do emocji negatywnych, którym towarzyszą nieprzyjemne doznania.

Wśród emocji tzw. podstawowych, tzn. takich, co do których istnienia uczeni nie mają wątpliwości, znajdują się emocje pozytywne – radość, zadowolenie, poczucie dumy. Dwie wymienione, jako pierwsze, emocje można wywołać w prosty sposób, np. poprzez jakieś przyjemne lub korzystne dla jednostki zdarzenie (otrzymanie upominku, oglądanie komedii, zrealizowanie zamierzenia itp.). Emocje te powodują, że człowiek odczuwa spokój, poza tym korzystnie wpływają na motywację do podejmowania nowych zadań i warunkują skuteczne dążenie do celu. Stanowią one również podstawę odczuwania dumy, która pojawia się zazwyczaj wtedy, kiedy człowiek pozytywnie zaskakuje samego siebie, np. poprzez zrobienie czegoś, co

<sup>3</sup> Zmiany somatyczne wywołane są na skutek aktywizowania przez emocje układu nerwowego, ten zaś wpływa na układ endokrynnny, odpowiedzialny za wydzielanie adrenaliny, układ krwionośny (pod wpływem doznawania emocji dochodzi do zwężenia naczyń krwionośnych, przyspieszenia akcji serca, zwiększenia krzepliwości krwi) oraz układ mięśniowy, co objawia się wzmożonym napięciem mięśni, por.: L. Golińska, *Emocje przystajiel czy wróg*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2002, s. 18.

<sup>4</sup> T. Maruszewski, D. Doliński, W. Łukaszewski, M. Marszał-Wisniewska, *Emocje i motywacja*, [w:] J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2008, s. 514; por.: A. Reber, *Słownik...*, s. 466.

<sup>5</sup> Por.: A. Czajkowska, *Procesy emocjonalne*, [w:] *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, W. Pilecka, G. Rutkowska, L. Wrona (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 210; S.A. Rathus, *Psychologia współczesna*, GWP, Gdańsk 2004, s. 466.

<sup>6</sup> Dwa pozostałe to aspekt pobudzeniowy i treściowy, por.: A. Czajkowska, *Procesy...*

<sup>7</sup> Por. *ibidem*, s. 197.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 199.



wydawało się nieosiągalne<sup>9</sup>. Duma jest bardziej złożonym stanem, do wzbudzenia którego niezbędna jest samoświadomość oraz posiadanie pewnych standardów i zasad, a te pojawiają się w okresie wczesnego i rozwijają dalej w okresie późnego dzieciństwa<sup>10</sup>. Odczuwanie dumy jest często udziałem uczniów, którzy doświadczają pozytywnych konsekwencji odniesionych przez siebie sukcesów na polu nauki, sportu czy relacji społecznych. W związku z tym, niezwykle istotne jest, aby stwarzać dzieciom okazje do tego, aby mogły one poczuć się kompetentne<sup>11</sup>.

Z kolei do podstawowych emocji negatywnych należą: strach, lęk, smutek, gniew, złość oraz wstęś. Strach i lęk odczuwane są w sytuacji zagrożenia. Różnica między tymi stanami polega na tym, że strach doznawany jest wtedy, gdy zagrożenie jest realne, natomiast lęk pojawia się na skutek zagrożenia wyobrażonego.

Strach jest prawidłową reakcją na zagrożenie, przejawiającą się w tendencji do ucieczki lub oddalenia się od obiektu czy sytuacji, która go wzbudza<sup>12</sup>. Emocja ta powoduje, że człowiek postawiony zostaje w stan gotowości do radzenia sobie z niebezpieczeństwem<sup>13</sup>. Jednak doświadczanie strachu w nadmiarze jest szkodliwe dla jego funkcjonowania i może powodować wystąpienie zaburzeń lękowych, np. fobii. U dzieci rozpoczynających naukę, na skutek różnych uwarunkowań, zwłaszcza związanych z negatywnymi bodźcami o charakterze społecznym (np. ośmieszenie, krytyka ze strony nauczyciela lub rówieśników), może pojawić się m.in. fobia szkolna. Stanowi ona bardzo silny lęk, który dziecko może odczuwać na samą myśl o pójściu szkoły albo doświadczając go na jej terenie. Bardzo często fobii tej towarzyszą zaburzenia somatyczne, np. nudności, bóle brzucha, biegunka<sup>14</sup>.

Zbyt częste odczuwanie lęku prowadzi zazwyczaj do pojawienia się nerwicy i zaburzeń zachowania, np. agresji. Z uwagi na proces edukacji, warto podkreślić, że strach i lęk w znaczący sposób mogą wpływać na procesy poznawcze: uwagę, pamięć, myślenie itp.<sup>15</sup>.

Inną emocją podstawową o znaku ujemnym, przeżywaną w następstwie straty lub nieosiągnięcia celu, jest smutek. Emocji tej towarzyszy bezradność, rezygnacja, pasywność i skupienie na sobie samym, niekiedy zaś jest ona połączona z odczuwaniem gniewu lub lęku. Smutek, podobnie jak lęk, uznawany jest związku z tym za istotny czynnik prowadzący do zaburzeń zachowania<sup>16</sup>.

<sup>9</sup> Por.: W. Łosiak, *Stres...*, s. 49; M. Guśpiel, J. Dyląg, R. Małoszowski, *Edukacja przez sztukę*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 135; L. Golińska, *Emocje...*, s. 56.

<sup>10</sup> Według Lazarusa, duma, wdzięczność i wstyd są emocjami charakterystycznymi wyłącznie dla człowieka, ponieważ łączą się one z doświadczaniem poczucia Ja (por.: L. Golińska, *ibidem*, s. 37).

<sup>11</sup> W dalszej części tekstu zostanie szerzej poruszona kwestia kompetencji.

<sup>12</sup> Por.: *ibidem...*, s. 56.

<sup>13</sup> Por.: K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa 2003, s. 258.

<sup>14</sup> Por.: A. Maciarz, *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Impuls, Kraków 2005, s. 50.

<sup>15</sup> Por.: W. Łosiak, *Stres...*, s. 122 i n.

<sup>16</sup> Por.: *ibidem*, s. 52–53.

Gniew stanowi silną reakcję emocjonalną towarzyszącą sytuacjom frustracyjnym, związanym z różnymi ograniczeniami, niemożnością realizacji celów, a także może wiązać się z zagrożeniem lub pojawia się w konsekwencji ataku<sup>17</sup>. Jest to emocja, która ściśle łączy się z takimi agresywnymi zachowaniami, jak chęć wyrządzenia krzywdy lub szkody. Dzieci rozpoczynające naukę stopniowo uczą się hamować własne reakcje emocjonalne, zwłaszcza te o charakterze negatywnym, np. gniew. Tego rodzaju zachowanie, choć korzystne z uwagi na relacje społeczne, może jednak mieć negatywne konsekwencje dla zdrowia. Warto dodać, że w tym wieku dzieci często dokonują porównań społecznych, w ich następstwie mogą pojawić się zazdrość i zawiść, także często łączące się z gniewem.

Ważną rolę w okresie wczesnego<sup>18</sup> i późnego dzieciństwa zaczynają również odgrywać emocje, które pojawiają się na skutek złożonych procesów poznawczych, w związku z czym nie są one zaliczane do emocji podstawowych, mianowicie: wstyd i poczucie winy. Emocje te sprzyjają kontroli zachowania i nabywane są w procesie wychowania<sup>19</sup>. Wstyd jest konsekwencją kpiny lub szyderstwa pojawiającego się na skutek zachowania człowieka, które spotyka się z dezaprobatą innych ludzi, zwłaszcza z uwagi na przekroczenie ustalonych społecznie norm czy zasad. Poczucie winy należy natomiast łączyć ze świadomością przekroczenia norm moralnych, które on sobie przyswoił, i stanowi ono swego rodzaju karę wymierzaną samemu sobie<sup>20</sup>. Wstyd może też łączyć się z przekonaniem, że odniesiona porażka jest skutkiem np. braku uzdolnień, wartości i łączy się z brakiem akceptacji dla samego siebie, z kolei poczucie winy bywa konsekwencją przypisywania sobie porażki, która wiąże się z własnym zachowaniem w konkretnej sytuacji<sup>21</sup>.

## Rozwój emocjonalny dzieci rozpoczynających naukę szkolną

Wraz z rozpoczęciem nauki szkolnej następuje dalszy rozwój emocjonalny dziecka. Ważną rolę w tym zakresie, podobnie jak w przypadku nabywania umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych czy intelektualnych, odgrywa grupa rówieśnicza, choć równie istotny jest rozwój intelektualny i pojawienie się uczuć wyższych.

Dzieci mogą już nawiązać więzi uczuciowe, nie tylko z przedstawicielami własnej rodziny, ale też z obcymi osobami, zwłaszcza z innymi dziećmi, zarówno z kolegami z klasy, jak i z podwórka. Zaczynają również kontrolować przejawy odczuwanych emocji i są w stanie zapanować nad nimi. Potrafią także dostosować własne reakcje emocjonalne do wymagań sytuacyjnych i społecznych<sup>22</sup>. Waż-

<sup>17</sup> Por.: A. Reber, *Słownik...*, s. 232.

<sup>18</sup> Wstyd i poczucie winy pojawiają się już około drugiego roku życia.

<sup>19</sup> Por.: L. Golińska, *Emocje...*, s. 59.

<sup>20</sup> Por.: A. Reber, *Słownik...*, s. 829, 839.

<sup>21</sup> Por.: W. Łosiak, *Stres...*, s. 57.

<sup>22</sup> Por.: A. Czajkowska, *Procesy...*, s. 210.

nym osiągnięciem rozwojowym, w odniesieniu do rozwoju emocjonalnego, jest także możliwość przeżywania dłużej trwających stanów emocjonalnych, np. nastrojów pozytywnych lub negatywnych<sup>23</sup>. U dzieci w młodszym wieku szkolnym coraz bardziej trwale stają się przejawy reakcji emocjonalnych na konkretne sytuacje, co powoduje, że ich zachowanie staje się bardziej przewidywalne<sup>24</sup>. Wyższy niż w poprzednim okresie rozwojowym jest poziom zrównoważenia, choć nadal emocje wyrażane bywają dynamicznie<sup>25</sup>. Innym ważnym przejawem rozwoju emocjonalnego jest nabywanie przez dzieci umiejętności trafnego rozpoznawania oraz nazywania własnych i cudzych stanów emocjonalnych. Dzieci potrafią też wczuć się w sytuację drugiej osoby. Wspomniane umiejętności są możliwe dzięki rozwojowi empatii poznawczej. Wyraźny postęp zachodzi też w sferze komunikacji emocjonalnej, co zaobserwować można na podstawie umiejętności porozumiewania się dzieci między sobą, ich bezpośredniości i otwartości<sup>26</sup>.

Dzieci rozpoczynające naukę bardziej adekwatnie reagują emocjonalnie na różne sytuacje, dzięki czemu lepiej uświadamiają sobie grożące niebezpieczeństwo, jak również mniej boją się sytuacji obiektywnie zagrażających, np. pozostania samemu w domu, niemniej jednak nadal wiele z nich odczuwa irracjonalne lęki łączące się z myśleniem magicznym i wyobraźnią, np. lek przed ciemnością<sup>27</sup>.

U dzieci, w omawianym wieku, doskonalą się uczucia wyższe, np. poznawcze, co zachodzi w powiązaniu z rozwijaniem się zainteresowań<sup>28</sup>. Należy dodać, że w tym okresie rozwojowym pojawiają się wyraźne odczucia estetyczne i etyczne. Dzieci stają się coraz bardziej wrażliwe na piękno i mają niezwykle bujną wyobraźnię<sup>29</sup>.

## Emocje związane z podjęciem nauki szkolnej

Rozpoczęcie nauki dla wielu dzieci stanowi wielkie wyzwanie oraz w dużej mierze wpływa na doznawane przez nie emocje. To poważna zmiana w ich życiu, bez względu na to, czy wcześniej uczęszczały do przedszkola czy nie<sup>30</sup>. Warto jednak zauważyć, że dzieci, które miały tę możliwość, są lepiej przygotowane do

<sup>23</sup> Por.: M. Żebrowska, *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975, s. 625, za: R. Poppek, *Ewolucja twórczości plastycznej dzieci na tle charakterystyki ich psychofizycznego rozwoju*, [w:] *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, S. Poppek (red.), WSiP, Warszawa 1987, s. 25.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> Por.: A. Mirski, *Rozwój emocjonalny dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), FI, Warszawa 1998, s. 742.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Por.: A. Czajkowska, *Procesy...*, s. 210.

<sup>29</sup> Por.: A. Mirski, *Rozwój...*, s. 742.

<sup>30</sup> Por.: A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau, D. Doliński (red.), GWP, Gdańsk, 2008, s. 185.

podjęcia roli ucznia, m.in. z uwagi na profesjonalną stymulację rozwoju poznawczego, emocjonalnego, moralnego i społecznego. Łączy się z tym nabywanie umiejętności nawiązywania kontaktu z osobami dorosłymi i rówieśnikami.

Duże znaczenie w przygotowaniu dzieci do rozpoczęcia nauki ma pobudzenie rozwoju fizycznego, w tym sprawności fizycznej i manualnej. Dokonuje się to poprzez różne formy aktywności, np. zabawę, ćwiczenia fizyczne, które wspomagają rozwój dużej motoryki, oraz rysowanie, malowanie, modelowanie i inne działania plastyczne, pozwalające na szybsze opanowanie umiejętności niezbędnych w szkole, np. nauki pisania. Tym samym można zwrócić uwagę na fakt, że prawidłowy start szkolny uzależniony jest od pomyślnie przebiegającego rozwoju biopsychospołecznego, a zatem jego warunkiem jest osiągnięcie przez dziecko odpowiedniego poziomu dojrzałości szkolnej. Jest ona zazwyczaj rozumiana „jako moment równowagi między psychofizycznymi właściwościami dziecka a wymaganiami szkoły, ale także jako gotowość do wykonywania określonych zadań”<sup>31</sup>. Dzięki osiągnięciu tego stanu uczeń rozpoczynający naukę może podejmować różne zadania i obowiązki szkolne oraz łatwiej przystosować się do stawianych mu wymagań, a także nowych sytuacji i warunków. Radzenie sobie z szeregiem sytuacji trudnych, wynikających z wejścia w rolę ucznia i w grupę rówieśniczą, skutkuje zarówno sukcesami w nauce, jak i w relacjach społecznych, a to ma zawsze korzystne konsekwencje w postaci odczuwania przez nie pozytywnych emocji.

Dla wielu dzieci rozpoczęcie nauki szkolnej stanowi niezwykle trudny etap w rozwoju, w związku z czym w literaturze bywa on określany jako kryzys. B. Muchacka zaznacza, że można wyróżnić kryzysy rozwojowe (normatywne), powstające na skutek przeszkód, „których w danym momencie człowiek nie jest w stanie pokonać lub nie umie podjąć ryzyka wejścia w nową sytuację” oraz kryzysy sytuacyjne<sup>32</sup>. Te ostatnie wiążą się z różnymi wydarzeniami losowym, stresami. Wydaje się, że rozpoczęcie nauki posiada znamiona obu rodzajów kryzysów. Wspomniana autorka powołuje się na koncepcję E. Eriksona, który wyróżnił osiem stadiów w rozwoju. W każdym z nich przed człowiekiem stają zadania psychospołeczne, których rozwiązanie korzystnie wpływa na następne etapy życia, jednak pojawienie się trudności w tym zakresie odnosi przeciwny skutek<sup>33</sup>.

W ujęciu Eriksona, okresowi późnego dzieciństwa odpowiada stadium czwarte, w którym pojawia się konflikt pracowitość–poczucie niższości. Konflikt ten wpływa na rozwój społeczny i emocjonalny. „Pracowitość wiąże się z podjęciem nowych zadań związanych głównie z edukacją i osiąganiem celów, dążeniem do

<sup>31</sup> E. Ślarzyńska, *Dojrzałość emocjonalno-społeczna dzieci sześciolletnich (komunikat z badań)*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), Warszawa 2006, s. 136.

<sup>32</sup> B. Muchacka, *Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych – doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 111.

<sup>33</sup> Por.: *ibidem*.

opanowania różnych umiejętności, czerpaniem przyjemności, zadowolenia i satysfakcji z dobrze lub nawet perfekcyjnie wykonanego zadania. Rozwijają poczucie kompetencji<sup>34</sup>. Można dodać, że „Kompetencja oznacza tu umiejętność korzystania z ważnych narzędzi kulturowych, jakimi są pisanie, czytanie, liczenie, jak również funkcjonowania w świecie społecznym w sposób dający poczucie satysfakcji i predysponujący jednostkę do odnoszenia życiowych sukcesów”<sup>35</sup>.

Z odczuwaniem poczucia kompetencji, łączącej się z sukcesami w zakresie nauki, sportu czy na gruncie relacji społecznych, na co już zwrócono uwagę, wiążą się pozytywne emocje – zadowolenie, radość<sup>36</sup>. W ścisłym związku z nimi pozostaje kształtowanie się adekwatnej samooceny<sup>37</sup>, a ta jest warunkiem prawidłowego funkcjonowania psychospołecznego. Taka sytuacja działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Powoduje ona, że dziecko mające poczucie kompetencji i odczuwające z tego powodu dodatnie emocje chętnie podejmuje różne formy aktywności. Odnosząc kolejne sukcesy, potwierdza swoje kompetencje i znowu może odczuwać korzystne emocje. Analogicznie, brak sukcesów wzbudza negatywne emocje, przyczynia się do zahamowania aktywności, co bywa skutkiem zniechęcenia, zwątpienia we własne siły i obawy przed niepowodzeniem<sup>38</sup>. Brak osiągnięć, uznania w oczach nauczyciela, rodziców czy rówieśników rzutuje na stan emocjonalny dzieci i wpływa na formowanie się ich nieadekwatnej, zaniżonej samooceny oraz sprzyja pojawianiu się poczucia niższości. Warto dodać, że dzieci w okresie późnego dzieciństwa chętnie porównują się z innymi w zakresie wyglądu, posiadanych rzeczy czy osiągnięć szkolnych. Bardzo przeżywają, gdy porównania te wypadają na ich niekorzyść, podobnie jest w przypadku otrzymywania negatywnych ocen. W takich sytuacjach również zaczynają dominować emocje negatywne (lek, wstyd, poczucie winy, złość, gniew). Mają one ujemny wpływ nie tylko na samopoczucie dziecka, ale i jego relacje rodzinne i koleżeńskie<sup>39</sup>. Wyżej wymienione przykłady wskazują wyraźnie na istotną rolę emocji, przeżywanych przez ucznia rozpoczynającego naukę szkolną, dla jego obecnego i przyszłego funkcjonowania i podejmowanych działań.

Obok czynników związanych ze szkołą, na kryzys jakiego mogą doświadczać dzieci w okresie późnego dzieciństwa, a zatem i na odczuwanie przez nie negatywnych emocji, wpływają, poza problemami wynikającymi z podjęcia nauki, uwarun-

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia...*, s. 185.

<sup>36</sup> Por.: J. Izdebska, *Współczesne dzieci – sukcesy i porażki*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, J. Piwowarski (red.), IBE, Warszawa 2007, s. 20.

<sup>37</sup> Warto zaznaczyć, że u prawidłowo rozwijających się dzieci w okresie późnego dzieciństwa występuje tendencja do samooceny pozytywnej.

<sup>38</sup> Por.: R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka, Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2004, s. 156.

<sup>39</sup> Por.: M. Molicka, *Radzenie sobie z niepowodzeniami szkolnymi przez uczniów – strategie obronne*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, R. Piwowarski (red.), IBE, Warszawa 2007, s. 72.

kowania środowiskowe i społeczne. Dzieci pochodzące z rodzin patologicznych lub rodzin borykających się z różnymi problemami, np. chorobą, bezrobociem, rozpadem itp., często doświadczają stanu deprivacji potrzeb, np. fizjologicznych, potrzeby bezpieczeństwa, miłości, szacunku; mają utrudnioną realizację potrzeb poznawczych, estetycznych czy potrzeby samorealizacji<sup>40</sup>. Taka sytuacja powoduje, że nie mogą one prawidłowo funkcjonować pod względem biologicznym, psychicznym lub społecznym, a konsekwencją tego stanu są zawsze negatywne emocje. Podobnie przedstawia się sytuacja dzieci, które są przewlekle chore lub wykazują różne zaburzenia rozwojowe, np. w zakresie percepcji, pamięci, koncentracji uwagi, mają problem z samokontrolą, wykazują trudności w lokomocji, manipulacji, komunikacji werbalnej, są dyslektykami, dysgrafikami itp. Tego rodzaju trudności rozwojowe utrudniają percepcję i ograniczają możliwości opanowywania wiedzy. Ma to konsekwencje dla rozwoju intelektualnego i staje się powodem doświadczania niepowodzeń szkolnych, ale też negatywnie rzutuje na rozwój społeczny i emocjonalny<sup>41</sup>.

Negatywne emocje, przeżywane przez dzieci rozpoczynające naukę, są warunkowane nie tylko wyżej wymienionymi czynnikami. Należy tu także wymienić błędy popełniane przez nauczycieli, wynikające z tego, że nie liczą się oni z ich możliwościami, potrzebami, zdolnościami i zainteresowaniami.

Przyczyną występowania negatywnych emocji u najmłodszych uczniów może być również zmiana formy aktywności. Trafnie przedstawia ten problem Beata Szmigielska. Autorka ta zauważa:

[...] dziecko w przedszkolu ma bardzo dużo swobody, szkoła wprowadza wiele ograniczeń związanych ze swobodą działania, czasem i przestrzenią; indywidualne kontakty w przedszkolu zastępują w szkole polecenia nauczyciela kierowane do całej grupy, dobrze znane dziecku środowisko przedszkolne zostaje zastąpione przez bardziej anonimowe środowisko szkolne, a miejsce podpowiadającego i pomagającego wychowawcy przedszkolnego zajmuje nauczyciel, który przede wszystkim ocenia postępy w nauce i zachowanie się dziecka – ucznia. Rozpoczęcie nauki szkolnej to także znacznie zwiększone wymagania kierowane do dziecka w związku z jego samodzielnością, zaradnością i odpowiedzialnością. Najważniejsza jednak w chwili pójścia do szkoły jest zmiana podstawowej formy aktywności dziecka – zabawa zostaje zastąpiona zamierzonym uczeniem się<sup>42</sup>.

Pojawienie się wyżej wymienionych sytuacji rzutuje na sferę emocjonalną, choć zdecydowanie negatywnych przeżyć dostarczają dzieciom, na co wcześniej zwrócono uwagę, sytuacje związane z niepowodzeniami szkolnymi lub występującymi na gruncie relacji z rówieśnikami.

<sup>40</sup> Por.: A. Muchacka, *Okresy...*, s. 111.

<sup>41</sup> Por.: M. Molička, *Radzenie...*, s. 71.

<sup>42</sup> B. Szmigielska, *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), FI, Warszawa 1998, s. 66.

M. Molicka, wśród czynników sprzyjających niepowodzeniom szkolnym, wymienia społeczną presję do kształcenia teoretycznego<sup>43</sup>. Skutkuje to pojawieniem się wysokich aspiracji edukacyjnych, w efekcie czego zaniedbane zostają podstawowe potrzeby rozwojowe dzieci w okresie późnego dzieciństwa, jakimi są: zabawa, twórczość plastyczna, rozwój umiejętności praktycznych, np. związanych z majsterkowaniem, wyszywaniem, zajęcia ruchowe, muzyczne itp. Z wymienionymi formami aktywności, realizowanymi w młodszym wieku szkolnym, zawsze wiążą się pozytywne emocje. Zabawy indywidualne i w gronie rówieśników, rysowanie, malowanie, konstruowanie, taniec, śpiew, oglądanie przedstawień teatralnych lub samodzielne ich organizowanie, są źródłem przyjemności i radości, pozwalają wyładować nadmiar energii, ale i odreagować różne negatywne emocje. Wspomniana autorka słusznie zauważa, że pisanie i czytanie, na których rozwijanie głównie kładzie się nacisk w procesie edukacji, „nie są nierozzerwalnie związane z rozwojem, wymagają szczególnego uczenia się, w przeciwieństwie do zajęć ruchowych czy manipulacyjnych”<sup>44</sup>.

W trakcie zabawy dziecko rozwija takie potrzebne w szkole czynności, jak np.: planową realizację zamierzeń, koncentrację uwagi, pełnienie określonych ról, umiejętność współdziałania i współpracy, doskonaleni czynności motoryczne, uczy się komunikować swoje potrzeby, porozumiewać się z innymi oraz wyrażać emocje w sposób akceptowany społecznie<sup>45</sup>. Z tego względu, warto w procesie nauczania, zwłaszcza najmłodszych dzieci, wykorzystywać ten rodzaj aktywności. Podobne walory ma odpowiednio zorganizowana twórczość plastyczna, stąd wydaje się, że może ona pełnić istotną rolę we wspomaganie rozwoju dziecka, także rozwoju emocjonalnego.

## **Wspomaganie rozwoju emocjonalnego dzieci poprzez zajęcia plastyczne**

Poprzez wspomaganie<sup>46</sup> rozwoju można rozumieć nie tylko „przeciwdziałanie i przezwyciężanie sytuacji trudnych, ale przede wszystkim tworzenie sprzyjających warunków dla życia i rozwoju człowieka”<sup>47</sup>. Nieodzownym warunkiem wspomaga-

<sup>43</sup> Por.: M. Molicka, *Radzenie...*, s. 71.

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 71.

<sup>45</sup> Por. B. Szmigielska, *Dojrzałość...*, s. 66.

<sup>46</sup> W tekście użyte zostało określenie „wspomaganie rozwoju”, a nie „wspieranie rozwoju”, ponieważ jest ono częściej używane w literaturze pedagogicznej. Należy jednak podkreślić, że są to terminy bliskoznaczne. Słowo „wesprzeć” oznacza: „2. Udzielić pomocy materialnej lub moralnej [...]; pomóc komuś, wspomóc kogoś [...]. 3. Udzielić sobie nawzajem pomocy; wspomóc się wzajemnie”, natomiast słowo „wspomóc”: „udzielić pomocy materialnej lub moralnej, poprzeć czyjeś działanie; udzielić komuś wsparcia” (*Słownik Języka Polskiego*, M. Szymczyk (red.), PWN, Warszawa 1981, s. 681, 766).

<sup>47</sup> Cyt. za: M. Zińczuk, *Wspomaganie rozwoju dzieci z trudnościami edukacyjnymi*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, M. Królika, E. Piwowarska,

gania rozwoju dziecka jest uwzględnianie jego potrzeb i możliwości. W trakcie oddziaływań pedagogicznych warto tworzyć sytuacje, w których będzie ono mogło poznać i pogłębić rozumienie mechanizmów własnego działania oraz zdobyć umiejętności potrzebne do realizacji zamierzeń<sup>48</sup>. Wydaje się, że w ten sposób można również wspierać rozwój emocjonalny, bowiem doznając sukcesów na miarę własnych możliwości dziecko doświadcza pozytywnych emocji. Doskonałą możliwością daje w tym zakresie twórczość plastyczna, poza tym, tego rodzaju aktywność umożliwia wyrażanie przeżywanych emocji. Jest to istotne z uwagi na fakt, że z emocjami ściśle wiąże się, niezwykle silna i zazwyczaj nieuświadomiona, potrzeba ich uzewnętrznienia. Potrzeba ta realizowana jest nie tylko za pośrednictwem mimiki, ruchów ciała, ale też poprzez działanie. W okresie dzieciństwa typową formą odreagowywania emocji może być zarówno aktywność fizyczna, jak i twórczość plastyczna<sup>49</sup>. Ta ostatnia łączy w sobie ruch i aktywność psychiczną.

Twórczość plastyczna wpływa korzystnie na wszechstronny rozwój dziecka<sup>50</sup>. Należy zauważyć, że jest to twórczość subiektywna, której efekty w postaci wytworów plastycznych są nowe i oryginalne tylko dla samego dziecka. To ono odkrywa narzędzia plastyczne, bada ich możliwości. Taka działalność sprawia mu ogromną radość i często jest zbliżona do zabawy<sup>51</sup>. Oczywiście ważne jest też umiejętne stymulowanie dziecka przez osoby dorosłe – rodziców i nauczycieli.

---

E. Skoczylas-Krotla (red.), *AJD*, Częstochowa 2007, s. 466.

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 467.

<sup>49</sup> W niniejszym tekście na określenie działalności plastycznej dzieci przyjmuje się termin „twórczość plastyczna dzieci”, ponieważ jest on zgodny z terminologią stosowaną na gruncie współczesnej psychologii twórczości. Szczegółowe wyjaśnienie tego zagadnienia można znaleźć w książce S. Popka, *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010, s. 177 i n. Niemniej jednak, bez wątpienia termin „twórczość plastyczna” może być zastąpiony terminem „działalność plastyczna”, ponieważ: „W świetle najnowszych osiągnięć psychologii twórczości działanie plastyczne dzieci i młodzieży należy rozpatrywać w kategoriach twórczości jako wyraz realizowania się postawy twórczej” (*ibidem*, s. 183).

<sup>50</sup> Por.: S. Popek, *Twórczość dzieci*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), PI, Warszawa 1998, s. 919; K. Łapot-Dzierwa, *Rola i miejsce edukacji plastycznej w przedszkolu i kształceniu zintegrowanym w okresie zachodzących zmian*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla (red.), *AJD*, Częstochowa 2007, s. 221.

<sup>51</sup> Wśród różnych form aktywności twórczej dzieci w wieku wczesnoszkolnym, R. Popek wymienia m.in. ekspresję plastyczną i ekspresję zabawową (R. Popek, *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1988, s. 48). Ta sama autorka pisze, że ekspresja zabawowa „Może zawierać elementy ekspresji słownej, muzycznej, ruchowo-mimicznej, plastycznej itp. Podporządkowanie tych form akcji treściowej, z pominięciem reguł zabaw, lub ich częściowa interpretacja (spontaniczność zabawowa), tworzą z zachowania się dziecka wielofunkcyjną zabawę” (*ibidem*). Dodajmy za wspomnianą autorką, że w omawianym wieku dominuje ekspresja naturalna lub swobodna, która jest instynktowna, spontaniczna, autentyczna, nieświadoma, twórcza oraz wyraża potrzebę samorealizacji. Z tego rodzaju ekspresją mamy do czynienia zarówno w trakcie tworzenia wytworów plastycznych, jak i podczas zabawy. Drugim rodzajem ekspresji, mającym znaczenie w tym wieku, jest ekspresja inspirowana, łącząca cechy ekspresji naturalnej i sztucznej (*ibidem*, s. 45).



Warto przy tym zadbać o stwarzanie mu właściwych warunków do pracy, zachęcanie do tworzenia, zapewnianie dobrych jakościowo narzędzi i materiałów, pokazywanie nowych dla niego technik, inspirowanie zarówno otaczającą rzeczywistością, jak i innymi dziedzinami sztuki, zwłaszcza literaturą, muzyką, teatrem, filmem. Znaczące jest także organizowanie spotkań z artystami oraz zwiedzanie zabytków i wystaw. Podstawą twórczości dziecka są bowiem nie tylko informacje, które przyswaja ono w trakcie poznawania świata, ale także emocje, wyobrażenia i fantazja. Bodźce pobudzające aktywność twórczą dzieci „powinny być stosowane jako dyskretne ukierunkowanie percepcji uczuć i myśli dziecka oraz środków jego artystycznej wypowiedzi. Mogą one być różne, np. obserwacja natury lub przedmiotu sztuki, wycieczka, rozmowa, nowe zadanie formalne, nowa technika i inne”<sup>52</sup>. Trzeba pamiętać także o tym, aby owe impulsy, których dorośli dostarczają dzieciom, były dostosowane do poziomu ich myślenia oraz umożliwiały im samodzielność realizacji własnych pomysłów. Godne uwagi jest to, że tylko w okresie dzieciństwa, któremu w twórczości plastycznej odpowiada faza ideoplastyki<sup>53</sup>, ma miejsce swobodna ekspresja zwana też naturalną lub spontaniczną<sup>54</sup>. W trakcie jej trwania dziecko z wewnętrznych pobudek wyraża za pośrednictwem aktywności twórczej własne doświadczenia życiowe, doznania i stany emocjonalne, zwłaszcza te, które przeżywa aktualnie. Tworząc, dokonuje więc swoistego porządkowania i przekształcania informacji zewnętrznych, dostarczanych przez przyrodę, przedmioty, ludzi; w tym także ukazuje swój stosunek emocjonalny do nich, co uwidacznia się w zarówno w warstwie przedstawieniowej, jak i formalnej wytworów<sup>55</sup>.

Z ekspresją wiąże się ściśle możliwość odreagowania różnych negatywnych stanów, z czym łączy się autoterapia<sup>56</sup>. W przypadku zajęć plastycznych niezbędne jest stworzenie dzieciom odpowiednich warunków, w których wrodzona skłonność do tworzenia będzie miała ujście. Wspomnieć można, poza uprzednio wymieniony-

<sup>52</sup> D. Frątczak, *Formy spontanicznej twórczości plastycznej dzieci*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 266. Ciekawym bodźcem do podjęcia aktywności twórczej przez dziecko może być odpowiedni temat zaproponowany przez nauczyciela. Powinien on być sformułowany w prosty, zrozumiały dla dziecka sposób, ale jednocześnie podany w atrakcyjnej dla niego formie. Podobną rolę mogą pełnić nowe dla dziecka materiały plastyczne czy techniki. Ich stosowanie staje się dla dzieci swoistą zabawą, ale też pobudza ciekawość i pozytywne emocje (por. *ibidem*, s. 268–269).

<sup>53</sup> Ideoplastyka – przypada na wiek od około 3. do około 11. roku życia. Wytwory dzieci w tym okresie charakteryzuje obecność przedstawień wyobrażeniowo-symbolicznych oraz ekspresja swobodna.

<sup>54</sup> Por.: R. Popek, *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1988, s. 45.

<sup>55</sup> Te motywy, które są najbardziej znaczące dla dziecka lub wzbudzają jego emocje, są ukazywane jako większe, albo zajmują centralne położenie w kompozycji. Dziecko swój stosunek emocjonalny do przedstawianych motywów ujawnia także za pośrednictwem kolorystyki czy deformacji ukazywanych form. Por.: D. Frątczak, *Formy...*, s. 268.

<sup>56</sup> Por.: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1988, s. 919.

mi czynnikami, takimi jak zorganizowanie odpowiednich warunków materialnych niezbędnych do działań plastycznych (miejsce, materiały, narzędzia) i dostarczanie różnorodnych inspiracji, także o konieczności zadbania o właściwy klimat tworzenia i stymulowanie postawy twórczej. Nieoceniona jest tu życzliwa pomoc oraz okazywanie szacunku dla wytworów stworzonych przez dzieci, co można realizować zarówno poprzez staranne ich przechowywanie, a przede wszystkim eksponowanie ich<sup>57</sup>. Publiczne pokazywanie prac uczniów jest dla nich powodem doświadczenia zadowolenia i dumy oraz korzystnie wpływa na poczucie własnej wartości. Oprócz tego należy również stwarzać przyjemną atmosferę pracy, unikać sytuacji, które mogłyby doprowadzić do zmęczenia dzieci i starać się rozwijać ich wiarę we własne możliwości, jako źródła sukcesu<sup>58</sup>. Trzeba także liczyć się z ich potrzebami i zainteresowaniami, m.in. przy doborze proponowanych tematów zajęć plastycznych i technik plastycznych oraz dbać o ich różnorodność. Konieczne jest wzbudzanie zaciekawienia, wykorzystywanie przypadku i stwarzanie okazji do poszukiwania różnych rozwiązań pojawiających się problemów<sup>59</sup>.

Zajęcia plastyczne są doskonałą okazją do rozwijania inteligencji emocjonalnej. Według A.M. Colmana, jest to „umiejętność monitorowania emocji własnych i innych ludzi, rozróżniania i odpowiedniego nazywania emocji oraz używania informacji o emocjach w myśleniu i działaniu”<sup>60</sup>. Termin ten pojawił się w latach 70. i 80. XX wieku i został szeroko rozpropagowany przez Daniela Golemana. W jego ujęciu inteligencja emocjonalna obejmuje „takie talenty, jak zdolność motywacji i wytrwałość w dążeniu do celu mimo niepowodzeń umiejętność panowania nad popędami i odłożenia na później ich zaspokojenia, regulowania nastroju i niepoddawania się zmartwieniom upośledzającym zdolność myślenia, wczuwania się w nastroje innych osób i optymistycznego patrzenia w przyszłość”<sup>61</sup>. Rozwinięcie inteligencji emocjonalnej sprzyja lepszemu radzeniu sobie w różnych sytuacjach społecznych, w tym korzystnie wpływa na harmonijne relacje z innymi oraz pozwala na skuteczne radzenie sobie z niepowodzeniami<sup>62</sup>. Jej posiadanie, jak wykazano w licznych badaniach, bardziej sprzyja „osiąganiu sukcesu i szczęśliwego życia niż wysoka sprawność intelektualna”<sup>63</sup>. Znaczącą rolę w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej odgrywać może zarówno proces tworzenia, jak i percepcja dzieł

<sup>57</sup> Por.: D. Frątczak, *Formy...*, s. 268.

<sup>58</sup> Por.: A. Niziolek, *Wspomaganie twórczej aktywności dziecka w aspekcie integralnego rozwoju*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009, s. 230.

<sup>59</sup> *Ibidem*, s. 231.

<sup>60</sup> A.M. Colman, *Słownik psychologii*, PWN, Warszawa 2009, s. 278.

<sup>61</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 2007, s. 67.

<sup>62</sup> Por.: M. Guśpiel, J. Dyląg, R. Małoszowski, *Edukacja przez sztukę*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 117.

<sup>63</sup> L. Golińska, *Emocje...*, s. 67.

sztuki. „Emocje pojawiające się w toku percepcji dzieła można nazwać, co łączy się z kształceniem samoświadomości, czyli zdawaniem sobie sprawy z ich występowania. Z kolei organizowanie sytuacji dydaktycznych, związanych z elementami dzieła wyzwalającymi określone emocje, pozwala na wtórne wyzwolenie emocji poprzez refleksję myślową”<sup>64</sup>. Warto zauważyć, że w toku edukacji wczesnoszkolnej dbanie o harmonijny rozwój intelektualny i emocjonalny dzieci powinno być priorytetem. Równowaga między tymi procesami „warunkuje możliwości osiągania sukcesów życiowych w zgodzie z tworzonym przez człowieka systemem wartości uniwersalnych”<sup>65</sup>.

## Zakończenie

Złożona problematyka, skoncentrowana wokół emocjonalności dzieci i jej rozwoju, została w niniejszym tekście jedynie pobieżnie nakreślona. To samo odnosi się do kwestii stymulacji rozwoju emocjonalnego. W tym zakresie wiele zależy od rodziców i nauczycieli, którzy powinni bacznie przyglądać się ogólnemu rozwojowi dzieci, nie pomijając żadnej ze sfer, również emocjonalnej. W miarę własnych możliwości oraz na miarę możliwości podopiecznych powinni odpowiednio ją rozwijać i stymulować oraz wykorzystywać w tym celu ich preferencje, zwłaszcza naturalną potrzebę zabawy i aktywności twórczej.

## Bibliografia

- Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1988.
- Baum E., *Terapia zajęciowa*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau, D. Doliński (red.), GWP, Gdańsk 2008.
- Colman A.M., *Słownik psychologii*, PWN, Warszawa 2009.
- Czajkowska A., *Procesy emocjonalne*, [w:] *Podstawa psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, W. Pilecka, G. Rutkowska, L. Wrona (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Dziecko. Sukcesy i porażki*, R. Piwowarski (red.), IBE, Warszawa 2007.
- Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla (red.), AJD, Częstochowa 2007.
- Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

<sup>64</sup> M. Guśpiel, J. Dyląg, R. Małoszowski, *Edukacja...*, s. 117.

<sup>65</sup> R. Małoszowski, *Twórczość plastyczna jako mechanizm rozwoju dziecka w edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 147–148.

Frątczak D., *Formy spontanicznej twórczości plastycznej dzieci*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 2007.

Golińska L., *Emocje przyjaciel czy wróg*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2002.

Guśpiel M., Dyląg J., Małoszowski R., *Edukacja przez sztukę*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Izdebska J., *Współczesne dzieci – sukcesy i porażki*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, J. Piwowarski (red.), IBE, Warszawa 2007.

Łapot-Dzierwa K., *Rola i miejsce edukacji plastycznej w przedszkolu i kształceniu zintegrowanym w okresie zachodzących zmian*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczyła-Krotla (red.), AJD, Częstochowa 2007.

Łosiak W., *Psychologia emocji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

Łosiak W., *Stres i emocje w naszym życiu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Maciarz A., *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Impuls, Kraków 2005.

Małoszowski R., *Twórczość plastyczna jako mechanizm rozwoju dziecka w edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel w edukacji zintegrowanej w kl. I–III*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wisniewska M., *Emocje i motywacja*, [w:] J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, GWP, Gdańsk 2008, s. 514.

*Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, S. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1987.

Mirski A., *Rozwój emocjonalny dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), FI, Warszawa 1998.

Molicka M., *Radzenie sobie z niepowodzeniami szkolnymi przez uczniów – strategie obronne*, [w:] *Dziecko. Sukcesy i porażki*, R. Piwowarski (red.), IBE, Warszawa 2007.

Muchacka B., *Okresy krytyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych – doświadczenie osobiste i potencjalne możliwości dziecka*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

*Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Niziołek A., *Wspomaganie twórczej aktywności dziecka w aspekcie integralnego rozwoju*, [w:] *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2009.

Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa 2003.

*Podstawa psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, W. Pilecka, G. Rutkowska, L. Wrona (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

Popiek R., *Ewolucja twórczości plastycznej dzieci na tle charakterystyki ich psychofizycznego rozwoju*, [w:] *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, S. Popiek (red.), WSiP, Warszawa 1987.

Popiek R., *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popiek (red.), WSiP, Warszawa 1988.

Popiek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010.

Popiek S., *Twórczość dzieci*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), FI, Warszawa 1998.

*Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, J. Strelau, D. Doliński (red.), GWP, Gdańsk 2008.

*Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau, D. Doliński (red.), GWP, Gdańsk 2008.

*Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2004.

Rathus S.A., *Psychologia współczesna*, GWP, Gdańsk 2004.

Reber A., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

*Słownik Języka Polskiego*, M. Szymczyk (red.), PWN, Warszawa 1981.

Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2004.

Szmigielska B., *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Encyklopedia psychologii*, W. Szewczuk (red.), FI, Warszawa 1998.

Slarzyńska E., *Dojrzałość emocjonalno-społeczna dzieci sześciolatek (komunikat z badań)*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), Wydawnictwo Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006.

Zińczuk M., *Wspomaganie rozwoju dzieci z trudnościami edukacyjnymi*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, M. Królika, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla (red.), AJD, Częstochowa 2007.

*Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, J. Bałachowicz, A. Kowalska (red.), Wydawnictwo Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006.

*Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Żebrowska M., *Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975.



# **WSPIERANIE ROZWOJU DZIECI**





Iwona Samborska  
Akademia Techniczno-Humanistyczna  
w Bielsku-Białej

## **POTRZEBY I MOŻLIWOŚCI DOŚWIADCZANIA ŚWIATA PRZEZ DZIECKO – NOWE KONTEKSTY**

### **Wstęp**

Potrzeby i możliwości doświadczenia świata są warunkowane podmiotowo i społecznie. Doświadczenie pośredniczy w procesach uczenia się i jest determinowane aktywnością podmiotu, która przebiega zarówno w kontekście zdarzeń będących udziałem jednostki w świecie zewnętrznym, jak i przeżyć w świecie wewnętrznym. Rola doświadczeń w rozwoju indywidualnym oraz w uczeniu się jest szczególnie ważna i silna, gdy związane są z nowością, gdy pojawiają się nowe formy aktywności. Dziecko żyjąc w przestrzeni społeczno-kulturowej – obecnie z wyraźnym zaznaczeniem w niej kultury elektronicznej z bogatą ofertą przekazu wirtualnego – ma okazję odkrywania nowych obszarów aktywności, gromadzenia nowych doświadczeń, rozwijania nowych umiejętności.

We współczesnej teorii edukacji zakłada się, że całe otoczenie dziecka, w tym wszystkie jego elementy, które w szczególnych okolicznościach mogą stymulować jego rozwój, składają się na środowisko uczące<sup>1</sup>. Prowokuje ono poznawczo i zawiera w sobie potencjał zdolny doprowadzić podmiot do zachowań sprzyjających jego rozwojowi. Tak pojmowana przestrzeń uczenia się sprzyja zmianom rozwojowym i wspiera procesy poznawcze. Uczestniczenie dziecka w dwóch światach (realnym i sztucznym) powoduje, że zmianie ulega doświadczenie jakości czasowych i przestrzennych oraz kreowanie na ich podstawie reprezentacji świata w umyśle. Współprzestrzeń życia dziecka, w tym przestrzeń zmediatyzowana, tworzą nowy obszar doświadczeń, a wraz z nim nowy poziom tworzenia i formowania znaczeń oraz sensów. Odkrywają też nowy obszar aktywności pedagogicznej.

### **Podstawy myślowe usytuowania doświadczenia i form jego reprezentacji**

Podjmując próbę ukazania nowych kontekstów dziecięcych doświadczeń w obliczu współczesności, należy wpięrow dokonać konceptualizacji doświadcze-

---

<sup>1</sup> D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 465, 494–497.

nia w oparciu o teorie i koncepcje, które stanowiąc będą podstawę opisu i wyjaśniania podjętego problemu. Na gruncie epistemologicznym, rozpoznanie i opisanie doświadczenia przyjęło różne formy: sensualizmu, pragmatyzmu, fenomenologii. Tak nakreślone pole teoretyczne będzie jednocześnie miejscem łączącym różne interpretacje doświadczenia w poszczególnych koncepcjach oraz stanowić będzie podłoże dla pedagogicznej refleksji nad doświadczeniem. Wielowymiarowość doświadczenia sprawia, że – sytuując go w kontekście pedagogiki – należy wpiąć go do ramy jego wymiary oraz ustalić możliwie najdokładniej płaszczyznę rozważań, na której będzie ono rozpatrywane. W pedagogice istnieją dwie drogi dochodzenia do wiedzy – wychodzące od doświadczenia, ale od odmiennego jego rozumienia – hermeneutyczna i empiryczna. Pierwsza dochodzi do wniosków poprzez interpretację przedłużonego doświadczenia naturalnego, druga posługuje się ukształtowaną metodą empiryczną. Doświadczenie naturalne odnosi się do pojęcia empirii<sup>2</sup>. Na gruncie epistemologicznym wskazuje się na celowość rozszczępienia pojęcia „doświadczenie” na „sposrzczenie” i „obserwację”<sup>3</sup>.

Krystyna Ablewicz, dokonując opisu kategorii doświadczenia<sup>4</sup>, wskazuje na fakt, że jest ono dane każdemu człowiekowi z osobna, który odczuwa je na własnym ciele i nie może przekazać go komuś innemu. Jest ono jednak czymś innym niż przeżycie. To ostatnie może być powtarzane, w przeciwieństwie do doświadczenia, które jest ciągle – człowiek nieustannie czerpie z niego naukę i wywołuje ono w nim trwale zmiany. Z kolejnych doświadczeń buduje on dla siebie istotne i w charakterystyczny sposób skonstruowane doświadczenie życiowe. Ponadto, człowiek uczestniczy w zdarzeniach świata dzięki rozumieniu, które w pedagogice kieruje się nie ku naturze, lecz kulturze wzajemnego obcowania, zarówno bezpośredniego, jak i zapośredniczonego w dobrach kultury. Zdarzenie przechodzi w doświadczenie dopiero wtedy, gdy zostanie przetworzone, zinternalizowane. Dopiero ukonstytuowanie sensu – dzięki świadomości – prowadzi na przestrzeni lat do tego, co nazywane jest doświadczeniem lub doświadczeniem życiowym.

Uogólniając, w literaturze przedmiotu występują trzy koncepcje doświadczenia, które mają swe źródła w różnych nurtach filozoficznych<sup>5</sup>. Pierwszym jest doświadczenie, które wywodzi się z fenomenologii, i obejmuje swym zasięgiem wszystko to, co przeżywa ludzka świadomość. Drugie doświadczenie jest doświadczeniem mistycznym, trzecie natomiast upatruje jedyne źródła poznania w danych dostarczonych przez zmysły.

<sup>2</sup> Pojęcia empirii nie można utożsamiać z empiryczną metodą badań, których podstawą jest filozoficzny kierunek, zwany empiryzmem – K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1994, s. 90.

<sup>3</sup> M. Bense, *Świat przez pryzmat znaku*, PIW, Warszawa 1980, s. 105.

<sup>4</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, s. 83–87.

<sup>5</sup> W. Stróżewski, *Doświadczenie i interpretacja*, [w:] *Servo Veritatis – Materiały sesji naukowej poświęconej myśli Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, W. Stróżewski (red.), Warszawa–Kraków 1988, s. 262–264. Podaje za: K. Ablewicz, *Hermeneutyczno-fenomenologiczna...*, s. 82.

Zgodnie z poglądem sensualistycznym<sup>6</sup>, treści poznania są sprowadzone do idei, które powstają w umyśle jako rezultat doświadczenia. Drogą do wiedzy w tym ujęciu jest percepcja zmysłowa, czyli bezpośredni kontakt z przedmiotem, a zasadniczym momentem dla poznania staje się akt percepcji. Sensualizm wywarł znaczący wpływ na pedagogikę, zwłaszcza poglądy dotyczące genezy wiedzy (autorstwa Locke’a); miały wpływ na te koncepcje, które odwoływały się do naturalizmu pedagogicznego<sup>7</sup>.

Współcześnie wątki odwołujące się do sensualistycznej interpretacji doświadczenia można odnaleźć na gruncie humanistyki w tekstach z zakresu teorii kultury<sup>8</sup> oraz w nurcie kognitywistyki, nawiązującym do naturalistycznej teorii umysłu<sup>9</sup>. Kierowanie się w stronę sensualizmu przybrało na sile wraz z rozwojem technik reprodukcyjnych, zwłaszcza fotografii i filmu, a wobec wszechobecnej wizualizacji pojawia się nowa epistemologia doświadczenia percepcyjnego, uwikłanego w zwielokrotnioną optykę medialną<sup>10</sup>. Przedstawiciele teorii kultury zwracają uwagę na przeorganizowanie doświadczeń człowieka oraz zmianę jego perspektywy poznawczej na skutek kontaktu z mediami. Pojawianie się wciąż nowych form zapośredniczających doświadczenie, implikuje swoisty rodzaj hiperpercepcji. W tym kontekście mówi się o fenomenie medialnego przedłużenia zmysłów – współczesne technologie medialne stają się rodzajem protezy zmysłów, zwielokrotniającej doznania percepcyjne, a nawet zastępującej z czasem docierające bodźce z pozawirtualnej rzeczywistości. Doświadczenie zapośredniczone to włączanie w obszar zmysłowego doświadczenia człowieka czasowo i przestrzennie oddalonych zdarzeń<sup>11</sup>. Przyczynia się ono do znacznego poszerzenia środowiska życia człowieka, które staje się w coraz większym stopniu otoczeniem „wytworzonym” (sztucznym) lub przetworzonym.

Dzisiejsza koncepcja poznania bezpośredniego opiera się na teoriach z zakresu kognitywistyki. Podstawą uzyskiwania informacji jest aktywna eksploracja, podczas której dominującą rolę odgrywają zmysły – współpracują one ze sobą w rejestracji wrażeń. Dotyczy to również tych, zapośredniczonych przez media. W tak ujętym

<sup>6</sup> J. Kruk, *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2008, s. 110.

<sup>7</sup> Należy tutaj wskazać na prace Jana Jakuba Rousseau, Johanna Heinricha Pestalozziego, Ellen Key, Marii Montessori, w których autorzy podkreślali znaczenie nabywania wiedzy w zgodzie z naturą dziecka, przy zasadniczym udziale wiedzy bezpośredniej. B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.

<sup>8</sup> W. Chyła, *Człowiek w dobie mediów; media w dobie biotechnologii*, [w:] *Kultura w czasach globalizacji*, M. Jacyńo, A. Jawłowska, M. Kempny (red.), IFiS, PAN, Warszawa 2004, s. 242–253.

<sup>9</sup> B. Świątczak, *Treść umysłu*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2008; *Modele umysłu*, Z. Chlewiński (red.), PWN, Warszawa 1999; J.R. Searle, *Umysł na nowo odkryty*, PIW, Warszawa 1999; D.C. Dennett, *Natura umysłów*, CIS, Warszawa 1997.

<sup>10</sup> J. Kruk, *Doświadczenie...*, s. 118.

<sup>11</sup> I. Samborska, *Doświadczenie percepcyjne i jego rola w uczeniu się dziecka*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2010, s. 253–254.

doświadczeniu percepcyjnym występują przeplatające się nawzajem fazy aktywności i działania, bierności i obserwacji. Tym samym zwraca się uwagę na to, że percepcja nie ma charakteru biernego, lecz wiąże się z aktywnością człowieka<sup>12</sup>.

Na empirycznych podstawach wiedzy opiera się również pragmatyzm, według którego poznanie nie jest odbiciem w umyśle zastanych przedmiotów, lecz przedmiot poznania jest dopiero konstruowany w procesie poznania. Myśl nie przeciwstawia się empirii, lecz ją współtworzy, teoria splata się z działaniem, a podmiotu i przedmiotu nie dzieli dualistyczna otchłań<sup>13</sup>. Przedstawiciele pragmatyzmu rozszerzyli pojęcie doświadczenia, w stosunku do stanowiska realistycznego, o wymiar obejmujący – poza nauką – świat życia codziennego, sztukę i doświadczenie religijne. W pragmatyzmie doświadczenie zostało podniesione do rangi podstawowej formy aktywności człowieka. Stanowi ono naturalne środowisko poznawania i działania w nim<sup>14</sup>. Tego rodzaju doświadczenie poddawane jest ciągłemu procesowi kopiowania, przekształcania i rekonstruowania. Praktyczne ujmowanie zjawisk i ich poznawanie prowadzi do uzyskania takiego rodzaju wiedzy, z której możliwe będzie wyprowadzenie reguł działania<sup>15</sup>. Wpływają one na zachowania człowieka, gdyż ułatwiają uporanie się z doświadczeniem. John Dewey uważał, że poszczególne doświadczenia należy oceniać według tego, w jakim stopniu stymulują zdobywanie nowych doświadczeń. W swojej koncepcji kontinuum doświadczeniowego połączył doświadczenie osobiste i zbiorowe<sup>16</sup>. Według niego, ciągle rekonstruowanie doświadczeń pozwala na uzyskanie kontroli nad następnymi doświadczeniami<sup>17</sup>. Kolejne doświadczenia pogłębiają sens poprzednich i prowadzą do nowych. Przedmiot percepcji stanowi zasadniczy punkt odniesienia w pragmatycznej refleksji nad doświadczeniem. Percepcja nie ma jednak charakteru autonomicznego, lecz służy jednocześnie poznaniu i działaniu<sup>18</sup>, stając się składnikiem aktualnie budującego się doświadczenia<sup>19</sup>.

Pragmatyści postulują ponadto włączenie sztuki w rozwój wszystkich dziedzin życia. Jakość doświadczenia estetycznego jest tutaj wypadkową jakości życia społecznego, w którym jednostka realizuje swe cele. Dewey stworzył oryginalną estetykę „sztuki jako doświadczenia”<sup>20</sup>. Wypracował on sposób myślenia

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 252–253.

<sup>13</sup> K. Wilkoszewska, *Estetyka pragmatyczna*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, K. Wilkoszewska (red.), Universitas, Kraków 2000, s. 116.

<sup>14</sup> W. James, *Pragmatyzm. Nowe imię paru starych stylów myślenia*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998, s. 161–165.

<sup>15</sup> Ch. Peirce, *Jak uczynić nasze myśli jasnymi*, [w:] *Peirce*, H. Buczyńska-Garewicz (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa 1966, s. 133–144.

<sup>16</sup> G.L. Gutek, *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007, s. 105.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 103–106.

<sup>18</sup> J. Kruk, *Doświadczenie...*, s. 139.

<sup>19</sup> J. Dewey, *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1975, s. 215.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

o sztuce jako żywotnym doświadczeniu. Do bezpośrednich kontynuatorów jego myśli estetycznej należy zaliczyć Stefana Peppera, który jednak własne stanowisko badawcze nazywa mianem kontekstualizmu<sup>21</sup>. Współczesny neopragmatyczny nurt reprezentowany jest przez Richarda Rorty'ego<sup>22</sup>, a myśliciele podążający jego drogą wskazują na konieczność odrotu w stronę teorii estetycznej bliższej życiu. W ten sposób przyjmując założenia pragmatyzmu, można znieść istniejącą przepaść między sztuką elitarną a popularną.

Doświadczenie jest też źródłem poznania fenomenologicznego. Fenomenologia rozumie doświadczenie szeroko, nie redukuje go do doświadczenia zmysłowego, lecz ujmuje jako chwytnie istoty tego, co dane<sup>23</sup>. Każda dziedzina fenomenów wymaga swoistego sposobu doświadczenia. Fenomenolodzy akt percepcji traktują jako punkt wyjścia do badań nad poznaniem, lecz nadają mu odmienne znaczenie niż sensualiści i pragmatyści. Edmund Husserl funkcję zasadniczą wyznacza intelektowi<sup>24</sup>, natomiast inni przedstawiciele tego nurtu wskazują raczej na wynikającą z doświadczenia zmysłowego koincydencję podmiotu z przedmiotem<sup>25</sup>. Maurice Merleau-Ponty dokonał odmiennej interpretacji doświadczenia zmysłowego, podejmując próbę wprowadzenia fenomenologii w nurt refleksji dialogicznej. koncepcja ta zwraca się w stronę nadawania sensu doznaniom percepcyjnym<sup>26</sup>. Cały cykl percepcyjny ma tutaj strukturę kołową. Oznacza to, że z doświadczenia percepcji nie można wyłączyć tego, co składa się na „pole fenomenalne”, stanowiące pogranicze pomiędzy przedmiotem percepcji a podmiotem. Tym samym na pełnię doświadczenia składa się zmysłowy odbiór i jego interpretacja intelektualna, czyli połączenie *widzialnej rzeczy i niewidzialnej idei* w jedno pojęcie-dożnanie<sup>27</sup>. Doświadczenie zachodzące w „polu fenomenalnym” staje się więc kluczem do wiedzy pochodzącej z percepcji. Należy zaznaczyć, że ujmowane jest ono w wymiarze transcendentnym. Jego źródło tkwi w cielesnej podmiotowości, ale też w wychodzeniu poza subiektywną świadomość, uczestnicząc we wspólnocie komunikacyjnej posługującej się przekazem symbolicznym<sup>28</sup>. Wymiar transcendencji zaznacza się na styku świata przyrodniczego i społecznego oraz przeżywanego przez człowieka.

<sup>21</sup> K. Wilkoszewska, *Estetyka...*, s. 122.

<sup>22</sup> R. Rorty, *Filozofia a zwierciadło natury*, Spacja, Warszawa 1994, s. 163.

<sup>23</sup> E. Husserl, *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, Warszawa 1967, s. 22. Podaję za: W. Stróżewski, *Estetyka fenomenologiczna*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, K. Wilkoszewska (red.), Universitas, Kraków 2000, s. 10.

<sup>24</sup> E. Husserl, *Badania logiczne. Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*, t. 2., PWN, Warszawa 2000.

<sup>25</sup> M. Merleau-Ponty, *Widzialne i niewidzialne*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1996.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 18.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 153–154.

<sup>28</sup> J. Kruk, *Doświadczenie...*, s. 155.

W doświadczeniu fenomenalnym występują dwa poziomy percepcji – pierwotnej<sup>29</sup> i wtórnej<sup>30</sup>. Narzędziami pośredniczącymi na pierwszym poziomie są język i przestrzeń, na drugim następuje zaś splot mowy i myślenia, tworząc pole poznawcze. Poszerzone rozumienie percepcji stało się punktem wyjścia dla teorii doświadczenia estetycznego<sup>31</sup>. Rola percepcji nie sprowadza się w tym względzie tylko do biernego odbioru, lecz wywołuje przeżycie estetyczne, będące swoistą aktualizacją potencjału zawartego w dziele sztuki. Owa „głębia” dzieła ukryta jest w jego zdolności do wyrażania czegoś – mnogości sensów, jakie da się w nim odnaleźć<sup>32</sup>.

### Istota języka reprezentacji doświadczeń dziecka

W poniższych rozważaniach przyjmuje się założenie o reprezentacyjno-informacyjnej naturze faktów mentalnych, co implikuje ich ulokowanie w obrębie naturalistycznej teorii umysłu, określanej też jako reprezentacyjna<sup>33</sup>. Zgodnie z koncepcją informacyjnej reprezentacji, procesy poznawcze mają charakter obliczeniowy, a sama reprezentacja jest informacją, która modeluje zachowanie podmiotu. W modelu obliczeniowym to mózg jest ujmowany jako podstawowy system przetwarzający informacje. Istotę przetwarzania informacji wyrażają dwie podstawowe idee tego modelu: symbol umysłowy (czyli wzorzec aktywacji nerwowej) niesie z sobą informację i wywołuje ona określony skutek<sup>34</sup>.

Umysł jest zdolny do reprezentowania różnych modalności zmysłowych, abstrakcyjnych pojęć lub obrazów spostrzeżeniowych. Przebieg tego procesu u dziecka decyduje o charakterze jego subiektywnego doświadczenia rzeczywistości. Aby rozpoznać, w jaki sposób umysł dziecka konstruuje rzeczywistość, należy skupić się na analizie procesów tworzenia (przez umysł) reprezentacji i przetwarzania informacji. Nauka o poznawaniu stanowi konceptualizację tego, jak poszczególne systemy w obrębie umysłu dają początek pewnym podstawowym elementom budulcowym wewnętrznego doświadczenia, którymi są reprezentacje umysłowe. Istota języka reprezentacji umysłu w prostym modelu obliczeniowym polega na tym, że na bardzo podstawowym poziomie wzorce wyładowań pełnią funkcję kodów lub symboli, które niosą z sobą informacje i powodują określone wydarzenia w mózgu. Stają się one wzorcami aktywacji neuronalnej, które z kolei niosą dalsze informacje. Przetwarzanie kodów i symboli (istota przetwarzania informacji) opiera się zarówno na reprezentacyjnych, jak i na przyczynowych właści-

<sup>29</sup> M. Merleau-Ponty, *Widzialne...*, s. 78–79.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 156–157.

<sup>31</sup> J. Kruk, *Doświadczenie...*, s. 155.

<sup>32</sup> W. Stróżewski, *Estetyka...*, s. 24–25.

<sup>33</sup> J. Fodor, *Jak grać w reprezentacje umysłowe – poradnik Fodora*, [w:] *Modele umysłu*, Z. Chlewiński (red.), PWN, Warszawa 1999; F. Dretske, *Naturalizowanie umysłu*, IFiS PAN, Warszawa 2004.

<sup>34</sup> S. Pinker, *Jak działa umysł*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.

ciwościach samych symboli<sup>35</sup>. Okazuje się, że reprezentacja jest dynamicznym procesem w mózgu. Procesy poznawcze mogą tworzyć nowe skojarzenia między reprezentacjami, rozpoznawać podobieństwa i różnice, czy też wydobywać wątki z wzorców reprezentacji w czasie. W rezultacie tworzą się nowe kombinacje i elementy reprezentacji, które są następnie poddawane opisanemu powyżej działaniu. Tak przedstawia się podstawowa struktura umysłu obliczeniowego, który powstaje w obrębie swoistych szlaków nerwowych w mózgu<sup>36</sup>.

Aby możliwe było uczenie się i adaptacja do powtarzających się doświadczeń, umysł musi być zdolny do przekształcenia określonych wydarzeń i faktów w bardziej uogólnione reprezentacje. W miarę, jak dziecko zaczyna uogólniać i abstrahować cechy z pierwotnie spostrzeżeniowych, sterowanych danymi wejściowymi procesów reprezentacyjnych, jego procesy reprezentacyjne stają się bardziej złożone. Poszczególne moduły umysłu tworzą i obsługują specyficzne rodzaje reprezentacji. Interakcje między modułami umożliwiają transfer informacji między modalnościami. W rezultacie różne warstwy procesów reprezentacyjnych, od obrazów spostrzeżeniowych do abstrakcyjnych pojęć, mogą zostać połączone w ramach pojedynczego doświadczenia. W ten sposób zarówno moduły przetwarzania informacji, jak i cechy aktywacji nerwowej przyczyniają się do subiektywnego doświadczenia funkcjonowania umysłowego<sup>37</sup>.

Informacje zawarte w reprezentacjach mogą dotyczyć wielu rzeczy i obejmować różne kody. Reprezentacje mogą się dzielić na formy zmysłowo-percepcyjne, pojęciowe (lub kategorialne) i językowe<sup>38</sup>. Umysł dysponuje tu odrębnymi informacjami, którym nadaje formę symboliczną, a także różnymi trybami przetwarzania tych specyficznych form reprezentacji.

Reprezentacje zmysłowo-spostrzeżeniowe w ogólnym sensie symbolizują środowisko fizyczne (zewnątrzne lub wewnętrzne). Reprezentacja zmysłowa jest w niewielkim stopniu poddana kategoryzacji, co oznacza, że mózg rejestruje dane wejściowe (bodźce zmysłowe) po stosunkowo niewielkim „zstępującym” przetworzeniu. Są to bodźce odbierane zmysłami, na których określenie nie ma (jeszcze) kategorii czy nazwy. Do zewnętrznych danych zmysłowych należą bodźce wzrokowe, słuchowe, węchowe, smakowe i dotykowe, natomiast do wrażeń wewnętrznych należy ruch ciała oraz fizjologiczny stan organizmu. Odbiór tego rodzaju bodźców to bycie najbliżej „rzeczy samej w sobie”<sup>39</sup>. Reprezentacje zmysłowe są efektem zmiany bodźców na kod rozproszonych aktywacji neuronalnych. W tym znaczeniu spełniają najprostszą definicję „symbolu” – czegoś, co niesie z sobą informację na temat czegoś innego. Bardziej kompleksowo

<sup>35</sup> D.J. Siegel, *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009, s. 149.

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> *Ibidem*, s. 150.

<sup>38</sup> G. Edelman, *Przenikliwe powietrze, jasny ogień: o materii umysłu*, PIW, Warszawa 1998.

<sup>39</sup> D.J. Siegel, *Rozwój...*, s. 151.

przetworzoną jednostką informacji w stosunku do reprezentacji zmysłowej jest reprezentacja „spostrzeżeniowa”. W odróżnieniu od „podstawowego” wrażenia, spostrzeżenie jest „usymbolizowane”, czyli reprezentuje informację utworzoną na podstawie syntezy aktualnego doświadczenia zmysłowego z dawnymi wspomnieniami i uogólnieniami zawartymi w pochodzących z doświadczenia modelach umysłowych. W ten sposób analizowane są i porównywane informacje nowe, z tymi pochodzącymi z dawnych doświadczeń, w celu skategoryzowania wrażeń i przekształcenia ich w spostrzeżenie<sup>40</sup>. Umysł konstruuje rzeczywistość spostrzeżeniową na podstawie wybranych informacji, jakie odbiera poprzez zmysły w połączeniu z niezwykle subiektywnymi i wrażliwymi na kontekst procesami umysłowymi. Wewnętrzne doświadczenie nie jest więc wytworem procesu fotograficznego<sup>41</sup>. Rzeczywistość wewnętrzna jest konstruowana w toku bieżących interakcji ze środowiskiem, w kontekście przeszłych doświadczeń i oczekiwań dotyczących przyszłości. Dlatego każde dziecko przeżywa otaczający świat w sposób niepowtarzalny.

Reprezentacje pojęciowe w ogólnym rozumieniu symbolizują stworzone przez umysł idee i sam umysł. Te złożone reprezentacje umysłowe nie są bezpośrednio związane ze środowiskiem zewnętrznym i pochodnymi reprezentacjami zmysłowymi i spostrzeżeniowymi (nie mają bezpośrednich trójwymiarowych korelatów w środowisku zewnętrznym), ale powstają w wyniku analiz umysłu w jego interakcjach ze środowiskiem i innymi ludźmi. Reprezentacje pojęciowe są podstawowymi budulcami myśli, przekonań, intencji oraz aspektów jawnych wspomnień. Na ich określenie używa się też nazwy „reprezentacje kategorialne”, gdyż umysł klasyfikuje i organizuje reprezentacje spostrzeżeniowe za pomocą struktury kategorialnej. Reprezentacja kategorialna w istocie sprowadza się do tego, że nie ma w świecie pojedynczego bytu, który tworzyłby tę ogólną kategorię (np. kategorię „owoce”). Grupy te, choć mają swoje źródło we wzorcach obserwowanych przez umysł człowieka, to są abstrakcyjnymi wytworami umysłu, a nie bezpośrednimi spostrzeżeniami rzeczywistych obiektów w środowisku. Pojęcia kategorialne są elementami organizującymi wiedzę o świecie. Ich rozwój wiąże się z rozwojem poznawczym i słownikowym. Do klasyfikowania i porządkowania wiedzy o świecie dziecko grupuje elementy otoczenia i tworzy pierwsze kategorie na podstawie cech percepcyjnych lub funkcjonalnych. Później stosuje nazwy nadrzędne i to one stają się ośrodkami wokół których gromadzi się doświadczenie<sup>42</sup>.

Reprezentacje „językowe” zawierają informacje o wrażeniach, spostrzeżeniach, pojęciach i kategoriach w obrębie słów danego języka, będących wspólną własnością społeczeństwa (posługującego się danym językiem). Słowa wykraczają poza swoje właściwości fizyczne i łączą światy reprezentacji umysłowych różnych

<sup>40</sup> *Ibidem*, s. 151–152.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 152.

<sup>42</sup> M. Kielar-Turska, *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1989, s. 55; D.J. Siegel, *Rozwój...*, s. 153.



ludzi. Ludzki język umożliwia wspólne przetwarzanie informacji przez jednostki. Ludzie jako istoty społeczne mogą tworzyć historię kulturową i przekazywać wiedzę następnym pokoleniom niezależnie od czasu i przestrzeni, jakie dzielą umysły dwojga ludzi. Przetwarzanie informacji dokonuje się w umyśle automatycznie i proces ten zachodzi zwykle bez udziału świadomości<sup>43</sup>. Gerald Edelman opisał funkcjonowanie umysłu na zasadzie „zwrotnego przesyłania sygnałów”<sup>44</sup>. Wyróżnił trzy główne rodzaje grup neuronów („sposrzeniowe”, „kategorialne”, „językowe”), które funkcjonują jak opisane powyżej procesy reprezentacyjne. Grupy sposrzeniowe są aktywowane w reakcji na wrażenia pochodzące ze środowiska lub organizmu. Jeśli umysł doświadczył tych wrażeń wcześniej i skategoryzował je w ramach szerszego znaczenia informacyjnego, wówczas grupy neuronów dla tej kategorii też zostaną aktywowane. Jednoczesna aktywacja „sposrzeniowych” i „kategorialnych” grup neuronów wytworzy wewnętrzne wrażenie nazywane pierwotną świadomością (świadomość widzianego obiektu jako znanego dziecku)<sup>45</sup>. Edelman dowodzi ponadto, że powstanie odmiennej formy świadomości jest możliwe wraz z rozwojem języka. Wówczas w chwili, kiedy dziecko zobaczy np. psa (jako zwierzę znane mu wcześniej), aktywują się nie tylko grupy sposrzeniowe i kategorialne umożliwiające powstanie pierwotnej świadomości, ale również grupa neuronów odpowiedzialna za przetwarzanie językowe. Jednoczesna aktywacja kategorialnych i językowych grup neuronów daje „świadomość wyższego rzędu”, w której dziecko wyzwala się z więzów pamiętanej terażniejszości i uzyskuje zdolność do refleksji w perspektywie czasowej. Zgodnie z takim ujęciem, to mowa umożliwia zdolność do refleksji nad Ja w czasie<sup>46</sup>.

Podsumowując tę część rozważań należy wskazać, że na procesy umysłowe składają się z jednej strony stany świadomości, z drugiej – procesy przetwarzania informacji. Na gruncie filozofii umysłu wyróżniane są zatem dwa podstawowe rodzaje własności mentalnych: fenomenalne, które identyfikuje się ze świadomością oraz intencjonalne, które wiąże się z treścią umysłu<sup>47</sup>. Upraszczając można powiedzieć, że świadomość ma dwa wymiary: *dostęp* do informacji oraz *odczucie*, czyli subiektywną jakość doświadczenia. Podział świadomości na wymiary: dostępu i odczucia, nie wyjaśnia jednak w pełni subiektywnych doświadczeń świadomości. W obu sferach przetwarzanie informacji i reprezentacje umysłowe odgrywają zasadniczą rolę w określaniu charakteru świadomego doświadczenia. Wewnętrzne subiektywne doświadczenie może się różnić w zależności od tego, który system reprezentacji jest aktywny w określonym czasie.

<sup>43</sup> *Ibidem*, s. 154.

<sup>44</sup> G. Edelman, *Przenikliwe...*

<sup>45</sup> D.J. Siegel, *Rozwój...*, s. 155.

<sup>46</sup> *Ibidem*, s. 155.

<sup>47</sup> B. Świątczak, *Treść...*, s. 10.

## Nowe możliwości doświadczania świata przez dziecko

Dziecko ma współcześnie możliwość obcowania nie tylko ze światem realnym, ale również ze światem mediów i technologii informacyjnych. Pojawiająca się różnorodność ujawnia alternatywne porządki rzeczywistości. Za ich sprawą w umyśle dziecka kształtuje się specyficzna świadomość bycia w świecie, przybierająca charakter transwersalny, czyli charakteryzujący się istnieniem w poprzek różnych typów świadomości bycia w świecie. Nie odnosi się ona tylko do świadomości w sensie geograficznym i przestrzennym, ale zostaje poszerzona o świadomość psychiczną bycia w świecie oraz świadomość emocjonalną, świadomość poczucia bliskości i emocjonalnego związku z miejscem wyznaczonym w obecnej rzeczywistości, jak również o element wirtualnego bycia w świecie. Tego rodzaju świadomość daje możliwość uczestniczenia w wielu poziomach ludzkiej egzystencji<sup>48</sup>. Doświadczanie świata następuje jednocześnie poprzez stechnicyzowane formy percepcji z jednej strony, a tradycyjne z drugiej. Biorąc pod uwagę dokonujące się na obszarze mediów mediamorfozy (charakteryzujące się współrozwojem poszczególnych rodzajów i wiązaniem ich w jeden system oraz wzrastającą złożonością w ich obrębie), a także dokonującą się metamorfozę w zakresie wszystkich technologii komunikacyjnych z implikacją postrzegania ich jako jednego „obiekту” (w efekcie tworzącego nowe formy komunikowania, które znacząco zmieniają relacje między ludźmi i przestrzeniami kultury)<sup>49</sup>, należy wskazać na wieloaspektowe uwikłanie dziecka w przestrzeni życia i różnorodność jego doświadczeń, zarówno w świecie rzeczywistym, jak i wykreowanym. Doświadczenie bycia w świecie rozciąga się na każdą ze stron z możliwością swobodnego przemieszczania się w ich obrębie. Wiele elementów sztucznego, symulowanego świata może stanowić formę przedłużenia tego, co istnieje realnie, ale również to, czego dziecko doświadcza w rzeczywistym świecie, może poprzez zaangażowanie wyobraźni znaleźć swoje przedłużenie w umyśle dziecka. W tym kontekście koncepcja „przejęcia” staje się fundamentem, na którym budowana jest podmiotowość – nowym sposobem „bycia podmiotu”<sup>50</sup>. Mamy tutaj do czynienia z aktywnym doświadczeniem wielości, które dla dziecka jest doświadczeniem zarówno zewnętrznym, jak i wewnętrznym. Jakość i nasilenie tych doświadczeń zależą od jego indywidualnych możliwości i otwartości po-

<sup>48</sup> M. Miczka-Pajestka, *Tożsamość regionalna a ponowoczesna świadomość miejsca – problem identyfikacji*, [w:] *Człowiek w świecie kultury, języka, edukacji*, D. Pluta-Wojciechowska, W. Adamczyk (red.), Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2006, s. 73–74.

<sup>49</sup> T. Miczka, *Tradycja i innowacyjność w perspektywie mediamorfozy*, referat wygłoszony na konferencji „Między tradycją a współczesnością” zorganizowanej przez Zakład Antropologii Kultury i Filozofii Człowieka przy Katedrze Pedagogiki, Psychologii i Antropologii ATH w Bielsku-Białej w dniach 26–28 października 2007 r.

<sup>50</sup> M. Miczka-Pajestka, *Podmiotowość człowieka w perspektywie nowoczesnej techniki*, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2005, s. 134.

znawczej. Pojawia się jednak większa różnorodność, dająca więcej możliwości doświadczania i postrzegania świata.

Uwikłanie dziecka w wielość i różnorodność przestrzeni życia<sup>51</sup> (fizyczną, społeczną, temporalną, symboliczną, psychologiczną, moralną, transcendentálną, informatyczną) skłania do analiz w zakresie swoistych współprzestrzeni życia, rozpatrywanych z dziecięcej perspektywy, co pozwala na uchwycenie szeregu ich postaci i przejawów. Ogarnięcie całości zjawiska staje się niemożliwe z racji opisywanej powyżej wielopostaciowości przestrzeni i wielopostaciowego uwikłania węd doświadczeń dzieci. Działania podjęte w tym zakresie prowadzą jednak do praktyki dekonstrukcyjnej, służąc z jednej strony odkrywaniu nowych zjawisk przestrzennych, z drugiej – charakterystycznych przemian doświadczeń małych użytkowników tych przestrzeni. Z perspektywy antropologicznej, wyzyskanie przejawów życia dziecka w różnych przestrzeniach staje się realizacją maksymalnie elastycznej kondycji<sup>52</sup>.

Relacje człowieka i przestrzeni są w literaturze ujmowane w kategoriach rozmaicie pojętego doświadczenia<sup>53</sup>, związanego z ciałem i umysłem ludzkim. Doświadczanie czegoś stanowi formę poznania, eksplorowania, czyli dokładnego zbadania, przyjrzenia się czemuś. W poznawanie przestrzeni najbardziej zaangażowany jest zmysł wzroku, który musi jednak mieć możliwość poruszania się, nadążania za rozległością przestrzeni, przechodzenia z miejsca do miejsca. Istnieją zatem dwa zasadnicze aspekty bycia człowieka w przestrzeni (lub z przestrzenią): jeden związany jest z możliwością ruchu (coraz szybszego) i mobilności względem niej, drugi z penetrowaniem jej wzrokiem (z możliwością jego intensywnego usprawniania protezami optycznymi – okulary, aparaty fotograficzne, kamery). Obok ruchu i percepcji, jako podstawowych czynników eksplorowania przestrzeni, należy wymienić również ciało, które jest dla człowieka pierwszym środkiem pokonywania przestrzeni. Trzeba jednak podkreślić, że współcześnie ulega zmianie charakter tych trzech czynników; wszystkie one podlegają nieustannym modernizacjom, a każdy z elementów ma wpływ na pozostałe w ramach relacji transduktywnej<sup>54</sup>. Charakter tych zmian oraz wywołane przez nie stosunki człowiek–przestrzeń są na tyle różne, w porównaniu do tych funkcjonujących od wieków, że można mówić o zmianie paradygmatycznej, o mutacji trybu i sposobu bycia człowieka w świecie<sup>55</sup>. Następuje przechodzenie od mobilności, ruchliwo-

<sup>51</sup> I. Samborska, *Przemiana dzieciństwa jako wyznacznik przemian edukacyjnych*, [w:] *Edukacja małego dziecka*, t. 3: *Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, S. Czudek-Ślęcicka, A. Wąsiński (red.), Impuls, Bielsko-Biala – Kraków 2010, s. 19.

<sup>52</sup> A. Zeidler-Janiszewska, *Nowe media – pretekst do umiarkowanego optymizmu?*, [w:] *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*, K. Wilkoszewska (red.), Universitas, Kraków 1999, s. 319.

<sup>53</sup> Y.F. Tuan, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1987.

<sup>54</sup> B. Kita, *Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów*, Wydawnictwo „Rabid”, Kraków 2003, s. 58.

<sup>55</sup> *Ibidem*, s. 59.

ści i postaw z tym związanych do nie-mobilności, postępującej inercji człowieka względem przestrzeni. Przestrzeń znajduje się niejako „obok”; człowiek bardziej z nią jest (bywa), aniżeli w niej przebywa. Możliwości jej poznania, doświadczania, nie obejmują jednak aktywności ruchowej.

Sytuując człowieka w przestrzeni, zwraca się uwagę na biologiczne oraz społeczne doświadczanie przez niego przestrzeni. To, w jaki sposób dziecko traktuje przestrzeń, jest wyrazem doświadczania przez niego otaczającego świata; sposób myślenia i rozumienia determinuje eksplorację przestrzenną. Interesująca w tym kontekście jest przestrzeń określana jako antropologiczna<sup>56</sup>. Przestrzeń współczesna nie podlega prostej kategoryzacji, sytuuje się raczej „pomiędzy” wieloma parametrami rzeczywistości kulturowej, nie wpisując się jednoznacznie w żadną z nich. Świadczy to o jej zmienności, a zarazem żywotności. Jej hybrydyczny charakter uprawnia do tego, aby mówić o przestrzeni „przejścia”, interfejsie przestrzennym, nie-miejscu czy też byciu mniej w świecie niż poza światem<sup>57</sup>.

Zjawisko „przestrzenności” oraz zestawienie różnic i podobieństw pomiędzy przestrzenią rzeczywistą i abstrakcyjną, należą do tego rodzaju wywodów, które z góry skazane są na niekompletność i tylko w niewielkim stopniu przybliżają do charakteru przestrzeni jako takiej<sup>58</sup>. W pierwszym oglądzie zjawiska widać, że dziecko bardzo dobrze porusza się zarówno w przestrzeni konkretnej (realnej), jak i wykreowanej (abstrakcyjnej)<sup>59</sup>. Różnice dotyczą tego, że ta pierwsza pozostaje dla niego głównym źródłem wiedzy zmysłowej, opartej przede wszystkim na doznaniach wzrokowo-przestrzennych, słuchowych i kinestetyczno-ruchowych, natomiast w przestrzeni wykreowanej zaznacza się dominacja wyobraźni oraz większe ulokowanie emocji i zachowań o charakterze aksjologiczno-etycznym<sup>60</sup>. Ponadto aspekt strukturywania relacji dziecka z przestrzenią daje wgląd w pewne faktyczne postawy wypracowane względem szczególnych dla dziecka jakości przestrzennych oraz dziecięcą ich interpretację. Dla współczesnych dzieci najbardziej oswojone przestrzennie jakości życia stanowią dom (swoją pokój), jego otoczenie (droga wo-

<sup>56</sup> P. Levy, *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris 1997. Podaję za: B. Kita, *Między...*, s. 54.

<sup>57</sup> *Ibidem*, s. 91–92.

<sup>58</sup> Należy podkreślić bowiem wielowątkowość współczesnej realności, wielość przestrzeni i możliwości poruszania się w ich obrębie.

<sup>59</sup> Przestrzeń konkretna (rzeczywista, realna) rozumiana jest jako naturalne fizyczne otoczenie dziecka. Dotyczy ona rzeczywistości materialnej, jest warunkiem koniecznym i podstawą tworzonych w umyśle reprezentacji. To przestrzeń zamieszkiwania, a więc gestów, ciała, pamięci, symboli i znaczeń, bycia człowiekiem. W takim ujęciu „przestrzeń jest kondycją doświadczenia”. Przestrzeń wykreowana (abstrakcyjna) jest natomiast każdorazowo modelowana, formalizowana, podlegająca nieustannym i nieograniczonym redefinicjom. To przestrzeń wizji i geometrii. W tym przypadku to „doświadczenie warunkuje przestrzeń”. Por. Ph. Queau, *Le virtuel. Vertus et vertiges*, Paris, 1993, s. 85. Podaję za: B. Kita, *Między...*, s. 38, 126.

<sup>60</sup> Badania własne autorki przeprowadzone na grupie sześćdziesięciu sześciolatków w środowisku wielkomijskim w latach 2007–2010.

kół domu, często wiodąca do przedszkola), miasto (najbliższa okolica, osiedle). Postęp cywilizacyjny rozszerza jednak pole poznania, bycia, funkcjonowania. Dzieci zdobywają nowe miejsca, obszary, stosując przy tym różne sposoby zawłaszczania i poznawania przestrzeni. Sam fakt eksplorowania przestrzeni związany jest bezpośrednio z następującymi czynnikami: możliwościami leżącymi po stronie dziecka w zakresie jego uposażenia i zdolności do ruchu; specyficznych postaw w tym względzie, zwłaszcza w zakresie percepcji otaczającego świata; ze stopniowym doskonaleniem i wykorzystaniem możliwości technicznych, a także ciała będącego pierwszym środkiem pokonywania przestrzeni. Dziecko eksplorując przestrzeń, przemieszcza się, ogląda ją oraz myśli o niej. Jej poznanie wymaga od niego zaangażowania fizycznego, intelektualnego i zmysłowego. Badania wskazują jednak na to<sup>61</sup>, że są to w dużym stopniu „podróże w wyobraźni”. Przeprowadzone analizy relacji dziecka z przestrzenią ujawniają mniej empiryczne doświadczanie przestrzeni, w sensie poruszania się w niej, w stosunku do codziennej praktyki dzieci, jaką jest sprowadzenie podróży fizycznej w przestrzeni do swego rodzaju refleksji o niej samej. Dzieci nie muszą ruszać się z miejsca, by wywołać pożądane emocje związane z oglądaniem obrazów i miejsc z różnych zakątków świata. Wystarczy, że włączą np. odbiornik telewizyjny. W konsekwencji bardzo niewiele poruszają się w przestrzeni, w rzeczywistości realnej. Poznają świat za pośrednictwem: samochodu, telewizji, komputera i Internetu, tkwiąc praktycznie w bezruchu.

Na naszych oczach dokonuje się zmiana relacji dziecka i przestrzeni. Kilkulatek praktykuje przestrzeń często zatrzymując się w miejscach specyficznych (zwłaszcza w świecie wykreowanym), takich które nie mają swego pierwotnego, stabilnego charakteru, nie-miejscach. Tymczasem przestrzeń przekształca się w miejsce, w miarę jak nabiera określeń i znaczeń. Miejsce staje się przerwą w ruchu, pauzą, jest wyrażeniem stosunku czasu do przestrzeni. Dla współczesnego dziecka przestrzeń to praktykowanie różnych miejsc (nie-miejsc), ich doświadczanie, przenoszenie się z jednych do innych, z zaznaczeniem specyfiki współczesności, jaką jest możliwość przeżycia wielości bytów w tym samym czasie, tu i gdzie indziej. Najbardziej zauważalne, w związku z tym, zmiany w relacji dziecka z przestrzenią dokonują się na płaszczyźnie „osadzenia”, zakorzenienia w przestrzeni i przechodzenia z miejsca do miejsca. Transformacji ulega samo doświadczanie przestrzeni: fizyczne, zmysłowe i intelektualne<sup>62</sup>. Dzieci pozostając nieruchomymi, przenoszą się w przestrzeni za pośrednictwem wynalazków technicznych i robią to „skokowo”, nie zachowując ciągłości między jednym miejscem a drugim, między punktem wyjściowym a docelowym podróży w przestrzeni. Kieruje nimi ciekawość poznania świata i tego, co kryje się w innym miejscu, oraz nowość tego wszystkiego, co się tam znajduje. Bardzo charakterystyczne staje się postrzeganie przestrzeni jako wyróżnianych w niej oddzielnych punktów, a nie jako rozciągłości.

<sup>61</sup> *Ibidem*.

<sup>62</sup> Zmienia się bowiem ludzki sposób doświadczania. Por. A. Zeidler-Janiszewska, *Nowe...*, s. 313–320.

Zrozumienie nowych przestrzeni i doświadczeń, jakie one prowokują u dziecka, jest bardzo ważne. Przestrzeń życia dziecka uległa transformacji, a różne formy jej doświadczania pozwalają na określenie sposobów bycia w przestrzeni i z przestrzenią. Pozwalają na określenie jej zmediatyzowanego substytutu, spełniającego rolę soczewki, w której widać ogólne przemiany przestrzeni i relacji, w jakie wchodzi z nią dziecko. W doświadczeniach dzieci widać odchodzenie od tego, co wydaje się najpełniej realizować modelowy sposób bycia z przestrzenią i w przestrzeni – w ruchu – do jej postrzegania, widzenia. Zmiany podążają więc w kierunku od fizycznej przestrzeni do zmediatyzowanego oglądu, od rozciągłości do miejsca, od przemieszczania się w podróży do myślenia o niej<sup>63</sup>. Tak jawiące się doświadczenie rzeczywistości (nowe, bezcielesne, zapośredniczone) wskazuje na styczną przyległość bliskiego i dalekiego, wewnętrznego i zewnętrznego, podmiotu i przedmiotu<sup>64</sup>.

Nadmiar tego, co dziecko widzi, może implikować proces uwalniający nowe jakości, ale może też być wyrazem pewnego rodzaju regresu. Zjawisko widzialności i związane z nim przeżywanie, doznawanie oraz doświadczanie niesie z sobą różnorakie implikacje<sup>65</sup>. Z jednej strony podkreśla się obniżanie wartości i sprawności wzroku na skutek niemożności wybrania tego, co chce się zobaczyć, z drugiej wskazuje się na zjawisko totalnej widzialności<sup>66</sup>. Przyjmując założenie, że w miarę „naturalne” jest wszystko to, co mieści się w granicach rozumowego pojmowania i biologicznego przystosowania, można też przyjąć, że nowe technologie są kolejnym krokiem na drodze ewolucji ludzkiej zdolności przystosowywania się do wynalazków technicznych. Doświadczanie wielości rzeczywistości, tego co naturalne i sztuczne, nie dokonuje się w ramach prostej kumulacji nabytych wcześniej umiejętności ich doznawania, bycia w nich. Wskutek dokonujących się konwergencji mediów i powstających w tym obszarze sukcesywnych „rozszerzeń”, zachodzą zmiany w obrębie znanych już praktyk zmierzających do poznania świata<sup>67</sup>. W nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej, która powstaje głównie za sprawą gwałtownego rozwoju technologii informacyjnych (elektronicznych, informatycznych, telekomunikacyjnych), zmienia się charakter komunikacji między ludźmi i przestrzeniami kultury, tworząc w tym obrębie nową jakość. Powstająca

<sup>63</sup> B. Kita, *Między...*, s. 74–81.

<sup>64</sup> W. Chyla, *Szkiełce o kulturze audiowizualnej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998, s. 67 i n.

<sup>65</sup> Na implikacje językowe wynikające z wizualizacji współczesnej kultury autorka zwraca uwagę w tekście: I. Samborska, *Wizualizacja współczesnej kultury – implikacje językowe*, [w:] *Wokół wychowania*, D. Czubała, G. Grzybek (red.), Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2003, s. 85–94.

<sup>66</sup> Wątek widzialności rozpatrywany jest bardzo szeroko na gruncie estetyki. M. Seel, *Estetyka obecności fenomenalnej*, Universitas, Kraków 2008, s. 6–22.

<sup>67</sup> I. Samborska, *Doświadczenie dzieciństwa w perspektywie mediamorfozy*, [w:] *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, M. Kisiel, T. Huk (red.), UŚ-Oficyna Wydawnicza: W. Walesek, Katowice 2009, s. 55–64.

nowa „forma” nie jest wynikiem fuzji, lecz przypomina skrzyżowanie technologii, a więc przeobrażanie istniejących już form oraz powstawanie nowych. Tworzące się w ten sposób systemy komunikacji medialnej charakteryzuje ogromna złożoność i nieprzewidywalność<sup>68</sup>. Implikują one też stałą i nieograniczoną nowość sytuacji, w obrębie których może znaleźć się dziecko. Badacze podkreślają ich szczególny wpływ na wyobraźnię, która staje się podstawą budowania tożsamości w globalizującym się świecie<sup>69</sup>.

Jaki mechanizm pozwala więc dziecku orientować się w wymiarze czasowym i przestrzennym w świecie rzeczywistym i sztucznym? Jak dziecko przechodzi z jednego do drugiego świata? W świecie wykreowanym, oglądanym na ekranie telewizora ma do czynienia z krótkim spięciem przestrzennym w odniesieniu do miejsca oraz czasowym, wyrażającym się natychmiastowością i jednoczesnością prezentacji. W takim oglądzie czas i przestrzeń kurczą się. Czas zamiast kojarzyć się z trwaniem i rozciągłością, zostaje sprowadzony do obecności, momentalności. Ujawnia się w postaci natychmiastowości i teraźniejszości. Przestrzeń natomiast nie jest kojarzona z szeroką rozległością i rozciągłością usytuowaną w trzech wymiarach, lecz zasadniczo zmienia swe oblicze. Jej wymiar geograficzny traci swoją rangę na rzecz ujęcia topologicznego<sup>70</sup>. Pociąga to za sobą transformację w obrębie postrzegania siebie jako osoby w przestrzeni realnej (orientacji w świecie), gdyż przestrzeń ta zatracą swój geograficzny, a nawet fizyczny wymiar. Zdolność orientowania się w świecie jest kształtowana na bazie organizacji przestrzeni. Może ona przybierać różne formy: od symbolicznego uporządkowania *gdzie jestem jako człowiek*, poprzez wymiar geograficzny, określone terytorium, np. miasta, domu, aż po przestrzeń społeczną, w której mieszczą się działania i relacje pomiędzy członkami grupy oraz granice ustanowione w ramach symbolicznych i wyobrażonych przestrzeni. Kurczenie się przestrzeni daje poczucie obcowania ze światem „w zasięgu ręki”, staje się odmianą specyficznej bliskości całego świata pomimo dzielących odległości.

## Konkluzje

Pod wpływem nowych technologii ulega zmianie charakterystyka przestrzeni. Nieustannym zmianom i transformacjom podlegają wszystkie parametry z nią związane<sup>71</sup>. Bliska przestrzeń i usytuowanie w niej zostają porzucone na rzecz otoczenia tranzytowego, charakteryzującego się mnóstwem przemierzanych nieustannie trajektorii. Na skutek kurczenia się przestrzeni i utraty odległości, podważona

<sup>68</sup> T. Miczka, *Tradycja...*

<sup>69</sup> A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Universitas, Kraków 2005, s. 12–22.

<sup>70</sup> B. Kita, *Między...*, s. 22.

<sup>71</sup> *Ibidem*, s. 26.

zostaje obecność „tu” i „teraz” na rzecz „bycia tam” tu i teraz. Tym samym nowo-medialne konteksty, w jakich spełniają się stosunki między ludźmi, nie pozwalają na klasyczne rozumienie współczesnej przestrzeni jako naturalnego, fizycznego otoczenia człowieka. Tak znacząca zmiana w zakresie doświadczania jakości czasowych i przestrzennych (bardziej mentalnie, mniej fizycznie) oraz kreowanych na ich podstawie reprezentacji, nie pozostaje bez wpływu na zachowanie dziecka. Zmiana obejmuje wielopoziomowe transformacje i tworzy nowy typ uporządkowania, w którym istnieje możliwość współlistnienia różnych form i poziomów w ramach jednej rzeczywistości, czyli wielość światów, w których przychodzi żyć dziecku.

W takich warunkach ważna okazuje się „przestrzeń przejścia”, „przestrzeń pomiędzy”, „trzecia przestrzeń” – jak się ją określa w literaturze<sup>72</sup>. Dziecko ma z nią do czynienia w magicznej chwili jednoczesnego bycia tu i tam. Międzyprzestrzeń staje się wspólną granicą dwóch systemów, dochodzi w niej do wymiany informacji między systemami i stanowi swoisty pomost między dzieckiem a medium. Tym samym wpisuje dziecko w nową jakość przestrzeni – nie-miejsca kształtujących się w chwili nakładania i mieszania rozmaitych form przestrzennych.

W obliczu prezentowanych przeobrażeń warto zwrócić uwagę na konieczne zmiany w kształceniu nauczycieli, polegające na wdrażaniu ich do nowoczesnej pedagogiki, jaką jest neuropedagogika. Sytuacja wymaga tego, aby nauczyciel wyposażony był w aktualną wiedzę na temat budowy i funkcjonowania mózgu, preferencji sensorycznych, różnic w funkcjonowaniu półkul mózgowych czy stanów psychoemocjonalnych, które optymalizują przebieg uczenia się<sup>73</sup>.

## Bibliografia

Ablewicz K., *Hermenutyčno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1994.

Appadurai A., *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, Universitas, Kraków 2005.

Bense M., *Świat przez pryzmat znaku*, PIW, Warszawa 1980.

Chyła W., *Człowiek w dobie mediów; media w dobie biotechnologii*, [w:] *Kultura w czasach globalizacji*, M. Jacyno, A. Jawłowska, M. Kempny (red.), IFiS, PAN, Warszawa 2004.

Chyła W., *Szkice o kulturze audionizualnej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1998.

Dennett D.C., *Natura umysłów*, CIS, Warszawa 1997.

Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1975.

<sup>72</sup> *Ibidem*, s. 92–93.

<sup>73</sup> E. Musiał, *Koncepcje efektywnego uczenia się wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2010, s. 152.



- Dretske F., *Naturalizowanie umysłu*, IFiS PAN, Warszawa 2004.
- Edelman G., *Przenikliwe powietrze, jasny ogień: o materii umysłu*, PIW, Warszawa 1998.
- Fodor J., *Jak grać w reprezentacje umysłowe – poradnik Fodora*, [w:] *Modele umysłu*, Z. Chlewiński (red.), PWN, Warszawa 1999.
- Gutek G.L., *Filozofia dla pedagogów*, GWP, Gdańsk 2007.
- Husserl E., *Badania logiczne. Badania dotyczące fenomenologii i teorii poznania*, t. 2, PWN, Warszawa 2000.
- James W., *Pragmatyzm. Nowe imię paru starych stylów myślenia*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1998.
- Kielar-Turska M., *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1989.
- Kita B., *Między przestrzeniami. O kulturze nowych mediów*, Wydawnictwo „Rabid”, Kraków 2003.
- Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Kruk J., *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów. Projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2008.
- Merleau-Ponty M., *Widzialne i niewidzialne*, Fundacja Aletheia, Warszawa 1996.
- Miczka-Pajestka M., *Podmiotowość człowieka w perspektywie nowoczesnej techniki*, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2005.
- Miczka-Pajestka M., *Tożsamość regionalna a ponowoczesna świadomość miejsca – problem identyfikacji*, [w:] *Człowiek w świecie kultury, języka, edukacji*, D. Pluta-Wojciechowska, W. Adamczyk (red.), Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2006.
- Modele umysłu*, Z. Chlewiński (red.), PWN, Warszawa 1999.
- Musiał E., *Koncepcje efektywnego uczenia się nyzwaniem dla współczesnego nauczyciela*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2010.
- Nawroczynski B., *Zasady nauczania*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
- Peirce Ch., *Jak uczynić nasze myśli jasnymi*, [w:] *Peirce*, H. Buczyńska-Garewicz (red.), Wiedza Powszechna, Warszawa 1966.
- Pinker S., *Jak działa umysł*, Książka i Wiedza, Warszawa 2002.
- Rorty R., *Filozofia a zwierciadło natury*, Spacja, Warszawa 1994.
- Samborska I., *Doświadczenie dzieciństwa w perspektywie mediamorfozy*, [w:] *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, M. Kisiel, T. Huk (red.), UŚ-Oficyna Wydawnicza: W. Walasek, Katowice 2009.
- Samborska I., *Doświadczenie percepcyjne i jego rola w uczeniu się dziecka*, [w:] *Człowiek. Media. Edukacja*, J. Morbitzer (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2010.

Samborska I., *Przemiana dzieciństwa jako wyznacznik przemian edukacyjnych*, [w:] *Edukacja małego dziecka*, t. 3: *Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*, E. Ogródzka-Mazur, U. Szuścik, S. Czudek-Ślęczka, A. Wąsiński (red.), Impuls, Bielsko-Biała – Kraków 2010.

Samborska I., *Wizualizacja współczesnej kultury – implikacje językowe*, [w:] *Wokół wychowania*, D. Czubala, G. Grzybek (red.), Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2003.

Searle J.R., *Umysł na nowo odkryty*, PIW, Warszawa 1999.

Seel M., *Estetyka obecności fenomenalnej*, Universitas, Kraków 2008.

Siegel D.J., *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2009.

Świątczak B., *Treść umysłu*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2008.

Tuan Y.F., *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1987.

Wilkoszewska K., *Estetyka pragmatyczna*, [w:] *Estetyki filozoficzne XX wieku*, K. Wilkoszewska (red.), Universitas, Kraków 2000.

Zeidler-Janiszewska A., *Nowe media – pretekst do umiarkowanego optymizmu?*, [w:] *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*, K. Wilkoszewska (red.), Universitas, Kraków 1999.

Danuta Krzywoń  
Uniwersytet Śląski  
w Katowicach

## LUDOTERAPIA – „BAW I UCZ” W PROCESIE WCZESNEGO WSPOMAGANIA ROZWOJU ZDOLNOŚCI DZIECKA

*Człowiek żyje poniżej swoich możliwości,  
posiada różne rodzaje mocy,  
której z przyzwyczajenia nie wykorzystuje.*

William James

### Wprowadzenie

Współczesna medycyna ma za sobą niezwykle dokonania zmierzające do ratowania zagrożonych ciąż, przedwcześnie urodzonych noworodków (czasami jest to zaledwie połowa życia prenatalnego), dzieci chorych na schorzenia, które do niedawna były śmiertelnym wyrokiem. Niestety – jak to przyznaje Beata Cytowska<sup>1</sup> – zwykle okazuje się, że ratownictwo to dziś zbyt mało. Potrzebna jest dalsza wyspecjalizowana pomoc, długofalowa, zorganizowana, interdyscyplinarna, najlepiej, jeśli jest ona podjęta jak najwcześniej: albo na początku, gdy rozwój dziecka jest zagrożony ze względu na nieprawidłowości związane z okresem prenatalnym lub perinatalnym, albo tuż po zadziałaniu czynnika patogennego w kolejnych etapach życia.

Wiadomym jest, że decydującą rolę w rozwoju dziecka odgrywają pierwsze lata jego życia. Przysłowie „Czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał” wyraża dokładnie to, co potwierdzają obecnie liczne badania. Im młodsze dziecko, tym chętniej się uczy. Sama nauka przychodzi mu łatwiej i sprawia dużo przyjemności, a gdy jeszcze jest ona oparta na zabawie – sukces jest gwarantowany. Wspieranie rozwoju dziecka poprzez zabawę umożliwia jego wielostronną i całościową stymulację. Obserwacja zabawy małego dziecka dostarcza wielu informacji o jego rozwoju, umożliwia dostrzeżenie różnorodnych przejawów kreatywności. Zabawa jest również podstawą rozwoju empatii u dziecka, buduje jego umiejętności intuicyjne oraz kształtuje przyszłe zdolności do obdarzania uczuciami<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> B. Cytowska, *Idea wczesnej interwencji i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, B. Cytowska, B. Winczura (red.), Impuls, Kraków 2008, s. 16.

<sup>2</sup> J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008, s. 197.

Obecnie zagadnieniem wczesnego rozwoju dziecka oraz jego rodziny zajmuje się wiele organizacji, stowarzyszeń oraz instytucji działających na całym świecie. Stanowi ono jedno z priorytetowych zadań w zakresie opieki, wychowania i edukacji małego dziecka.

Dla potrzeb niniejszej publikacji przyjmuje się definicję pojęcia Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka (WWRD), jako

[...] zintegrowanego działania profilaktycznego, diagnostycznego, pedagogicznego, psychologicznego, rehabilitacyjnego i medycznego, mające na celu stymulowanie funkcji odpowiedzialnych za rozwój psychomotoryczny i komunikacje małego dziecka niepełnosprawnego. Działania te obejmują także pomoc i wsparcie udzielane rodzicom i rodzinie w celu nabycia umiejętności postępowania z dzieckiem<sup>3</sup>.

Istotne jest, aby intensywne i kompleksowe działania stymulujące zostały podjęte jak najwcześniej. Należy pamiętać, że ta forma pomocy małemu dziecku nie zastępuje wychowania przedszkolnego czy pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Celem wczesnego wspomagania jest pobudzenie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole<sup>4</sup>.

### Ludoterapia – „baw i ucz”

A.M. Jernberg<sup>5</sup> twierdzi, że sprzyjającymi warunkami zaspakajania przez dziecko jego naturalnych potrzeb rozwojowych i rozwiązywaniu jego aktualnych problemów życiowych w twórczy i stosowny do wieku sposób, jest spontaniczna aktywność dziecka wyzwalana podczas zabawy. Zabawa stanowi ważny środek wspomagania rozwoju poznawczego dziecka i stanowi użyteczną formę terapii wówczas, gdy dorosły dostosuje swoje zachowanie do właściwie zidentyfikowanych potrzeb dziecka.

Formą, która spełnia wyżej wymienione warunki, jest ludoterapia (ang. *play therapy*), czyli terapia wykorzystująca gry i zabawy. Jest ona ważnym elementem terapii dzieci poprzez stymulowanie ich naturalnej aktywności. Ludoterapia wyzwala wiele emocji, uczuć wyrażanych przez taniec, ruch, gest. Zabawa zazwyczaj jest podejmowana dobrowolnie i może stanowić doskonały punkt wyjścia do wspólnej pracy terapeuty z podopiecznym. Zabawa może stanowić pierwszy ważny element wczesnego wspomagania rozwoju poprzez zapobieganie nieprawidłowościom rozwojowym. Za podjęciem wczesnej stymulacji rozwoju przez zabawę przemawiają następujące przesłanki:

<sup>3</sup> B. Cytowska, *Idea wczesnej interwencji...*, s. 16–17.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 21–22.

<sup>5</sup> T. Wimmer, *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Doświadczenia osobiste*, „Grupa i Zabawa” 1998, nr 2.

– wyjątkowa duża plastyczność układu nerwowego we wczesnym okresie rozwoju oraz związana z tym możliwość korekcji zaburzonych funkcji i kompensacji deficytów;

– możliwość zahamowania rozwoju wielu zaburzeń o postępującym przebiegu, a czasami nawet całkowitego zatrzymania dalszych niekorzystnych zmian;

– małe dzieci są bardziej podatne na stosowane wobec nich programy usprawniania;

– ćwiczone u nich umiejętności są u nich łatwiej generalizowane;

– uczenie małych dzieci jest łatwiejsze, gdyż wiele zaburzeń narasta z wiekiem utrudniając terapię i edukację.

Wspomaganie rozwoju poprzez ludoterapię to praca z grupą, której celem jest dostarczenie osobom rozmaitych pomysłów umożliwiających świadomą, kreatywną, prowadzącą do twórczych rozwiązań pracę z uczestnikami grupy oraz metod oddziałujących na sferę emocjonalną dziecka, sprzyjających ujawnieniu pozytywnych uczuć.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka poprzez ludoterapię ma na celu:

– zapobieganie występowaniu i/lub pogłębianiu się nieprawidłowości w rozwoju psychoruchowym dziecka;

– pomoc dziecku w budowaniu trwałych więzi z najbliższymi osobami;

– pomoc dziecku w pełnym wykorzystaniu potencjału rozwojowego, jakim dysponuje w okresie funkcji poznawczych, małej i dużej motoryki, komunikacji i socjalizacji;

– wyzwalanie i wzmacnianie aktywności społecznej, poznawczej komunikacji dziecka (w tym rozwoju mowy i języka)<sup>6</sup>;

– systematyczne dążenie do poprawy jakości życia dziecka, do zapewnienia mu pełnego radości, pozbawionego napięć dzieciństwa, pomimo występującej niepełnosprawności lub zaburzeń rozwoju;

– przygotowanie dziecka z niepełnosprawnością fizyczną, zmysłów, intelektualną i psychiczną do korzystania z edukacji do życia w grupie;

– przygotowanie dziecka do samodzielnego korzystania z zajęć organizowanych w placówkach wychowawczych i edukacyjnych przeznaczonych dla wszystkich dzieci<sup>7</sup>.

Wczesne wspomaganie ma na celu również zapewnienie pomocy rodzinie dziecka w zakresie:

– udzielania informacji;

– wsparcia psychicznego (psychoterapia);

– poradnictwa rodzinnego, życiowego, prawnego;

– konsultacji dotyczących odpowiedniej interpretacji zachowań dziecka i prawidłowej reakcji na nie;

<sup>6</sup> B. Cytowska, *Idea wczesnej interwencji...*, s. 6, 21.

<sup>7</sup> E.M. Minczakiewicz, *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Impuls, Kraków 2006.

- możliwości udziału w zajęciach dziecka;
- podnoszenia kompetencji w różnych formach (instruktaż, warsztaty, seminaria);
- ułatwienie kontaktu z innymi rodzicami mającymi podobne problemy z dziećmi oraz organizacjami działającymi na rzecz dzieci i ich rodzin;
- innych form pomocy, w tym rozwoju zdolności i potencjału twórczego dziecka<sup>8</sup>.

Istnieje ogromna potrzeba podejmowania działań mających na celu pomoc dziecku oraz rodzinie, szczególnie w najmłodszych latach jego życia, gdyż to one mają największy wpływ na jego dalszy rozwój. W tym okresie występuje wyjątkowo duża plastyczność centralnego układu nerwowego, a zarazem większa podatność małego dziecka na stosowane w stosunku do niego działania stymulujące rozwój motoryczny, poznawczy, emocjonalny i społeczny. Umożliwia to szybsze uzyskiwanie efektów pracy z dzieckiem w zakresie usprawniania zaburzonych funkcji oraz kompensacji występujących u dziecka deficytów.

W dużym stopniu rzutuje to również na osiągnięcie przez dziecko gotowości szkolnej, koniecznej do jego dalszej edukacji, a w późniejszym okresie jego życia na funkcjonowanie jako już dorosłego człowieka w społeczeństwie.

Niezwykle ważne jest znaczenie faktu, iż każde dziecko może odnieść sukces, przy czym wymiar tego sukcesu zależy od jego możliwości funkcjonalnych. Dla jednego dziecka i jego najbliższych sukcesem może być utrzymywanie równowagi w pozycji siedzącej, żucie pokarmu czy samodzielne jedzenie, dla innego możliwość podjęcia nauki w szkole. Wczesne wspomaganie jest dla dziecka szansą na pokonywanie trudności rozwojowych. W przypadku dzieci upośledzonych umysłowo, przyczynić się może do minimalizowania stopnia upośledzenia i wydobycia potencjału rozwojowego tak, aby w przyszłości były w miarę swych możliwości samodzielne, potrafiły komunikować się z otoczeniem, mogły korzystać z form edukacji dostosowanych do ich specjalnych potrzeb; po prostu godnie i szczęśliwie żyć. Dla rodziców wczesne wspomaganie zaś jest szansą na zrozumienie potrzeb dzieci, wzmocnienia się w kompetencjach rodzicielskich i zaakceptowanie tak trudnej sytuacji, jaką jest wychowanie dziecka niepełnosprawnego czy chorego, tak, aby rodzina mogła realizować wielorakie cele życiowe.

W ludoterapii zabawy są tak dobrane, aby wyzwalaly aktywność i zaangażowanie dzieci przy realizacji wspólnych celów, jakie przyjmuje grupa, a także ułatwiały wymianę myśli i odczuć bez lęku przed oceną ze strony innych. Ma to sprzyjać między innymi uświadomieniu sobie i zrozumieniu konkretnego problemu i wspólnemu poszukiwaniu jego rozwiązań, a także przekazywaniu określonych treści i uczeniu się<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> T. Malik, *Znaczenie wczesnej interwencji szkolnej wobec ucznia z niepełnosprawnością intelektualną dla jego dalszej drogi edukacyjnej*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, B. Cytowska, B. Winczura (red.), Impuls, Kraków 2008, s. 184–186.

<sup>9</sup> Por.: Z. Zaorska, *Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*.

## Omawiana terapia

[...] czerpie z bogatego zasobu ludzkich doświadczeń na polu prostej, spontanicznej zabawy. Ta najprostsza w swych regulach aktywność, z pozoru jedynie dziecięca, może stać się cennym działaniem z punktu widzenia pedagogicznego. Zyskuje inną rangę, nie pełni już roli „wypełniacza” czasu wolnego, lecz staje się impulsem do kreowania atmosfery działania i sprzyja skutecznej komunikacji pomiędzy członkami społeczności, uczy, jak wyrażać emocje.

Zabawa tu staje się metodą pracy, sposobem na ożywianie grupy i budowanie klimatu współpracy. „Zabawa w tym kontekście jest jedną z metod, dzięki której człowiek może lepiej poznać swoje możliwości, zrozumieć motywy własnych działań i doświadczyć radości w kontakcie z drugim człowiekiem”<sup>10</sup>.

Zabawa zaspakaja różne potrzeby człowieka: psychiczne, fizyczne, duchowe i społeczne. Przynosi radość i zadowolenie ze wspólnego odkrywania i przeżywania pewnych treści, stymuluje radosne i twórcze poznanie siebie nawzajem, ułatwia kierującemu świadome bycie z grupą. To przyjemnie spędzony czas, ale także jeden ze sposobów uczenia się siebie i świata<sup>11</sup>. Dzięki zabawie możemy nabywać określone umiejętności fizyczne, intelektualne i emocjonalne, rozwijać sprawność myślenia, pomysłowość, wzbogacać słownictwo, uczyć się ról społecznych oraz rozwijać zdolności i tkwiący w dziecku potencjał. Zabawa stanowi także czynnik integrujący grupę – dzięki bogatym różnorodnym formom kontaktu mogą powstać lepsze relacje między uczestnikami działań.

Ludoterapia daje radość, wspólne odkrywanie i przeżywanie, kształtowanie postawy nauczyciela świadomego, twórczego, pobudzającego pracę, obecnego w klasie, sprzyjanie bogatym wzajemnym kontaktom zamiast sztywnym wzorcom porozumiewania się i obyczajów. W ludoterapii obowiązują następujące zasady, podobne do tych wykorzystywanych w pedagogice zabawy:

- dobrowolność uczestnictwa,
- unikanie rywalizacji i uznanie pozytywnych przeżyć jako wartości,
- pobudzenie wszystkich poziomów komunikacji,
- wykorzystanie różnych środków wyrazu<sup>12</sup>.

*Dobrowolność uczestnictwa*<sup>13</sup> polega na sugestywnym zaproszeniu jej członków do wspólnego działania, jednocześnie bez stwarzania sytuacji przymusu. Prowa-

---

*Wybór tekstów drukowanych w „Kropki” w latach 1992–1994*, E. Kędzior-Niczyporuk (wyb. i red.), Wydawnictwo KLANZA, Lublin 2003.

<sup>10</sup> G. Walczewska-Klimczak, *Czy pedagogika zabawy potrzebna jest bibliotekarzom?*, „Poradnik Bibliotekarza” 1999, nr 3.

<sup>11</sup> T. Wimmer, *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Doświadczenia osobiste*, „Grupa i Zabawa” 1998, nr 2.

<sup>12</sup> E. Kędzior-Niczyporuk, *Pedagogika zabawy jako metodyka pracy z grupą*, dostępne na: [http://www.sbc.org.pl/Content/10086/Kedzior\\_Pedagogika\\_zabawy.pdf](http://www.sbc.org.pl/Content/10086/Kedzior_Pedagogika_zabawy.pdf).

<sup>13</sup> D. Hawryło, *Pedagogika zabawy – cele, zasady, metody*, dostępne na: [http://www.przedszkola.edu.pl/\\_publikacje05/Pedagogika\\_zabawy.doc](http://www.przedszkola.edu.pl/_publikacje05/Pedagogika_zabawy.doc) [13.02.2011].

dzący stara się dać uczestnikom szansę przeżycia czegoś nowego i wartościowego w kontakcie z innymi członkami grupy. Wychowawca staje się animatorem, który zaprasza, zachęca, stara się zainteresować, dając każdemu czas na podjęcie własnej decyzji, kiedy i z jakim zaangażowaniem włączy się w działania grupowe. Realizacja zasady dobrowolności uczestnictwa umożliwia odkrycie przez uczestników własnych autentycznych zachowań oraz sprzyja uczeniu się.

*Unikanie rywalizacji i uznanie pozytywnych przeżyć jako wartości*<sup>14</sup> – prowadzący podczas zabawy dba o atmosferę bezpieczeństwa zarówno psychicznego, jak i fizycznego. Dzięki temu łagodzi niepokój przed oceną, przed przegraną i wzmacnia motywację do podejmowania wysiłku. Działa w oparciu o uczucia pozytywne, preferując zdobycie pozytywnego doświadczenia lub doznania w trakcie pracy w grupie i z grupą, jako że stanowią one potężny czynnik rozwoju – jeżeli człowiek dobrze się czuje, to chce mu się tworzyć, działać i rozwijać.

*Pobudzenie wszystkich poziomów komunikacji* to proces komunikowania się, który często bywa porównywany do góry lodowej. Dwie trzecie ukryte są zwykle pod wodą – to sfera naszych emocji i przeżyć, inaczej poziom emocjonalny. Jedna trzecia góry lodowej, widoczna ponad wodą, odpowiada rzeczowym kontaktom w komunikacji międzyludzkiej (poziom rzeczowy). Im człowiek starszy, tym bardziej w kontaktach z innymi ogranicza się do wymiany informacji.

*Wykorzystanie różnych środków wyrazu*<sup>15</sup> odróżnia ludoterapię od tradycyjnych metod pracy grupowej. Chodzi tu o włączenie do procesu komunikacji wszystkich dostępnych ludziom środków wyrazu, czyli rozmowy, ekspresji ciała (taniec, ruch), odgrywania ról, gestu, pantomimy, śpiewu, gry itp. Zasada ta oznacza przekazywanie treści oraz wywoływanie emocji poprzez oddziaływanie na różne zmysły. Różnorodne środki wyrazu ułatwiają komunikację w grupie, a także ekspresję. Dzięki temu, że oddziałują one na różne zmysły, przekaz treści staje się bardziej elastyczny, każdy uczestnik zajęć może znaleźć odpowiedni dla siebie sposób ich przyswajania, a prowadzący odpowiedni dla siebie sposób ich przekazu.

Dobrze przygotowane i przeprowadzone zabawy:

- są zaplanowane i celowe,
- są ukierunkowane na potrzeby uczestników, a nie prowadzącego,
- odbywają się w atmosferze bezpieczeństwa, akceptacji i przyjaźni,
- są nastawione na wspólne działanie, a nie na rywalizację, na dawanie radości,
- są bardzo różnorodne,
- są twórcze, a nie odtwórcze,
- dopuszczają zmiany, odrzucając sztywne reguły,
- wyzwalają tkwiący w uczestnikach potencjał twórczy,
- rozwijają zdolności,
- poszerzają horyzonty myślenia<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> E. Kędzior-Niczyporuk, *Pedagogika zabawy...*



Zofia Zaorska<sup>17</sup> wyodrębnia następujące rodzaje zabaw:

1. Zabawy ułatwiające wejście w grupę, poznanie nowego otoczenia, poznanie imion, powierzchownych cech osób, z którymi rozpoczynamy naukę, pracę czy zajęcia w czasie wolnym.

2. Zabawy rozluźniające, odprężające, wykorzystujące ruch, taniec, gest, likwidujące napięcie mięśni i napięcie psychiczne. Mogą być one stosowane przy rozpoczęciu pracy grupowej i w przerwach, a także w zależności od potrzeb grupy.

3. Zabawy ułatwiające wprowadzenie tematu, pozwalające poznać odczucia, doświadczenia, potrzeby i oczekiwania poszczególnych członków grupy.

4. Metody określane czasami jako gry dydaktyczne, a polegające na sposobie przedstawienia danych treści w formie zagadkowego problemu i poszukiwania rozwiązań według proponowanych reguł; ich istotą jest prowokowanie do twórczego myślenia.

5. Metody wymiany myśli, gry dyskusyjne, których celem jest poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytanie, analizowanie danego problemu z różnych stron, z wykorzystaniem doświadczenia i wiedzy uczestników, wymiana poglądów, zadawanie pytań, wysuwanie własnych argumentów i słuchanie cudzych. Pozwalają one na uporządkowaną dyskusję, nawet z bardzo dużymi grupami.

6. Metody ułatwiające przekaz informacji zwrotnej, sygnalizujące indywidualną reakcję i odczucia poszczególnych uczestników, ich potrzeby i oczekiwania.

7. Zabawy fabularyzowane, przebiegające według scenariusza – są to propozycje, w których mogą brać udział duże grupy. Poświęcone są realizacji określonego tematu i opierają się na aktywnej, twórczej pracy (współpracy) uczestników.

8. Zabawy umożliwiające samoocenę, poznanie własnej hierarchii wartości, własnych spontanicznych zachowań.

9. Metody animacji dużych grup umożliwiające wszystkim wspólną, aktywną zabawę, bez podziału na bawiących się i obserwatorów, bez ośmieszającej rywalizacji, przypadkowych wygranych i kilku zwycięzców<sup>18</sup>.

## Wspomaganie rozwoju zdolności dziecka

W literaturze przedmiotu pojawia się coraz więcej nowych pojęć powiązanych z problematyką zdolności. Oprócz podziału zdolności ze względu na ich ogólność czy specyficzność występują w literaturze określenia uwzględniające poziom rozwoju zdolności. Zarówno przy rozpatrywaniu zdolności ogólnych, jak i specjalnych, uzdolnienia powyżej przeciętnej określane są w zależności od punktu wyznaczającego średnią jako wysokie lub wybitne. Często także używa się pojęcia „talent”. Pojęcie to rozumiane jest w kontekście zdolności jednostki, niezależnie od jej wieku. Jednostka o wyjątkowych, wybitnych uzdolnieniach, często określana jest jako „wybitnie uzdolniona” lub „utalentowana”. Potocznie dzieci

<sup>17</sup> Por.: Z. Zaorska, *Pedagogika zabawy...*; *idem*, *Tło teoretyczne...*

<sup>18</sup> E. Kędzior-Niczyporuk, *Pedagogika zabawy...*

takie określa się mianem „cudownych” lub „genialnych”<sup>19</sup>. Cechą charakterystyczną tych dzieci jest wczesne, spontaniczne pojawienie się zdolności na wysokim poziomie i wyraźna ich kierunkowość, wyrażająca się mistrzostwem w konkretnej dziedzinie aktywności. W odniesieniu do najwyższego poziomu zdolności, pojawiającego się bardzo rzadko, zarówno we wczesnym dzieciństwie, jak i w późniejszym okresie rozwoju jednostki, stosuje się często termin „geniusz”<sup>20</sup>.

H. Gardner<sup>21</sup> zauważa, że rzadko zdarza się, aby w życiu dorosłym osoba użytkowała jakieś osiągnięcia w tym, do czego w młodości nie miała uzdolnień. Warto więc inwestować nie tylko we wczesną diagnozę, ale w trafnie dobrane i celowe działania edukacyjne, które optymalizować będą potencjał tkwiący w dziecku. Strategie te powinny przede wszystkim oddziaływać na motywację dziecka, pobudzać jego zainteresowania, stwarzać okazję do odniesienia sukcesu w wybranej dziedzinie.

W tym kontekście otwarte pozostaje pytanie: Jak polska szkoła może pomóc w samorealizacji zdolnym uczniom – między innymi – poprzez zabawę?

W związku z próbą podjęcia powyższego problemu przeprowadzono badania sondażowe na grupie studentów pedagogiki, próbując znaleźć odpowiedź na kilka pytań w zakresie znaczenia i roli zdolności w rozwoju i edukacji dziecka.

### **Wiedza i opinie studentów pedagogiki na temat roli oraz odkrywania i znaczenia zdolności w rozwoju i życiu dziecka<sup>22</sup>**

W trakcie przeprowadzonych badań sondażowych starano się znaleźć odpowiedzi na następujące pytania:

– Które ze sfer (dziedzin) rozwoju dziecka według badanych są najważniejsze?

– Z jakich źródeł studentki oczekują informacji na temat zdolności i uzdolnień swoich wychowanków?

– Które ze zdolności najtrudniej zaobserwować według badanych studentek?

– Które ze zdolności najłatwiej zaobserwować według badanych studentek?

Badania przeprowadzono wśród studentek studiów dziennych i zaocznych Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu oraz Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Sondażowi poddano 138 kobiet, wśród których największy odsetek stanowiły studentki w wieku 20 lat (35 osób) i w wieku 24 lat (33 osoby). Charakterystykę wieku badanych przedstawiono na wykresie nr 1.

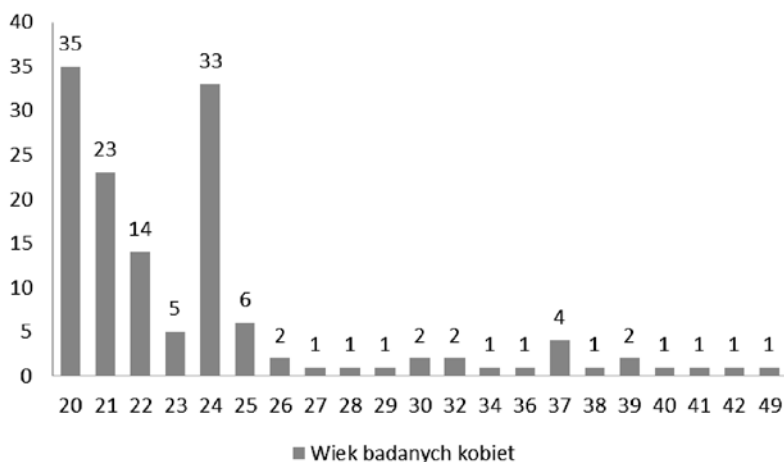
<sup>19</sup> W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wydawnictwo Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1994, s. 10.

<sup>20</sup> M. Partyka, *Zdolni, utalentowani twórczy*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1999, s. 11.

<sup>21</sup> M. Suświllo, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.

<sup>22</sup> W badaniach wykorzystano ankietę dla nauczycieli autorstwa Iwony Czaji-Chudyby z książki *Odkrywanie zdolności dziecka*, Kraków 2005, s. 159.

Wykres 1. Wiek badanych studentek



Źródło: badania własne

Pytanie nr 1 w badaniu dotyczyło dziedzin, które uważane są za najważniejsze w **ROZWOJU** dziecka – badani za takie uznali: sferę społeczną (41 osób), wiedzę o sobie (39 osób) oraz zdolności językowe (30 osób).

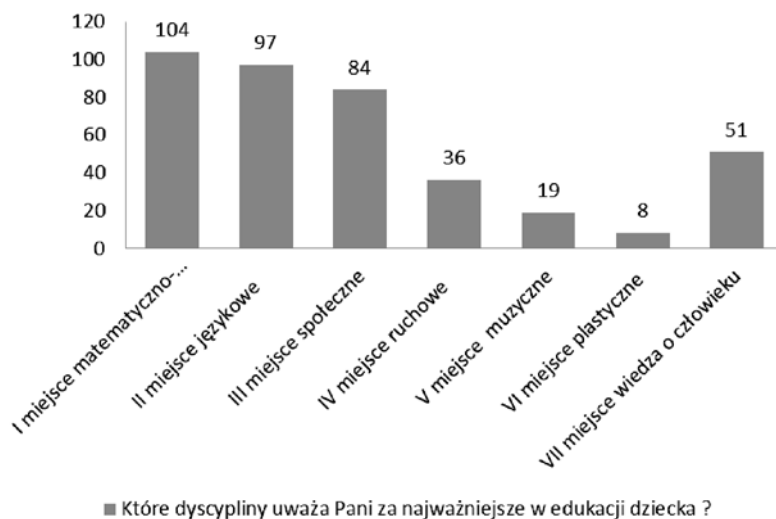
Tabela 1. Ranking dziedzin według badanych osób

	Na pierwszym miejscu	Na drugim miejscu	Na trzecim miejscu	Na czwartym miejscu	Na piątym miejscu	Na szóstym miejscu	Na siódmym miejscu
Językowe	30	35	26	17	9	3	6
Plastyczne	2	3	1	6	16	47	57
Ruchowe	15	21	26	29	27	4	5
Matematyczne	39	21	28	17	13	1	1
Muzyczne	2	1	6	4	18	57	39
Spoleczne	41	33	29	14	6	4	4
Wiedza o sobie	39	21	28	17	3	1	1

Źródło: badania własne

Pytanie nr 2 w badaniu dotyczyło dyscyplin, które uważane są za najważniejsze w **EDUKACJI** dziecka – badani wskazali: matematykę (104 osoby), języki (97 osób), umiejętności społeczne (84 osoby) i wiedzę o człowieku ( 51 osób). Łączna liczba wskazań wyniosła 299.

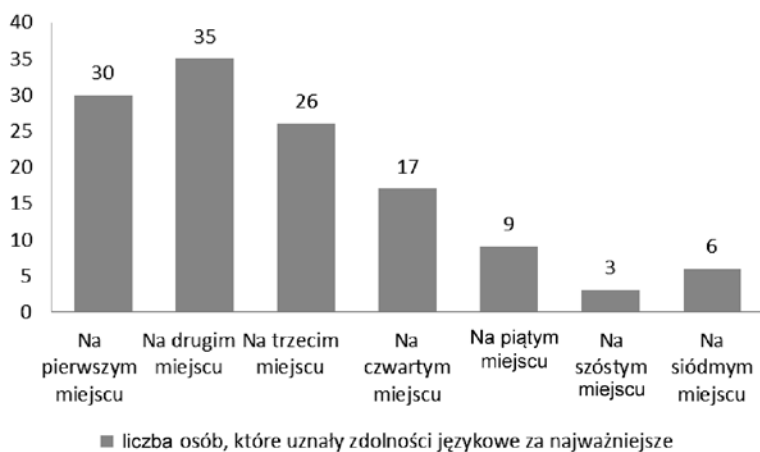
Wykres 2. Ranking dziedzin według badanych osób



Źródło: badania własne

35 badanych osób wskazało zdolności językowe na drugim miejscu w rankingu najważniejszych dziedzin w **EDUKACJI** dziecka.

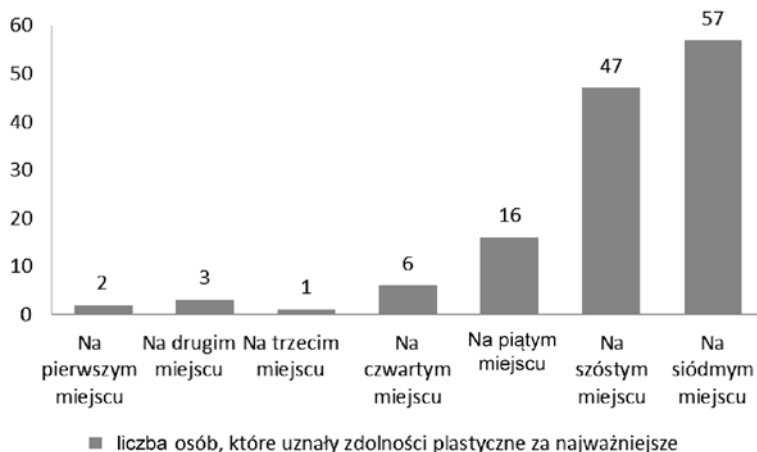
Wykres 3. Wskazania badanych dotyczące sfery językowej



Źródło: badania własne

Aż 57 osób wskazało działania plastyczne za najmniej ważne w edukacji dziecka.

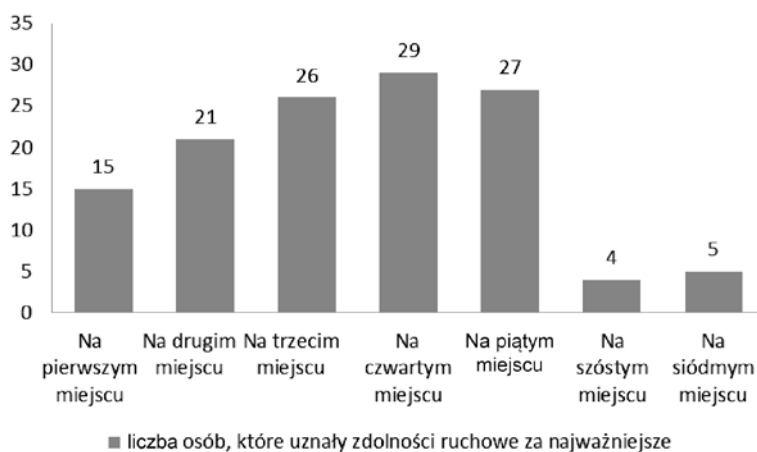
Wykres 4. Wskazania badanych dotyczące sfery plastycznej



Źródło: badania własne

W zakresie zdolności ruchowych 29 osób wskazało je na czwartym miejscu w rankingu, podobną ilość, bo 27 osób, wskazało ją na piątym miejscu i 26 osób na trzecim. Widać wyraźnie, że ta dziedzina, spośród wszystkich wskazywanych, znajduje się pośrodku rankingu w wyborach dokonanych przez respondentów. (Być może z takiego podejścia wynikają wszystkie problemy z ogromnym problemem otyłości wśród naszych dzieci.)

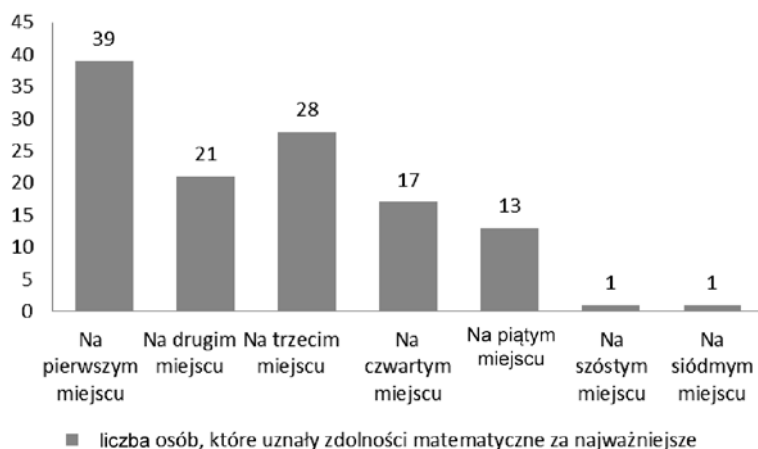
Wykres 5. Wskazania badanych dotyczące zdolności ruchowych



Źródło: badania własne

W zakresie znaczenia matematyki w edukacji dziecka aż 39 osób uznało tę dziedzinę za najważniejszą, na drugim miejscu wybrało ją 21 osób, a na trzecim 28 osób. Widać wyraźnie, że w opinii badanych matematyka odgrywa bardzo ważną rolę w edukacji dziecka.

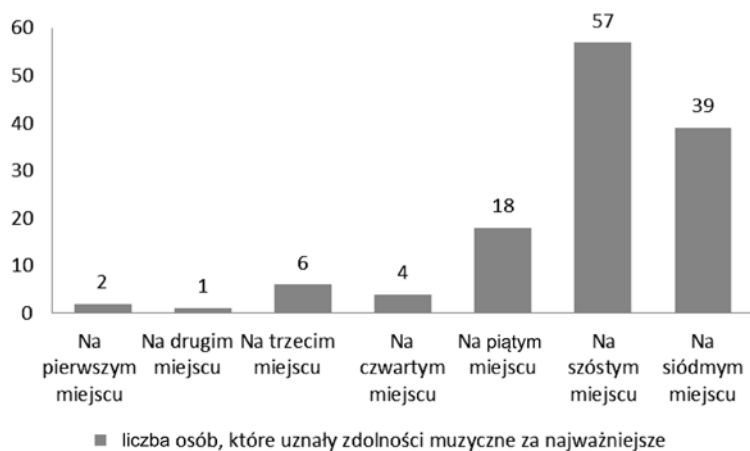
Wykres 6. Wskazania badanych dotyczące matematyki



Źródło: badania własne

Za mało ważną sferę w edukacji dziecka badania uznali muzykę.

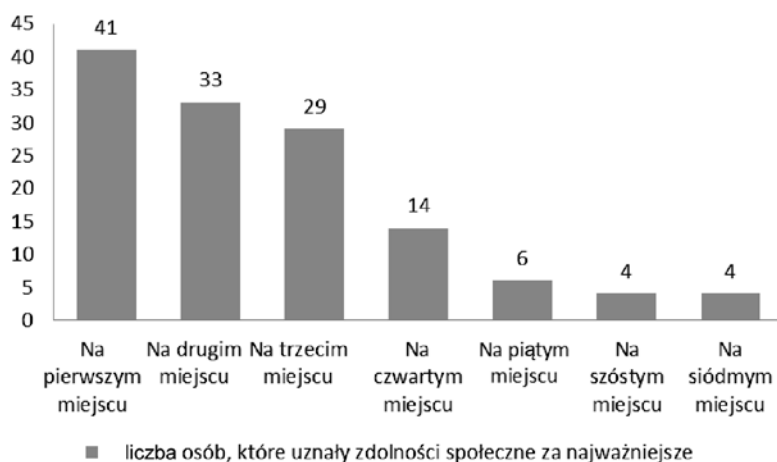
Wykres 7. Wskazania badanych dotyczące sfery muzycznej



Źródło: badania własne

Aż 41 osób uznało zdolności społeczne za najważniejsze (pierwsze miejsce), 33 osoby – drugie miejsce, a 29 osób umieściło te zdolności na trzecim miejscu.

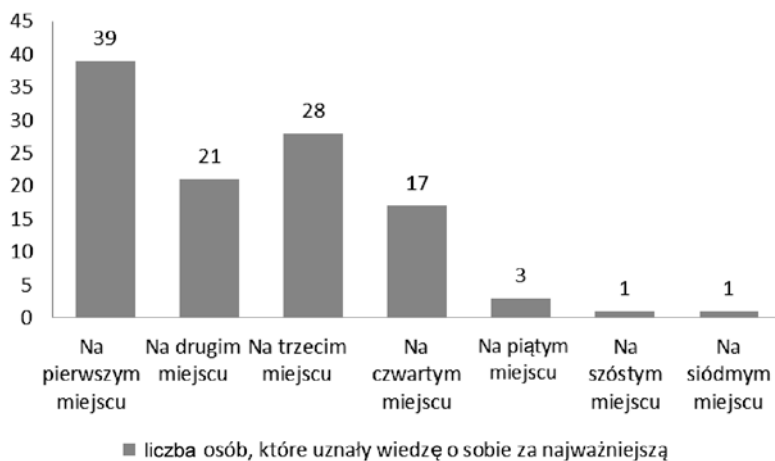
Wykres 8. Wskazania badanych dotyczące zdolności społecznych



Źródło: badania własne

Dość ważną w opinii studentów okazała się wiedza o sobie. 39 osób wskazało ją na pierwszym miejscu, 21 osób – drugim, i 28 osób – trzecim.

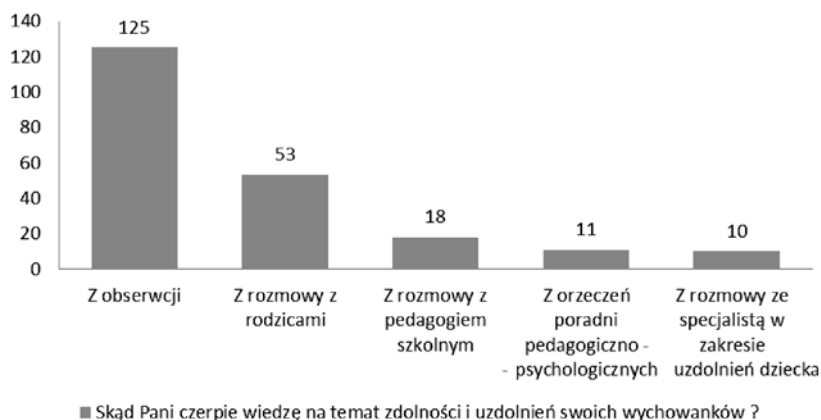
Wykres 9. Wskazania badanych dotyczące wiedzy o sobie



Źródło: badania własne

Kolejne pytanie dotyczyło źródeł wiedzy na temat zdolności i uzdolnień wychowanków. Badanie wykazało, że najwięcej osób czerpie wiedzę na temat zdolności i uzdolnień swoich wychowanków z obserwacji.

Wykres 10. Źródła wiedzy na temat zdolności i uzdolnień wychowanków



Źródło: badania własne

Kolejne pytanie dotyczyło zdolności, które najtrudniej zaobserwować u dzieci. Najtrudniejsze do zaobserwowania według badanych są zdolności matematyczne (46 osób), społeczne (45 osób) i wiedza o sobie (46 osób).

Wykres 11. Zdolności, które najtrudniej zaobserwować według badanych studentek

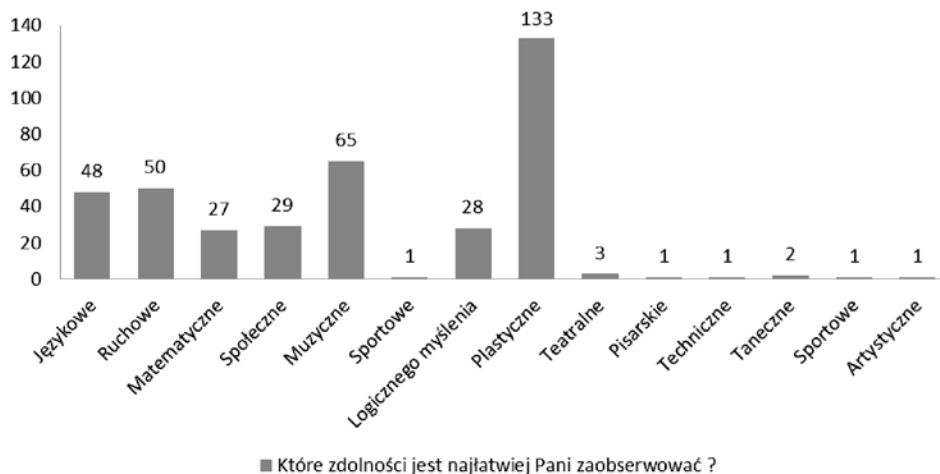


Źródło: badania własne



Następne pytanie dotyczyło zdolności, które najłatwiej zaobserwować u wychowanków. Według badanych były to zdolności plastyczne (133 osoby).

Wykres 12. Zdolności, które najłatwiej zaobserwować według badanych



Źródło: badania własne

## Podsumowanie

Dziecko, niezależnie od swego statusu wynikającego z rozwoju czy też przynależności społecznej rodziny, chce być aktywne, chce poznawać otaczający je świat, przekształcać go, eksperymentować, gromadząc przy okazji indywidualne doświadczenia, jednym słowem – chce się bawić! Tak jak dla dorosłego podstawowym zajęciem jest praca, tak dla nawet małego dziecka główną aktywnością jest zabawa, której bezustannie poszukuje i której nigdy nie ma dosyć.

Często zapomina się o tym, że dziecko nie jest miniaturą człowieka dorosłego i ma swoje prawa wynikające z rozwoju, potrzeb społecznych, dzieciństwa i młodości. Nie pamięta się też o tym, że potrzebuje ono przewodnika po życiu i zabawie; facylitatora, który powinien mu towarzyszyć w podejmowaniu prób aktywności zabawowej, ukierunkowywać tę aktywność, by uchronić malca przed niepotrzebnymi stresami, negatywnymi doznaniem lub zawodami. Dziecko w świecie jest niedościgłym mistrzem, twórcą i kreatorem swych marzeń i pragnień, niemającym równego sobie<sup>23</sup>.

Zabawa jest uniwersalną cechą dzieciństwa. Mimo iż dzieci różnią się między sobą sprawnością, możliwościami i zainteresowaniami, potrzeba zabawy, aktywności i odkrywania jest właściwa każdemu dziecku. To właśnie aktywność własna jest motorem rozwoju dziecka.

<sup>23</sup> E.M. Minczakiewicz, *Zabawa w rozwoju...*, s. 9.

Ludoterapia jest tą formą pracy z dzieckiem, która umożliwia każdemu, bez względu na stan zdrowia czy etap rozwoju, wykrywanie i stymulowanie wszechstronnego rozwoju i wrodzonych zdolności i uzdolnień dziecka, które – jak wiemy – często niewykryte we wczesnym dzieciństwie, nie są również wykorzystywane w życiu dorosłym.

## Bibliografia

Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008

Cytowska B., *Idea wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju małego dziecka*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, B. Cytowska, B. Winczura (red.), Impuls, Kraków 2008.

Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

Hawryło D., *Pedagogika zabawy – cele, zasady, metody*, dostępne na: [http://www.przedszkola.edu.pl/\\_publikacje05/Pedagogika\\_zabawy.doc](http://www.przedszkola.edu.pl/_publikacje05/Pedagogika_zabawy.doc) [13.02.2011].

Kędzior-Niczyporuk E., *Pedagogika zabawy jako metodyka pracy z grupą*, dostępne na: [http://www.sbc.org.pl/Content/10086/Kedzior\\_Pedagogika\\_zabawy.pdf](http://www.sbc.org.pl/Content/10086/Kedzior_Pedagogika_zabawy.pdf).

Kurczak-Wawrowska E., *Zabawy na co dzień. Poradnik dla rodziców i nauczycieli dzieci z niepełnosprawnością wzrokową i ruchową*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007.

Limont W., *Syneptyka a zdolności twórcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń 1994.

Malik T., *Znaczenie wczesnej interwencji szkolnej wobec ucznia z niepełnosprawnością intelektualną dla jego dalszej drogi edukacyjnej*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, B. Cytowska, B. Winczura (red.), Impuls, Kraków 2008.

Minczakiewicz E.M., *Elementarz dla rodziców. Dziecko ryzyka a wychowanie*, Impuls, Kraków 2003.

Minczakiewicz E.M., *Jak krok po kroku wprowadzać dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w świat zabawy i nauki*, Impuls, Kraków 2010.

Minczakiewicz E.M., *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Impuls, Kraków 2006.

Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji narodowej, Warszawa 1999.

Suświllo M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.

Walczevska-Klimczak G., *Czy pedagogika zabawy potrzebna jest bibliotekarzom?*, „Poradnik Bibliotekarza” 1999, nr 3.

Wimmer T., *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Doświadczenia osobiste*, „Grupa i Zabawa” 1998, nr 2.

---

Zaorska Z., *Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Wybór tekstów drukowanych w „Kropki” w latach 1992–1994*, E. Kędzior-Niczyporuk (wyb. i red.), Wydawnictwo KLANZA, Lublin 2003.



Alina Budniak  
Uniwersytet Śląski  
w Katowicach

## **CZASOPISMA DLA DZIECI W ORGANIZOWANIU ZAJĘĆ CZASU WOLNEGO I WSPIERANIU ROZWOJU NAJMŁODSZYCH**

### **Wprowadzenie**

Witryny kiosków, stojaki z prasą, pełne są periodyków o barwnych, przyciągających wzrok okładkach; reklamowane w telewizji, prasie dla dorosłych, powiązane z bohaterami ze znanych dzieciom filmów, audycją telewizyjną, proponujące atrakcyjne dodatki w postaci zabawek czy naklejek, zachęcają do zakupu, kolekcjonowania... Przesyt tytułów i ofert poszczególnych redakcji często sprawia, że ani dzieci, ani rodzice nie potrafią podjąć decyzji, jakie czasopismo kupić, które jest atrakcyjne i wartościowe.

Dynamicznie rozwijający się rynek periodyków dla dzieci stwarza także problemy badawcze – prasoznawcy nie są w stanie prowadzić systematycznych badań nad przemianami prasy dla dzieci ze względu na ilość i dostępność tytułów, ich – czasem bardzo krótką – obecność na rynku wydawniczym, wreszcie ze względu na zakres kompetencji – w przypadku pism dla przedszkolaków sam opis zawartości periodyków jest niewystarczający. Jak się wydaje, głównym celem poznania treści czasopism dla dzieci nie może być tylko formalny opis prasoznawczy, uwzględniający strukturę czasopisma, proporcje tekstu do ilustracji, jakość druku czy częstotliwość ukazywania się. Z punktu widzenia odbioru treści znacznie ważniejsze jest określenie, w jakim stopniu proponowana przez wydawnictwo zawartość odpowiada potrzebom psychofizycznym adresatów, które elementy pisma spełniają oczekiwania dzieci i które mają znaczenie we wspomaganiu ich rozwoju. Ze względu na wiek odbiorców powstaje pytanie, w jaki sposób wychowawcy mogą organizować kontakt dziecka z pi-semkiem, wspierać rozwój dziecka przy wykorzystaniu ćwiczeń, zabaw, tekstów w nim zawartych. Określenie możliwości posłużenia się zawartością periodyków dla dzieci w organizowaniu zajęć w czasie wolnym czy wspomaganiu rozwoju dziecka wymaga rozpatrywania zawartości czasopism w innym ujęciu – pedagogicznym – tak więc wymaga jeszcze innych kompetencji badaczy prasy dla najmłodszych.

## Podział i specyfika czasopism dla dzieci

Prasa należy – obok telewizji i Internetu, radia, filmu, wideokaset, fonografii (plyt, kaset), a także książek i plakatów<sup>1</sup> – do środków masowego przekazu. Specyficzne cechy prasy wskazuje T. Goban-Klas: możliwość zwracania się do wielkiej rzeszy czytelników, regularność wydawania, która zapewnia możliwość powstania nawyku korzystania, a tym samym trwałość i intensywność kontaktu z czytelnikiem, oraz zróżnicowanie treści, co zapewnia szeroki zakres potencjalnego odbioru i wpływu<sup>2</sup>. Czasopismo charakteryzuje ograniczona częściowo aktualność i uniwersalna treść. W polskiej praktyce wydawniczej za czasopisma uważa się każdy periodyk ogólnoinformacyjny ukazujący się nie częściej niż raz w tygodniu<sup>3</sup>. „Czasopisma dziecięco-młodzieżowe są to wydawnictwa periodyczne, redagowane przez dorosłych, ale adresowane do dzieci i młodzieży w różnych przedziałach wiekowych. Ich celem jest uzyskanie określonych efektów wychowawczych i poznawczych”<sup>4</sup>, a więc głównym kryterium pozwalającym wyłonić wśród różnych publikacji czasopisma dla dzieci są: adresat w wieku dziecięcym i odpowiednio dobrana treść, zawartość skierowana na realizację celów edukacyjnych.

Analizując zawartość tytułów kierowanych do najmłodszych odbiorców można zauważyć, że stopniowo przechodzą one od form ilustracyjnych do opisowych, od łatwych tekstów do różnorodnych gatunków prasowych, od tematyki najbliższej dziecku do spraw otaczającego świata. Specjalne miejsce czasopism dla dzieci wynika stąd, iż znajdują się one na pograniczu między przekazem słownym a wizualnym<sup>5</sup>.

Bogata oferta czasopism dla dzieci, która pojawiła się w latach 90. w wyniku zmian na rynku prasowo-wydawniczym (zniesienie cenzury, możliwość tworzenia wydawnictw prywatnych, likwidacja RSW Prasa–Książka–Ruch i inne) jest tak różnorodna, iż nie mieści się w klasyfikacjach z lat ubiegłych. Wielość tytułów rodzimych, polskie wersje periodyków zagranicznych (tzw. kalki)<sup>6</sup>, częste zmiany wydawanych czasopism w zależności od wielkości sprzedaży, spowodowały trudność w wyłonieniu się klarownych podziałów pism dla dzieci.

<sup>1</sup> *Encyklopedia wiedzy o prasie*, J. Maślanka (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976, s. 233.

<sup>2</sup> T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, PWN, Warszawa – Kraków 1999, s. 51.

<sup>3</sup> *Encyklopedia wiedzy...*, s. 60.

<sup>4</sup> Z. Sokół, *Prasa dziecięco-młodzieżowa w Polsce po roku 1980*, „Poradnik Bibliotekarza” 1996, nr 6, s. 3.

<sup>5</sup> A. Przeclawska, *Czasopisma dziecięce i młodzieżowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 171.

<sup>6</sup> I. Konopnicka, *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 69.

Ze względu na zamieszczane w periodykach teksty, jakość, ilość i wykorzystanie ilustracji oraz formę edytorską, można – za Anną Przeclawską<sup>7</sup> – dokonać klasyfikacji wydawnictw periodycznych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, stosownie do poziomu rozwoju umysłowego, społecznego i emocjonalnego czy zainteresowań odbiorców, na cztery grupy:

– czasopisma dla czytelników najmłodszych (3 do 6-letnich), operujące ilustracją jedno- lub wielobarwną oraz łatwym i krótkim tekstem pisanym prozą i wierszem. Pisma te zawierają często wkładki do wycinania, ilustracje do kolorowania czy propozycje rozrywek umysłowych (np. zagadki, rebusy, labirynty, płataninki itp.), rozwijające wielokierunkową aktywność dzieci;

– periodyki przeznaczone dla dzieci potrafiących już czytać (6 do 9-letnich), bogato ilustrowane (ponad 50% zawartości pisma to różnego typu ryciny), zawierające łatwe teksty pisane wierszem i prozą, a związane z najbliższym otoczeniem dziecka;

– czasopisma dla uczniów szkoły podstawowej, zawierające dłuższe, wzbogacane jedynie ilustracją czy fotografią różnorodnie rodzajowo teksty literackie (reportaże, eseje, nowele, opowiadania, powieści w odcinkach itp.), łatwe artykuły na rozmaite tematy i wiadomości popularnonaukowe. Układ działowy zbliża te periodyki do magazynów dla dorosłych. Często obecne są stałe kąciki (np. przyrodniczy, techniczny, kulinarny, komputerowy, rozrywkowy itp.), informacje o ciekawych książkach, grach, filmach czy nowych nagraniach muzycznych ulubionych wykonawców; bogata jest również korespondencja z czytelnikami;

– pisma dla młodzieży wkraczającej w okres dojrzewania, podejmujące trudniejszą problematykę, powiązaną z aktualnymi wydarzeniami (społecznymi, politycznymi itp.), zainteresowaniami czytelników, których treści poruszają problemy moralne, społeczne czy uczuciowe młodych odbiorców. Teksty zróżnicowane rodzajowo (artykuły, reportaże, opowiadania sensacyjno-przygodowe, fragmenty prozy, felietony o życiu młodzieży czy porady). Ilustracja jest podporządkowana treściom słownym i stanowi ich uzupełnienie<sup>8</sup>.

Jak widać, podział ten nie jest rozłączny, gdyż część tytułów przeznaczona jest dla odbiorców z dwu grup wiekowych. Obok pism o charakterze ogólnym wydawane są liczne pisma specjalistyczne, nastawione na zaspokojenie i rozwijanie zainteresowań dzieci i młodzieży<sup>9</sup> oraz komiksy.

Wprowadzony w okresie międzywojennym (i uzupełniony w 1957 roku) podział czasopism dla dzieci ze względu na rozwój i możliwości czytelników „zalał się [...]”. Wydawcy kierują wprawdzie swoją ofertę do konkretnej grupy

<sup>7</sup> A. Przeclawska, *Czasopisma dziecięce...*, s. 77–78.

<sup>8</sup> Por.: A. Budniak, *Czasopisma dla dzieci jako stymulator rozwoju zainteresowań otaczającym światem*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. II: *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*, M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Impuls, Kraków 2002, s. 165–166.

<sup>9</sup> Szerzej na ten temat: A. Budniak, *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*, GWSH, Katowice 2009, s. 49–50.

odbiorców, ale dzieci i młodzież sami wybierają to, co je interesuje, często sięgając po pisma dla starszych. Nowsze klasyfikacje periodyków akcentują kryterium zawartości, form wypowiedzi, a także charakteru i kręgu odbiorców<sup>10</sup> (np. podziały J. Jarowieckiego<sup>11</sup>, I. Konopnickiej<sup>12</sup>).

Z punktu widzenia jakościowej analizy treści pod kątem wykorzystania periodyków we wspieraniu rozwoju osobowości dzieci w wieku przedszkolnym, te podziały wydają się być bardziej odpowiednie, choć należy zauważyć, iż pisma dla najmłodszych dzieci zwykle łączą w sobie cechy kilku grup periodyków (w dowolnym zeszycie „Misia” czy „Kubusia Puchatka” można znaleźć: komiks, kolorowanki, rozrywki umysłowe, zagadki, przykłady prac plastyczno-technicznych do samodzielnego wykonania, informacje o przyrodzie czy technice, teksty literackie). Różnorodność czasopism obecnych na polskim rynku powoduje jednak duże trudności w ich klasyfikacji, często dane pismo może być włączone do kilku spośród wyłonionych grup.

Bogactwo tytułów periodyków, ich ciągle zmieniająca się specyfika, dostosowywanie do potrzeb i zainteresowań małych odbiorców, stale poszukiwanie atrakcyjnej formuły przekazu czy uzupełnianie treści pisma dodatkowymi materiałami (np. filmami, programami edukacyjnymi) powodują, iż nawet najbardziej rozbudowana i uszczegółowiona klasyfikacja periodyków będzie niewystarczająca.

## Funkcje i zadania czasopism dla dzieci

Czytelnictwo to ważny czynnik wychowania nowoczesnego człowieka – umiejętność czytania, przeżywania treści, dyskusji z autorem, wyboru odpowiedniej książki dla swoich potrzeb i zainteresowań to problemy związane z postępowaniem człowieka, z jego aktywną i twórczą postawą życiową. Kontakt z tekstem i ilustracją nawiązuje się już we wczesnym dzieciństwie, a dalsze lata wzbogacają jego formy, kształtują zamiłowanie czytelnicze, pragnienia samodzielnego odczytania słów<sup>13</sup>.

M. Bugara stwierdza, że na rynku wydawniczym znajduje się duża liczba periodyków dziecięcych, które spełniają właściwie swoją rolę w nauce i wychowaniu. Dzieje się tak głównie za sprawą współpracy redaktorów z psychologami, pedagogami i nauczycielami. Znając prawidłowości rozwojowe dzieci, autorzy tworzą ofertę zróżnicowaną pod względem treści i przydatności w procesie stosowania zamierzonych oddziaływań edukacyjnych<sup>14</sup>. Pisma dziecięce i młodzieżowe posiadają swoiste cechy związane z grupą odbiorców – ilustracje dominujące w periodykach dla najmłodszych są stopniowo uzupełniane, a następnie zastępowane tekstem;

<sup>10</sup> Z. Sokół, *Prasa dziecięco-młodzieżowa...*, s. 3–6.

<sup>11</sup> J. Jarowiecki, *Czasopisma dla dzieci i młodzieży*, cz. I: 1918–1945, Wydawnictwo WSP, Kraków 1990, s. 24.

<sup>12</sup> I. Konopnicka, *Czasopisma dziecięce...*, s. 72–76.

<sup>13</sup> *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, I. Dudzińska (red.), WSiP, Warszawa 1983, s. 422.

<sup>14</sup> M. Bugara, *Edukacyjny charakter prasy dziecięcej*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 4, s. 62.



zmieniają się gatunki prasowe publikowane w pismach (od krótkich, prostych form do reportaży i felietonów), rozszerza się także zakres podejmowanych tematów zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Dostosowanie szaty graficznej, rodzaju, objętości i języka tekstów, postaci bohaterów czy wywoływanie różnorodnej aktywności czytelników muszą być ściśle zsynchronizowane<sup>15</sup>. K. Kuliczowska pisząc o roli czasopiśmiennictwa w życiu dzieci i młodzieży podkreśla, że

[...] książka daje dziecku jednorazowe silne przeżycie o napięciu jednokierunkowym [...], natomiast czasopismo towarzyszy [...] mu na co dzień, pobudza jego zainteresowanie w sposób wszechstronny, wzbogaca wiadomościami rzeczowymi ulotne i oderwane obserwacje zjawisk, daje pokarm zarówno dla intelektu, jak i dla wyobraźni, kształci zmysł praktyczny, zaspokaja pragnienie rozrywki, wreszcie wprowadza w sprawy aktualne, w życie społeczne, w kontakt z rozproszoną po całym kraju gromadą rówieśników<sup>16</sup>.

W ostatnim czasie dzięki rozwojowi techniki przeżyliśmy rewolucję medialną. Młodzi ludzie, których psychika i osobowość dopiero się kształtują, często nie potrafią w sposób trafny i odpowiedzialny samodzielnie wybierać i wartościować przekazywanych im informacji, dlatego są bardzo podatni na oddziaływania mediów. Dużą rolę odgrywać więc będzie przygotowanie dzieci i młodzieży do umiejętnego korzystania z różnych przekazów. To nauczyciele i rodzice powinni nauczyć dzieci wybiórczej i krytycznej postawy wobec proponowanych treści<sup>17</sup>.

Zdaniem A. Przeclawskiej, „bardziej jednak niż pozostałe środki masowego przekazu prasa opiera się na wypracowanym od wieków modelu komunikowania. Przechwytuje wprawdzie wizualne formy kontaktu z odbiorcą, rezygnując często ze słowa na korzyść rysunku i barwy, ale podobnie jak książka stwarza możliwość powrotu do przekazywanych treści, zwiększając przez to trwałość wpływu”<sup>18</sup>. J. Papuzińska zauważa silniejszą ingerencję prasy w takie dziedziny życia, które dotychczas były zarezerwowane dla wychowania bezpośredniego – nie tylko społecznego, poprzez szkołę czy placówki wychowania pozaszkolnego, ale także i rodzinnego<sup>19</sup>. Jako że prasa należy do mass mediów, spełnia przypisane im funkcje. J. Gajda wyróżnił pięć podstawowych kulturotwórczych funkcji mediów, którym przyporządkował funkcje towarzyszące, pochodne, a także określił ich wartości – pozytywne lub negatywne<sup>20</sup>. Realizacja poszczególnych funkcji będzie z jednej strony zależna od treści, zawartości wyznaczanej przez nadawcę, z drugiej strony od użytku, jaki robi z nich odbiorca.

<sup>15</sup> Szerzej na ten temat: *Encyklopedia wiedzy...*, s. 171.

<sup>16</sup> S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. II, WSiP, Warszawa 1982, s. 174.

<sup>17</sup> L. Strumska-Białko, N. Pęcherzewska-Kaczmarek, *Media a wychowanie*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7, s. 84.

<sup>18</sup> A. Przeclawska, *Młody czytelnik i współczesność*, NK, Warszawa 1966, s. 64.

<sup>19</sup> J. Papuzińska, *Wychowawcza rola prasy dziecięcej*, PWN, Warszawa 1972, s. 68.

<sup>20</sup> J. Gajda, *Media w edukacji*, Impuls, Kraków 2005, s. 46–47

Prasa dziecięca jako bogate źródło wiedzy, przeżyć i inspiracji może odgrywać dużą rolę w edukacji najmłodszych. Ważny jest jednak przemyślany dobór czasopism dla realizacji wybranych celów dydaktycznych i wychowawczych. W ostatnich latach obserwuje się w naszym kraju wzrost podaży i liczby różnych pism skierowanych do odbiorcy w wieku przedszkolnym. Wydawcy często kierują się podstawową zasadą, która zakłada, że tego typu gatunek dziennikarski ma znaczenie rozwojowe dla najmłodszego pokolenia<sup>21</sup>, stąd tak ważne jest określenie funkcji i zadań, które powinno spełniać czasopismo dla dzieci.

W opinii M. Braun-Galkowskiej, „środki społecznego przekazu oddziałują na kilku płaszczyznach. Najważniejsze z nich to: funkcja informacyjna, funkcja edukacyjna, funkcja opiniotwórcza i funkcja rozrywkowa”<sup>22</sup>.

Specyfika zadań i funkcji czasopism dla dzieci wynika z cech odbiorcy – ciekawego świata, pragnącego poznawać, przeżywać i działać, lubiącego zmieniać aktywność, utożsamiać się z bohaterem, tworzyć...

Dziecko współczesne charakteryzuje się między innymi różnorodnością zainteresowań, ciekawością świata i dużą chłonnością. Czasopisma dla nich przeznaczone powinny zaspokajać te potrzeby w sposób wielostronny i atrakcyjny oraz inspirować czytelnika. Inspiracja ta polega nie na podawaniu tylko odpowiedniego materiału, ale na wytwarzaniu klimatu gotowości dziecka do podjęcia przez nie i spełnienia określonych zadań. Rozbudzanie aktywności dziecięcej poprzez czasopismo jest wdrażaniem dziecka w czynne życie społeczne, pomocą w znalezieniu sobie własnego miejsca, wytwarzaniu własnego stosunku do otaczającego świata i uświadomienia sobie celu działania<sup>23</sup>.

Czasopismo i literatura spełnia funkcję wychowawczą wówczas, jeśli „wywiera kształtujący wpływ na mniemania i postawy odbiorców. Oddziaływanie to może polegać na stwarzaniu pewnych pozytywnych wzorców postępowania lub też sprowadzać się do negacji pewnych sposobów zachowania czy myślenia.

S. Aleksandrzak podkreśla swoiste cechy czasopisma dla dzieci, które „przynosząc czytelnikowi różnorodne materiały, nie może istnieć jedynie po to, żeby je przeczytać, dowiedzieć się czegoś, ewentualnie coś »przeżyć«. To są ważne elementy jego funkcji, ale powinno ono wierniej, serdecznie towarzyszyć dziecku w jego wchodzeniu w życie, w znajdowaniu własnego miejsca we właściwej atmosferze”<sup>24</sup>. Dostosowana do wieku czytelników zawartość czasopism może spełniać wiele zadań, na przykład przez propagowanie literatury dla dzieci pisma kształtują kulturę literacką, przygotowują czytelnika do odbioru tekstów różnych rodzajowo (wiersze, opowiadania, zagadki, listy itp.), rozwijają czytelnictwo. Czasopisma dziecięce w okresie międzywojennym i w latach 40. i 50. były pierwszą formą upowszechniania utworów literatury dla dzieci. Prasa

<sup>21</sup> M. Bugara, *Edukacyjny charakter...*, s. 62.

<sup>22</sup> M. Braun-Galkowska, *Dziecko w świecie mediów*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 6, s. 5.

<sup>23</sup> S. Aleksandrzak, *O czasopismach dziecięcych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1979, nr 4, s. 180.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

[...] odegrała aktywną rolę w zakresie kształtowania literatury dziecięcej pod względem tematycznym i formalnym, przyczyniła się do rozwoju tych dziedzin pisarstwa, które szczególnie dobrze odpowiadały prasowej formule publikacji: wierszy okolicznościowych, opowiadań i nowel, powieści o zwartej i dynamicznej fabule i linearnych wątkach, pozwalającej dzielić się na odcinki, beletrystyki i stylizowanej na reportaż<sup>25</sup>.

Kontakt z literaturą daje dziecku wiele korzyści oraz przyjemności. „Bardzo ważne jest to, że od najmłodszych lat przyzwyczajają się ono do stałego z nią obcowania. Trudno przecież bez tego o mądrego, wykształconego człowieka, ciekawego świata i wszelkich przejawów życia”<sup>26</sup>. Czytanie książek i czasopism nie ogranicza się tylko do samego zapoznawania się z ich treścią, ale jest sumą przeżyć, refleksji, które następują w dalszej kolejności. Coraz częściej zwraca się uwagę na „kształtowanie nawyków czytelniczych, dostarczanie dziecku dobrej lektury z wartościowym tekstem i ilustracją”<sup>27</sup>, a „literatura dziecięca w pracy wychowawczej przedszkola ma bardzo istotne znaczenie – dotyczy bowiem jednocześnie dziedziny wychowania umysłowego, społeczno-moralnego i estetycznego”<sup>28</sup>. Poprzez oglądanie i wspólne analizowanie ilustracji, słuchanie głośnego czytania oraz opowiadań umysł dziecka przygotowuje się do odbierania obrazów, do rozumienia wątków fabularnych; dzieci doskonalą umiejętność kojarzenia faktów, ustalania kolejności wydarzeń oraz przyczyn i skutków, co rozwija logiczne myślenie, pamięć i prowadzi do rozumienia otaczającego świata, pomaga w kształtowaniu umiejętności samokształcenia. Gry i zabawy zamieszczone w czasopismach rozwijają spostrzegawczość, kojarzenie, zręczność, uczą porządkowania materiału, systematyzowania wiedzy, przygotowują do samooceny, czyli kształcą cechy i umiejętności potrzebne w nauce. Powtarzanie wierszy i rymowanek czy zagadek, opowiadanie tekstów, historyjek obrazkowych, pozwala dziecku ćwiczyć także artykulację, intonację, rozwijać słownictwo, umiejętność komunikowania się.

Bogate i różnorodne funkcje i zadania czasopism dla dzieci tylko wtedy będą w pełni wykorzystane, jeśli zarówno dzieci, ich rodzice, jak i wychowawcy odpowiednio przygotowują się do korzystania z ich zawartości. Nauczyciele i wychowawcy powinni z jednej strony prowadzić odpowiednio przemyślaną edukację medialną, z drugiej zaś strony wskazywać na idące z tej strony zagrożenia. Rolą nauczycieli przedszkola jest wskazanie różnorodnych możliwości wykorzystania periodyków dla dzieci w organizowaniu zajęć czasu wolnego, stymulowania procesów poznawczych, ćwiczenia uwagi, pamięci, kształtowania orientacji dziecka w świecie, rozwijania gotowości do nauki, zapoznawania z tekstami literackimi

<sup>25</sup> I. Kaniowska-Lewańska, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*, WSiP, Warszawa 1980, s. 153.

<sup>26</sup> H. Prus-Wiśniewska, *Dziecko i książka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1990, nr 6, s. 318.

<sup>27</sup> T. Jaworska, E. Marzec, *Książka przyjacielem dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 3, s. 194.

<sup>28</sup> H. Ratyńska, *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, PZWS, Warszawa 1973, s. 182.

itp. Ważne jest zarówno zapoznanie dzieci z bogatą ofertą prasową dla nich przeznaczoną, ale też przygotowanie rodziców do stymulowania różnorodnej aktywności dzieci w oparciu o zawartość czasopism, uświadomienie, w jakim stopniu periodyki dla dzieci mogą pomóc w odkrywaniu i rozwijaniu zainteresowań dzieci, kształtowaniu ich umiejętności przydatnych w nauce, wspólnym spędzaniu czasu. Istotnym wydaje się więc lepsze poznanie zawartości treści czasopism dla dzieci przez nauczycieli, wychowawców i rodziców, by mogli oni – stosownie do potrzeb dziecka – korzystać z bogactwa wydawnictw przeznaczonych dla przedszkolaków<sup>29</sup>. Periodyki przyciągają uwagę dzieci różnorodnością oferty, barwną szatą graficzną, postaciami znanych z ekranów bohaterów, bogactwem zawartości (tekstami, propozycjami zabaw i rozrywek, czy wreszcie dołączanymi drobnymi prezentami itp.). Należałoby jednak zastanowić się, jakie walory posiadają poszczególne tytuły, co oferują pod względem poznawczym czy wychowawczym małym czytelnikom, jakie zagadnienia i w jaki sposób odbierane są przez dzieci oraz w jaki sposób czasopisma mogą być wykorzystane w pracy z dzieckiem w przedszkolu czy szkole?

### **Założenia wychowania przedszkolnego a możliwości wykorzystania periodyków dla najmłodszych**

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych<sup>30</sup> podkreśla wzrastającą rolę mass mediów w życiu społecznym i indywidualnym oraz wskazuje powinność każdego nauczyciela w zakresie edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów. W dokumencie tym akcentuje się wagę przygotowania uczniów do korzystania z mediów. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego<sup>31</sup> tego zagadnienia nie ujmuje wprost, jednak przygotowanie do korzystania z mediów rozpoczyna się już na tym poziomie edukacji. W wychowaniu przedszkolnym kształtuje się wiele kompetencji, którymi powinno charakteryzować się dziecko kończące przedszkole; dokonując analizy wymienionych w dokumencie umiejętności można stwierdzić, które z nich można rozwijać w oparciu o stosownie dobrane i świadomie wykorzystywane czasopisma dla dzieci.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego wyznaczając główne cele pracy przedszkola akcentuje konieczność wprowadzania dzieci w świat wartości (moralnych, społecznych, estetycznych), budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym, rozwijanie umiejętności społecznych

<sup>29</sup> Szerzej na ten temat: A. Budniak, *Pedagogiczne aspekty...*

<sup>30</sup> Rozporządzenie MEN z dnia 23.12.2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15.01.2009 r. Nr 4, poz. 17, załącznik 2.

<sup>31</sup> *Ibidem*, załącznik 1.

i odporności emocjonalnej<sup>32</sup>. Teksty literackie, historyjki obrazkowe czy ilustracje zamieszczane na łamach periodyków dla dzieci podejmują problematykę bliską dziecku – zabawy, przygody dzieci, opowiadania o zwierzętach, opisy zajęć w przedszkolu czy rodzinie – możliwą do wykorzystania jako materiał do analizy zachowania, wprowadzania zasad dobrego wychowania, norm zachowań w różnych sytuacjach społecznych (w ruchu drogowym, wobec innych ludzi, w trakcie korzystania z urządzeń technicznych itp.), co umożliwia realizację – w oparciu o interesujący i różnorodny materiał – wytyczonych celów wychowania w przedszkolu.

Wychowanie w przedszkolu, które obejmuje wspomaganie rozwoju i wczesną edukację dzieci do momentu rozpoczęcia nauki w szkole, akcentuje ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym.

Podstawa programowa wskazuje więc konieczność kształtowania umiejętności społecznych dzieci i wspomaganie rozwoju mowy, na które składają się m.in. obdarzanie uwagą dzieci i dorosłych, aby zrozumieć to, co mówią i czego oczekują, uważne słuchanie, pytanie o niezrozumiałe fakty i formułowanie dłuższych wypowiedzi o ważnych sprawach, zrozumiałe komunikowanie potrzeb i decyzji. Cel ten można realizować podczas głośnego czytania dziecku tekstów pochodzących z książek i czasopism, poleceń do zadań i ćwiczeń, rozrywek umysłowych zamieszczanych na kartach periodyków, opowiadanie treści wysłuchanych opowiadań czy oglądanych ilustracji i historyjek obrazkowych. Zamieszczane na kartach czasopism ilustracje, informacje o przyrodzie, technice itp. mogą skłaniać dziecko do formułowania pytań o niezrozumiałe pojęcia czy prośb o wyjaśnienie.

Ćwiczenie tych umiejętności odbywa się w trakcie analizowania ilustracji, np. wyszukiwanie elementów niepasujących do przedstawionej sytuacji i wyjaśnianie, dlaczego nie są one właściwe (np. „Wesołe Literki” 24/2002 [rys. 1.], „Miś” 6/2009); ustalanie kolejności wydarzeń i opowiadania historyjek obrazkowych, zamieszczanych na kartach wszystkich periodyków, próby wyjaśniania i definiowania pojęć w oparciu o stosownie dobrane teksty i ilustracje (np. „Abecadło” 10/2006 – *U lekarza* [rys. 2.] czy „Abecadło” 11/2006 – *Samochód*).

Inne proponowane ćwiczenia to odgadywanie i układanie zagadek, poznanie ciekawych informacji ujętych w dłuższym ilustrowanym tekście (np. na temat zabaw i zabawek – „Wesołe Literki” 24/2002) czy w postaci opisu kolejnych etapów wytwarzania (np. *Jak powstaje chleb* – „Abecadło” 8/2006), rozwijanie płynności słownej (np. zabawa w prezentera pogody – „Abecadło” 11/2006).

Początkowa nauka czytania w przedszkolu koncentruje się także na rozbudzaniu zainteresowań czytaniem i pisanem oraz kształtowaniu gotowości do nauki czytania i pisania. Gotowość szkolną czy gotowość do nauki – zdaniem B. Wilgockiej-Okoń – rozumie się jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych, tworzących warunki do uczenia się jako efekt

<sup>32</sup> *Ibidem*.

interakcji, „współgry” właściwości dziecka i właściwości szkoły<sup>33</sup>. Jest więc ona rezultatem działań podejmowanych przez dziecko pod wpływem osób dorosłych. Gotowość do czytania i pisania rozumie się jako taki

[...] stan w rozwoju dziecka, będący rezultatem dojrzewania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego przede wszystkim na terenie rodziny, który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania i pisania. Ów stan gotowości można również ująć w trzech aspektach: gotowości psychomotorycznej, gotowości słownikowo-pojęciowej i emocjonalno-motywacyjnej<sup>34</sup>.



Rysunek 1. Ustalenie, co pasuje, a co nie – „Wesołe Literki” 24/2002

Rysunek 2. Przykład definiowania i wyjaśniania – „Abecadło” 10/2006

Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania, pozwalające dziecku samodzielnie korzystać z materiałów drukowanych, uwzględnia kształtowanie orientacji przestrzennej, umiejętności rozumienia poleceń, umiejętności uważnego słuchania, rozwijanie sprawności manualnej, spostrzegawczości, uwagi i pamięci, ćwiczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej, wprowadzanie informacji za pomocą umownych symboli. Obok ćwiczeń analizy i syntezy dźwiękowej wyrazów, wyodrębniania głosek, łączenia ich w logiczną całość, ćwiczona jest analiza i synteza słuchowo-wzrokowa. Czasopisma dla dzieci proponują szeroką gamę różnorodnych zadań przygotowujących dzieci do czytania i pisania, choć – ze

<sup>33</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 12.

<sup>34</sup> A. Brzezińska, *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska (red.), WSiP, Warszawa 1987, s. 43–44.

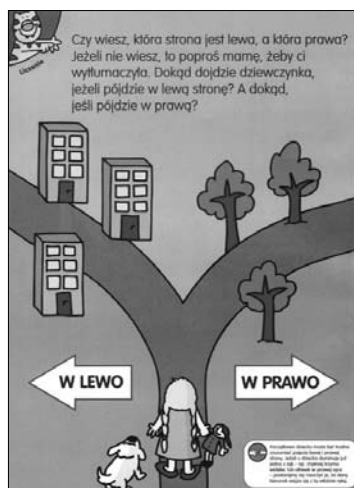
względem na swą specyfikę – zamieszczają niewiele ćwiczeń skupionych na kształtowaniu sluchu fonematycznego i muzycznego, poprawności wymowy, sluchowej analizie i syntezie głosek, sylab, krótkich wyrazów, zdań. Przykładem zadań w tym zakresie są jedynie te, które zachęcają dzieci do wybrzmiewania głosek, których literowe odpowiedniki dzieci poznają (np. „Naucz Mnie Mamo” 6/2003, 7/2004 i inne); podawanie nazw przedmiotów przedstawionych na ilustracjach wkomponowanych w tekst, podczas wspólnego czytania z dorosłym (*Poczytajcie sobie razem* w „Misiu”, *Opowiadania na dobranoc* w „Kubusiu Puchatku” czy *Czytaj z Jasiem* w „Jasiu”). Jednym ze sposobów wykorzystania pisma może być opowiadanie treści ilustracji, historyjek obrazkowych, w czasie których dzieci ćwiczą poprawną artykulację głosek, płynność wypowiedzi, rozwijają słownictwo itp.; ćwiczenia te mają dodatkowy istotny walor – włączają opiekunów do wspólnego korzystania z dzieckiem z pisma.

Na lamach czasopism dla dzieci przedszkolnych znajduje się bardzo wiele ćwiczeń związanych z rozpoznawaniem kształtów liter drukowanych oraz wybrzmiewaniem głosek w wyrazach. Rozwiązanie tych zadań przez dziecko wiąże się ze współpracą z osobą dorosłą, która odczytuje polecenia i równocześnie sprawdza wykonanie ćwiczenia. Zróżnicowane tematycznie, urozmaicone graficznie i rodzajowo rozrywki umysłowe, obecne na kartach dziecięcych czasopism, doskonałą umiejętność porównywania (długości, ciężaru, wysokości itp.; zob. rys. 3.), klasyfikowania, wnioskowania, rozwijają spostrzegawczość, orientację w schemacie własnego ciała i w przestrzeni (rys. 4).

Przykładów zadań doskonalących abstrahowanie, uogólnianie i wnioskowanie (ważnych z punktu widzenia kształtowania pojęć) nie jest w pismach dla dzieci przedszkolnych zbyt wiele – są to operacje umysłowe związane z myśleniem abstrakcyjnym, pojawiającym się w rozwoju dziecka pod koniec młodszego wieku szkolnego<sup>35</sup>. Można znaleźć ćwiczenia dotyczące wyodrębniania i nazywania grup przedmiotów (np. owoce, zwierzęta hodowlane, ubrania; zob. rys. 5.), rozwiązywanie zagadek, definiowanie i wyjaśnianie.

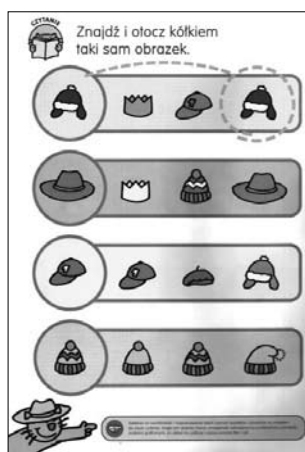
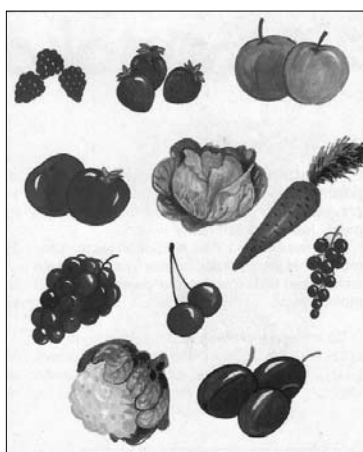
Reasumując można stwierdzić, iż w czasopismach dla dzieci w wieku przedszkolnym redakcje z mniejszą lub większą częstotliwością zamieszczają zadania i rozrywki umysłowe rozwijające pamięć, umiejętności dokonywania operacji myślowych. Nie można jednak dostrzec w żadnym z tytułów (z wyjątkiem serii „Naucz Mnie Mamo”, „Abecadło”) przemyślanego, systematycznego, wszechstronnego oddziaływania na tę sferę rozwoju dziecka, zgodnie z zasadą stopniowania trudności. W każdym z czasopism znajdują się wspomniane zadania, są one jednak umieszczane okazjonalnie, zgodnie z tematyką podejmowaną w numerze, raczej z uwzględnieniem różnorodności i atrakcyjności działań oferowanych dziecku niż z myślą o systematycznym i ukierunkowanym kształtowaniu umiejętności wykonywania operacji umysłowych.

<sup>35</sup> *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1978, s. 186.



Rysunek 3. Porównanie wysokości – „Nauucz Mnie Mamo” 1/2003

Rysunek 4. Orientacja w przestrzeni, nazywanie kierunków – „Nauucz Mnie Mamo” 21/2006



Rysunek 5. Wyodrębnianie warzyw i owoców – „Jaś” 28/29/2005

Rysunek 6. Rozpoznawanie przedmiotów według istotnych cech i ich nazywanie – „Nauucz Mnie Mamo” 1/2003

Zamieszczane w periodykach teksty literackie – obok rozwijania zainteresowań czytelniczych – umożliwiają dziecku nabywanie sprawności posługiwania się językiem polskim. Czytane głośno przez rodziców, wychowawców czy starsze rodzeństwo teksty kształtują uwagę, rozwijają percepcję słuchową, uczą wylaniania potrzebnych informacji, doskonałą umiejętność rozumienia treści przekazu, poleceń, rozwijają zasób leksykalny słownictwa dziecka, wskazują sposób artykulacji i intonacji. Teksty literackie – opowiadania, wiersze, krótkie rymowanki, opisy



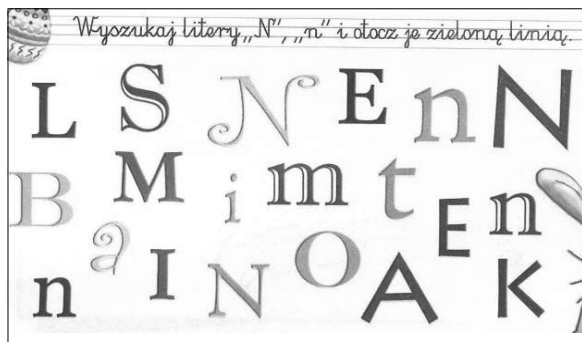
i wyjaśnienia – dotyczą ważnych zagadnień o charakterze interpersonalnym: zachowań w różnych sytuacjach, zasad i norm postępowania, relacji z innymi ludźmi (dziećmi i dorosłymi, osobami znanymi i nieznanymi). Poznanie sytuacji, sposobu postępowania bohaterów, przyczyn i skutków pozwala dziecku przygotować się do reagowania na różne możliwe zjawiska społeczne. Współcześnie wydawane periodyki nie uciekają się do nachalnego dydaktyzmu, wskazywania tylko jednego właściwego sposobu działania, lecz stwarzają szansę na samodzielny wybór, podjęcie decyzji. W każdym z zeszytów takich czasopism, jak: „Jaś”, „Abecadło”, „Miś”, „Świerszczyk”, zamieszczone są teksty o tematyce bliskiej dziecku, na podstawie których może poznać sposoby postępowania w relacjach społecznych.

Różnorodna problematyka podejmowana w periodykach dla dzieci przedszkolnych pozwala także na rozwijanie zainteresowań i budzenie ciekawości otaczającym światem. Dzieci mogą poznać życie i zabawy dzieci w innych krajach („Wesołe Literki w podróży”), wybrane wydarzenia historyczne („Miś”, „Abecadło”), uroczystości państwowe i religijne („Jaś”, „Miś”), informacje techniczne („Abecadło”, „Hot Wheels”), przepisy kulinarne („Miś”, „Księżniczka”), zasady zachowania się w ruchu drogowym („Miś”, „Miś Pluszek”), informacje o przyrodzie („Kubuś Puchatek”, „Pszczółka Maja i przyjaciele”, „Wesołe Literki”, „Abecadło”), technice („Strażak Sam”, „Bob Budowniczy Magazyn”, „Abecadło”), pracy ludzi („Miś”, „Abecadło”, „Strażak Sam”, „Bob Budowniczy Magazyn”, „Jaś”), ciekawych książkach, programach komputerowych, zabawach i grach („Wesołe Literki w podróży”, „Jaś”, „Miś”, „Abecadło”, „Barbie”, „Kubuś Puchatek”) i innych. Część pism już ze względu na tytułowego bohatera zawiera określoną tematykę (np. „Strażak Sam”, „Bob Budowniczy Magazyn”) wybieraną przez dziecko lub jego rodziców, inne pisma zamieszczają szeroki wachlarz tematów (np. „Wesołe Literki”, „Wesołe Literki w podróży”, „Abecadło”, „Miś”). Niektóre pisma ze względu na problematykę są kierowane do dziewczynek („Barbie”, „Księżniczka”, „Mój kucyk Pony”, „Świat Małej Księżniczki Magazyn”, „Fifi”), inne do chłopców („Strażak Sam”, „Bob Budowniczy Magazyn”, „Hot Wheels”), jeszcze inne periodyki mają charakter uniwersalny („Miś”, „Wesołe Literki”, „Abecadło”, „Miś Rupert. Magiczne przygody”, „Sezamkowy Zakątek”, „Magazyn Świnka Peppa”, „Smerfy”).

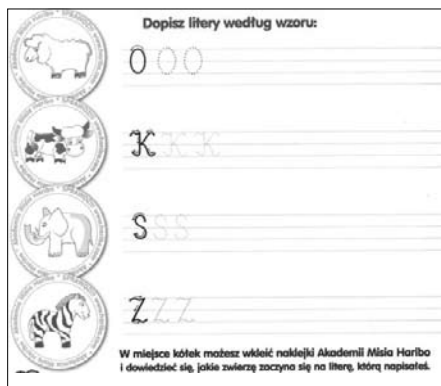
Przygotowanie do nauki pisania, jako umiejętności wtórnej wobec czytania, koncentruje się na rozwijaniu sprawności psychomotorycznych – dobrej orientacji w przestrzeni, rozpoznawania i odtwarzania kierunków, położenia przedmiotów, proporcji, wymiarów, odwzorowywanych form graficznych oraz pamięci ruchowej, czyli umiejętności przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu<sup>36</sup>. W każdym z czasopism dla dzieci w wieku 3–7 lat zamieszczone są działy poświęcone przygotowaniu do nauki czytania i pisania (np. „Abecadło”, „Naucz Mnie Mamo” czy „Miś”), zawierające różnorodne ćwiczenia skoncentrowane na kształtowaniu wyżej wymienionych umiejętności dzieci.

<sup>36</sup> A. Brzezińska, *Gotowość do czytania...*, Warszawa 1987, s. 44–45.

Zadania zamieszczane w pismach dla dzieci obejmują więc rozpoznawanie i klasyfikację według istotnych cech różnorodnych znaków, symboli graficznych (rys. 6.); różnicowanie symboli graficznych (rys. 7.), kojarzenie znaków graficznych z dźwiękami, obrazkami czy innymi znakami według przyjętej zasady, wyróżnianie braków w znakach graficznych, poznawanie nazw i pisanie niektórych liter (rys. 8.); odwzorowywanie różnorodnych znaków i kreślenie po śladzie (rys. 9., 10. i 11.).



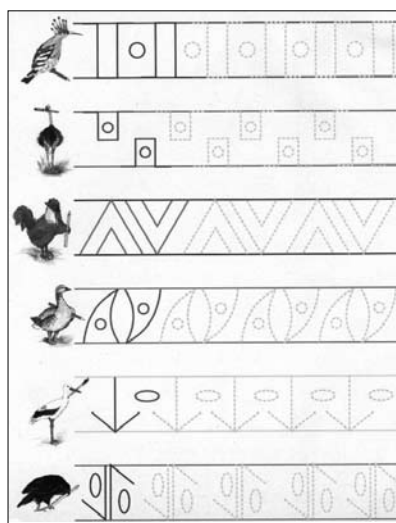
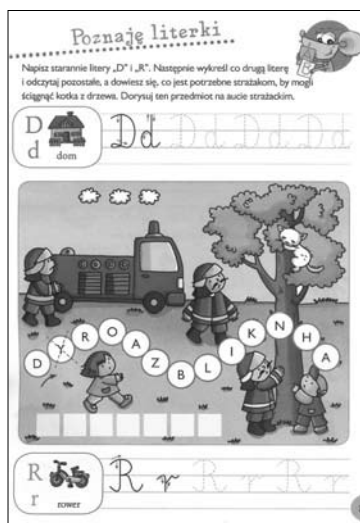
Rysunek 7. Wyszukiwanie elementów „6-latek” nr 88



Rysunek 8. Pisanie liter – „Bob Budowniczy Magazyn” 7/2009



Rysunek 9. Wodzenie po śladzie – „Teletubbies” 7/2009



Rysunek 10. Kreslenie liter po śladzie – „Abecadło” 6/2009

Rysunek 11. Wodzenie po śladzie – „Przedszkolaczek” nr 4

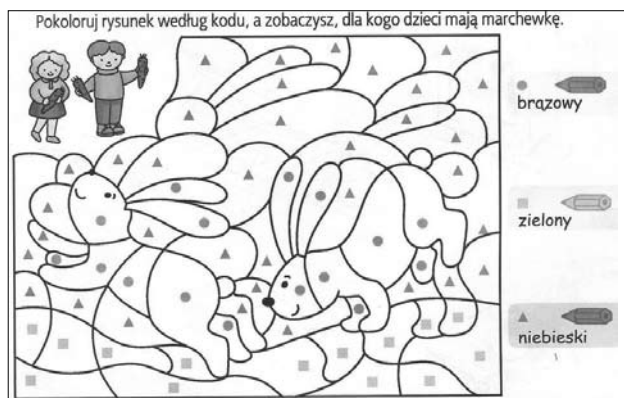
Wiele czasopism dla dzieci przedszkolnych proponuje zadania doskonalące precyzję ruchów oraz kształtowanie zdolności odpowiedniego nacisku narzędzia pisarskiego na kartkę. Te umiejętności są rozwijane we wszystkich czasopismach dla przedszkolaków w trakcie wypełniania kolorowanek („Abecadło“, „Kubus Puchatek“, „Jaś“, „Wesołe Literki“). Ilustracje do kolorowania są drukowane na odpowiednim, szorstkim papierze, ułatwiającym wypełnianie zaznaczonych konturów kolorowymi kredkami (np. wkładka wewnątrz pisma „Wesołe Literki“, „Naucz Mnie Mamo“, „Miś“ [od nr 13 z 2004 r.]).

Dodatkowo w trakcie kolorowania rysunków dzieci mogą ćwiczyć dalsze umiejętności, np. wypełnianie konturów rysunku według podanego wzoru, co doskonali dokładność, podporządkowanie się instrukcji (np. *Malowanki – Zgadywanki* w „Kubusiu Puchatku“, „Jaś”); kolorowanie według kodu, który stanowią np. kształty figur geometrycznych lub litery, cyfry, gdy każda z nich ma przypisaną określoną barwę („Abecadło“, „Wesołe Literki w podróży”); poprawne rozszyfrowanie połączenia znak–kolor pozwala dziecku odkryć ukryty rysunek, co stanowi dodatkową zachętę dla czytelnika (zob. rys. 12.).

Jeszcze inne pomysły dotyczą uzupełniania rysunku wymienionymi elementami, co rozwija umiejętności twórcze, ale także podporządkowanie się instrukcji słownej, przerysowywanie ilustracji.

Dużą część propozycji stanowią malowanki proponujące odnajdywanie wymienionych elementów na ilustracji pokolorowanej przez dziecko, przeliczanie ich itp. (*Malowanki – Zgadywanki* w „Kubusiu Puchatku”); uzupełnianie drugiej części ilustracji zgodnie z osią symetrii (np. „Wesołe Literki w podróży” 5/2003).

Poprzez omówione powyżej ćwiczenia dziecko kształci spostrzegawczość, różnicowanie kształtów i kolorów, ćwiczy precyzję ruchów dłoni, reguluje nacisk kredek na kartkę papieru, doskonali także umiejętność prawidłowego trzymania narzędzia pisarskiego.



Rysunek 12. Ukryty rysunek, kolorowanie według kodu – „Abecadło” 1/2006

Następny rodzaj ćwiczeń polega na obrysowywaniu konturów i wodzeniu kredką lub ołówkiem po śladzie (kropki, linie przerywane) (np. *Szlaczkowe zwierzęta* – „Abecadło“, s. 4 każdego numeru z 2006 r.). Bardzo często występującym zadaniem jest rysowanie „szlaczków” złożonych z linii falistych o różnych kształtach, pętli, kluczek, arkad, girland, kół, owali i innych kształtów, w trakcie których dziecko – najczęściej w szerokiej liniaturze, ale także w układzie pionowym – ma bez odrywania ręki dokończyć wzór (w każdym numerze „Abecadła“ na s. 4; cztery pierwsze numery serii „Naucz Mnie Mamo” z 2003 r. i dwa pierwsze numery serii z 2005 r.). Podobne znaczenie mają zabawy graficzne, które polegają np. na odnajdywaniu drogi w labiryncie, łączenie w pary za pomocą linii (np. ilustracji i podpisu, zbioru z liczbą jego elementów, przeciwieństw itp. – rys. 13.), łączenia kropek różnego rodzaju liniami, aby powstał kształt, odtwarzanie kompozycji z figur, wzorów i znaków oraz ich układów. Nieco trudniejsze zadania polegają na rysowaniu obserwowanych przedmiotów czy postaci.

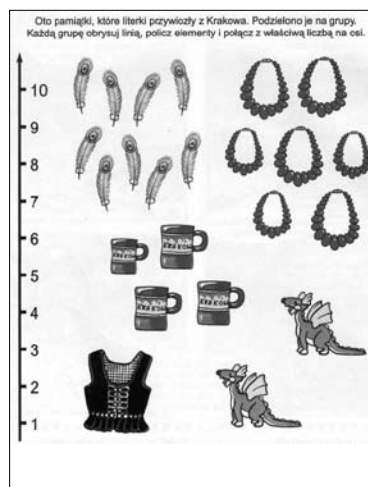
Periodyki dla dzieci przedszkolnych wspomagają – zgodnie z Podstawą programową wychowania przedszkolnego<sup>37</sup> – rozwój intelektualny dzieci w zakresie edukacji matematycznej. Edukacja matematyczna w przedszkolu to poznawanie stosunków jakościowych i ilościowych oraz kształtowanie pojęć matematycznych<sup>38</sup> i obejmuje poznawanie przedmiotów i ich cech jakościowych, takich jak: wielkość, ciężar, pojemność, długość, szerokość i wysokość, położenie przedmiotów w stosunku do innych obiektów lub układów odniesienia i ich kierunek

<sup>37</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji..., załącznik nr 1.

<sup>38</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa 2005, s. 94.

przemieszczania się jako przygotowanie do geometrii, orientacja w czasie, poznanie podstawowych figur geometrycznych płaskich i przestrzennych, układanie z nich kompozycji i rozpoznawanie ich w otoczeniu i nazywanie.

Dzieci wyodrębniają zbiory i podzbiory (rys. 14.), dokonują klasyfikowania i segregowania przedmiotów i figur geometrycznych według poznanych cech jakościowych, porównują i przeliczają elementy zbiorów (rys. 14.). Ćwiczenia te są wprowadzeniem do arytmetyki liczb naturalnych – dzieci uczą się posługiwania liczebnikami głównymi i porządkowymi w zakresie 10 w konkretnych sytuacjach lub przedstawionej graficznie. Łączenie i rozłączanie zbiorów przygotowuje do porównywania liczb, dodawania i odejmowania liczb naturalnych, wprowadzane go na prostych praktycznych przykładach, wprowadza się także symbole graficzne liczb (cyfry) oraz znaki działań ( $>$ ,  $<$ ,  $+$ ,  $-$ ,  $=$ )<sup>39</sup>.



Rysunek 13. Łączenie w pary za pomocą linii – „Świat Małej Księżniczki Magazyn” 2/2009

Rysunek 14. Przeliczanie elementów zbioru, zaznaczanie wyniku na osi liczbowej – „Jaś” 25/2005

Osobną grupę zadań stanowią rozrywki związane z umiejętnościami praktycznymi, np. przeliczanie pieniędzy, mierzenie długości przedmiotów czy obliczenia zegarowe. Kolejną grupę rozwijanych w przedszkolu umiejętności stanowią zręczność, sprawność, koordynacja wzrokowo-słuchowa i słuchowo-ruchowa, doskonalone poprzez wszelkie zadania manualne, gry i zabawy (graficzne, ruchowe, konstrukcyjne, plastyczne itp.), majstrowanie, zadania techniczne z wykorzystaniem różnych materiałów usprawniające ręce dziecka<sup>40</sup>. Periodyki dla dzieci w wieku przedszkolnym proponują rozmaite przykłady zadań manu-

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 94–95.

<sup>40</sup> *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), WSiP, Warszawa 1980, s. 228–282.

alnych – plastycznych i technicznych, zamieszczanych we wszystkich periodykach dla dzieci, np. *Zadania dla dziecka i taty* w „Misiu” z 2003 roku, *Zrób to sam* w „Abecadle” na stronie 23, *Zrób to sam* na stronach 16–17 „Kubusia Puchatka” czy *Wycinanka* w „Naucz Mnie Mamo”, *Majster Klepka* w „Misiu” z 2005 roku. Zadania te zwykle są dostosowane do tematyki zeszytu, kształcą różne umiejętności dziecka, takie jak: odrysowywanie i obrysowywanie kształtów, zaginanie papieru, bibuły, wycinanie lub nacinanie nożyczkami, wydzieranie, naklejanie, klejenie klejem i taśmą klejącą, łączenie elementów różnymi sposobami (za pomocą plasteliny, igły i nitki, sznurka), lepienie, modelowanie, malowanie farbami plakatowymi i kredkami, flamastrami i inne. Zadania te – oprócz ćwiczenia umiejętności manualnych – przygotowują dziecko do czytania instrukcji, wskazują także rozmaite sposoby spędzania wolnego czasu, umożliwiają poznanie różnych materiałów i narzędzi, technik plastycznych.

### Podsumowanie i wnioski

Wśród licznych tytułów prasy dla dzieci, pojawiających się na rynku wydawniczym, część stanowią czasopisma mogące być doskonałą pomocą dla rodziców lub nauczycieli w pracy indywidualnej lub w trakcie zajęć programowych z dziećmi przedszkolnymi. Pisma te są kierowane wprawdzie do małych czytelników, ale (ze względu chociażby na wiek odbiorców) często zawierają także informacje metodyczne dla rodziców; spełniają więc rolę bodźca zachęcającego rodziców do wspólnego z dziećmi spędzania czasu wolnego i sugerują wykorzystanie zawartości pisma we wspieraniu naturalnej aktywności dziecka. Większość czasopism dla dzieci w wieku przedszkolnym (tj. „Miś”, „Abecadlo”, „Kubuś Puchatek”, „Jaś”) uwzględnia teksty literackie o dużej sile oddziaływania (odwoływanie się do emocji dzieci, uwzględnianie związku z porą roku i ważkimi wydarzeniami, kolejne przygody znanych bohaterów, teksty – autorów znanych i lubianych przez dzieci – podejmujące interesujące dla dzieci tematy). Teksty w czasopismach dla najmłodszych są bogato ilustrowane, a urozmaicona szata graficzna, różnobarwne zdjęcia i ilustracje, wysoki poziom edytorski, wydatnie podnoszą walory obecnie publikowanych periodyków i pozwalają dzieciom rozwijać wrażliwość estetyczną i poznawać rzeczywistość w sposób pośredni, doskonałą umiejętność skupienia uwagi, myślenia i zapamiętywania. Niebagatelną rolę spełniają także pisma w organizowaniu zajęć w czasie wolnym, zamieszczając propozycje zabaw czy plansze do gier, zapis nutowy piosenek czy wreszcie dołączając niektóre drobne podarunki (np. karty do gry – „Bob Budowniczy Magazyn” 1/2009; układanki, zabawki zręcznościowe, szablony do odwzorowywania, klocki, zabawki do piasku, piankowe litery do układania wyrazów, proste instrumenty muzyczne, balony, naklejki, drobne zabawki do kolekcjonowania). Korzystanie przez rodziców i wychowawców z czasopism dla dzieci w procesie wychowania będzie służyło także kształtowaniu więzi ze społeczeństwem, kulturą i tradycją, rozwijaniu stałej

potrzeby kontaktu z książką i czasopiśmem, rozbudzaniu zainteresowań otaczającym światem.

Role wychowawców przedszkoli jest także – jak się wydaje – poznawanie oferty wydawniczej periodyków dla dzieci, analiza zawartość wybranych tytułów z punktu widzenia możliwości ich wykorzystania w pracy wychowawczej, propagowanie wartościowych tytułów wśród rodziców dzieci, prezentacja sposobów wykorzystania materiałów zaczerpniętych z pism dla dzieci dla wspierania rozwoju osobowości dziecka, rozwijaniu uzdolnień specjalnych i ćwiczeniu zaburzonych funkcji w rozwoju dziecka w trakcie indywidualnych zajęć.

Periodyki dla dzieci są barwne, o różnicowanej szacie graficznej, wydawane na dobrej jakości, zwykle gładkim papierze, a jakość druku jest bardzo dobra. Te zewnętrzne walory pism związane są z potrzebami adresatów w wieku przedszkolnym. Większość czasopism dla dzieci zawiera stałe działy, które porządkują treść, systematyzują działania dziecka korzystającego z piśmka, a redakcji periodyku stwarzają możliwość umieszczania zadań o wzrastającym stopniu trudności dla kształtowania strefy najbliższego rozwoju dziecka. Zwykle działy te eksponowane są w specjalnie przygotowywanych spisach treści, które mają zachęcać dziecko do różnorodnej aktywności. Jednakże nie wszystkie propozycje zadań zawarte w czasopiśmach dla dzieci są stosownie dobrane do możliwości i potrzeb dzieci. Jak się wydaje, redakcje w ściślejszy sposób winny współpracować z pedagogami i psychologami, aby zadania umieszczane w periodykach były dobierane zgodne z zasadami pedagogicznymi. Stwarzałyby to także zachętę dla rodziców w wykorzystaniu pisma – pewnych, że kompetentne osoby opracowują treść pisma stosownie do potrzeb adresatów.

Większość pism (szczególnie rodzimych) publikuje teksty literackie o dużej sile oddziaływania (odwołując się do emocji dzieci), uwzględniając związek z porą roku i ważkimi wydarzeniami społecznymi, państwowymi, opisuje kolejne przygody znanych bohaterów, zamieszcza teksty autorów znanych i lubianych przez dzieci, często w numerach monograficznych (poświęconych jednemu tematowi, np. *Pory roku*, *Podróże* itp.), co może przyciągać uwagę małych odbiorców, pozwalając im poznać informacje na interesujące dla nich tematy. Przedstawiony w ten sposób obraz świata jest spójny, zintegrowany, uporządkowany, co ułatwia dziecku zrozumienie omawianych zjawisk i wyzwala aktywność poznawczą. Role rodziców byłoby takie dobieranie tytułów czasopism do zainteresowań dzieci, aby je rozwijać i ukierunkować. Rodzice mogą czuć się niepewnie w roli nauczycieli własnych dzieci. Aby w pełni wykorzystać czasopisma dla przedszkolaków należałoby organizować cykliczne zajęcia dla rodziców, oparte na przekazie metodycznych wskazań na temat stymulowania rozwoju dzieci poprzez wykorzystanie czasopism (np. organizowane w przedszkolu, szkole, świetlicy szkolnej, świetlicy środowiskowej – może w ramach programów autorskich), które analizowałyby zawartość poszczególnych tytułów wskazując te, które w wartościowy sposób mogą wpływać na rozwój osobowości dziecka. Wydaje się, że taki zabieg pomog-

lby rodzicom dzieci przedszkolnych we właściwym, z korzyścią dla dziecka, stosowaniu pisma. Czasopisma mogą być wykorzystywane na kółkach zainteresowań, w pracy pozalekcyjnej, do organizacji przedstawień, uroczystości oraz różnego rodzaju konkursów, są często źródłem pomysłów prac plastycznych, manualnych, ćwiczeń i zadań domowych. Jak podkreślają psychologowie, dzieci w wieku przedszkolnym nie powinny całej swej aktywności podporządkować zamierzonemu uczeniu się. Trzeba czuwać nad tym, aby właściwa czynność uczenia się była bezwzględnie poprzedzona odpowiednim zainteresowaniem dziecka. Powinna ona być atrakcyjna, a stopień trudności zadań winien być starannie dostosowany do rzeczywistych możliwości dziecka. Stosownie dobrane zadania z czasopism dla dzieci dobrze spełniają to zadanie. Autorzy wskazują ponadto, że czynność uczenia się w wieku przedszkolnym musi być bardzo ostrożnie dozowana pod względem czasu trwania, gdyż dziecko szybko się męczy, traci zainteresowanie działaniem. Zadania zamieszczane na kartach periodyków są krótkie, nie wymagają poświęcenia większej ilości czasu, a więc mogą podtrzymać zaangażowanie dziecka i jego motywację do działania. Ćwiczenia uwzględniane w periodykach dla dzieci charakteryzuje wielka różnorodność zarówno pod względem graficznym, rodzajowym, jak i stopnia trudności, tak więc nauczyciel może zastosować te pomysły w odpowiednich sytuacjach pedagogicznych z korzyścią dla dziecka.

Choć periodyki dla dzieci należą do klasycznych mediów, ze względu na swoją formułę mają charakter interaktywny: zadania do wykonania, gry i zabawy czy prace plastyczno-techniczne zachęcają odbiorców do aktywności. W czasopismach dla dzieci i młodzieży ważne miejsce zajmuje funkcja rozrywkowa i ludyczna. Humorystyczne teksty czy ilustracje, publikowane żarty słowne, anegdota, wprowadzają dobry nastrój, rozwijają także umiejętność rozładowania napięcia emocjonalnego, uczą rozumienia aluzji, rozwijają empatię dziecka, co ma niebagatelne znaczenie wychowawcze.

Częsty, regularny kontakt z czasopismem przygotowuje dziecko do rozbudzania i zaspokajania potrzeb czytelniczych, systematycznego kontaktu z tekstem, wyszukiwania potrzebnych informacji, wdraża do samokształcenia. Kolejne numery pism dla dzieci są powiązane z porą roku, aktualnymi wydarzeniami, co ułatwia wykorzystanie ich fragmentów w pracy wychowawczej podejmowanej z dziećmi przedszkolnymi. Nowoczesna formuła wspomnianych czasopism uwzględnia w ich treści propozycje zabaw, prac plastycznych, doświadczeń i obserwacji czy ciekawych sposobów pobudzania aktywności intelektualnej dzieci (różne rozrywki umysłowe), co umożliwia wykorzystanie periodyków w szerszym wymiarze – nie tylko jako źródła wzruszeń w kontaktach z literaturą, ale również jako sposobów wartościowego, z punktu widzenia rozwoju dziecka, zagospodarowania czasu wolnego.



## Bibliografia

- Aleksandrak S., *O czasopismach dziecięcych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1979, nr 4.
- Braun-Galkowska M., *Dziecko w świecie mediów*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 6.
- Brzezińska A., *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym* [w:] *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska (red.), WSiP, Warszawa 1987.
- Budniak A., *Czasopisma dla dzieci jako stymulator rozwoju zainteresowań otaczającym światem*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. II: *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*, M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Impuls, Kraków 2002.
- Budniak A., *Pedagogiczne aspekty wykorzystania czasopism w procesie wspierania rozwoju dzieci przedszkolnych*, GWSH, Katowice 2009.
- Bugara M., *Edukacyjny charakter prasy dziecięcej*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 4.
- Encyklopedia wiedzy o prasie*, J. Maślanka (red.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Frycie S., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. II, WSiP, Warszawa 1982.
- Gajda J., *Media w edukacji*, Impuls, Kraków 2005.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, PWN, Warszawa – Kraków 1999.
- Jarowiecki J., *Czasopisma dla dzieci i młodzieży*, cz. I: 1918–1945, Wydawnictwo WSP, Kraków 1990.
- Jaworska T., Marzec E., *Książka przyjacielem dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 3.
- Kaniowska-Lewańska I., *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*, WSiP, Warszawa 1980.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa 2005.
- Konopnicka I., *Czasopisma dziecięce w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.
- Papuzińska J., *Wychowawczą rolę prasy dziecięcej*, PWN, Warszawa 1972.
- Prus-Wisniewska H., *Dziecko i książka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1990, nr 6.
- Przeclawska A., *Czasopisma dziecięce i młodzieżowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.
- Przeclawska A., *Młody czytelnik i współczesność*, NK, Warszawa 1966.
- Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1978.
- Ratyńska H., *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, PZWS, Warszawa 1973.
- Rozporządzenie MEN z dnia 23.12.2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15.01.2009 r. Nr 4, poz. 17, załącznik 1 i 2.
- Sokół Z., *Prasa dziecięco-młodzieżowa w Polsce po roku 1980*, „Poradnik Bibliotekarza” 1996, nr 6.

Strumska-Białko L., Pęcherzewska-Kaczmarek N., *Media a wychowanie*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7.

*Vademecum nauczyciela sześciolatek*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), WSiP, Warszawa 1980.

Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatek*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

*Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, I. Dudzińska (red.), WSiP, Warszawa 1983.

Gabriela Kryk  
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa  
w Raciborzu

## WSPIERANIE ROZWOJU MŁODSZYCH UCZNIÓW POPRZEZ ZAJĘCIA SZKOLNE I POZASZKOLNE

### Edukacja w różnych przestrzeniach jako stimulator rozwoju ucznia, okazja do metakognicji

Kształtowanie się stosunku ucznia do własnych predyspozycji, do otaczającej rzeczywistości, jest w dużej mierze uzależnione od wartości podejmowanych działań edukacyjnych w różnych przestrzeniach ludzkiej egzystencji. Zatem istotą kształcenia szkolnego i pozaszkolnego winna być aktywizacja podmiotu uczącego się, która ściśle związana jest z rozbudzaniem jego zainteresowań, ciekawości poznawczej, a przede wszystkim z budowaniem poczucia własnej wartości. Rzeczywisty obraz samego siebie, świadomość swoich mocnych i słabych stron bez wątpienia staje się źródłem motywacji wewnętrznej, będącej czynnikiem determinującym pracę jednostki na rzecz własnego rozwoju. Tacy uczniowie przystępują do zadania, ponieważ chcą, czują taką potrzebę, pragną zaspokoić własną ciekawość. Ich działania są uruchamiane i podtrzymywane przez autonomiczną motywację poznawczą. Ponadto wzrastająca u uczniów intensywność motywacji wewnętrznej powoduje, że z czasem źródłem satysfakcji i gratyfikacji stają się same czynności poznawcze, występuje u nich tendencja do uczenia się na zasadzie samonagradzania<sup>1</sup>. W związku z tym, działania transgresyjne winny być wpisane w codzienne zajęcia uczniów, zarówno szkolne, jak i pozaszkolne. Przekraczanie przez dzieci w młodszym wieku szkolnym dotychczasowych doświadczeń i umiejętności, konstruowanie wiedzy, jest nie tylko źródłem ich rozwoju. W dobie dynamicznego postępu cywilizacyjnego jest także zdeterminowane potrzebami społecznymi, ponieważ to właśnie oni warunkują w przyszłości zmiany na wszystkich płaszczyznach egzystencji. Zatem w różnych przestrzeniach życia należy kreować im takie środowisko edukacyjne, które będzie służyło rozpoznawaniu i stymulowaniu ich zainteresowań oraz uzdolnień, a co za tym idzie – podejmowaniu aktywności samokształceniowej<sup>2</sup>.

Wspieranie rozwoju młodszyc uczniow, kształtowanie ich kreatywnych i innowacyjnych postaw jest wyzwaniem dla państwa jako dysponenta środków i wyznacznika koncepcji procesu kształcenia, rodziców – pierwszych opiekunów

<sup>1</sup> Zob. J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978, s. 670.

<sup>2</sup> Zob. G. Kryk, *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo PWSZ, Racibórz 2009.

– oraz nauczycieli. Można powiedzieć, iż kreowanie się tożsamości dzieci na pierwszym szczeblu kształcenia jest uzależnione od różnorodnych działań edukacyjnych i wychowawczych pozwalających im na poznanie oraz wyrażanie siebie. Na odczuwanie zadowolenia z wykonywanych zadań oraz podejmowanych decyzji, które także winny służyć innym ludziom. Zatem rozwój osobowości młodszych uczniów związany jest, w dużym stopniu, z postawą rodziców i nauczycieli, z ich świadomością, odpowiedzialnością i posiadanymi kompetencjami.

Zadaniem współczesnej edukacji, odbywającej się w formie zajęć szkolnych, jak i pozaszkolnych, winno być indywidualne podejście do każdej jednostki. Mimo że ma ono odzwierciedlenie w polskich aktach prawnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, to w kształceniu wczesnoszkolnym jest mało widoczne. Nadal dominują w nim metody asymilacji wiedzy, a działalność eksploracyjna uczniów oraz praca w grupach, które m.in. uczą strategii myślenia i sprzyjają aktywności emocjonalnej, należą do rzadkości<sup>3</sup>. Wbrew pozorom, od dzieci oczekuje się, że opanują terminologię i umiejętności z zakresu obszarów edukacji objętych programem nauczania, ale ciągle nie pomaga się im przyswoić instrumentów myślenia krytycznego, niezależnego i racjonalnego. Tymczasem fundamenty umiejętności myślenia budować trzeba we wczesnym dzieciństwie, gdy dzieci są otwarte na świat i formuje się ich intelektualna tożsamość. Szacunku dla zdolności myślenia, zasad i racjonalnego posługiwania się rozumowaniem, czerpania informacji od innych ludzi, można nauczyć młodszych uczniów poprzez stwarzanie im sytuacji do kształtowania własnych myśli, nazywania ich i przeżywania. Jest to ważne, gdyż myślenie nie odbywa się w emocjonalnej próżni, lecz jest czynnością, której potrzebny jest cel i motyw<sup>4</sup>.

Niedostatki w rozwoju zarówno procesów, jak i umiejętności myślenia w nauce szkolnej mają wpływ na dorosłe życie, na przebieg dalszej edukacji. W związku z tym, uczniowie muszą nauczyć się rozumienia tego, czego się uczą<sup>5</sup>, a także „myślenia o myśleniu”, nazywanego metakognicją. Jest to umiejętność, dzięki której ludzie są nie tylko bystrzy, lecz wręcz genialni. Polega na świadomym twórczym myśleniu na życzenie, gdy zajdzie taka konieczność, potrzeba rozwiązania jakiegoś problemu. „Każde dziecko zdolne jest do metakognicji, tyle że mało które ma dość okazji, żeby rozwinąć swój bajeczny potencjał. Zdolność uruchomienia tej naturalnej zdolności myślenia na życzenie pozwala naszym dzieciom radzić sobie z nowymi problemami – spokojnie i pewnie”<sup>6</sup>.

Należy mieć na uwadze, iż efektywność kształcenia nie jest związana z prezentowaniem dzieciom informacji do przyswojenia, lecz ze stwarzaniem im sytuacji do zaangażowania się w rozwiązywanie różnorodnych problemów, które

<sup>3</sup> Zob. *Ibidem*.

<sup>4</sup> Por. R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 12–14.

<sup>5</sup> Zob. R. Pachociński, *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, IBE, Warszawa 1997, s. 60–64.

<sup>6</sup> B. Tynan, *Naucz swoje dziecko myśleć*, Klub Dla Ciebie, Warszawa 2004, s. 73–74, 95.

mogą przybrać m.in. formę praktycznych zadań, eksperymentów, wycieczek, wypracowań, dyskusji. Edukację tylko wtedy możemy uznać za pożyteczną, gdy angażuje uczucia dziecka, pobudza jego ciekawość i niejako zmusza do myślenia. Zatem szkoła, świadoma iż każde dziecko to swoistego typu indywiduum mające własne zainteresowania, uzdolnienia i osobowość, którą wyraża w swoisty dla siebie sposób, zamiast nadmiernie koncentrować się na dokumentowaniu tego, czego dzieci nie wiedzą, powinna skupiać się na sposobach diagnozowania ich wewnętrznego potencjału i kreowaniu sytuacji edukacyjnych, które będą służyły aktywizacji wszystkich uczniów. Bowiem poczucie własnej wartości może się zrodzić podczas stawiania czoła prawdziwym wyzwaniom. Gdy dzieci dostaną zadanie dostosowane do swoich możliwości, które często wynikają z różnic w sposobie działania układu nerwowego, mogą się nauczyć i doświadczyć podniecenia wynikającego z biegłości<sup>7</sup>, poczuć radość i przyjemność z uczenia się.

Wspieranie rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym ściśle wiąże się z jakością kształcenia, która „jest spełnieniem oczekiwań jego użytkowników – uczniów, ich rodziców, społeczeństwa – co do osiągnięć uczniów”<sup>8</sup>. Zatem codzienna praca nauczycieli winna koncentrować się na poszukiwaniu ciekawych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych służących stymulowaniu postaw twórczych i to zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i pozalekcyjnych, pozaszkolnych, które dotyczą czasu wolnego uczniów.

Czas wolny jest nieodłącznym składnikiem życia każdego człowieka, który wpływa na jego jakość. Sposób spędzania czasu wolnego przez uczniów w dużej mierze rzutuje na ich osiągnięcia, na pojawiające się powodzenia i niepowodzenia szkolne, na realizację aspiracji edukacyjnych i życiowych. Dziecko w młodszym wieku szkolnym jest jeszcze mało odpowiedzialne, nie potrafi racjonalnie gospodarować daną mu „chwilą”, trzeba go tej umiejętności nauczyć, wskazać mu prawidłowe wzorce. Dobrze, gdy podejmowane w tym czasie działania są kontrolowane, a wręcz organizowane przez osoby dorosłe, a szczególnie przez rodziców czy szkołę. Służą temu zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne, które pełnią różne funkcje. Oprócz wspomnianego już „mądrego”, pożytecznego wykorzystania czasu wolnego, sprzyjają m.in.: rozwijaniu różnorodnych zainteresowań, konstruowaniu wiedzy, wdrażaniu do aktywności samokształceniowej, kształtowaniu się systemu wartości i uspołecznieniu uczniów, wychowaniu do współlbycia i współdziałania. Koła zainteresowań, jeżeli są prowadzone przez osobę kompetentną, eksperta w danej dziedzinie, odgrywają także znaczącą rolę w diagnozowaniu i stymulowaniu zdolności kierunkowych, a wręcz talentów dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wartością dodaną omawianych zajęć jest dobrowolny w nich udział, który z pewnością przekłada się na wzmożoną aktywność uczniów, przyczynia się do

<sup>7</sup> Por. S.I. Greenspan, B.L. Benderly, *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstawy inteligencji*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000, s. 251, 260.

<sup>8</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 350.

podniesienia efektywności wykonywanych zadań. Ponadto chęć zaspokojenia potrzeb, ciekawości poznawczej, prowadzi dzieci w stronę twórczego myślenia.

Mając na uwadze przedstawione walory edukacyjne zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, niepokoić może działalność wielu polskich szkół w zakresie redukcji kół zainteresowań, wyjazdów na wycieczki dydaktyczno-wychowawcze, a także zaniechania współpracy z nieformalnymi miejscami edukacji. Co prawda przyczyny tego niekorzystnego zjawiska w większości związane są z ciągłym spadkiem nakładów finansowych na oświatę i zubożeniem społeczeństwa, jednak nie bez znaczenia na taki przebieg procesu edukacji jest brak świadomości nauczycieli co do walorów uczenia przez doświadczenie, a niejednokrotnie ich „wygodnictwo”, niechęć do podejmowania tych form kształcenia.

Tymczasem w dobie wyzwań cywilizacyjnych sprawą priorytetową dla szkół jest większe zainteresowanie się czasem wolnym, wychowanie młodszych uczniów do jego racjonalnego wykorzystania. Postęp techniczny i informatyczny, konieczność podejmowania działań na rzecz własnego rozwoju, a także rosnące przejawy nadmiernej agresji u dzieci, brak opieki nad nimi i stale rosnąca liczba przestępstw z udziałem nieletnich, przemawiają za potrzebą zwrócenia szczególnej uwagi na zajęcia pozalekcyjne organizowane przez szkołę. Konsumpcyjny tryb życia, podwyższające się stopy bezrobocia i konsekwencje pauperyzacji społeczeństwa łączą się z ograniczeniem szans rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym. Nie zawsze rodzice są w stanie zagwarantować dziecku udział w zajęciach organizowanych przez instytucje pozaszkolne, bez wątpienia służące stymulowaniu ich zainteresowań i uzdolnień. Przeszkodą najczęściej jest brak możliwości przekazania środków finansowych na te cele lub odległość instytucji od miejsca zamieszkania.

Zatem szkoły, chcąc zyskać miano „kształcących na miarę wieku”, powinny edukacji zorientowanej na czas wolny nadać odpowiednią rangę, uczynić ją atrakcyjną dla wychowanków, gdyż ich aktywność nadmiernie skoncentrowana

[...] na wyposażaniu uczniów w wiedzę na lekcjach, opartych na tradycyjnych metodach dydaktycznych, pozbawiona zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych nie jest w stanie zapewnić młodemu pokoleniu Polaków wielostronnego rozwoju osobowości. Stąd poszukiwania dobrej szkoły, w której zajęcia spełniające funkcje czasu wolnego mogą i oddziałują na młodzież skuteczniej niż lekcje<sup>9</sup>.

Przykładem świadomości nauczycieli w zakresie przeobrażeń w świecie, odpowiedzialności za przygotowanie młodego pokolenia do życia w teraźniejszości i przyszłości jest projekt „Szkoła wielka jak świat”. Koncentrując się na ponadprogramowej aktywności uwzględnia podmiotowość młodszych uczniów, wagę i implikacje wspierania ich rozwoju dla dalszej życiowej edukacji, także podczas spędzania czasu wolnego, a co za tym idzie – potrzebę podniesienia jakości procesu kształcenia.

<sup>9</sup> Za: K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2009, s. 50.

## Przykłady dobrej praktyki – cele, założenia i realizacja projektu „Szkoła wielka jak świat”

W Szkole Podstawowej nr 18 im. Książąt Raciborskich w Raciborzu, z dniem 1 października 2010 roku rozpoczęła się realizacja projektu „Szkoła wielka jak świat”, który jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej, z Europejskiego Funduszu Społecznego. Jest to projekt Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w ramach działania 9.1. – „Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty”, poddziałania 9.1.2. – „Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszenie różnic w jakości usług edukacyjnych”. Projekt będzie realizowany do 2012<sup>10</sup>.

Z analizy dokumentacji – wniosku o dofinansowanie projektu – wynika, że twórcy przedsięwzięcia upatrują w jego realizacji zminimalizowanie zdiagnozowanych problemów występujących na terenie objętych wsparciem (badania własne szkoły – 357 rodziców, dokumenty programowe). Chodzi m.in. o:

- niewystarczającą ofertę bezpłatnych dodatkowych zajęć organizowanych przez szkołę przy dużym zainteresowaniu uczniów (71% deklaracji co do chęci uczestnictwa),

- brak środków finansowych na zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne,

- niekorzystną sytuację społeczno-ekonomiczną środowiska rodzinnego niektórych uczniów (oboje rodzice pracują – brak zapewnienia opieki nad dzieckiem – bezrobocie, zjawisko emigracji zarobkowej, rodzice pracujący poza miejscem zamieszkania, rodziny zastępcze, niepełne, objęte kuratelą sądową),

- pogorszenie wyników sprawdzianu po klasie szóstej w 2009 r.,

- uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,

- słaby dostęp do dóbr kultury (wynikający z położenia miasta, lokalizacji szkoły),

- niewystarczającą ofertę bezpłatnych zajęć dodatkowych dla uczniów poza szkołą, na które ponadto trzeba ich dowozić<sup>11</sup>.

Celem ogólnym projektu jest doskonalenie umiejętności kluczowych, kreatywnego myślenia, właściwego kierowania emocjami, rozwiązywania problemów, które umożliwią uczniom podejmowanie trafnych decyzji w karierze szkolnej.

Cele szczegółowe:

- promowanie rozwoju potencjalnych możliwości jednostek,

- zapobieganie stresom i izolacji społecznej uczniów, którzy osiągają niższe wyniki w nauce,

- stworzenie uczniom i uczennicom alternatywnych możliwości zagospodarowania czasu wolnego,

<sup>10</sup> Dostępne na: [www.swjs.sp18.pl](http://www.swjs.sp18.pl) [17.12.2010].

<sup>11</sup> Wniosek o dofinansowanie projektu „Program Operacyjny Kapitał Ludzki, EFS”, numer konkursu: 1/POKL/9.1.2/2010, s. 2.

- umożliwienie bezpośredniego kontaktu z kulturą, sztuką i nauką,
- wyposażenie uczniów i uczennice w praktyczne umiejętności posługiwania się technologią informacyjną, niezbędną do poznawania świata,
- doskonalenie umiejętności językowych umożliwiających swobodne poruszanie się we współczesnym świecie.

W projekcie szczególny nacisk położono na prowadzenie zajęć pozalekcyjnych skierowanych do obu płci<sup>12</sup>, uczących się w dwóch grupach wiekowych I–III i IV–VI.

Dla klas I–III zorganizowano zajęcia teatralne, taneczne, ceramiczne, sportowe, gier i zabaw, informatyczne – „Informatyka dla smyka” – artystyczne, języka angielskiego „Adventures with English”, Klub Europejski, warsztaty psychoterapeutyczne.

Każde z proponowanych zajęć wzbogacone będzie o zorganizowaną, bezpłatną wycieczkę tematyczną, umożliwiającą bezpośredni kontakt z kulturą, sztuką i nauką. Sukcesem projektu jest zaadaptowanie korytarza szkolnego na salę komputerową, którą wyposażono w laptopy dla uczniów. Z sali korzystac będą uczniowie podczas zajęć pozalekcyjnych, nie tylko informatycznych, ale i pozostałych<sup>13</sup>.

Podczas rozmów przeprowadzonych w grudniu 2010 roku, osoby bezpośrednio związane z projektem – wicedyrektor szkoły, wyznaczona do kontaktów roboczych, oraz koordynator projektu – podkreślały, iż dostęp do zajęć jest równy dla dziewcząt i chłopców wykazujących odpowiednie zainteresowania i predyspozycje do udziału w określonych zajęciach. W myśl założeń, wsparciem objęte są te osoby, dla których efektywne spędzanie czasu wolnego poza szkołą, szczególnie ze wspomnianych już względów społeczno-ekonomicznych rodziny, jest utrudnione lub wręcz niemożliwe. Rekrutacja do zajęć pozalekcyjnych jest prowadzona zgodnie z założeniami koncepcyjnymi: po 15 osób w grupie, w niektórych więcej – po 20 (zajęcia teatralne, artystyczne) – lub mniej – 10 (warsztaty psychoterapeutyczne). Łączny czas przeznaczony na ich realizację w latach 2010–2012 w klasach I–III to – w zależności od zajęć – 36, 50, 70 lub 100 godzin. Rozmówczynie zwracały także uwagę na uwzględnioną w projekcie integrację kształcenia szkolnego z pozaszkolnym. Chodzi tu o bezpłatne wycieczki dla uczniów, będące dopełnieniem wybranych obszarów zainteresowań.

Warto dodać, iż projekt wpisuje się w wizję szkoły:

Nasza szkoła jest przyjazna dla ucznia. Daje mu poczucie bezpieczeństwa. Chroni jego osobowość. Zapewnia mu właściwe warunki do nauki poprzez dobrze wykwalifikowaną kadrę nauczycielską, właściwy dobór środków dydaktycznych i nowoczesną bazę. Pozwala uczniowi na rozsądne spędzanie wolnego czasu organizując dla niego zajęcia pozalekcyjne, zbiórki harcerskie, zajęcia w świetlicy środowiskowej. Szkoła

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 2–3.

<sup>13</sup> Dostępne na: [www.sp18.pl/news.php](http://www.sp18.pl/news.php) [17.12.2010].



utrzymuje ścisły kontakt z rodzicami oraz współpracuje ze szkołami w Czechach, Walei i Hiszpanii, realizując projekty finansowane przez Unię Europejską i program Comenius. Szkoła nasza przygotowuje ucznia do aktywnego życia w społeczeństwie, kształtuje postawy patriotyczne oraz daje solidne podstawy do dalszego kształcenia na poziomie gimnazjalnym<sup>14</sup>.

Podjęte przedsięwzięcie wpisuje się także w potrzeby, zainteresowania i oczekiwania dzieci uczęszczających do klasy III, objętych badaniami sondażowymi z wykorzystaniem techniki ankiety i rozmowy (badania własne autorki artykułu, grudzień 2010). Uczestniczyło w nich 70 osób, w tym 30 dziewczynek i 40 chłopców (obecni w dniach prowadzenia badań).

Głównym celem podjętych badań było prześledzenie udziału uczniów w młodszym wieku szkolnym w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Młodszy uczniowie wykazali się świadomością w zakresie zajęć pozalekcyjnych organizowanych przez szkołę, co przemawia za dobrą, skuteczną akcją promocyjną placówki, którą niestety nie mogą poszczycić się wszystkie szkoły. Często zdarza się, że organizowane są koła zainteresowań, o których mało kto wie, stąd niska frekwencja uczniów, a w końcu likwidacja zajęć niesłusznie postrzeganych jako niepotrzebne z punktu widzenia stymulowania dziecięcych pasji.

Zainteresowania odgrywają ważną rolę w każdym wieku, a szczególnie w przypadku ucznia w młodszym wieku szkolnym, gdyż mogą w znacznym stopniu przesądzić o jego przyszłości. Oznaczając coś, z czym utożsamia on swoje dobre samopoczucie, są źródłem motywacji, która pobudza go do działania zgodnie z pragnieniami. Jeśli dziecko ma możliwość swobodnego wyboru i dostrzega, że coś przynosi mu pożytek, rozwija zainteresowania w tym kierunku, co skutkuje pojawieniem się zadowolenia. Kiedy ono mija, kończy się również zainteresowanie. Zainteresowania mogą także zaniknąć, gdy nie są podtrzymywane. Ponadto każde zainteresowanie wiąże się z zaspokojeniem określonej potrzeby dziecka – im jest ona ważniejsza, tym silniejsze i trwalsze będą zainteresowania<sup>15</sup>. Gdy mówimy o zainteresowaniach „wyrażamy opinię, że ktoś chce poznać dziedzinę, którą się interesuje”<sup>16</sup>.

Dzieci, wskazując na możliwość rozwijania swoich zainteresowań (92,9% deklaracji), nie kryły zadowolenia z bogatej oferty bezpłatnych, atrakcyjnych dodatkowych form spędzania czasu wolnego. Na podstawie analizy materiału badawczego, której wyniki na potrzeby artykułu zostały tylko zasygnalizowane, można stwierdzić, iż zainteresowania badanych uczniów, np.: sport i zajęcia ruchowe – 55,7% wskazań; muzyka, plastyka – po 40,0%, są zbieżne z ujętymi w projekcie. Co prawda niniejsze rodzaje zainteresowań – szczególnie ruchowe – bez podejmowania głębszej refleksji można uznać za swoiste dla tego wieku

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Por. E.B. Hurllok, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 244–245.

<sup>16</sup> A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa 1989, s. 53.

rozwojowego, na co zwracała już uwagę L. Wołoszynowa<sup>17</sup>. Mając jednak na uwadze charakterystyczne dla okresu wczesnoszkolnego zróżnicowane nasilenie i niestalość dziecięcych zainteresowań, godną pochwały jest różnorodność zaprojektowanych zajęć dla dzieci w ramach przedsięwzięcia „Szkoła wielka jak świat”. Ponadto wielokierunkowe stymulowanie zainteresowań młodszych uczniów jest pożyteczne z perspektywy aktywizacji ich ciekawości, która zostaje pobudzona wtedy, gdy dowiadują się czegoś, czego nie oczekiwali i co ich zaskakuje<sup>18</sup>.

Bez wątpienia ciekawe, pozalekcyjne propozycje Szkoły Podstawowej nr 18 w Raciborzu, umożliwiające dzieciom w młodszym wieku szkolnym przeżycie innych, zajmujących, nieznanych dotąd doznań, wyrażanie siebie, a także obserwowanie wytworów swoich działań, sprawiły, iż aż 80% badanych uczniów spędza swój czas wolny na zajęciach w macierzystej placówce.

Dziecko w młodszym wieku szkolnym jest istotą autonomiczną, posiadającą własne potrzeby, pasje i zdolności. Zatem zajęcia szkolne – lekcyjne i pozalekcyjne – a także pozaszkolne mają sens, gdy przyczyniają się do stymulowania jego wewnętrznego potencjału, do rozwijania kompetencji umożliwiających mu funkcjonowanie w stale zmieniającej się rzeczywistości, gdy wdrażają go do aktywności autoedukacyjnej. Poszukując optymalnego środowiska edukacyjnego, które temu sprzyja, należy pamiętać, że równie istotne jak to, czego się dziecko uczy, jest to, jak i w jaki sposób się tego dowiaduje. Nadmierna koncentracja nauczycieli klas początkowych na podręcznikach i kartach pracy uniemożliwia efektywne uczenie się, gdyż istotą kształcenia – szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej – jest aktywizacja uczniów, ich zaangażowanie w podejmowane działania, czego dobrym przykładem jest realizacja projektu „Szkoła wielka jak świat”.

### Refleksja końcowa

Trwająca od dłuższego czasu dyskusja o potrzebie wspierania rozwoju młodszych uczniów, stymulowania ich naturalnej ciekawości i radości płynącej z wykonywanych działań oraz uwzględniania w procesie kształcenia ich indywidualnych możliwości nie ma końca, ani sensu bez podejmowania przez nauczycieli klas początkowych namysłu nad własną pracą dydaktyczno-wychowawczą i to nie tylko podczas działań lekcyjnych.

Znajomość istoty oraz funkcji zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych to ważny element struktury wiedzy pedagogicznej. Walory poznawczo-wychowawcze, znaczenie tych zajęć dla kształtowania osobowości dzieci, przemawiają za świadomym ich uwzględnianiem w planowaniu rozwoju szkoły<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Por. L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1976, s. 644.

<sup>18</sup> Por. G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002, s. 385.

<sup>19</sup> Por. K. Denek, *Edukacja...*, s. 156.

Zatem należy sobie życzyć więcej takich projektów, jak „Szkoła wielka jak świat”, a raczej takich szkół i kreatywnych, twórczych nauczycieli, którzy widzą potrzebę wspierania potencjału młodszych uczniów i angażują się niemalże bez granic w trud kreowania sprzyjających ku temu warunków, wbrew różnym trudnościom, także tym, które związane są z realizacją projektów unijnych.

## Bibliografia

- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2009.
- Fisher R., *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Greenspan S.I., Benderly B.L., *Rozwój umysłu. Emocjonalne podstany inteligencji*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2000.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, WSiP, Warszawa 1989.
- Hurlok E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Kryk G., *Samokształcenie w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo PWSZ, Racibórz 2009.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002.
- Pachociński R., *Podstany kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, IBE, Warszawa 1997.
- Tynan B., *Naucz swoje dziecko myśleć*, Klub Dla Ciebie, Warszawa 2004.
- Wniosek o dofinansowanie projektu „Program Operacyjny Kapitał Ludzki, EFS”, numer konkursu: 1/POKL/9.1.2/2010.
- Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1976.



Aneta Wojnarowska  
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

## MOŻLIWOŚCI PROWADZENIA DZIECKA KU ODPOWIEDZIALNOŚCI ZA CZYNY

### Wstęp

Pojęcie odpowiedzialności stało się kluczowym zagadnieniem XX wieku. Z goryczą o owym stuleciu jako czasie wojen, głodu i ludzkich nieszczęść, gdzie dobry i silny człowiek to ciągle jeszcze dwóch ludzi<sup>1</sup>, pisze w jednym ze swoich wierszy W. Szymborska. Doświadczenia historyczne, a w szczególności doświadczenia II wojny światowej i totalitarna polityka wielu państw okresu powojennego ukazały jak niebezpieczny i nieodpowiedzialny potrafi być człowiek wobec siebie i bliźnich. Z kolei powojenny szybki rozwój techniczny i informatyczny, perspektywa przyszłości kreślona w pracach A. Tofflera, F. Fukuyamy czy J. Habermasa<sup>2</sup>, jak również, stanowiące dla wielu koniec pewnej epoki wydarzenia z dnia 11 września 2001 roku, czynią z odpowiedzialności także centralny problem w refleksji nad człowiekiem XXI wieku. To od umiejętnego realizowania tejże wartości zależeć będzie dalszy los człowiek. Obecne czasy, jak nigdy dotąd, wymagają od każdego wzięcia na siebie całego ciężaru odpowiedzialności za swe myśli, uczucia i czyny<sup>3</sup>. A czasy, w których żyjemy, są wyjątkowe. Problem realizowania w nich odpowiedzialności łączy się bezpośrednio z umiejętnością użycia posiadanej przez nas wolności, na co zwracał szczególną uwagę Jan Paweł II. Specyficzne pojmowanie wolności, które szeroko rozpowszechnia się dziś w opinii publicznej, odsuwa uwagę człowieka od odpowiedzialności etycznej. To, na czym koncentruje się uwaga, to sama wolność. Mówi się, że ważne jest by być wolnym i wykorzystywać tę wolność w sposób nieczym nieskrępowany, wyłącznie według własnych osądów, które w rzeczywistości są tylko zachciankami<sup>4</sup>. O niebezpieczeństwie realizacji próżnych zachcianek bardzo dosadnie pisze F. Fukuyama, wyznaczając trzy scenariusze możliwych dróg rozwoju biotechnologii w ciągu następnego pokolenia czy dwóch<sup>5</sup>. Nie bez znacze-

<sup>1</sup> W. Szymborska, *Widok z ziarenkiem piasku*, Wydawnictwo a5, Poznań 1996, s. 121.

<sup>2</sup> Zob.: A. Toffler, *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997; F. Fukuyama, *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Znak, Kraków 2004; J. Habermas, *Przywzłość natury ludzkiej. Czy mierzymy do eugeniki liberalnej?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.

<sup>3</sup> A. Kępiński, *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001, s. 11.

<sup>4</sup> Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005, s. 41–42.

<sup>5</sup> Zob.: F. Fukuyama, *Koniec człowieka...*

nia pozostaje głos M. Junga, który uważa, że nauka często zapomina o człowieku i że brak jej całościowego spojrzenia, duchowości i nade wszystko odpowiedzialności<sup>6</sup>. Współczesność stwarza nam wiele możliwości, otwierając je jednak przed nami, kreuje także wiele problemów i pułapek.

Wyjątkowość obecnych czasów polega również na wszechobecnym relatywizmie wartości moralnych. Zatraca się istota i sens choćby takich wartości, jak: dobro, prawda, miłość, sprawiedliwość czy odpowiedzialność. Autorytety trudno znaleźć we współczesnych czasach, a te dawne powoli odchodzą. Większość dorosłych radzi sobie jeszcze z umiejętnym poruszaniem się w meandrach współczesnej rzeczywistości. Najbardziej narażone na jej destrukcyjne wpływy są bezbronne i niewinne dzieci. Stąd też przedszkole i szkoła stają przed trudnym zadaniem wprowadzania młodego człowieka w świat norm i zasad, rzadko już spotykanych w codziennym życiu, oraz wartości, które należy przed nim odkryć i pomóc mu w ich zrozumieniu.

### Czym jest odpowiedzialność?

Istotną sprawą dla współczesnego pojmowania fenomenu odpowiedzialności będzie, jak sądzę, zapoznanie się ze znaczeniem słowa i dziejami tego pojęcia. Rodowód odpowiedzialność wywodzi z dziedziny prawnej. Używane w prawie rzymskim terminy: *respondere*, *responsio*, *responsum*, otrzymały w średniowieczu swe odpowiedniki niemal we wszystkich językach europejskich. Odpowiadanie, jak stwierdza J. Filek, zaczęło znaczyć tyle, co: odpowiadać *przed* sądem na oskarżenie, bronić przed sądem siebie (lub kogoś), usprawiedliwiać swoje zachowanie, swoje czyny (lub czyjeś). Wszelkie odpowiadanie *przed* sądem *za* (*zamiast*) kogoś stało się z natury usprawiedliwieniem go, braniem w obronę<sup>7</sup>. Odpowiadać znaczyło tyle, co bronić jakiejś sprawy przed sądem, względnie – usprawiedliwiać jakieś działanie, i to w taki sposób, że należy odpowiadać na określone oskarżenie<sup>8</sup>. Ujęcie to związane było z przekraczaniem norm prawnych w konkretnych sytuacjach. Taki sposób pojmowania odpowiedzialności pojawił się na gruncie religii chrześcijańskiej, gdzie oznaczał konieczność usprawiedliwiania się człowieka, zdawania sprawy ze wszystkich swych uczynków i całego życia przed Bogiem. Szczególny wymiar odpowiedzialności w chrześcijaństwie miała ofiara Chrystusa, który przyjął na siebie grzechy człowieka i umarł za niego na krzyżu. W ten sposób odpowiedzialność z pojęcia prawniczego przekształciła się w pojęcie etyczne. Filozofia chrześcijańska wprowadziła także w obszar zainteresowania odpowiedzialnością jeszcze jeden termin łaciński – *imputatio* – tłumaczony jako przypisanie bądź po-

<sup>6</sup> M. Jung, *Mały Książę w nas. W podróży odkrywczej z Saint-Exupérym*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 2006, s. 75.

<sup>7</sup> J. Filek, *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Baran i Suszczyński, Kraków 1996, s. 18.

<sup>8</sup> J. Schwartländer, *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, „Znak” 1995, nr 10.

czytanie<sup>9</sup>. Choć takie rozumienie odpowiedzialności (w sensie *respondere* czy *imputatio*) jest do dzisiaj praktykowane, zawęża jednak jej zakres i znaczenie.

Dwudziestowieczne pojmowanie fenomenu odpowiedzialności czyni z niej wartość opisującą egzystencję człowieka. Postuluje za rozumieniem jej jako ontologicznej – konstytutywnej cechy bytu ludzkiego. Jak dowodzi J. Filek, chodzi już nie tylko o odpowiedzialność nadaną, lecz o odpowiedzialność, którą sami jesteśmy przez to, że jesteśmy. Formuła Kartezjusza, jego zdaniem, uległa więc zmianie z „myślę, więc jestem” w „jestem, więc odpowiadam”<sup>10</sup>. Jak stwierdza badacz, człowiek może stać się odpowiedzialny bądź nieodpowiedzialny jedynie dlatego, że z natury jest odpowiedzialny. Tak więc człowiek odpowiedzialny może stać się nieodpowiedzialny i kiedy już stanie się on nieodpowiedzialny (w owym wtórnym sensie), nadal będzie pozostawał odpowiedzialny (w sensie pierwotnym)<sup>11</sup>. Co oznacza ta zmiana dla egzystencji człowieka? To podkreślenie świadomości własnej natury w postępowaniu, świadomości jego skutków, bowiem JA to całość ciała, psychiki i duszy.

M. Nowicka-Koziół, uznając odpowiedzialność za cechę konstytuującą człowieczeństwo, wskazała na jej uwarunkowania, którymi są przede wszystkim: świadomość człowieka, jego wolność (margines wolności) oraz możliwość wyboru<sup>12</sup>. Antoine de Saint-Exupéry ujął to zagadnienie w literacki sposób, pisząc, że „być człowiekiem, to właśnie być odpowiedzialnym”<sup>13</sup>.

„Zontologizowanie” odpowiedzialności, którego dokonała filozofia nowożytna, sprawiło również, że zaczęto wiązać ją szerzej z całością życia człowieka w kontekstach nie tylko czynów negatywnych, złych. Przedmiotem właściwie przeżywanej odpowiedzialności nie jest, jak stwierdza J. Filek, pozostawiony za nami własny, pojedynczy czyn, lecz szeroki kontekst bytu. W charakterystyce czasowej, tak rozumianego przedmiotu odpowiedzialności, dominującym momentem jest przyszłość, a nie przeszłość. O ile negatywna odpowiedzialność spoglądała za siebie, w przeszłość, to pozytywna odpowiedzialność dotyczy przyszłości. I jeżeli w zakres negatywnej odpowiedzialności wchodzi dokonane przez nas zło, to pozytywna odpowiedzialność odnosi się do powierzonego naszej trosce dobra<sup>14</sup>.

Na tle powyższych uwag, wprowadzających w dyskurs ważnego dziś dla trwania życia i cywilizacji pojęcia, spróbuję odpowiedzieć na postawione pytanie: czym jest odpowiedzialność?

<sup>9</sup> Por. *ibidem*, J. Filek, *Ontologizacja...*, s. 18.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 7.

<sup>11</sup> Por. J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Znak, Kraków 2003; *idem*, *Pytania o odpowiedzialność*, „Znak” 1995, nr 10.

<sup>12</sup> Por. M. Nowicka-Koziół, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1997; M. Nowicka-Koziół, *Ontologiczny i ontyczny sens odpowiedzialności a pedagogika humanistyczna*, „Edukacja” 1987, nr 2 (18).

<sup>13</sup> A. Saint-Exupéry, *Ziemia, planeta ludzi*, PIW, Warszawa 1964, s. 117.

<sup>14</sup> J. Filek, *Ontologizacja...*, s. 32–33.

W literaturze przedmiotu pojawia się wiele prób definiowania tego pojęcia. Najogólniej i najszerzej określa odpowiedzialność filozofia, etyka, religia, wiążąc jej istotę z całokształtem człowieczeństwa. Ks. J. Tischner cytuje, w oparciu o słownik filozoficzny Lalande'a, że odpowiedzialność jest to sytuacja podmiotu działającego, świadomego swoich czynów, rzeczywiście chcianych. Polega ona na tym, że może on wobec każdego rozumnego bytu przedstawić ich motywy i w zależności od wartości i natury czynów wystawić się na wstyd lub zasłużyć na poszanowanie<sup>15</sup>. Poszczególne człony tej ogólnej definicji odpowiedzialności odnajdujemy u licznych autorów zgłębiających to zagadnienie. Na odpowiedzialność przejawiającą się w działaniu zwraca uwagę M. Ossowska, uważając, że jest to możliwość dysponowania swoim działaniem, czyli wolą<sup>16</sup>. F. Zawadzki podkreśla w swej definicji, że odpowiedzialność wyraża się najpełniej w działaniu, które jednostka dodatkowo w odpowiedni sposób może kształtować. Podkreśla również bezwyjątkowe wiązanie odpowiedzialności z aktywnością, która ustawicznie towarzyszy człowiekowi<sup>17</sup>. M. Żelazny, odwołując się do R. Elsnera, ujmuje ten problem jako dające się osadzić przypisywanie osobie czynu, jako wynikającego z jej wpływu, czyli działania<sup>18</sup>. Z kolei R. Ingarden, dokonując rozróżnienia czterech rozmaitych sytuacji, w których występuje fenomen odpowiedzialności, jedną z nich określa mianem odpowiedzialnego działania<sup>19</sup>.

Autorzy ci, podkreślają istotne znaczenie udziału świadomości w podejmowaniu konkretnego działania. Na szczególną uwagę zasługuje wyjaśnienie R. Ingardena, który uważa, że we wszystkich fazach swego działania sprawca uświadamia sobie jego związek z wartością pozytywną lub negatywną jego wyniku i podejmuje je czy kontynuuje ze świadomą aprobatą wartości wyniku, a przez to także słuszności swego działania. Albo spełnia je tylko dlatego, że nie może się oprzeć powodom przeciwnym realizacji niesłusznego działania. Nie dopuszcza jednak ślepego działania, którego następstw nie ogarnia, lecz jest ich w pełni świadomy i odpowiednio je do tego układa<sup>20</sup>. M. Żelazny wzbogaca to wyjaśnienie również o element woli, zamiaru, charakteru i usposobienia<sup>21</sup>. W rozważaniach J. Kielbasy, świadomość jednostki określona jest jako uznanie jej za istotę rozumną i poczytalną, która określa siebie samą jako autora swoich czynów<sup>22</sup>.

Poza elementami działania, woli i świadomości w definiowaniu odpowiedzialności, pojawia się również pojęcie motywów działania. Jak twierdzi R. In-

<sup>15</sup> J. Tischner, *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10.

<sup>16</sup> M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, PWN, Warszawa 1966, s. 226.

<sup>17</sup> F. Zawadzki, *Z rozważań nad odpowiedzialnością*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 4 (209).

<sup>18</sup> M. Żelazny, *Granice odpowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10.

<sup>19</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003, s. 73–74.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 76–77.

<sup>21</sup> M. Żelazny, *Granice...*

<sup>22</sup> J. Kielbasa, *Wciąż więcej pytań*, „Znak” 1995, nr 10.



garden, sprawca podejmując odpowiedzialne działanie spełnia je przy mniej lub bardziej pełnym zrozumieniu naocznym, zarówno powstającej z jego działania sytuacji, wziętej w aspekcie wartości, jak i wartości motywów, które skłoniły go do tego działania<sup>23</sup>.

Istotna w rozważaniach na temat odpowiedzialności jest również umiejętność jednostki do oceny własnego czynu. Ks. J. Tischner wskazuje, że osoba, wystawia się na wstyd lub zasługuje na poszanowanie. F. Zawadzki uważa, że odpowiedzialność wyraża się najpełniej w faktycznym wzięciu na siebie skutków własnego działania, a nie jedynie w gotowości do uczynienia tego<sup>24</sup>. Stwierdzenie to koresponduje z poglądem R. Ingardena, że miarą rzeczywiście spełnionego odpowiedzialnego działania jest nie tylko umiejętność wzięcia przez jednostkę odpowiedzialności za nie, ale jej realizacja<sup>25</sup>.

Proponuję, by na potrzeby tego opracowania, na podstawie powyżej dokonanej analizy, przez odpowiedzialność rozumieć świadome działanie osoby wolnej, dokonującej wyboru pomiędzy wartościami (pozytywnymi i negatywnymi) przy rozumieniu wartości motywów, postrzegającej i prognozującej związek między podejmowanym aktem a jego skutkiem (wynikiem) i decydującej się na poniesienie jego konsekwencji. Definicja ta określa odpowiedzialność osoby dorosłej. Nie oznacza to jednak, że kwesta odpowiedzialności nie odnosi się również do szczególnego człowieka, jakim jest dziecko. Moje uprzednie rozważania dotyczące odpowiedzialności jako cechy ontologicznej bytu ludzkiego, jak również stwierdzenie J. Kielbasy, że jest ona określeniem pewnego zachowania charakteryzującego istotę żywą<sup>26</sup>, odnosi się także do dziecka i jeszcze bardziej podkreśla możliwości wpływu na budowanie w nim odpowiedzialności.

## Specyfika odpowiedzialności dziecka

Rodząca się w dziecku świadomość odpowiedzialności i właściwe temu okresowi życia zachowania lub czyny odpowiedzialne posiadają swoją specyfikę. Stanowią początkowy okres w wędrówce ku dorosłemu pojmowaniu tego pojęcia i wdrażaniu go we własne życie. Moje rozważania na ten temat prowadzić będą w oparciu o pionierskie i historyczne już badania przeprowadzone na początku XX wieku przez J. Piageta oraz badania kontynuatorów jego myśli, którzy rozszerzyli i wzbogacili uzyskane przez niego wyniki.

Kierunek, jaki przyjmuje rozwój odpowiedzialności, to przechodzenie od odpowiedzialności obiektywnej ku subiektywnej, krystalizującej się około 7 roku życia<sup>27</sup>. Kolejne etapy w rozwoju odpowiedzialności nie stanowią jednak faz

<sup>23</sup> R. Ingarden, *Książeczka...*, s. 76.

<sup>24</sup> F. Zawadzki, *Z rozważań nad odpowiedzialnością...*

<sup>25</sup> R. Ingarden, *Książeczka...*, s. 77.

<sup>26</sup> J. Kielbasa, *Wciąż...*

<sup>27</sup> Zob.: J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, PWN, Warszawa 1967.

w ścisłym tego słowa znaczeniu, trudno bowiem określić ich dokładne granice a jednostka w płynny sposób je pokonuje.

Pierwszy etap rozwoju odpowiedzialności człowieka to dziecięca odpowiedzialność obiektywna. Odpowiedzialność postrzegana jako wartość nie stanowi w tym okresie wytworu świadomości dziecka a narzucona jest z zewnątrz i przestrzeganie jej jest ścisłym posłuszeństwem wobec dorosłego lub autorytetu<sup>28</sup>. Ten pogląd J. Piageta potwierdza analiza poglądów innych badaczy. L. Kohlberg, wyznaczając stadium egocentrycznego punktu widzenia na poziomie przedkonwencyjnym, zwrócił uwagę na zachowanie dziecka zadowolającego swym postępowaniem autorytet w celu uniknięcia kary<sup>29</sup>, E. Hurlock określił je jako postępowanie dziecka zgodne z zasadami tylko ze względu na przymus społeczny<sup>30</sup>, a H. Muszyński jako uznanie narzuconej wartości moralnej poprzez podporządkowanie się dziecka<sup>31</sup>. B.C.J. Lievegoed zauważył, że okres ten to automatyczny i jak na razie skostniały sposób postępowanie dziecka według wzorów przyjętych z otoczenia<sup>32</sup>. Natomiast W. Terlecka, poddając porównaniu swoje badania dotyczące poczucia powinności moralnej dzieci przedszkolnych w sferze werbalnej i niewerbalnej, wyciągnęła wniosek, że nawet w najstarszej grupie dzieci większa jest liczba tych, które właściwie formułują powinność w związku z sytuacjami przedstawionymi w historyjkach, niż tych, które realizują ją w swoim postępowaniu<sup>33</sup>. Ów werbalizm w wychowaniu moralnym zauważony przez badaczkę potwierdza powyższe twierdzenia badaczy o tym, że odpowiedzialność obiektywna dziecka charakteryzuje się niepoddawaniem jego refleksji moralnej (gdyż taka, jak na razie, nie wykształciła się) zachowaniom, które stanowią posłuszne naśladowanie postępowania osób istotnych dla dziecka.

Poza posłuszeństwem wobec autorytetu, charakterystycznym rysem odpowiedzialności obiektywnej jest nienaruszalność reguł, którą J. Piaget i L. Kohlberg wyznaczyli na podstawie dosłownego oraz absolutnego ich stosowania i respektowania przez dzieci. Badacze ci wyznaczyli również kolejną cechę odpowiedzialności obiektywnej, mówiącą o tym, że uwaga dziecka i jego osąd zależny jest od ilościowego charakteru skutków materialnych. Winnego czeka kara proporcjonalna do materialnych skutków przewinienia, niezależnie od pobudek i intencji, jakie kierowały jednostką. Zilustrowaniem takiego sposobu myślenia może być sytuacja przedstawiona przez J. Piageta, w której dziecko ocenia surowiej postępki jednostki, która nie wiedząc, że za drzwiami stoi taca z 15 filiżankami, otwiera

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 101.

<sup>29</sup> J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2002, s. 116.

<sup>30</sup> W. Terlecka, *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1975, s. 21.

<sup>31</sup> H. Muszyński, *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1987, s. 46.

<sup>32</sup> B.C.J. Lievegoed, *Fazy rozwoju dziecka*, Akademia, Toruń 1993, s. 141.

<sup>33</sup> W. Terlecka, *Poczucie...*, s. 131.

je i rozbija wszystkie filiżanki, niż postępek jednostki, która rozbija jedną filiżankę, chcąc dosięgnąć konfitury na wysoko zawieszanej półce w chwili, kiedy takie działanie jest jej zabronione ze względu na własne bezpieczeństwo<sup>34</sup>. Z kwestią odpowiedzialności obiektywnej łączy się również wiara dziecka w immanentną sprawiedliwość, czyli w samoistny proces wymierzania sankcji. Kara bowiem, w mniemaniu dziecka, następuje zawsze po naruszeniu normy, niezależnie od jej wykrycia.

Powyzsza charakterystyka odpowiedzialności obiektywnej ściśle koresponduje z sylwetką rozwojową małego dziecka, które z natury swojej jest realistą i egocentrykiem. Jego egocentryczna postawa rzutuje na jego przekonanie o identyczności i zgodności sądów wszystkich ludzi z sądami samego dziecka. Z kolei jego postawa realistyczna nie pozwala oddzielić mu we własnych przeżyciach tego, co obiektywne i subiektywne.

Przechodzenie ze stadium odpowiedzialności obiektywnej do stadium odpowiedzialności subiektywnej, jak już wcześniej wspomniałam, nie charakteryzuje się zauważalnym i fundamentalnym skokiem. Umownie przyjmuje się 7 rok życia jako granicę ich rozróżnienia, kiedy pojawia się rodzaj, określanego przez J. Piageta, etapu przejściowego, a przez H. Muszyńskiego – stadium socjononii<sup>35</sup>. Charakteryzuje go postawa dziecka, które w działaniu bądź w odniesieniu do ocen własnego sprawstwa rozwiązuje już problemy na poziomie odpowiedzialności subiektywnej, jednak w płaszczyźnie sądów werbalnych i rozumowania pozostaje jeszcze na poziomie odpowiedzialności obiektywnej. Myślenie i refleksja moralna dziecka (czyli także ta o odpowiedzialności) konstruuje się poprzez uewnętrzzenie jego działań, o czym wspomina również, analizując rozwój myślenia, B.C.J. Lievegoed<sup>36</sup>. Wielokrotnie w swojej książce J. Piaget powtarza wniosek, że teoretyczne rozważania dziecka (myślenie) są zawsze opóźnione o rok/dwa w stosunku do efektywnych odczuć moralnych (działanie)<sup>37</sup>. Jest to niezwykle istotna informacja dla osoby zajmującej się wychowaniem dziecka w przedszkolu i na początkowym etapie nauki szkolnej, gdyż w sferze jego najbliższego rozwoju znajduje się przejście na wyższy poziom rozwoju moralnego, odpowiedzialności, i tylko umiejętne zabiegi stymulujące doprowadzą dziecko do jego osiągnięcia i zinterioryzowania w jak najbardziej korzystnym czasie.

Osiągnięcie przez jednostkę poziomu odpowiedzialności subiektywnej określone jest przez jej świadomą i wolną postawę w realizacji tejże wartości. J. Piaget mówił, że istnieje ona wtedy, kiedy świadomość jednostki traktuje jako konieczny pewien ideał niezależny od jakiegokolwiek presji zewnętrznej<sup>38</sup>. Potwierdza je

<sup>34</sup> J. Piaget, *Rozwój...*, s. 115–120.

<sup>35</sup> H. Muszyński, *Rozwój...*, s. 45.

<sup>36</sup> Zob. B.C.J. Lievegoed, *Fazy...*

<sup>37</sup> Zob. J. Piaget, *Rozwój...*

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 181.

stanowisko B.C.J. Lievegoed, że moralność, a w tym odpowiedzialność, rozwija się przez ciągle pogłębianie i rozszerzanie treści świadomości<sup>39</sup>. Słuszny jest więc wniosek W. Terleckiej, że wraz z wiekiem wzrasta liczba dzieci rozumiejących różne sytuacje dotyczące powinności moralnych i działania na korzyść innych ludzi<sup>40</sup> oraz ich umiejętności wskazywania motywów postępowania i uzasadniania wybranych sposobów działania moralnego<sup>41</sup>. Pojęcie to wzbogacił H. Muszyński, mówiąc, że jednostka nie tylko uznaje pewne normy, pewną moralność za własną, ale dodatkowo może i chce dokonywać w niej jakiś przekształceń<sup>42</sup>. Chodzi więc o tę fundamentalną zmianę w świadomości jednostki, która dokonuje się w sposób ciągly poprzez coraz szerszy zakres jej doświadczeń i kontaktów z rzeczywistością i światem społecznym.

Konieczność otrzymania jak największej ilości bodźców i doświadczeń w sferze moralnej jest bezsprzeczna. Dziecko, jak postulował J. Piaget, uczy się jedynie przez doświadczanie, bowiem sednem sprawy jest to, jak twierdził badacz, a pięknie w słowa ubrał B.C.J. Lievegoed, że dziecko to „całkowicie organ zmysłowy”<sup>43</sup>. Moją szczególną uwagę zwróciły rozważania, wcześniej cytowanego badacza, dotyczące potrzeby dostarczenia dziecku dostatecznej ilości materiału literackiego – baśni i opowieści<sup>44</sup> – w celu zapoznania ich z problemami moralnymi i uwrażliwieniu ich na nie.

Przełomowe dla dziecka, w docieraniu do odpowiedzialności subiektywnej, jest rozumienie i odkrywanie, jak podkreślają J. Piaget i W. Terlecka, tego, że prawdomówność jest konieczna dla stosunków sympatii i wzajemnego szacunku, czego istotą jest współdziałanie z innymi oraz świadomość traktowania reguł jako wyniku wzajemnych uzgodnień. Przy ocenie czynu natomiast – branie pod uwagę przede wszystkim intencji i motywów działania a nie zatrzymywanie się jedynie na skutkach, wyrządzonych szkodach czy cierpieniu.

Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że rozwój odpowiedzialności wyznaczony jest przede wszystkim przez zewnętrzne, społeczne warunki życia jednostki, a w szczególności przez rodzinę, na co zwracają uwagę w swoich pracach wszyscy wymienieni dotychczas przez mnie badacze. Jak wiadomo, w początkowych latach życia dziecka nakłada się na nie wiele zakazów i nakazów, których ono nie rozumie. Odnosi się więc ono do moralności płynącej z zewnątrz. Nie wszyscy rodzice wychowują dzieci według moralności intencji lub nie zwracają szczególnej uwagi dziecka na ten aspekt oceniania czynów. Ma to jednak ogromne znaczenie dla szybszego osiągnięcia przez jednostkę odpowiedzialności subiektywnej lub

<sup>39</sup> B.C.J. Lievegoed, *Fazy...*, s. 140.

<sup>40</sup> W. Terlecka, *Poczucie...*, s. 53.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 80.

<sup>42</sup> H. Muszyński, *Rozwój...*, s. 44, 46.

<sup>43</sup> B.C.J. Lievegoed, *Fazy...*, s. 38.

<sup>44</sup> Zob.: *ibidem*.

gotowości przechodzenia na jej poziom. Liczne kontakty dziecka z rówieśnikami i doświadczenia będące ich wynikiem również wspomagają ten proces.

### **Możliwości wykorzystania baśni Antoine'a de Saint-Exupéry'ego *Mały Książę* w pracy z dziećmi w zakresie budowania w nich odpowiedzialności**

Baśń *Mały Książę* stanowi bezcenny materiał, stwarzający możliwości wprowadzania dzieci w świat wartości moralnych. Przeprowadzone przeze mnie na niewielkiej grupie pięcioletnich i sześcioletnich przedszkolaków badania, których celem było zdiagnozowanie stanu posiadanej przez nie odpowiedzialności, wyznaczyły zakres posiadanej przez dzieci niewiedzy, niepełnego rozumienia istoty wartości odpowiedzialności. Wykorzystałam je do określenia zawartych w *Małym Księciu* wartości edukacyjnych, wspierających dziecko w osiąganiu wiedzy praktycznej i teoretycznej na temat odpowiedzialności i odpowiedzialnego działania.

Każde dzieło sztuki, w tym dzieło literackie, jest przede wszystkim nośnikiem pewnych wartości. Jak podkreśla W. Stróżewski, adekwatna ocena dzieła sztuki wymaga przede wszystkim zdania sobie sprawy z wartości, jakie w nim występują lub jakie dzięki niemu stają się nam dostępne<sup>45</sup>. Obcowanie dziecka z dziełem literackim można określić więc jako wychowanie przez sztukę. Obejmuje ono, jak uważa I. Wojna, wychowanie estetyczne jako kształcenie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, konieczne dla przeżywania i poznawania wartości sztuki, a ponadto kształcenie pełnej osobowości człowieka w sferze intelektualnej, moralno-społecznej w dziedzinie kształtowania wyobraźni i postawy twórczej<sup>46</sup>. W bardzo analityczny sposób wartości edukacyjne literatury dla dzieci, zarówno te poznawcze, jak i etyczne, można określić jako przedstawianie i przekazywanie czytelnikowi wiedzy o świecie, tym bliższym i tym dalszym pod względem historycznym, geograficznym i kulturowym, a także wiedzy o człowieku, ideach i ideałach, światopoglądzie, postawach etycznych i estetycznych<sup>47</sup>. Ich nosicielami są nie tylko bohaterowie utworów, ale ogólnie cały świat przedstawiony i jego szczególna autorska kreacja. Młody czytelnik zapoznaje się z owymi problemami w sposób pośredni poprzez przeżywanie tekst utworu, a nie ich własne doświadczenie.

Na określenie szerokiego spektrum wartości edukacyjnych baśni posłużyła mi analiza czterech zmiennych szczegółowych opisujących zmienną ogólną. Tak

<sup>45</sup> W. Stróżewski, *Wartości estetyczne i nadestetyczne*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, S. Sawicki, W. Panasa (red.), Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1986, s. 35.

<sup>46</sup> Cyt. za: H. Ratyńska, *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*, [w:] *Kultura literacka w przedszkolu*, cz.1, S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska (red.), WSiP, Warszawa 1988, s. 222.

<sup>47</sup> D. Kowalewska, *Harry i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter”* J.K. Rowling, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2005, s. 59.

więc na określenie rodzajów wartości edukacyjnych zawartych w *Małym Księciu* złożyło się:

- określenie rodzajów wzorców zachowań odpowiedzialnych zawartych w baśni,
- określenie zakresów zachowań odpowiedzialnych proponowanych przez autora,
- określenie rodzajów możliwości wprowadzania dzieci w zakres odpowiedzialności poprzez zastosowanie baśni,
- określenie rodzajów możliwych do osiągnięcia rezultatów w zakresie odpowiedzialności po zastosowaniu baśni.

Postulowana przeze mnie hipoteza, że wartości edukacyjne zawarte w *Małym Księciu* wspierają dziecko w osiąganiu wiedzy praktycznej i teoretycznej na temat odpowiedzialności i odpowiedzialnego działania, stanowi wynik jedynie teoretycznej analizy dzieła.

### **Rodzaje wzorców zachowań odpowiedzialnych w *Małym Księciu***

Prezentowane w baśni wzorce i antywzory stanowią kluczowy element dla możliwości wprowadzania dzieci w zakres zachowań odpowiedzialnych. Są to postacie, z którymi dziecko-czytelnika łączą więzi emocjonalne – osoby stanowiące autorytet bądź antywzór dla dziecka, które chce ono naśladować lub nie (pamiętając o ich niechlubnych postępkach). Są to postacie, które stanowią pewny i stały punkt odniesienia w sytuacjach wahań, niepewności i podejmowania dziecięcych wyborów.

Szczególnego znaczenia, w kontekście wyników przeprowadzonych przeze mnie i analizowanych badań, nabierają różnorodne wzorce zachowań odpowiedzialnych zawarte w *Małym Księciu*, gdyż badane dzieci nie wykazały znajomości jakichkolwiek wzorców osobowych czy wzorców zachowań. Nie przejawiały fascynacji bądź antypatii w stosunku do konkretnych autorytetów literackich, w ogóle o nich nie mówiły.

W baśni występują zarówno pozytywne, jak i negatywne wzorce odpowiedzialnego postępowania. Ich prezentacja, jak również prezentacja realizowanego przez nie działania odpowiedzialnego bądź nieodpowiedzialnego, dokonywana jest w sposób opisowy lub zawiera się w prowadzonych dialogach. Wraz z prezentacją połączona jest również ocena ich postępowania. Sytuacją sprzyjającą wprowadzeniu dzieci w zakres zachowań odpowiedzialnych byłaby prezentacja wzorców osobowych, charakteryzujących się działaniem odpowiedzialnym, jak i tych przejawiających brak takiego działania. Należałoby również zwrócić uwagę dzieci nie tylko na opis prezentowanego przez dany wzorzec czy antywzór zachowania, ale też poddać go analizie i wyjaśnić jego pozytywny bądź negatywny wpływ, wraz ze wskazaniem działania pożądanego moralnie i społecznie.

Główny bohater utworu – Mały Książę – jest bez wątpienia najważniejszym pozytywnym wzorcem realizującym zachowania odpowiedzialne. Jest postacią,

która kreuje świat przedstawiony utworu i dzięki niej baczny czytelnik rozumie ów – stanowiący jednocześnie odbicie rzeczywistości, w której żyjemy – świat. To złotowłosy chłopiec, który przeżywa najistotniejszą przygodę swojego życia – wędrówkę, podczas której odkrywa sens życia i wartości w nim najistotniejsze. Wraz z Małym Księciem, owych odkryć dokonuje również czytelnik towarzyszący mu w tej podróży do wnętrza siebie samego. Tajemnicze pojawienie się złotowłosego chłopca u boku Pilota w sercu afrykańskiej pustyni początkowo fascynuje czytelnika. Poznawanie historii jego życia i bolesnego wyboru ucieczki z planety stopniowo zacieśnia więź emocjonalną czytelnika z tą postacią. Jednocześnie czyni z Małego Księcia osobowość, która staje się życiowym przewodnikiem czytelnika, pewnego rodzaju autorytetem.

Jaki jest Mały Książę? Po pierwsze jest dzieckiem, stąd też rozumie dzieci a one rozumieją jego. Posiada ową dziecięcą wrażliwość, fantazję i wyobraźnię. To dzięki nim rysunek Pilota, przedstawiający węża boa w trakcie trawienia słonia, stanowi dla niego oczywisty obraz. Cechy te ujawniają się również w zamilowaniu do oglądania zachodów słońca. Jego dziecięcość przejawia się także w konsekwentnym dążeniu do uzyskania wyczerpujących odpowiedzi na zadawane pytania, jak również w obnażaniu brutalnej prawdy. Mały Książę jest bardzo pracowitym, zdyscyplinowanym, cierpliwym i troskliwym człowiekiem, w czym przejawia się jego odpowiedzialność za siebie, innych, posiadaną planetę, jak również miłość do Róży. Jest on jednak bardzo samotny i nieszczęśliwy. Taki stan jego ducha łączył się z obecnością Róży i jej zachowań oraz brakiem porozumienia pomiędzy nimi. Chłopiec opuścił więc planetę. Na Ziemi odkrył i zrozumiał, dzięki przyjaźni zawartej z Lisem, uczucie, które łączyło go z pięknym kwiatem. Pojął jego wartość, jak i sens sprzeczności nim miotających. Uczucie samotności i smutku związane było wtedy z brakiem obecności Róży w jego życiu. Mały Książę jest człowiekiem odważnym, pełnym wiary i nadziei. To one motywują go do opuszczenia planety w celu odnalezienia szczęścia. One też, kiedy pojmuje tajemnicę i sens własnej egzystencji, dają mu siłę na odbycie trudnej wędrówki przez pustynię w celu odnalezienia miejsca przybycia, a ostatecznie sprawiają, że decyduje się on na ukąszenie Żmiji, co jest symbolicznym obrazem akceptacji własnej śmierci. Pilot i Lis, choć są postaciami pozytywnymi, nie są wzorcami. Odgrywają oni rolę pomocników-przewodników Małego Księcia.

Antywzory przedstawione w baśni to mieszkańcy sześciu planet, które odwiedził złotowłosy chłopiec. Reprezentują oni, jak uważa M. Jung, nas samych, bowiem w sercu każdego tkwi cząstka człowieka opętanego żądzą władzy, próżnego egocentryka, cierpiącego na uzależnienie, zimnego człowieka interesu, zmuszonego trzymać się rozkazu neurotyka i naukowca bez miłości<sup>48</sup>.

<sup>48</sup> M. Jung, *Mały Książę...*, s. 75–76.

## Zakres zachowań odpowiedzialnych proponowanych przez autora

W utworze *Mały Książę* prezentacja, opis i wyjaśnienie zachowań ponoszenia odpowiedzialności za siebie i innych, wykonywaną pracę i środowisko dokonuje się poprzez głównego bohatera baśni. Odpowiedzialność za innych przejawia się głównie w trosce Małego Księcia o innych. Codzienne żmudne prace porządkowe zlotowłosego chłopca związane z usuwaniem baobabów i czyszczeniem wulkanów, obrazują natomiast jego postawę odpowiedzialnego traktowania obowiązków i odpowiedzialności za stan planety i w pewnym sensie jej środowiska. W odpowiedzialność Małego Księcia za innych, wykonywaną pracę i środowisko wpisuje się automatycznie jego odpowiedzialność za siebie samego.

W pracy z dziećmi, dla uzyskania pozytywnych rezultatów poszerzania zakresu ich odpowiedzialności, pożądana byłaby prezentacja, opis i wyjaśnienie sytuacji odpowiedzialności za: siebie i innych, wykonywaną pracę i środowisko. Sama prezentacja takich zachowań, bez uświadomienia dzieciom ich roli i wartości, przyniesie najprawdopodobniej przeciętne rezultaty. Opisanie dzieciom postaci prezentujących brak ponoszenia odpowiedzialności w jakimkolwiek zakresie (mieszkańcy sześciu planet), bez wskazania zachowań poświadczanych w ich przypadku, nie przyniesie żadnych rezultatów w poszerzaniu zakresu odpowiedzialności dzieci, bądź będą one znikome.

### Rodzaje możliwości wprowadzania dzieci w zakres odpowiedzialności poprzez zastosowanie *Małego Księcia*

Rodzajów możliwości wprowadzania dzieci w zakres odpowiedzialności poprzez zastosowanie tekstu literackiego jest zapewne wiele. Pamiętać należy o tym, żeby w pracy pedagogicznej z konkretną grupą opierać się na metodach i technikach dostosowanych do poziomu rozwojowego dzieci i posiadanych przez nie predyspozycji, zgodnie z zasadami dydaktyki. Odczytanie tekstu przed grupą dzieci przedszkolnych lub znajdujących się w początkowych klasach szkoły podstawowej z reguły przynosi mało satysfakcjonujące rezultaty. Wiąże się to z umiejętnością percypowania przez nie utworu czytanego, która u większości występuje w ilościach śladowych, co jest skutkiem rzadkiego kontaktu dzieci ze słowem czytanim, który często ogranicza się jedynie do czasu poświęconego na tę aktywność w ramach zajęć przedszkolnych bądź szkolnych. Poza tym dziecko w tym wieku nabywa dopiero umiejętność słuchania ze zrozumieniem tekstu literackiego, co zgodne jest z jego psychologicznymi predyspozycjami.

Połączenie prezentowanych treści literackich i ich równoczesna analiza zwiększają możliwość osiągnięcia pozytywnych rezultatów w zakresie wprowadzania dzieci w obszar zachowań odpowiedzialnych. Jednak analiza ta musi i tym razem korelować z wiekiem dzieci. Pamiętając o tym w przypadku dzieci przedszkolnych i tych znajdujących się w początkowych klasach szkoły podstawowej,



pożądana byłaby analiza określona jako intersemiotyczny przekład tekstu przez dzieci realizowany podczas zabawy. Oznacza on przekład jednego systemu znaków (pismo) na inne (słowo, obraz, dźwięk, gest, ruch), który może odbywać się na różne sposoby<sup>49</sup>. W praktyce pedagogicznej chodziłoby o formy organizowania pracy z dziećmi związanej z edukacją przez sztukę i przeżywanie. Mowa tu o formach takich, jak: poznawanie jednego wytworu sztuki i własne tworzenie na tej podstawie bądź łączenie treści dwóch, trzech różnych dziedzin sztuki bez korzystania z dzieł, a także na ich podstawie<sup>50</sup>.

Utwór literacki, często ten pochodzący z kanonu literatury dla dzieci, wywodzi się z zabawy. Służy zarówno zabawie, jak i nauczaniu poprzez nią, a także ma w niej swoje przedłużenie. Jak uważa J. Cieślowski, dziecko ma naturalną skłonność do manifestowania swych uczuć, opanowywania rzeczy i idei w formie zachowań będących ekspresjami różnych sztuk: śpiewu, tańca, malowania, mówienia w formie różnych zachowań zabawowych. Dziecko przedłuża utwór literacki we własne mówienie czy poezjowanie, dokonuje jego translacji na język pikturalny lub obrzędowo-teatralny – grając nim. W ten sposób utwór nadany oficjalnie stoi tylko u początku, jest rozrusznikiem<sup>51</sup>. Dziecko poznaje więc utwór literacki i przyswaja sobie zawarte w nim treści moralne, wielokrotnie odtwarzając i tworząc go – na swój sposób – na nowo poprzez: zabawę, rysunek, wylizankę, piosenkę, taniec, opowiadanie, działalność dramową i teatralną.

## Podsumowanie

Problem odpowiedzialności, który uczyniłam głównym tematem artykułu, uważam za kluczowe pojęcie refleksji nad człowiekiem XXI wieku. Fakt ten wynika zarówno z doświadczeń historycznych, które ukazały słabość człowieka i nieumiejętność realizowania tejże wartości, jak również czyhających na współczesnego człowieka niebezpieczeństw cywilizacyjnego rozwoju. Jedynie postawa odpowiedzialna może zapewnić człowiekowi pewną i spokojną przyszłość. Wartość odpowiedzialności, jak wiele innych wartości, ulega jednak w dzisiejszym świecie uproszczeniu i relatywizacji. Aby człowiek był odpowiedzialny, musi powrócić do źródeł wiedzy o niej. Jednym z najistotniejszych problemów jest pojmowanie fenomenu odpowiedzialności jako wartości opisującej egzystencję człowieka, jako ontologicznej – konstytutywnej cechy bytu człowieka, z którą w momencie narodzin przychodzi na świat i stać się odpowiedzialnym lub nieodpowiedzialnym może jedynie dlatego, że z natury jest już odpowiedzialny.

<sup>49</sup> J. Cieślowski, *Teoretyczne problemy dziecięcej kultury literackiej*, [w:] *Kultura literacka w przedszkolu*, cz. 1, S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska (red.), WSiP, Warszawa 1988, s. 183.

<sup>50</sup> Zob.: M. Guśpiel, J. Dyląg, R. Małaszowski, *Reforma oświaty to też inne spojrzenie na edukację*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.

<sup>51</sup> J. Cieślowski, *Literatura osobna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 179.

Działanie osoby wolnej, świadomej i rozumiejącej motywy własnego postępowania, która wybiera pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi wartościami, będąc równocześnie świadoma związków, jakie zachodzą pomiędzy podejmowanym przez nią czynem a jego skutkami i decydującej się na poniesienie tych skutków – tak rozumiem odpowiedzialność dojrzałego człowieka. Wyznacza ona wzór, do którego powinien zmierzać każdy człowiek. Specyfika odpowiedzialności małego dziecka skłania nas, z jednej strony, do zrozumienia jego postawy. Z drugiej strony, wymaga takich działań wychowawczych i edukacyjnych, aby osiągnięcie jej odbywało się w sposób najbardziej korzystny i pożądany dla niego. To dzieci stanowią o przyszłości nas i naszego świata, należy więc zwrócić szczególną uwagę na możliwości, jakie stwarza się im w dojrzewaniu do postawy odpowiedzialnego działania. Możliwości te wyznaczone są poprzez źródła, które kształtują nas i prowadzą do osiągnięcia pełni człowieczeństwa.

Jako główny materiał organizujący działania edukacyjne w pracy z dziećmi, stwarzający możliwości wprowadzania ich w świat wartości moralnych, wybrałam utwór *Mały Książę*, który poddałam teoretycznej analizie. Literatura dla dzieci stanowi bogatą kopalnię inspiracji do wprowadzania dzieci w świat wartości, a w jego obrębie w zakres odpowiedzialności. Dzieje się tak dlatego, że każde dzieło, w tym również utwór literacki, jest nosicielem określonych wartości. W przypadku *Małego Księcia* można mówić o szerokim zakresie wartości edukacyjnych, wspierających dzieci w osiąganiu wiedzy praktycznej i teoretycznej na temat odpowiedzialności i odpowiedzialnego działania. Baśń ta prezentuje wzorce i antywzory. Ich znajomość i obecność w życiu dziecka ma niebagatelne znaczenie, gdyż stanowią one pewny i stały punkt odniesienia w sytuacjach wahań, niepewności i podejmowania dziecięcych wyborów.

Nie bez znaczenia pozostaje też kwestia organizacji kontaktu dzieci z książką. Nieodpowiednie działania mogą zrazić je już na samym początku. Myślę, że właściwe postępowanie powinno zawierać się w zabawie z utworem, czyli – postulowanym przez J. Cieślakowskiego – intersemiotycznym przekładzie tekstu, wpisującym się bezpośrednio w zakres edukacji przez sztukę, bowiem baśń *Mały Książę* kreuje takie możliwości.

## Bibliografia

- Cackowski Z., *Odpowiedzialność*, „Człowiek i Światopogląd” 1980, nr 2.  
Cieślakowski J., *Literatura osobna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.  
Cieślakowski J., *Teoretyczne problemy dziecięcej kultury literackiej*, [w:] *Kultura literacka w przedszkolu*, cz. 1, S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska (red.), WSiP, Warszawa 1988.  
Filek J., *Pytania o odpowiedzialność*, „Znak” 1995, nr 10.  
Filek J., *Ontologizacja odpowiedzialności. Analityczne i historyczne wprowadzenie w problematykę*, Baran i Suszczyński, Kraków 1996.  
Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Znak, Kraków 2003.

Fukuyama F., *Koniec człowieka. Konsekwencje rewolucji biotechnologicznej*, Znak, Kraków 2004.

Guśpiel M., Dyląg J., Malaszowski R., *Reforma oświaty to też inne spojrzenie na edukację*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.

Habermas J., *Przyśusłość natury ludzkiej. Czy zmierzamy do eugeniki liberalnej?*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.

Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005.

Jung M., *Mały Książę w nas. W podróży odkrywczej z Saint-Exupérym*, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 2006.

Kępiński A., *Rytm życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2001.

Kielbasa J., Wciąż więcej pytań, „Znak” 1995, nr 10.

Kowalewska D., *Harry i czarzy-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter” J.K. Rowling*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 2005.

Lievegoed B.C.J., *Fazy rozwoju dziecka*, Akademia, Toruń 1993.

Muszyński H., *Rozwój moralny*, WSiP, Warszawa 1987.

Nowicka-Kozioł M., *Ontologiczny i ontyczny sens odpowiedzialności a pedagogika humanistyczna*, „Edukacja” 1987, nr 2(18).

Nowicka-Kozioł M., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1997.

Ossowska M., *Podstawy nauki o moralności*, PWN, Warszawa 1966.

Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, PWN, Warszawa 1967.

Ratyńska H., *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*, [w:] *Kultura literacka w przedszkolu*, cz. 1, S. Frycie, I. Kaniowska-Lewańska (red.), WSiP, Warszawa 1988.

Schwartländer J., *Odpowiedzialność jako podstawowe pojęcie filozoficzne*, „Znak” 1995, nr 10.

Stróżewski W., *Wartości estetyczne i nadestetyczne*, [w:] *O wartościowaniu w badaniach literackich*, S. Sawicki, W. Panasa (red.), Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1986.

Szyborska W., *Widok z ziarenkiem piasku*, Wydawnictwo a5, Poznań 1996.

Terlecka W., *Poczucie powinności moralnej u dzieci przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1975.

Tischner J., *Gra wokół odpowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10.

Toffler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997.

Trempała J., Czyżowska D., *Rozwój moralny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2002.

Zawadzki F., *Z rozważań nad odpowiedzialnością*, „Studia Filozoficzne” 1983, nr 4 (209).

Żelazny M., *Granice odpowiedzialności*, „Znak” 1995, nr 10.



Ewelina Majewska-Pyrkosz  
Uniwersytet Śląski  
w Katowicach

## STYMULOWANIE WYOBRAŹNI UCZNIA WYBITNIE ZDOLNEGO W I ETAPIE EDUKACYJNYM

### Wprowadzenie

Poszukiwania sposobów wspierania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stały się wielkim wyzwaniem dla polskiego systemu edukacji. Podejmowane są działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia stosownie do jego potrzeb i możliwości, zarówno w obszarze intelektualnym, somatycznym, jak i emocjonalno-społecznym.

W ostatnim czasie obserwuje się również wzrost zainteresowania uczniami wybitnie zdolnymi, jak również poszukiwania nowatorskich strategii edukacyjnych stymulujących potencjał twórczy dziecka. Do tej pory uważano, iż uczeń zdolny ma szansę na sukces i rozwinię swoje talenty niezależnie od warunków środowiskowych i stopnia podejmowanych działań edukacyjnych<sup>1</sup>.

Wiek XXI ma szansę być wiekiem kształcenia uczniów zdolnych, takie są bowiem potrzeby społeczne i w tym kierunku opracowywane są strategie i programy kształcenia na świecie respektujące indywidualne potrzeby edukacyjne wszystkich członków społeczeństwa. Reforma systemu oświaty przeprowadzana w polskim szkolnictwie w ostatnich latach stwarza sprzyjającą atmosferę dla kształcenia jednostek uzdolnionych, pozwalając na bardziej elastyczne podejście do procesu edukacji<sup>2</sup>.

Edukacja uczniów na I szczeblu edukacji wczesnoszkolnej jest bardzo istotnym etapem. Przez pierwsze lata nauki uczeń zdobywa podstawowe wiadomości i umiejętności, które stanowią podstawę dalszego rozwoju myśli i osobowości każdego człowieka. Jest to priorytet na płaszczyźnie nauczania i wychowania, który nie tylko umożliwia ujawnienie pełnego potencjału możliwości dziecka – dbałość o psychofizyczny i poznawczy rozwój dziecka od najmłodszych lat jest również inwestycją w rozwój całego społeczeństwa.

W czasach dynamicznego rozwoju cywilizacji, w dobie wszechobecnej techniki i komunikacji internetowej wymaga się od jednostki dużej inwencji twórczej, bogatej wyobraźni i kreatywności. Jedynie dostateczna stymulacja rozwoju sfe-

---

<sup>1</sup> Por. W. Limont, *Koncepcja organizacji i struktury opieki i kształcenia uczniów szczególnie zdolnych*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*, W. Limont, J. Cieślakowska (red.), Impuls, Kraków 2005, s. 233–234.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 233.

ry poznawczej dziecka pozwala nadażyć za wciąż zmieniającymi się warunkami funkcjonowania we współczesnym, nowoczesnym społeczeństwie. Bardzo ważnym czynnikiem jest dostrzeżenie zdolności i ich rozwój na maksymalnym dla danej jednostki poziomie. Odpowiednio dobrane metody i skonstruowany program edukacyjny pozwoli zdolnym uczniom odnaleźć odpowiednią dziedzinę aktywności, zgodną z ich indywidualnymi potrzebami i predyspozycjami<sup>3</sup>.

Uczeń zdolny wymaga stworzenia warunków, które uruchomią jego potencjał, zlokalizowanie potencjału twórczego ucznia może okazać się decydujące dla jego dalszej kariery szkolnej i ujawnienia jego ponadprzeciętnych zdolności<sup>4</sup>.

Zdolności twórcze związane są ze zdolnościami kierunkowymi. Odpowiedzialna za nowe i oryginalne rozwiązania problemów, za pomysłowość, jest również wyobraźnia twórcza, która jest całkowicie niezależna od dyscypliny zdolności kierunkowych. Ma to istotne znaczenie w koncepcji kształcenia uczniów zdolnych<sup>5</sup>.

### Charakterystyka ucznia zdolnego

Bogata literatura psychologiczno-pedagogiczna zawiera wiele definicji i charakterystyk ucznia zdolnego. Zgodnie z tradycyjnym podejściem, związanym z identyfikacją jednostek zdolnych, uczniowie zdolni to tacy, którzy charakteryzują się wysokim ilorazem inteligencji, inni utożsamiają uczniów zdolnych ze szczególnym rozwojem zdolności specjalnych. Autorzy wielu definicji podkreślają, iż uczniów zdolnych charakteryzują wysokie osiągnięcia w nauce oraz twórcza wyobraźnia. Należą do nich uczniowie o dużym potencjale twórczym, posiadających ogólne bądź kierunkowe uzdolnienia<sup>6</sup>.

G. Lewis twierdzi, iż uzdolnienia dzieci należy rozpatrywać w co najmniej kilku obszarach, wyróżnia on dzieci uzdolnione: językowo, matematycznie, sportowo, naukowo, twórczo, organizatorsko, przywódczo, plastycznie, muzycznie, technicznie i aktorsko<sup>7</sup>. Dla E. Godzik uczniowie wybitnie zdolni to tacy, którzy poza wysoką inteligencją ogólną wyróżniają się w karierze szkolnej możliwością osiągnięć twórczych w jakiejkolwiek dziedzinie społecznie użytecznej, ponadto wyróżniają się oni twórczą wyobraźnią, wybitnymi zdolnościami specjalnymi, łatwością uczenia się, szerokimi zainteresowaniami oraz samokrytycyzmem i pracowitością<sup>8</sup>.

<sup>3</sup> Por. W. Limont, *Eksperymentalne badania wyobraźni twórczej*, [w:] *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, A. Sękowski (red.), PWN, Warszawa 2004, s. 66.

<sup>4</sup> K. Krasoń, *Rozpoznawanie potencjału twórczego ucznia – dysonans deklaracji i możliwości nauczycieli*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*, W. Limont, J. Cieślukowska (red.), Impuls, Kraków 2005, s. 214.

<sup>5</sup> W. Limont, *Eksperymentalne...*, s. 66.

<sup>6</sup> J.L. French, *Dzieci szczególnie uzdolnione – badania i metody kształcenia*, [w:] *Metody pedagogiki specjalnej*, N.G. Haring, R.L. Schiefelbusch (red.), PWN, Warszawa 1973, s. 451.

<sup>7</sup> G. Lewis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998.

<sup>8</sup> E. Gondzik, *Kariery szkolne uczniów*, WSiP, Warszawa 1976.

W. Panek podaje, że uczeń szczególnie uzdolniony to taki, który w sytuacjach szkolnych wykazuje lepsze przystosowanie się do nich dzięki stosunkowo dużej zdolności rozwiązywania problemów, myśleniu twórczemu, osiąganiu wysokich rezultatów w nauce, wykazywaniu wszechstronnych lub specjalnych uzdolnień, żywej wyobraźni, bogatym zainteresowaniom oraz własnemu specyficznemu sposobowi uczenia się, powiązanemu z umiejętnościami korzystania z różnych ponadobowiązkowych źródeł wiedzy<sup>9</sup>.

Uczniowie zdolni należą do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wymagają odpowiedniego wsparcia, aby wszystkie rodzaje inteligencji mogły się skutecznie rozwijać. Wsparcie i wspomaganie ze strony dorosłych, zarówno rodziców, jak i nauczycieli, dostosowane do indywidualnych potrzeb i zdolności zwiększa szanse na sukces. Badania naukowe i praktyka pedagogiczna wskazują, że stymulowanie indywidualnych zainteresowań uczniów zdolnych, wiara w ich możliwości, wytrwałość, są nieodzownymi elementami wpływającymi na efektywne wykorzystanie wszechstronnych talentów i możliwości uczniów zdolnych.

Twórczość, kreatywność, inwencja, pomysłowość dziecka, zwłaszcza zdolnego, uwarunkowane są funkcjonowaniem wszystkich procesów psychicznych. Zarówno procesów poznawczych, jak i emocjonalno-motywacyjnych. Szczególna rola w tym należy do wyobraźni<sup>10</sup>.

## Pojęcie wyobraźni i jej znaczenie

Często w psychologii trudno jest podać jednoznaczną definicję jakiegoś pojęcia. Tak jest i w przypadku wyobraźni. Często zamiennie stosowane są terminy „wyobraźnia” i „fantazja”. I. Rozet mówi o fantazji jako twórczej aktywności umysłowej, odróżniając ją wyraźnie od wyobraźni odtwórczej, która nie prowadzi do wytworzenia przez podmiot żadnej nowej informacji<sup>11</sup>. Nie utożsamia, a rozgranicza fantazję i wyobraźnię W. Witwicki. Według niego, wyobraźnia to tyle co imaginacja, a fantazja to skłonność do pomysłowości i marzeń<sup>12</sup>. Niewątpliwe jest jednak, że wyobraźnia jest jedną ze zdolności ludzkich<sup>13</sup>.

W psychologii wyobraźnię definiuje się na ogół jako dyspozycję wytwarzania wyobrażeń, czyli obrazów umysłowych<sup>14</sup>. Wyobrażenia, podobnie jak i spo-

<sup>9</sup> W. Panek, *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Sekcja Wydawnicza Filii UW w Białymstoku, Białystok 1977.

<sup>10</sup> E. Zdankiewicz-Ścigala, T. Maruszewski, *Wyobrażenia jako pierwszą formą doświadczenia generowanego przez jednostkę*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II: *Psychologia ogólna*, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk 2000, s. 183.

<sup>11</sup> I. Rozet, *Psychologia fantazji. Badanie twórczej aktywności umysłowej*, PWN, Warszawa 1982, s. 20.

<sup>12</sup> W. Witwicki, *Psychologia*, t. I, PWN, Warszawa 1975, s. 342.

<sup>13</sup> J. Górniewicz, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Praksis, Warszawa-Toruń 1992, s. 3–12.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 7

strzeżenia, należą do przeżyć zmysłowych, ale różnią się między sobą mechanizmem powstawania. Spostrzeżenia wywoływane są przez bodźce działające bezpośrednio na zmysły, zaś wyobrażenia pod wpływem bodźców pośrednich, do których możemy zaliczyć między innymi słowa. Psychologowie wyróżniają co najmniej dwa rodzaje wyobrażeń: odtwórcze i twórcze. Wyobrażenia odtwórcze powstają na bazie śladów pamięciowych – są ich rekonstrukcją. Skrajnym ich przypadkiem jest zjawisko psychiczne zwane ejdetyzmem, czyli niemal wierne odtworzenie zapamiętanej rzeczywistości. Obrazy ejdetyczne powstają przede wszystkim u dzieci. Wyobrażenia twórcze to obrazy, które charakteryzują się oryginalnością powiązań pomiędzy różnymi elementami zapamiętanej rzeczywistości. Mają walory kreatywne i stanowią jedno z podstawowych źródeł twórczości artystycznej. Te dwa rodzaje wyobrażeń generuje jedna dyspozycja – wyobraźnia<sup>15</sup>.

W życiu dziecka wyobraźnia pełni dwie podstawowe funkcje. Z jednej strony pobudza je do działania w realnym świecie i tym samym pełni funkcję stymulującą. Z drugiej strony wylacza jednostkę z tego właśnie świata, tworząc jego idealny obraz, wtedy ma charakter kompensujący. W rzeczywistości obie funkcje wzajemnie się przenikają<sup>16</sup>.

W słowniku psychologicznym możemy przeczytać, iż sprawność wzrokowego, słuchowego, dotykowego czy węchowego uobecnienia przedmiotów lub zjawisk wcześniej spostrzeganych, jest niczym innym jak wyobraźnią; uobecnianie to dokonuje się samoczynnie lub pod wpływem bodźców słownych, spostrzeżeńowych lub w następstwie innych wyobrażeń, a także w wyniku świadomej aktywności jednostki, aktualizującej w danej sytuacji zadaniowej fragmenty swego doświadczenia<sup>17</sup>. Wyobraźnia jest procesem psychicznym polegającym na tworzeniu nowych wyobrażeń, a także w wyniku świadomej aktywności jednostki, aktualizującej w danej sytuacji zadaniowej fragmenty swego doświadczenia<sup>18</sup>.

Wyobraźnia jako proces psychiczny bywa ujmowana bardzo szeroko – jest to wszelkie odtwarzanie przedstawione w obrazach, reprodukcja obrazowa. W takim ujęciu wyobraźnię utożsamia się z pamięcią obrazową. W przeciwieństwie do pamięci obrazowej, wyobraźnia nie zawsze daje dokładną reprodukcję minionego doświadczenia w obrazach, odchodzi od niego przekształcając dawne i tworząc nowe obrazy, które są wynikiem czynności twórczych jednostki. Według J. Strelau, wyobraźnię jako proces psychiczny należy rozumieć w węższym znaczeniu. Istotą jej jest twórcze przekształcenie poprzedniego doświadczenia i tworzenie na tej podstawie nowych obrazów. Wyobraźnia jest więc tego typu właściwością psychiczną, która w oparciu o wyobrażenia będące odzwierciedle-

<sup>15</sup> J. Górniewicz, *Sztuka i wyobraźnia*, WSiP, Warszawa 1989, s. 5.

<sup>16</sup> J. Górniewicz, *Rozwój...*, s. 30.

<sup>17</sup> W. Szewczuk, *Słownik Psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 327.

<sup>18</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975, s. 356.



niem spostrzeganej dawnej rzeczywistości twórczo przekształca nabyte wcześniej doświadczenia oraz tworzy nowe<sup>19</sup>.

Wyobraźnia jest jedną z tych zdolności ludzkich, które trudno zbadać standardowymi narzędziami badawczymi. Istnieje kilka testów do badania tej dyspozycji, ale zawsze dotyczą one jakiejś konkretnej wyobraźni (wyobraźnia przestrzenna – test Guilforda; wyobraźnia przestrzenna – test Halla); nie istnieją testy do badania wyobraźni „w ogóle”<sup>20</sup>. Istotny w tym zagadnieniu jest fakt, iż choć wyobraźnią dysponują wszyscy ludzie, wszyscy uczniowie, to jednak występują znaczne zróżnicowania jej twórczych możliwości. Mają na to wpływ między innymi dziedziczne predyspozycje do twórczości, jakość środowiska życia i wychowania dziecka. Środki i metody wychowawcze mogą stymulować wyobraźnię, inne zaś mogą przyczyniać się do hamowania rozwoju bądź zanikania twórczych możliwości.

Problematyką wyobraźni i wyobrażeń zajmował się w ramach teorii poznania Arystoteles, podając zasady, którymi wyobraźnia kieruje się łącząc ze sobą wyobrażenia. Są to: podobieństwo, kontrast, styczność<sup>21</sup>.

Wyróżniano więc następujące prawa kojarzeń pobudzających pracę wyobraźni:

1. Prawo styczności w czasie (kojarzą się ze sobą treści występujące w świadomości jednocześnie).
2. Prawo podobieństwa (kojarzą się treści podobne).
3. Prawo kontrastu (określona treść może wywoływać przypomnienie czegoś o treści przeciwnej).

Wielu psychologów jest zdania, że głównym mechanizmem wyobraźni twórczej jest kojarzenie przez podobieństwo, nazywane również myśleniem przez analogię. Zakładają oni, że istnieją dwa typy tworzenia w wyobraźni rzeczy nowych przez analogię:

1. Uosobienie, personifikacja, czyli przenoszenie cech ludzkich na przedmioty otaczającego świata. W ten sposób powstają dzieła sztuki, mity i wyobrażenia, ożywiające przyrodę tworam i obdarzonymi duszą i działającymi na podobieństwo człowieka.

2. Przekształcanie (metamorfoza), które wykorzystując częściowe podobieństwa, przynosi nowe zestawienia i wytwory. Tak powstają metafory, alegorie, symbole<sup>22</sup>.

Obraz świata, który buduje w swojej wyobraźni dziecko, przedstawia wszystko to, co w rzeczywistości zostaje ukrywane, czego dziecko się boi, obawia, co jest dla niego niedostępne. W świecie wyobraźni wszystko się może zdarzyć, dlatego

<sup>19</sup> J. Stralau, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, PWN, Warszawa 1977, s. 103.

<sup>20</sup> J. Górniewicz, *Rozwój...*, s. 14.

<sup>21</sup> Dostępne na: [www.pl.wikipedia.org/wiki/Wyobraźnia](http://www.pl.wikipedia.org/wiki/Wyobraźnia) [18.12.2010].

<sup>22</sup> Z. Pietrański, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.

dzieci wypowiadają swoje najskrytsze pragnienia, marzenia. Pozwalając dziecku marzyć, fantazjować, tak naprawdę pozwalamy mu zaistnieć. Wyobraźnia staje się częścią życia wielu dzieci.

Pedagodzy skonstruowali różne techniki stymulowania i wyzwiania twórczych możliwości jednostki, takie jak: analiza funkcjonalna, łańcuchy alternatywne, implikacje, technika tworzenia analogii, personifikacja. Powstały też pedagogiczne koncepcje ujmowania znaczenia wyobraźni w życiu człowieka oraz w procesie poznawania i przekształcania rzeczywistości. Można je rozpatrywać w trzech grupach:

- wyobraźnia jako przedmiot oddziaływań edukacyjnych,
- wyobraźnia jako źródło inwencji pedagogicznej,
- wyobraźnia a edukacja przyszłości.

Problematyka wyobraźni zyskuje na znaczeniu szczególnie w okresach przełomowych, kiedy nie tylko poszukuje się ludzi twórczych, ale stwarza się też warunki do stymulowania i wyzwiania wyobraźni w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia. I dlatego wyobraźnię trzeba bogacić i rozwijać możliwie najwcześniej<sup>23</sup>.

Pierwszy etap edukacji wczesnoszkolnej charakteryzuje się nagłym zderzeniem swobody i spontaniczności zachowań dziecka generowanych w wyobraźni, z systematyczną nauką szkolną, obowiązkami i regułami społecznego współżycia przestrzeganyymi przez nauczycieli, a poprzez nich również i innych uczniów w szkole. Uczniowie stykają się z nowymi treściami kształcenia wyznaczającymi w znacznym stopniu kierunek ich myślenia i wyobraźni. Wyobraźnia jest kierowana przez nauczyciela, a sytuacje społeczne związane z procesem edukacji. Spontaniczność została podporządkowana myśleniu<sup>24</sup>. Uczeń wzbogaca swoje doświadczenia, wiedzę, rozwiązuje i wymyśla zagadki, krzyżówki, szarady, uczestniczy w różnych formach zajęć dodatkowych, które stwarzają mu możliwości do ujawniania się twórczych możliwości jego wyobraźni.

Rola wyobraźni w różnych rodzajach działalności człowieka, tym bardziej w procesie edukacji uczniów, jest niekwestionowana. Troska o rozwój wyobraźni to troska o rozwój twórczych zdolności i kreatywność dziecka. Dlatego też powinna być nieodłącznym elementem oddziaływań edukacyjnych. Skuteczność tej działalności determinuje spełnienie kilku warunków:

1. Wczesne rozpoczęcie, wczesna diagnoza.
2. Stwarzanie sytuacji wyprzedzających rozwój.
3. Maksymalne natężenie sił.
4. Zapewnienie dziecku swobody w działaniu.
5. Udzielenie dziecku wsparcia i pomocy (mądrej i życzliwej)<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Por. J. Lewicka, S. Czajkowski, *Zajęcia plastyczne z dziećmi klas początkowych*, Wydawnictwo NK, Warszawa 1971, s. 34–35.

<sup>24</sup> Z. Pietrasiński, *Myślenie...*, s. 35–36.

<sup>25</sup> Por. P. Bilous, *Wyobraźnia i jej rola w rozwoju twórczości dzieci*, „Nauczanie Początkowe” 2007, nr 3.

Powodzenie zajęć skoncentrowanych na rozwijaniu wyobraźni dzieci, w tym dzieci wybitnie zdolnych, zależy w dużej mierze od umiejętnego inspirowania, czyli pobudzania wyobraźni dziecka w różnych kierunkach. Istotne jest stwarzanie warunków, które pozwolą się ujawnić zdolnościom i maksymalnie pobudzą wyobraźnię w określonym kierunku.

Biorąc pod uwagę fakt, że dzieci w młodszym wieku szkolnym spostrzegają świat synkretycznie, czyli całościowo, to edukacja wczesnoszkolna powinna umożliwiać uczniom wszechstronne poznanie otaczającej rzeczywistości, głębsze jej zrozumienie, odkrywanie związków między poznawanym przedmiotem a jego otoczeniem, żeby mogły doświadczać oddziaływania poznawczego świata, by same chciały i umiały działać w takim świecie, a także próbowały go doskonalić, przekształcać i twórczo zmieniać<sup>26</sup>. Dużą rolę odgrywa tutaj potencjał twórczy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który realizując tematy dnia ma za zadanie zainteresować, zainspirować danym tematem, a swoiste połączenie treści polonistycznych, matematycznych, społeczno-przyrodniczych, plastycznych, muzycznych, technicznych i zdrowotno-ruchowych pozwala nadać kierunek uczniom wybitnie zdolnym. Organizując działalność edukacyjną ukierunkowaną na rozwój wyobraźni ucznia wybitnie zdolnego, nauczyciel musi mieć na uwadze przede wszystkim fakt, iż uczniowie zdolni charakteryzują się dużą spontanicznością, energią życiową, witalnością, skłonnością do wyrażania swych przeżyć i dużą ekspresją artystyczną<sup>27</sup>.

Uczeń odbiera informacje z otaczającej go rzeczywistości za pomocą wielu zmysłów. Informacje te są kodowane i przechowywane w określonym systemie modalnym, za pomocą kodów obrazowych i werbalnych. Jak wiadomo, powszechnie wykorzystywana w edukacji dzieci i młodzieży na różnych szczeblach kształcenia jest metoda werbalna, za pomocą której przekazywana jest uczniom wiedza. W zaleceniach dydaktycznych jako jedną z zasad wymienia się pogłębienie, utożsamianą często z pomocami dydaktycznymi o charakterze wizualnym, przy jednoczesnym wskazaniu jej wyjątkowej użyteczności dla dzieci w najwcześniejszym etapie edukacji. Jednakże coraz częściej pojawiają się koncepcje, w których uwzględnia się wizualizację jako metodę ułatwiającą proces rozumienia i pamiętania materiału<sup>28</sup>. Należy w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na wyniki badań eksperymentalnych nad skutecznością w pobudzaniu rozwoju zdolności i wyobraźni twórczej, które miały na celu próbę określenia, która z dwóch metod – werbalna czy wizualna – jest korzystniejsza dla rozwoju wyobraźni i zdolności twórczych, oraz wypracowanie metody najbardziej efektywnej w ich kształceniu. Umysłowe zdolności związane z wyobraźnią twórczą mają bardziej charakter myślenia wizualno-przestrzennego niż pojęciowego<sup>29</sup>.

<sup>26</sup> J. Kujawiński, *Zasada systematyczności w integralnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 10.

<sup>27</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Warszawa 2002.

<sup>28</sup> W. Limont, *Eksperymentalne...*, s. 67.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 71–77.

Wykorzystanie mechanizmów stosowanych w synektyce do pobudzania zdolności twórczych, za pomocą kierowanej ekspresji plastycznej, wnosi dużą wartość heurystyczną i pragmatyczną. Jest to bardzo ważne zagadnienie z punktu widzenia stymulowania wyobraźni uczniów zdolnych, tym bardziej, że jak wskazują badania: w grupach dzieci i młodzieży uczestniczących w zajęciach eksperymentalnych zauważono między innymi wyraźny wzrost zdolności twórczych, polepszenie uzyskiwanych wyników w nauce, umiejętność znajdowania i formułowania problemów, dużą tolerancję na sytuacje zadaniowe niejasne, wieloznaczne, otwartość wobec grupy<sup>30</sup>. Należałoby w tym miejscu omówić techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię, ze zwróceniem uwagi na strategię translacji intersemiotycznej, której nie można w tym temacie pominąć<sup>31</sup>. Zainspirowanie tym tematem skłoniło mnie do podjęcia badań w tym kierunku, jednakże są one w trakcie realizacji. Problem postrzegania uczniów zdolnych w szkole i stymulacji wyobraźni na I etapie edukacyjnym jest bardzo istotny i wymaga rozszerzenia.

Najważniejsze, aby wspomagać dziecko utalentowane twórczo, traktować je z szacunkiem i pozwolić mu na swobodę w poznawaniu rzeczywistości, zachęcać do wyrażania własnych pomysłów, myśli i uczuć, oraz doceniać to, co niezwykle i kontrowersyjne, oraz stymulować dziecko w kierunku uprawiania własnej twórczości<sup>32</sup>.

## Bibliografia

- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1.
- Ekspresja twórcza dziecka. Konteksty – Inspiracje – Obszary realizacji*, K. Krason, B. Mazepa-Domagala (red.), Wydawnictwo Librus, Katowice 2004.
- Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim: diagnoza i interpretacja*, WSiP, Warszawa 1999.
- Gondzik E., *Kariery szkolne uczniów*, WSiP, Warszawa 1976.
- Górniewicz J., *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Praksis, Warszawa-Toruń 1992.
- Górniewicz J., *Sztuka i wyobraźnia*, WSiP, Warszawa 1989.
- Hannaford C., *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*, Wydawnictwo Medyk, Warszawa 1998.
- Krason K., Mazepa-Domagala B., *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*, Librus, Katowice 2003.

<sup>30</sup> W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994, s. 7.

<sup>31</sup> K. Krason, B. Mazepa-Domagala, *Przestrzenie sztuki dziecka. Strategia intersemiotycznego i polisensorycznego wsparcia jednostek o obniżonej sprawności intelektualnej*, Librus, Katowice 2003.

<sup>32</sup> G. Lewis, *Jak wychowywać...*

Lewicka J., Czajkowski S., *Zajęcia plastyczne z dziećmi klas początkowych*, Wydawnictwo NK, Warszawa 1971.

Lewis G., *Jak wychować utalentowane dziecko*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998.

Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.

*Metody pedagogiki specjalnej*, N.G. Haring, R.L. Schiefelbush (red.), PWN, Warszawa 1973.

Neill A.S., *Summerhill*, Almaprint, Katowice 1991.

Necka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Warszawa 2002.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975.

Panek W., *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Sekcja Wydawnicza Filii UW w Białymstoku, Białystok 1977.

Pietraśiński Z., *Myslenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1969.

*Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, A. Sękowski (red.), PWN, Warszawa 2004.

Rozet I., *Psychologia fantazji. Badanie twórczej aktywności umysłowej*, PWN, Warszawa 1982.

*Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. II: *Psychologia ogólna*, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk 2000.

Szewczuk W., *Słownik Psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.

Szurawski M., *Pamięć – Trening Interaktywny*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2004.

Witwicki W., *Psychologia*, t. I, PWN, Warszawa 1975.

*Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. II: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja*, Impuls, W. Limont, J. Cieślíkowska (red.), Kraków 2005.



## AUTORZY

JÓZEFA BAŁACHOWICZ – dr hab. prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

GRAŻYNA BIELECKA – dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu

ALINA BUDNIAK – dr hab., Uniwersytet Śląski w Katowicach

IWONA DUDZIK – dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. ks. Bronisława Markiewicza w Jarosławiu

ANITA FAMUŁA – dr, Uniwersytet Zielonogórski

MAGDALENA GROCHALA – mgr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, filia w Piotrkowie Trybunalskim

GABRIELA KRYK – dr, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Raciborzu

DANUTA KRZYWOŃ – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

KINGA KUSZAK – dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ELŻBIETA MAREK – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, filia w Piotrkowie Trybunalskim

EWELINA MAJEWSKA-PYRKOSZ – mgr, doktorantka w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach

DANUTA MORAŃSKA – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

BOŻENA PAWLAK – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

IWONA SAMBORSKA – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

JOANNA SKIBSKA – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

ANNA STAWECKA – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

ANETA WOJNAROWSKA – mgr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ZUZANNA ZBRÓG – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

JOANNA ŻADŁO – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

