

WCZESNA EDUKACJA DZIECKA  
WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI



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

WCZESNA EDUKACJA DZIECKA  
WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Redakcja naukowa  
Irena Adamek, Zuzanna Zbróg

Kraków 2011

© Copyright by Wydawnictwo LIBRON and Authors  
Kraków 2011

ISBN 978-83-62196-20-3

Recenzent: dr hab. prof. APS Józefa Bałachowicz

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
-------	---

## UCZENIE SIĘ UCZNIÓW W KLASACH I–III

<b>Irena Adamek</b> Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia	11
<b>Beata Oelszlaeger</b> Uczenie się uczniów klas początkowych	31
<b>Beata Sufa</b> Wspomaganie twórczej aktywności językowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej	51
<b>Anna Jakubowicz-Bryx</b> Rozbudzanie motywacji do uczenia się matematyki	69
<b>Mirosława Parlak</b> Wiedza i świadomość ekologiczna uczniów klas trzecich szkół podstawowych	85

## EDUKACJA DLA DZIECKA

<b>Hanna Krauze-Sikorska</b> Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w przestrzeni społecznej klasy szkolnej	105
<b>Aldona Kopik, Monika Zatorska</b> Wielointeligentna edukacja dla dziecka	127
<b>Elżbieta Jaszczyszyn</b> Dziecko w szkole. Przygotowanie szkoły – przygotowanie do szkoły	145
<b>Elżbieta Zyzik</b> Współpraca szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym	165
<b>Zuzanna Zbróg</b> Płeć jako kategoria różnicująca opinie uczniów o szkole	183

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI  
– PROFESJONALIZM, KOMPETENCJA I AUTORYTET

<b>Jolanta Szempruch</b> Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych późnej nowoczesności	203
<b>Alena Nelešovská</b> Profesní kompetence učitelů primární a preprimární školy v kontextu evropských přístupů	223
<b>Agnieszka Szplit</b> W obliczu rozlicznych wyzwań – model kompetentnego nauczyciela języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej	233
<b>Amy Cutter-Mackenzie, Barbara Clarke, Phil Smith</b> The Development of Professional Teacher Standards in Environmental Education	249
<b>Anna Szkolak</b> Przesłanie nauczycielskiego autorytetu	259
<b>Iwona Rudek</b> Nauczyciel i jego rola w kształtowaniu postaw dzieci wobec osób chorych i niepełnosprawnych	275
Autorzy	293

## WSTĘP

Do współpracy w przygotowaniu monografii *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności* zaproszono specjalistów z różnych ośrodków akademickich w Polsce. W gronie osób zainteresowanych zaproponowaną tematyką znaleźli się przede wszystkim pedagodzy przedszkolni i wczesnoszkolni, ale „wyzwanie” podjęli także pedagodzy innych specjalności, logopedzi i psycholodzy.

Motywy przewodnim do rozmyślań – jak wskazuje temat monografii – miały stać się zagadnienia aktualne, stanowiące odpowiedź na nowe wyzwania współczesnej kultury, nieustannie zmieniające się wymagania społeczne, często trudne do zaspokojenia potrzeby podmiotów szkolnych. Lektura publikowanych tekstów pokazuje, że – stosownie do zainteresowań badawczych Autorów – analizowane w nich problemy są zróżnicowane, a ich ujęcie ma wieloaspektowy charakter. Czasem stanowią potwierdzenie i uaktualnienie problemów od lat funkcjonujących w literaturze przedmiotowej, ukazując je jednak z innego punktu widzenia, czasem zaś poruszają tematykę stosunkowo nową, rzadziej omawianą.

Zaproponowane przez Autorów teksty koncentrują się wokół tematyki odnoszącej się do najnowszych trendów w uczeniu się uczniów, motywowaniu ich do zdobywania wiedzy i umiejętności oraz wspomagania różnych rodzajów aktywności badawczej (językowej, matematycznej, środowiskowej, społecznej) z wykorzystaniem urozmaiconych metod i nowatorskich strategii.

Warto zwrócić uwagę na skoncentrowanie zainteresowań badawczych wokół edukacji dla dziecka, przez co i Redaktorki, i Autorzy, rozumieją propagowanie takich rozwiązań pedagogicznych, które sprzyjają stymulowaniu szeroko pojętego rozwoju dziecka. Założenie istnienia różnorodnych „talentów” w każdym człowieku, potencjalnym bazowaniu być może na kilku/wielu typach inteligencji, przewartościowuje podejście pedagogiczne nauczycieli w pragmatycznych, codziennych działaniach. Pozwala dzięki temu zapoznać się z innym niż tradycyjne spojrzeniem na prawa i możliwości rozwojowe małego dziecka. Solidna i przyjazna wczesna edukacja, na etapie której można dostrzec zdolności, docenić je i rozwijać, może stać się powszechnie dostępnym dobrem społecznym – dla każdego, nie tylko dla dzieci przejawiających uzdolnienia preferowane we współczesnej szkole, z dominującym tradycyjnym, transmisyjnym podejściem do nauczania–uczenia się. Jeden z rozdziałów poświęcony jest nauczycielowi wczesnej edukacji, zwłaszcza jego kompetencjom i roli pełnionej w procesie edukacyjno-wychowawczym we współczesnych instytucjach oświatowych, która w obecnych warunkach z pewnością wymaga ponownego zredefiniowania. Z nauczyciela pełniącego tradycyjnie funkcję tego, który poucza, przypomina, ocenia, kontroluje, w sposób ukryty manipuluje i transmituje gotową wiedzę, który poddaje się stereotypowym zachowaniom związanym z odmiennymi oczekiwaniami wobec uczniów i uczennic, stać się trzeba nauczycielem, który akceptuje specyfikę

procesów rozwojowych wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego, który słucha dzieci, docenia ich pomysły i stara się je rozumieć.

Autorzy podejmują refleksję nad obecną kondycją edukacji elementarnej, uwzględniając swój punkt widzenia, prowadząc dialog z perspektywy oglądu kontekstu społeczno-kulturowego oraz podejmowanych działań pedagogicznych odnośnie do różnych obszarów rozwoju dziecka. Konkluzje nie mają więc charakteru jedynie słusznego, ponieważ nie mogą takimi być. Wielość teorii pedagogicznych, (psycho)dydaktycznych i podejść filozoficznych do edukacji nie pozwala na jednoznaczne rozwiązania podejmowanych problemów, umożliwia natomiast Czytelnikom zmierzenie się z własną interpretacją omawianych zagadnień, ich sflasyfikowanie i zrozumienie zgodnie z własnym systemem znaczeń, z posiadaną wiedzą, pozwala na podtrzymanie ich dyskursywności. Sprzyja to wypracowywaniu coraz lepszych rozwiązań dla pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki edukacyjnej.

Konieczność kształtowania rzeczywistości pedagogicznej wymaga harmonijnego współbrzmienia między teorią a podejmowanymi działaniami praktycznymi. Dlatego w tekstach zachowana jest proporcja między rozważaniami teoretycznymi a tymi, których podstawą są badania empiryczne. Dzięki krytycznemu zastanowieniu się nad zaproponowanymi w tekstach rozwiązaniami, być może nawykowość i schematyzm wielu nauczycielskich zachowań zostaną przełamane. Możliwe także, że staną się przyczynkiem do projektowania edukacji na miarę współczesnych oczekiwań społecznych.

Pragniemy wyrazić serdeczne podziękowania wszystkim Autorom za wolę współpracy i podjęcie dyskusji nad ważnymi zagadnieniami, a tym samym za przyczynienie się do powstania tej książki. Żywimy nadzieję, że stanie się ona źródłem refleksji nad poruszonymi problemami oraz inspiracją dla podejmowanych działań edukacyjnych przez zainteresowanych pedagogów.

Książka jest adresowana do szerokiego kręgu odbiorców: pedagogów, psychologów oraz nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Odrębne podziękowania składamy Pani Profesor Józefie Bałachowicz za podjęcie trudu recenzowania przygotowanych tekstów.

Irena Adamek, Zuzanna Zbróg



**UCZENIE SIĘ UCZNIÓW  
W KLASACH I–III**



Irena Adamek  
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

## UCZENIE UCZENIA SIĘ<sup>1</sup> – WSPIERANIE EDUKACYJNE UCZNIA

### Wprowadzenie

W najnowszych badaniach psychologiczno-pedagogicznych mocno podkreśla się wartość samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów, dochodzenia do niej w wyniku podejmowanych różnych czynności. Obok tego równie ważne jest nabywanie umiejętności niezbędnych do pełnienia różnych ról społecznych. Jak to robić w świecie, w którym dzieciństwo nabrało nowych odcieni, będących odzwierciedleniem zmian cywilizacyjnych?

Za zmiany te, spowodowane uprzemysłowieniem i urbanizacją, dzieci płacą wysoką cenę – są obciążone fizycznie, psychicznie i społecznie. Dzieci perfekcyjnie opanowały język poczty elektronicznej oraz Internetu. Są nie do pobicia w grach komputerowych, ale długie i całe zdania sprawiają im trudność, nie mówiąc już o poprawnej pisowni. W swoich pokojach prowadzą wysoce skomputeryzowaną, pozorną komunikację, w której społeczne kompetencje, takie jak zdolność współpracy w grupie oraz współodpowiedzialność, pozostają na dalekim planie. Symptomami tego stanu są m.in. zła kondycja fizyczna spowodowana brakiem ruchu oraz różne deficyty rozwojowe powodujące występowanie problemów w szkole.

Współczesna nauka to nie tylko zdobywanie wiedzy i technik kultury. Media akumulują i serwują miliony strzępków informacji. Kto chce rozwiązywać problemy, ten musi zaprowadzić porządek w chaotycznym odbiorze informacji.

---

<sup>1</sup> Uczenie się – uczyć się tzn. nabywać wiedzę lub umiejętność w jakiejś dziedzinie poprzez naukę, ćwiczenia, w wyniku instruktażu bądź doświadczenia, powierzać coś pamięci, dowiadywać się lub być świadomym czegoś. Taką definicję przyjęli R.D. Davies i E.M. Braun autorzy książki *Dar uczenia się* (Poznań 2006, Zysk i S-ka, s. 20).

Umiejętność uczenia się jest kluczem w życiu do awansu osobistego i społecznego – uczenie się zainicjowane i regulowane przez samą osobę. W tym kontekście ważna jest kompetencja metapoznawcza, umiejętność rozumienia i kontrolowania własnych procesów myślowych oraz samokształceniowych. W ten sposób można dokonać świadomego wyboru odpowiednich metod i środowiska nauczającego, jednocześnie adaptując je do swoich potrzeb.

Sposoby uczenia się to np.: a) percepcja komunikatu dowolnego, także pisanego (odróżnienie znanego od nieznanego, zrozumienie układu i porządku podawanych informacji, czyli ich struktury; wyróżnienie materiału podstawowego i uzupełniającego, dokonanie hierarchizacji omawianych zagadnień, krytyczna analiza w zakresie przydatności podanych treści); b) sposób strukturalno-zadaniowy w odniesieniu do studiowania i zapamiętania głównych treści, np. książki lub wykładu.

Musi się także nauczyć wybierać informacje, nadawać im strukturę, oceniać je, rozwiązywać problemy i podejmować decyzje.

Jeśli wychowamy dzieci do nauki, która będzie towarzyszyła im przez całe życie, do zdolności współpracy w grupie, do kreatywności i przejmowania odpowiedzialności, wtedy wspierać będziemy nie tylko ich rozwój poznawczy, lecz również ich zdrowie w ogólnym sensie.

Oprócz pytania o paradygmaty, treść, ważne jest pytanie o to, jak dziecko może się uczyć wykorzystując wiedzę uprzednią. Sposoby wzajemnego komunikowania się, jak podkreśla J. Bałachowicz, czytelne komunikaty potrzeb i możliwości w sytuacjach typowych i nietypowych – tak nauczyciela, jak i ucznia – jednoznacznie determinują uzyskiwane efekty<sup>2</sup>.

Najnowsze badania nad mózgiem dowodzą, że wiedza, uczucia i zdolności współpracują ze sobą i są od siebie uzależnione. Powstają w ten sposób zależności doświadczeń i zmysłów. Zatem uczenie się nie jest bierne – jest aktywnym procesem, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu uczącego się<sup>3</sup>. Stąd zalecenia, aby:

- szybko i elastycznie uczyć nowych rzeczy,
- wykorzystywać w pełni rezerwy kreatywności i myślenia,
- uczyć działania na własną odpowiedzialność oraz przejmowania współodpowiedzialności,
- rozwijać umiejętność pracy w grupie,
- wzmacniać krytyczną świadomość,
- rozwijać integracyjny obraz samego siebie.

W oparciu o nowe badania udowodniono, że inteligencja jest czymś więcej niż tylko możliwą do zmierzenia wartością liczbową naszego abstrakcyjnego myślenia. Badacz kognitywny z Bostonu – Howard Gardner – wychodzi z założenia, że ludzki umysł jest pluralistyczny, obejmuje bowiem wiele form świadomego rozpoznawania. Neguje tradycyjny test na inteligencję, ponieważ – jego zdaniem – nie jest on w stanie zmierzyć właściwego sensu ludzkiej inteligencji, jakim jest rozwiązywanie problemów.

Możliwą do zmierzenia podstawową inteligencję, zastępuje swoją teorią inteligencji wielorakich, w której rozróżnia siedem inteligencji. Każda z nich może wykonywać zadania samodzielnie oraz we współpracy z innymi. Ale dopiero współgranie wszystkich inteligencji gwarantuje „kompetentne zachowanie człowieka”. A więc inteligencja nie jest uwarunkowana tylko genetycznie – można ją kształtować i rozwijać przez całe życie.

<sup>2</sup> J. Bałachowicz, *Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, I. Adamek, E. Żmijewska (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2009.

<sup>3</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007, s. 17.

## Jak wspierać uczenie się dzieci?

Aby uczenie się dzieci było efektywne, podejmuje się różnorodne działania aktywizujące dziecko, nie tylko poznawczo. Warto tu przytoczyć ważność modeli dydaktycznych, które są konstrukcją regulującą postępowanie nauczyciela i są zarazem schematami pewnego typu procesu uczenia się<sup>4</sup>. Nauczyciel uczący według określonego modelu ma na celu dwa rodzaje efektów: opanowanie przez uczniów określonej partii materiału i przyswojenie sobie modelu jako sposobu świadomie i samodzielnie stosowanego przy uczeniu się. Im więcej modeli stosuje nauczyciel, tym więcej modeli uczenia się przyswaja sobie uczeń.

Modele dydaktyczne są narzędziem metauczenia się. Uświadamiają uczniom, jak się uczyć i jak usprawniać procesy poznawcze. Modelem możemy nazwać każde działanie, które pomaga osiągać zamierzone cele. Jeśli np. da się wyprowadzić z jakiejś teorii psychologicznej metodę uczenia się, to nic nie stoi na przeszkodzie, aby ją wykorzystać. Kiedy pomagamy uczniom się uczyć, dobre jest wszystko to, w postępowaniu uczącego, co da się wykorzystać w praktyce szkolnej i co przyniesie oczekiwane efekty. Ważnym jest przy tym, aby wskazywać nie tylko jej mocne strony, ale i wątpliwe. Dlaczego np. produkty myślenia twórczego nie mogą być oceniane równie krytycznie jak produkty myślenia logicznego – podkreśla B. Joyce<sup>5</sup>. Ważnym więc będzie poszukiwanie coraz większej liczby takich sposobów edukacji, aby zaprojektowane doświadczenia odpowiadały indywidualnym i grupowym potrzebom uczniów. Czyniąc je coraz bardziej różnorodnymi, zwiększamy prawdopodobieństwo, że więcej uczniów będzie umiało się lepiej uczyć.

Należy przyjąć tezę, że uczeń w swoim umyśle dokonuje swoistej rekonstrukcji wiedzy. Przyjęte założenie uzasadnione jest postępowaniem w zakresie badań z psychologii poznawczej, determinujących rozwój teorii i praktyki pedagogicznej, a także, coraz lepiej badanej i wykorzystywanej w praktyce szkolnej, roli osobistego czynnika poznawczego, emocjonalnego, kulturowo-społecznego jako pośrednika w procesach i czynnościach uczenia się.

L.S. Wygotski, nazywany „Mozartem rosyjskiej psychologii”, podkreśla, że tajemnicą *uczenia się uczenia* jest nowoczesne pojmowanie rozwoju umysłowego. Według niego, narzędzia umysłowe są tym dla rozumu, czym narzędzia mechaniczne dla naszego ciała. Stosujemy w życiu codziennym symbole, schematy, modele, wykresy, mapy, języki i inne symboliczne narzędzia. Jeżeli dzieci nauczą się wcześniej używać te narzędzia, mogą odnieść sukces w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy i umiejętności uczenia się.

Gdy dziecko nauczy się korzystać z narzędzi kulturowych, pojawiają się przed nim nowe umiejętności myślowe wspólne dla wszystkich ludzi. Umożliwia mu to odnoszenie sukcesów w różnych działaniach.

<sup>4</sup> B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999, s. 9.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 11.

Wygotski jest twórcą teorii rozwoju psychiki ludzkiej, według której rozwój psychiczny jest uwarunkowany przez procesy historyczno-społeczne. Taki charakter ma przede wszystkim język, którego znaki kształtują się w toku społecznej działalności ludzi, umożliwiając rozwój myślenia ludzkiego i przekształcając się w ten sposób z zewnętrznych form zachowania w wewnętrzne.

Sformułował tezę o kierowniczej roli nauczania szkolnego w procesie rozwoju psychiki ucznia, uwzględniającego zasady, że:

- dzieci same konstruują wiedzę,
- rozwój nie może być oddzielony od kontekstu społecznego,
- uczenie się może wyprzedzać rozwój,
- język odgrywa główną rolę w rozwoju umysłowym.

Podobnie jak J. Piaget twierdzi, że dzieci budują swoją własną wiedzę, a nie odtwarzają biernie tego, co im się prezentuje.

Dla Wygotskiego konstrukcja poznawcza jest tworzona pod wpływem teraźniejszych i przyszłych interakcji społecznych. Zarówno więc manipulowanie, jak i społeczne interakcje są dziecku niezbędne dla rozwoju. I tym się różni od Piageta, dla którego procesy poznawcze występują w pierwszym rzędzie we współdziałaniu z obiektami fizycznymi, zaś ludzie odgrywają pośrednią rolę. Podkreśla znaczenie kontekstu społecznego, który jego zdaniem kształtuje procesy poznawcze i winien być rozpatrywany na kilku poziomach. Są to poziomy:

1) bezpośredni (dotyczy osoby będącej w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem);

2) strukturalny (społeczne struktury, które mają wpływ na dziecko – szkoła, dom);

3) ogólny poziom kulturalny czy społeczny, który obejmuje język, system numeryczny, technologię itp.

Wszystkie te poziomy mają wpływ na myślenie.

W poglądach Wygotskiego i Piageta na rozwój dziecka można zauważyć pewne podobieństwa, które dotyczą:

- rozwoju dziecka jako serii jakościowych zmian,
- nacisku na aktywne wysiłki intelektualne dziecka w procesie uczenia się,
- samodzielnego konstruowania własnego rozumienia przez dzieci, zmieniającego się wraz z ich wiekiem.

Różnice zaś dotyczą kontekstu kulturowego, który – zdaniem Wygotskiego – określa typ procesu poznawczego, zaś – według Piageta – ma on uniwersalną naturę bez względu na ten kontekst.

Nasze kulturowe doświadczenia mają istotny związek z logiką i metodami, za pomocą których rozwiązujemy problemy. Poprzez kulturę jedno pokolenie przekazuje wiedzę drugiemu pokoleniu. Kontekst społeczny, to kontekst historyczny. Umysł ludzki jest produktem zarówno historii ludzkości, jak i indywidualnej historii każdego z nas. Kontekst ten odgrywa główną rolę w rozwoju. Procesy myślowe występują nie tylko wewnątrz osoby, ale mogą występować w formie

wymiany między ludźmi. Dzieci rozwijają te procesy poprzez „dzielenie” lub używanie ich współpracując z innymi. Dopiero po okresie wspólnych doświadczeń dziecko może uwewnętrznić te procesy i używać ich samodzielnie. Nauka i rozwój to dwa procesy ze sobą związane – rozwój wpływa na naukę i odwrotnie. Nauka przyspiesza rozwój. W pewnych dziedzinach dziecko musi się najpierw nauczyć zanim nastąpi rozwój lub jakościowe zmiany. Gdybyśmy upierali się, że rozwój musi nastąpić wcześniej, musielibyśmy zredukować nauczanie do prezentowania materiału, który dziecko już zna.

Język jest narzędziem umysłowym, za pomocą którego myślimy abstrakcyjnie, elastycznie i często niezależnie od bodźców do nas docierających. Pozwala na wyobrażanie, manipulowanie, z jego pomocą powstają nowe pomysły. Pozwala także na wymianę informacji, dzięki czemu wiemy, co inni myślą na dany temat. Odgrywa więc znaczącą rolę w rozwoju, będąc zarazem częścią procesu poznawczego. Daje to nauczycielowi określony pogląd na rozwój dziecka, inspirowane do spostrzegania go w różnorodny sposób, a także skłania do modyfikowania metod nauczania.

Współcześnie należy sięgać po rozmaite modele, które dobrze służą kształceniu niezależności, poczucia własnej wartości, umiejętności badawczych i postaw społecznych. Joyce, kierując się kryterium praktyczności oraz znaczną użytecznością w środowisku dydaktycznym, wprowadził ich podział na cztery typy:

- przetwarzania informacji,
- społeczny,
- osobowościowy,
- behawioralny.

Model procesualno-poznawczy, czyli oparty na przetwarzaniu informacji, ma usprawnić sposoby, którymi posługuje się uczeń, żeby nadać sens otaczającemu światu<sup>6</sup>. Formuluje problemy, rozwiązuje je, wzbogaca system pojęć, lepiej się komunikuje. Działania te wyzwalały myślenie twórcze. Nabycie wiedzy zdobytej bezpośrednio lub ze źródeł pośrednich pomaga w uczeniu się jej konstruowania.

Modele *przetwarzania informacji* wg B. Joyce’a

Model	Zadania
Myślenia indukcyjnego (klasyfikowanie)	Kształtowanie umiejętności klasyfikowania, tworzenia i sprawdzania hipotez, świadomość sposobu, w jaki dochodzić do opanowania pojęciowej struktury danego materiału nauczania.
Przyswajania pojęć	Uczenie się pojęć oraz strategii nabywania pojęć i posługiwania się nimi. Tworzenie i sprawdzanie hipotez.
Badania naukowego	Uczenie się postępowania badawczego danej dyscypliny nauki – jak powstaje i organizowana jest wiedza.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 38.

Model	Zadania
Myślenia naukowego	Myślenie przyczynowo-skutkowe, opanowanie umiejętności zbierania informacji, tworzenia pojęć, tworzenia i sprawdzanie hipotez.
Rozwoju poznawczego	Wspomaganie ogólnego rozwoju umysłowego; dostosowanie nauczania do praw rozwoju umysłowego
Organizującej zapowiedzi	Zwiększenie możliwości przyswajania informacji i organizowania ich, zwłaszcza podawanych ustnie lub pisemnie
Pamięciowy	Rozwijanie umiejętności przyswajania wiadomości, pojęć, systemów pojęciowych i metapoznawczej kontroli nad przetwarzaniem informacji.

W nauce szkolnej uczeń musi opanować wiele informacji, stąd np. model *przyswajania pojęć* w różnym ujęciu wyposaża go w strategię gromadzenia wiedzy, jej organizowania i wykorzystania. Uczeń ponadto potrafi formułować i sprawdzać przyjęte założenia i wzbogacać swój język o pojęcia z danej dziedziny nauki. Mimo że ten model kojarzy nam się z transmisyjną edukacją, asymetrią uprawnień w relacjach nauczyciel–uczeń, wnosi nowe spojrzenie na jej wartość w edukacji. Nie zawsze należy ją interpretować jako kształcenie takich zachowań, które są zgodne z oczekiwanymi wzorcami. Model ten poszerza wachlarz uczniowskich strategii kształtowania pojęć, ale jednocześnie uczy, że istnieje więcej niż jedna droga dochodzenia do wiedzy.

Przykładowo *myślenie indukcyjne* kształcimy poprzez ciągle zbieranie i segregowanie informacji, konstruowanie koncepcji (zwłaszcza kategorii). Rezultatem będzie lepsze zrozumienie związków między wiadomościami i pojęciami lub rozwiązanie problemów i przekształcenie tego, co uczeń wie, w umiejętności praktyczne.

Model ten sprawia, że uczniowie zbierają wiadomości, rozpatrują je uważnie, ujmują w pojęcia, którymi następnie uczą się posługiwać. Poznają różne źródła, z których mogą korzystać. Wiadomości dane z początku mogą być powierzchowne, ale z biegiem czasu coraz lepiej służą klasyfikacji informacji.

*Indukcyjny model* służy dobrze kształtowaniu pojęć i posługiwanie się nimi, akcentuje logikę i znaczenie słów oraz sens wiedzy. Ogrom materiału programowego, który nauczyciele muszą realizować na każdym etapie edukacji nie pozwala w wielu sytuacjach edukacyjnych na podejmowanie takiego projektowania czynności dydaktycznych, które przewidują kształcenie w taki sposób myślenia indukcyjnego.

Inna technika z tego modelu jest zwana synektyką, która jest uczeniem się poprzez stosowanie analogii i metafor<sup>7</sup>. Celem metafor jest wprowadzenie ucznia

<sup>7</sup> Synektyka (gr. *syn* – razem) – łączenie ze sobą pozornie odrębnych elementów; wg jego twórcy J.J. Gordona, jest techniką rozwiązywania problemów przez użycie metafor i analogii w celu generowania twórczych pomysłów (W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 377).



poniekąd do świata nielogicznego. Metaforyczne ujmowanie świata oraz poszukiwanie wiedzy w różnych obszarach to swoiste sposoby (roz)poznawania, nazywania oraz rozumienia świata różnorodności. Metafora leży w naturze człowieka, a więc dziecka także. To heterogeniczna figura asymetrycznie łącząca w sobie elementy należące do różnych porządków. Ta figura poszerza świadomość, wprowadza w świat wartości, pokonuje „bariery pojęciowe kodu”, służy „wyrażeniu niewyraźnego”<sup>8</sup>.

Związek metafory z procesami myślenia, z funkcjonowaniem poznawczym człowieka, uzasadniali w swoich badaniach G. Lakoff i M. Johnson<sup>9</sup>. Dzięki metaforom proces myślenia twórczego staje się świadomy. Ćwiczenia posługiwania się synektyką, to opieranie się na trzech analogiach: osobistych, bezpośrednich oraz oksymoronach. Osobiste dotyczą wczuwania się w cudzą skórę (zaangażowana empatia), np. uczeń identyfikuje się z nauczycielem, który ma problemy z uczniami agresywnymi w klasie. Jak podkreśla Joyce, „analogia osobista wymaga by odrzucić siebie, oblec w inne kształty, przenieść się gdzie indziej”<sup>10</sup>. Bezpośrednie analogie zaś, to porównanie dwóch obiektów lub pojęć<sup>11</sup>.

Oksymoron<sup>12</sup> pozwala spojrzeć na dany problem z różnej perspektywy. Jest to „rezultat zdolności do zastosowania dwóch punktów odniesienia w stosunku do jednego obiektu. Im bardziej odległe od siebie są te punkty, tym bardziej elastyczny okazał się umysł autora oksymoronu”<sup>13</sup>.

Inny model wg Joyce, to *tworzenie wspólnoty uczących się*. Zadania społecznych modeli (autor wymienia ich kilka)<sup>14</sup> dotyczą głównie kształtowania integrujących i konstruktywnych sposobów współdziałania i norm pobudzających do szukania i konstruowania nowej wiedzy. Zadania tych modeli obejmują m.in.:

- kształtowanie umiejętności pracy grupowej,
- rozwiązywanie problemów społecznych poprzez wspólne badanie i logiczne rozumowanie,

<sup>8</sup> T. Dobrzyńska, *Metafora*, PAN-IBL, Wrocław 1984.

<sup>9</sup> G. Lakoff, M. Johnson, *Metafory w naszym życiu*, PIW, Warszawa 2005.

<sup>10</sup> B. Joyce, *Przykłady modeli...*, s. 73.

<sup>11</sup> Przykłady analogii: 1. Przypadkowy: celowy – racjonalny (myślowy, chaotyczny, wolitywny, uczuciowy); 2. Chleb: odżywianie – mydło (higiena, szampon, woda, jedzenie); 3. Wirus: choroba – alkohol (uzależnienie, nikotyna, osłupienie, bakteria); 4. Euro: waluta – komoda (szafa, frank, szuflada, mebel); 5. Złość: emocja – ból (cierpienie, strach, wrażenie, uczucie).

<sup>12</sup> Oksymoron – antylogia, epitet spreczny, zestawienie wyrazów treściowo sprzecznych (np. „pracowite lenistwo” czy „spiesz się powoli”). Definicja za: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, PWN, Warszawa 1978, s. 689. Antylogia (anty+*lógos*+słowo) – określenie pozornie sprzeczne z właściwościami przedmiotu, którego dotyczy (np. wymowne milczenie). Definicja za: *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980, s. 39. Przykłady B. Joyce’a: „zaprzyżąd-niony wróg”, „bezpieczny atak”, „obfity brak”, „ożywczy pożar”, „morderczy ratownik”, „szkodliwe wakacje”, „smutny ubaw”, „pokój przez wojnę”, „ubogi bogacz”.

<sup>13</sup> B. Joyce, *Przykłady modeli...*, s. 74.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 40.

- zbieranie danych, analiza poglądów, postaw, wartości itp.,
- kształtowanie umiejętności wartościowania,
- zrozumienie wartości pracy dla innych, Ja–Ty, rozpoznawanie własnych emocji i kierowanie nimi,
- uczenie się we współpracy (diady, triady i inne zespoły).

*Modele społeczne* uczą patrzenia i rozumienia drugiego, pomagają w przyswojeniu cudzej perspektywy, pozwalają zrozumieć siebie na tle innych. Istnieją dwa synergiczne działające systemy, będące źródłem doświadczeń społecznych w dzieciństwie: dorosły–dziecko i dziecko–rówieśnik<sup>15</sup>. Zdolności i umiejętności uczniów pracujących w zespole sumują się synergicznie ( $2+2=5$ )<sup>16</sup>, zatem można zrobić więcej, lepiej i inaczej niż w pojedynkę. Różne rodzaje modeli społecznych służą lepszemu funkcjonowaniu w grupie (pełnienie funkcji mentora i tutora). Widać to na przykładzie modelu *współpraca w grupie*, w którym akcent położony jest na formowanie wspólnoty uczących się<sup>17</sup>. Model ten ma prowadzić do zdefiniowania problemów z różnych perspektyw, przy jednoczesnym kształceniu społecznych kompetencji w zakresie komunikowania się. Wspólne uczenie się jest oparte na relacjach poziomych (wzajemność), uczniowie zachęceni są do wymiany swoich zasobów i dzielenia się tym, co wiedzą, umieją, posiadają. Tutoring oparty na relacjach pionowych umożliwia zaś udzielania instrukcji i pomocy dzieciom mniej kompetentnym. We wspólnym uczeniu się następuje aktualizacja zasobów potrzebnych do rozwiązania zadania u wszystkich dzieci; dziecko tutor rozwija swoją wrażliwość na potrzeby drugiego, uczy się udzielania informacji zwrotnych, zaś uczeń korzysta więcej niż gdyby pomagał mu dorosły (tutor jest mu bliższy pod względem wiedzy i umiejętności).

Ten z pary, który naucza, czerpie korzyści ze swej nauczycielskiej roli, bo choć naucza materiału, który wcześniej opanował, zyskuje intelektualnie na czym innym. Celowe połączenie wiedzy i umiejętności pomaga scalić wiedzę, usunąć luki, wynaleźć nowe znaczenia i poszerzyć strukturę pojęciową. [...] Znaczne korzyści wynosi

<sup>15</sup> J. Sajdera, *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Wydawnictwo UP, Kraków, 2003, s. 27.

<sup>16</sup> Synergia – współdziałanie, kooperacja czynników, skuteczniejsza niż suma ich oddzielnych działań (W. Kopański, *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1998, s. 939); pojęcie to odzwierciedla klasyczną opinię, że „całość jest większa niż suma jej części składowych” – w praktyce może wystąpić również synergia negatywna, gdy całość jest źle pomyślana lub nieefektywnie zorganizowana (*Słownik pojęć współczesnych*, A. Bellock, O. Stallybrass, S. Trombley (red.), Wydawnictwo „Książnica”, Warszawa 1999, s. 605).

<sup>17</sup> Uczniowie w badaniach B. Pawlak (*Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UP, Kraków 2009, s. 52) wypowiedzieli się pozytywnie uważając, że „praca w grupie, to ciekawe zajęcia, jest więcej osób i jest różniej, bo ciekawi mnie wynik pracy”. Część badanych miała również negatywne opinie typu: „przeszkadza mi hałas”, „czasem jest nudno”, „nie mogę robić tego, co chcę, bo wszyscy się kłócą”.

ta osoba z pary, która jest nauczana. Skupia na sobie uwagę, otrzymuje częste trafne informacje zwrotne<sup>18</sup>.

Oczywiście nie należy pomijać negatywnych skutków tego typu modeli: dotyczą one podziału na „lepszych” i „gorszych”, zakłócania pracy z powodu różnic w temperamencie, porzucanie trudnego zadania, ograniczania aktywności przez tutora, braku emocjonalnego wsparcia od dorosłego itp. Świadomy tych skutków nauczyciel może jednak w wysokim stopniu ograniczać ich występowanie.

*Odgrywanie ról* pozwala uczniom zrozumieć społeczne zachowania oraz ich miejsce w społecznych interakcjach i nauczyć się skutecznego rozwiązywania problemów. Jak podkreśla Joyce, uczniowie ćwiczą skomplikowane czynności związane z udostępnianiem i zdobywaniem informacji oraz umiejętności społeczne. Wymaga to od nich umiejętności słuchania i rozumienia innych oraz stawiania pytań dotyczących nabywania nowych wiadomości, w celu wspólnego rozwiązania problemu lub wynegocjowania nowego.

Innym modelem przytoczonym przez Joyce jest model rozwoju osobowości. *Osobowościowe modele uczenia się* wychodzą od „ja” ucznia. Kładzie się w nich nacisk na niepowtarzalność każdego ucznia, dąży się do takiego ukształtowania osobowości, aby był pewny siebie, wierzył we własne możliwości. Zadania tego modelu to:

- przysposabianie do rozwijania indywidualności, rozumienia siebie, niezależności i szacunku dla siebie,
- rozwijanie wrażliwości społecznej i empatii,
- rozwijanie rozumienia siebie i poczucia odpowiedzialności przed sobą i innymi,
- rozwijanie możliwości samorozwoju,
- rozwijanie złożoności i elastyczności cech osobistych ucznia, istotnych dla przetwarzania informacji i kontaktowania się z innymi ludźmi.

W wymienionych modelach kładzie się ogromny nacisk na indywidualność, niepowtarzalność każdego z uczniów. Ma to zapewnić integrację intelektualnych i emocjonalnych stron osobowości. Uczenie się z dorosłym, tutorem, może przynieść efekty w postaci wewnętrznej harmonii, poczucia własnej wartości. Z kolei to determinuje podejmowanie działań w zakresie rozwiązywania różnych trudnych zadań. Uczeń lepiej znający siebie podejmuje odpowiedzialność za własną edukację, staje się mocniejszy (w szerokim tego słowa znaczeniu), bardziej wrażliwy i twórczy w poszukiwaniu nowej wiedzy.

<sup>18</sup> R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 104–105.

Model *behavioralny* i *cybernetyczny* wg Joyce'a<sup>19</sup>

Model	Zadania
Uczenia się społecznego	Kierowanie zachowaniem. Uczenie się nowych wzorców zachowania, redukowanie lęków i innych dysfunkcyjnych wzorców, uczenie się samokontroli.
Uczenia się zupełnego	Pełne opanowanie danego zakresu materiału nauczania (wiadomości i umiejętności).
Nauczania programowanego	Opanowanie umiejętności, pojęć, informacji faktograficznych.
Symulacji	Opanowanie złożonych umiejętności i struktur wiedzy z wielu rozmaitych dziedzin.
Nauczania bezpośredniego	Opanowanie treści przedmiotowych i umiejętności z różnych dziedzin.
Redukcji lęków	Kontrolowanie własnych reakcji negatywnych. Stosowane w terapii i autoterapii w przypadku lęków, wycofywanie się z zachowań dysfunkcyjnych.

W przytoczonej tabeli zawarte są różne sposoby nadające się do osiągnięcia rozmaitych celów: techniki redukcji różnych lęków, nauki czytania i liczenia, rozwijania umiejętności społecznych i sportowych, relaksacji, a nawet uczenia się połączonych i skomplikowanych umiejętności intelektualnych, społecznych i fizycznych<sup>20</sup>. Analizując, jakim modelom przyznać pierwszeństwo, bierzemy pod uwagę treści nauczania, możliwości danego zespołu. Im więcej modeli ma w swoim repertuarze nauczyciel, tym większe możliwości dostosowania do potrzeb i możliwości uczniów. Stąd różnice w uzyskiwanych efektach mogą być na tyle znaczne, że trzeba to brać pod uwagę planując proces dydaktyczny. Wraz z nabywaniem nowych technik uczenia się zmieniają się sami uczniowie, dlatego podstawowym zadaniem nauczyciela jest rozwijanie zdolności do uczenia się.

**Projekty działań nauczycielskich wspomagających uczenie się ucznia.****Znaczenie pytań**

Sposobami pobudzania twórczości są *wskazówki słowne*, które mają charakter heurystyczny; a także *pobudzanie* do zadawania pytań i formułowania pomysłów, np.:

- Jakie są inne zastosowania?
- Które pomysły można połączyć, aby powstało inne rozwiązanie?
- Co by było, gdyby dało się problem, rzecz, odwrócić?
- Bez czego można by się obyć?
- Co można zwiększyć lub zmniejszyć?

<sup>19</sup> B. Joyce, *Przykłady modeli...*, s. 44.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 43.

Pytania nauczyciela pełnią określone funkcje, które uwidocznione są na wykresie poniżej.



„Dobre” pytanie jest zaproszeniem do myślenia lub działania; inspiruje, gdyż otwiera różne możliwości działania; domaga się odpowiedzi; rodzi następne pytania<sup>21</sup>. „Prawidłowe” pytania zaś:

- skupiają uwagę – otwierają pole do badań, kierują uwagę na określone szczegóły;
- wymuszają analogie – ułatwiają porównywanie obiektów, klasyfikację oraz wprowadzają porządkowanie do obserwacji;
- domagają się uściślenia znaczenia pojęć;
- zachęcają do poszukiwania, badania poprzez angażowanie uwagi dzieci na otaczających ich problemach;
- pytają o przyczyny – są pytaniami o wyjaśnienia, dotyczą procesu rozumowania, pomagają zastanowić się nad zebranymi przez siebie danymi i własnymi odpowiedziami.

*Pytania to narzędzia* wywierania bezpośredniego wpływu na psychikę ucznia, rozwijania myślenia pytajnego, będącego pierwszym krokiem do wystąpienia myślenia intencjonalnego oraz podstawowe składniki uczenia się. Uczenie sztuki stawiania pytań to<sup>22</sup>:

- wzmacnianie zdolności dostrzegania problemów – określanie trudności, wykrywanie luk, wad w różnych sytuacjach;
- wspieranie w zakresie formułowania pytań zbierających informacje, organizujących (klasyfikujących) informacje i tworzących (albo rozwijających) informacje;

<sup>21</sup> R. Fisher, *Uczymy...*, s. 29–43.

<sup>22</sup> Za: K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.

– uczenie reformulowania (redefiniowania) problemów polegającego na abstrahowaniu z obiektów czy przedmiotów pewnych tylko cech i powtórnego określenia problemu poprzez sformułowanie nowych definicji, pytań lub dyrektyw postępowania<sup>23</sup>.

Dokonując podziału pytań ze względu na ich rolę aktywizującą, wyróżnia się pytania:

– odtwórcze, czyli reprodukujące, które obejmują pytania typu kontrolnego, utrwalającego, sprawdzającego itp. Żądają one wyrażenia wiedzy już przez ucznia posiadanej, dotyczą pamięciowego opanowania treści i ograniczają w pewien sposób samodzielność myślową;

– twórcze, czyli badawcze, które odnoszą się do pytań typu problemowego. Zadaniem ich jest wywołać u ucznia określone procesy myślenia po to, aby doszedł on do pewnych nowych wiadomości, a ponadto uzyskał w jego odpowiedzi sformułowanie tych wiadomości.

Analogicznie W. Kojs wyróżnia zadania sprawdzające, dzięki którym nauczyciel zdobywa informacje o wiadomościach lub sprawnościach ucznia, uczeń zaś o jakości opanowanej wiedzy (nie zawsze); oraz zadania poznawcze, doprowadzające do opanowania przez uczniów nowych wiadomości i umiejętności. Jedno i to samo narzędzie pełni najczęściej kilka funkcji<sup>24</sup>.

Jedną z najbardziej znanych klasyfikacji – taksonomia celów edukacyjnych B. Blooma – porządkuje pytania nauczyciela w kategorie na podstawie tego, jaki rodzaj i poziom myślenia ujawnił się poprzez udzieloną odpowiedź. Myślenie z niskiego poziomu polega tutaj na reprodukowaniu informacji poprzednio przetwarzanych lub powszechnie znanych, natomiast myślenie wyższego poziomu daje się zauważyć wtedy, gdy uczeń zmienia formę lub porządek informacji w celu np. porównania, wyjaśnienia, podsumowania, zanalizowania, zsyntetyzowania lub oceniania.

Aby odpowiedzieć na pytanie z wyższego poziomu, uczeń może przypomnieć sobie lub otrzymać informacje, ale musi wyjść poza nie oraz przetworzyć lub spożytkować je tak, aby stworzyć odpowiedź różną w formie i treści od tej, jaką spotkał wcześniej.

Oceny kształcenia operacji myślowych za pomocą zadań dokonuje się także często w oparciu o taksonomię celów B. Niemierki – w kategoriach: zapamiętanie, rozumienie, stosowanie w sytuacjach typowych oraz stosowanie w sytuacjach problemowych – a także na podstawie klasyfikacji J.P. Guilforda, który wymienia pięć rodzajów operacji myślowych, tj. poznanie, zapamiętanie, myślenie konwergencyjne, myślenie dywergencyjne oraz ocenianie<sup>25</sup>. Często pojawiają się trudności związane z jednomyślnym zaklasyfikowaniem pytań, w tym także pytań dającego, do określonej kategorii w ramach wymienionych wyżej takso-

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> W. Kojs, *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, WSiP, Warszawa 1975, s. 76.

<sup>25</sup> Z. Pietrasinski, *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1959, s. 87.

nomii. Czynniki, które zdaniem Sandersa interferują z klasyfikowaniem pytań, wiążą się po pierwsze z charakterem samych pytań, po drugie – z rodzajem wiedzy, z jaką uczeń przychodzi do klasy, i wreszcie z procesem nauczania poprzedzającym pytanie.

### **Egzemplifikacje metod służących wspieraniu uczenia się**

Również takie działania jak:

- zadawanie *zadania pomocniczego*, gdy uczeń nie radzi sobie z trudniejszym, które otrzymał wcześniej;
- łączenie odległych elementów, przeciwieństw (takich, które pozornie nie mają nic wspólnego wg *trzech J – jak* najszerzej analizować, *jak* najkrócej go wyrazić, *jak* najkrócej zapisać);
- *sześć pytań* – *Kto? Co? Kiedy? Gdzie? Dlaczego? Jak?*;
- *porównanie* rzeczywistości ze stanem pożądanym;
- *grupowanie* najatrakcyjniejszych pomysłów;
- *eliminowanie* niepotrzebnych pomysłów;
- *przygotowanie grup wyrazów* (czasowniki, rzeczowniki);
- łączenie wyrazów każdy z każdym – *szukanie nowych znaczeń*;
- *poszukiwanie metafor i analogii* poprzez łączenie przeciwieństw;
- *określenie MOC-y* każdego pomysłu (mocne strony, ograniczenia, cechy szczególne każdego rozwiązania) – do zastosowania na etapie selekcji;
- *tworzenie listy dodatnich i ujemnych cech* poszczególnych pomysłów<sup>26</sup>

służą rozwijaniu myślenia krytycznego i kreatywnego, a tym samym twórczego.

Z ciekawych technik<sup>27</sup> służących wspieraniu procesu uczenia się, można wymienić: *technikę KWL*, *PMI*, *kuli śniegowej – piramidową*, *technikę 635*, *metaplanu*, *sześciu kapeluszy*, *provokacji* i *wiele innych*. Jak je stosować? Jednym ze sposobów jest *twórcze rozwiązywanie problemów* począwszy od przejścia przez kolejne etapy, z wykorzystaniem technik rejestrowania informacji oraz z uwzględnieniem zasad dyskusowania problemu.

Problemy powinny być nowe, a ponadto społecznie ważne dla określonej grupy. Wskazane byłoby, aby były to problemy otwarte, dla których istnieje nieokreślona, czasem wręcz nieograniczona liczba rozwiązań. Występują tu czynności dotyczące poznania problemu, wyciągania wniosków (diagnoza), szukania rozwiązań (indywidualnie albo grupowo), wdrażania – upowszechniania pomysłu.

Rejestrować możemy informacje poprzez opisywanie, notowanie, zapisywanie symboliczne (schematy), rysowanie (malowanie), fotografowanie, filmowanie,

<sup>26</sup> D. Bernacka, *Od słowa do działania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 99–101.

<sup>27</sup> Przy analizie metod używa się zamiennie określeń „metoda” i „technika”. Technika w dydaktyce są czynności, które musimy wykonać. Metoda może być użyta przy zastosowaniu określonej techniki. Metoda odpowiada, w jaki sposób to zrobimy, zaś technika – jakie czynności należy wykonać. W tym tekście zasadne jest używanie terminu „technika”.

sporządzanie wykresów, kartotekowanie z użyciem komputera lub „na piechotę”, nagrywanie na taśmę magnetofonową video.

Zasady dyskutowania problemu, które należy uwzględnić, to: skupianie się jedynie na idei problemu, staranne przemyślenie wypowiedzi tak, aby była jednoznacznie zrozumiała dla każdego z dyskutantów, wzajemne słuchanie innych. W dyskusji, aby być skutecznym, należy „nie łapać wielu srok za ogon” i przyznawać się do błędów.

Rozwiązywanie problemów przyczynia się do kształcenia *myślenia twórczego* łączącego w sobie *krytyczne i kreatywne*. Również takie działania, jak wymienione poniżej techniki, dobrze służą uczeniu się uczenia. Oto krótka charakterystyka tych technik z metodyką postępowania.

### 1. Technika KWL (know: what she wants to know; what she has learnt)

Jest to innowacyjna metoda gromadzenia i organizowania doświadczeń w uczeniu się.

Realizacja: duży arkusz papieru dzieli się na trzy części z nagłówkami: co wiemy (**K**); co chcemy wiedzieć (**W**); czego się nauczyliśmy (**L**)<sup>28</sup>.

### 2. Technika PMI (E. de Bono)

Zapoznając się z obcym punktem widzenia, dostrzegamy najpierw zalety – *faza Plus*.

Zwracamy uwagę na jego niedostatki i wady – *faza Minus*.

Dostrzec należy to, co w analizowanych poglądach jest wartościowego, oryginalnego, twórczego – *faza Interesujące*.

Kształcimy umiejętność koncentrowania się na problemie, a nie na dyskusji o problemie.

Technika PMI w praktyce – przykładowe problemy:

– Jak zaprojektować idealny plac zabaw dla dzieci?  
– Jak zabezpieczyć przed kradzieżą samochód stojący przed domem na osiedlu?

– W jaki sposób wyeliminować brutalne zachowania w szkole?

– Jak pozbyć się hałasu na Rynku w Krakowie?

Polecenie:

– Wybierz jeden z tych problemów i odpowiedz pisemnie na zawarte w nim pytania, ale tak, żeby nie przekroczyć jednej strony kartki.

– Przedstaw swoje ustalenia i rozwiązania. Uczniowie proszeni są o zanotowanie swoich opinii i ocen zgodnie ze schematem **PMI**, to znaczy kolejno:

– **P** – notują wszystkie pozytywne aspekty,

– **M** – zapisują słabe strony tego stanowiska,

<sup>28</sup> I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Impuls, Kraków 1998, s. 59–82.



– **I** – akcentują to, co było interesujące (twórcze, nowe, ciekawe, oryginalne) w tej wypowiedzi. Uczniowie udzielają osobie mówiącej informacji zwrotnej, tzn. relacjonują swoje wrażenia i opinie o wysłuchanej wypowiedzi zgodnie z porządkiem **PMI**.

### 3. Technika KULI ŚNIEGOWEJ – PIRAMIDOWA

Jest techniką używaną do ustalenia wspólnego stanowiska, przy rozwiązywaniu problemu wychowawczego. Sięgamy po tę technikę, gdy uczniowie mają już jakąkolwiek wiedzę na dany temat. Jest to indukcyjne zdobywanie wiedzy na dany temat, o pojęciach i zasadach.

Podawanie przykładów i nieprzykładów wymaga indukcyjnego myślenia i doprowadza do pojawienia się definicji pojęcia. Definiowanie pojęć wymaga wiedzy deklaratywnej (o tym, że coś wchodzi w grę, ma miejsce) i wiedzy proceduralnej (wiedzy jak coś wykonać).

Postępowanie:

- uczeń pracuje nad definicją pojęcia,
- uczniowie łączą się w pary i ustalają wspólną wersję definicji,
- pary łączą się kolejnymi parami i negocjują wspólne stanowisko,
- czwórki łączą się z czwórkami innymi i uzgadniają kolejną wersję definicji,
- ósemki konfrontują ostateczną wersję z innymi ósemkami, albo z udziałem całej klasy ustalają ostateczne stanowisko – porównując je na końcu z definicjami w słownikach, podręcznikach.

Metoda ta jest bardzo skuteczna przy negocjowaniu stanowisk. Uczy kompromisu i argumentowania oraz precyzyjnego formułowania swoich myśli. Nauczyciel otrzymuje informacje zwrotną, że uczniowie posiadli wiedzę na dany temat.

### 4. Technika 635 (6 osób, 3 pomysły, 5-krotne powtórzenie)

Każdy z sześciu członków zespołu zapisuje na kartce trzy nasuwające się mu pomysły rozwiązania sytuacji problemowej i przekazuje kartkę następnej osobie. Kolejny uczestnik ma za zadanie zaproponować swoje pomysły lub udoskonalić propozycje poprzednika. Często zebrane pomysły są kanwą do wytworzenia nowych, powstałych na podstawie analogii i skojarzeń.

Przykład problemu: *Doskonalimy edukację naszych dzieci.*

Zastanówcie się, co w szkolnej edukacji decyduje o atmosferze, stosunkach międzyludzkich i jakości edukacji na miarę XXI wieku. Szkoła to uczniowie ze swoimi pomysłami, potrzebami. To także nauczyciele, podręczniki, programy. Jak poprawić jakość kształcenia?

- Podzielenie na grupy 6-osobowe;
- Postępuj zgodnie z zasadami „burzy mózgów”;

– Po 5-ciu minutach oddaj swój formularz sąsiadowi (zgodnie z ruchem wskazówek zegara) i tak co 5 minut. Każdy uczestnik wpisuje trzy pomysły, aż formularze obejmą wszystkich członków grupy;

– Po krótkiej przerwie ( $10 \pm 15$  minut) następuje ocenianie (powstałej listy rozwiązań). Każdy uczestnik ocenia pomysły na swoim formularzu według schematu: literą **O** oznacza te propozycje, które uznaje za najbardziej oryginalne, a więc pomysły, rzadkie, niecodzienne, ale mające logiczny związek z sytuacją problemową; literą **R** oznacza te pomysły, które ocenia jako najbardziej realne, nadające się do natychmiastowego wprowadzenia w życie szkoły; literą **B** oznacza pomysły, które ocenia jako nierealne, niezrozumiałe, niecelowe. Po zakończeniu oceny następuje etap wymiany własnych ocen według powyższego schematu. Można również przeprowadzić konkurs na trzy najbardziej twórcze pomysły.

### 5. Technika METAPLANU

Jest to wymiana poglądów niewymagająca mówienia:

– Przyjmujemy jeden problem lub lekko zróżnicowany do pracy w grupach (5–6 osób).

– Ważne jest sformułowanie problemu, np. *Co zrobić, żeby...?* Pytania pomocnicze: *Jak jest? Dlaczego nie jest tak, jak powinno być? Jak powinno być?* Wnioski.

– Uczniowie przystępują do pisania (zaopatrzeni w narzędzia piśmiennicze, papier, szpilki, pinezki).

– Wolno pisać za pomocą równoważników, może występować brak spójności między poszczególnymi myślami.

– Ostateczne porządkowanie i grupowanie wypisanych myśli.

– Na koniec przyklejanie i... plakat gotowy<sup>29</sup>.

Przykłady tematów: *Stan czytelnictwa w naszej klasie; Świat ludzi dorosłych w „Małym księciu”;* *Zachowania uczniów szkoły; Jaki jest świat Harry’ego Pottera?; Postawa świata wobec ataku terrorystów w USA.*

### 6. Technika SZEŚCIU MYŚLOWYCH KAPELUSZY (T. Buzan)<sup>30</sup>

*Kapeluszek biały – fakty.* Liczby, dane zbadane, zmierzone. Co wiemy, jakie dane możemy zdobyć? Zestaw informacji z dokumentów, analiz, statystyk..

*Kapeluszek czerwony – emocje.* Odczucia na gorąco. Co odczuwamy w związku z tą sprawą, z tym pomysłem? Czy to się nam podoba, czy nie. Co budzi niepokój?

*Kapeluszek czarny – pesymizm.* Widzenie sprawy w czarnych okularach. Krytyka. Ostrożność. Wady, niedociągnięcia. Braki i zagrożenia. Uboczne skutki. Konkretnie konsekwencje niekorzystnego obrotu sprawy.

<sup>29</sup> Wykorzystano propozycje zawarte w książce Ch. Liebertz, *Praktyczny poradnik nauczania integracyjnego. Skarbnica wiadomości teoretycznych, metod i zabawa*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2003.

<sup>30</sup> I. Adamek, *Nabywanie kompetencji przez uczniów*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2002.

*Kapelusz żółty – optymizm.* Widzenie spraw przez różowe okulary. Zalety i korzyści danego rozwiązania. Entuzjazm totalny.

*Kapelusz zielony – możliwości.* Pomysły prowokacyjne: Co by było, gdyby...? Co możemy zrobić? Jak można to udoskonalić? Gdzie jeszcze zastosować?

*Kapelusz niebieski – analiza procesu.* Oglądanie przebiegu procesu myślowego „z góry”: który kolor przeważa, czy wszystkie kolory zajęły stanowisko? Jaki kolor należy wprowadzić jako najbardziej odpowiedni do omawianej sytuacji, rozwiązywanego zadania?

Uwagi do techniki w praktyce:

– porządkuje myślenie w sposób umożliwiający zajmowanie się jednym aspektem zagadnienia, a nie wszystkim naraz,

– warto w poleceniach używać kolorów kapeluszy, np. *Spróbuj częściej myśleć w kolorze na zielono, na żółto. Jakiego koloru teraz użyłeś/w jakim kolorze najczęściej myślisz?*

Wartość dydaktyczna techniki:

– Jest łatwa w zastosowaniu oraz niezwykle aktywizująca.

– Umożliwia wygosparowanie czasu na świadomy wysiłek twórczy. Można np. poprosić o „trzy minuty” na myślenie w zielonym kapeluszu.

– Pozwala wyrażać swoje uczucia i posługiwać się intuicją podczas zebrania bez potrzeby przeproszania lub usprawiedliwiania się: „Takie są moje odczucia”.

– Umożliwia „rozwiniecie” myślenia w taki sposób, że każdy jego aspekt uzyskuje należną mu uwagę. Pozwala uniknąć zamieszania, które powstaje na skutek zajmowania się wszystkim jednocześnie.

– Zapewnia prosty i bezpośredni sposób przechodzenia od jednego rodzaju myślenia do innego bez narażania się na atak.

– Nakłania do posługiwania się wszystkimi kapeluszami, zamiast pozostawać przy jednym rodzaju myślenia.

– Rezygnuje z argumentowania za i przeciw i umożliwia stronom konstruktywną współpracę.

– Sprawia, że nauka staje się przyjemnością.

*Tematy do dyskusji muszą być na tyle pojemne, żeby można je było omawiać z różnych punktów widzenia.*

## 7. Technika POWOKACJI (E. de Bono)

Prowokacje typu *zaskakujące* – tworzenie i wykorzystanie szalonych pomysłów, które po odpowiedniej obróbce okazują się przydatne.

Prowokacje typu *na opak* – czyli odwrotnie niż przyzwyczailiśmy się myśleć o danej sprawie: Co by było, gdyby dzieci uczyły dorosłych?

Prowokacje typu *myślenie życzeniowe*: Co by było gdyby...?

Prowokacje *urągające zdrowemu rozsądkowi*: Co by było, gdyby do szkoły mogły chodzić tylko dzieci o wymiarach 88/66/99?

Prowokacje ograniczające – np. masz do dyspozycji tylko 50 słów; nie możesz mówić po polsku; możesz tylko rysować.

*Prowokacje to dobry sposób na kształcenie wyobraźni, a także środek aktywizujący nawet słabych uczniów (nie krytykujemy, zachęcamy, wszystkie propozycje świetne).*

Przytoczone techniki służą aktywizowaniu uczniów wielorako. Uwzględniają zarówno poznawcze, jak i afektywne aspekty uczenia się. Nigdy uczeń nie podejmie rozwiązywania problemu, jeżeli nie będzie on dla niego interesujący. Siła działania leży w zainteresowaniu, motywacji afektywnej<sup>31</sup>. Afektywność jest bowiem siłą napędową uczenia się. Stosowanie wymienionych technik sprzyja jej powstawaniu.

Uogólniając, *emocjonalny aspekt uczenia się* będzie miał wpływ na *poznawcze efekty uczenia się*.

## Podsumowanie

Reasumując, ważnym jest podejmowanie różnorodnych działań aktywizujących dziecko nie tylko poznawczo, lecz również osadzenie tychże działań na emocjonalnym zaangażowaniu uczących się.

Z perspektywy społecznego uczenia się można rzec, że dziecięce zachowanie jest współdeterminowane przez samą jednostkę i siły środowiskowe, które z kolei samo determinuje tak stany środowiska, jak i swoje zachowanie.

Co wynika z tego dla procesu edukacji? Konieczne są prace odnoszące się do:

– Określenia poziomu, od którego można rozpocząć pracę i ustalenie strefy najbliższego rozwoju, okresu sensorywnego dla każdej funkcji (Wygotski). Strefa najbliższego rozwoju jest pierwszym realnym celem, do jakiego zmierzać powinno każde działanie podejmowane z dzieckiem.

– Nieustannego badanie zróżnicowania rozwojowego uczniów i uwarunkowań społecznych.

– Otwartości w ofertach na dziecko jako indywidualność.

– Różnicowania programów – uwzględnianie pól wiedzy: nauka o tym jak myśleć, nauka myślenia, uczenie się, jak stać się menadżerem swojej przyszłości.

– Określenia skuteczności procesu edukacyjnego realizowanego przez szkołę, tzn. wzrostu poziomu umiejętności uczniów w trakcie nauki w danej szkole (EWG – edukacyjna wartość dodana).

Wspieranie ma więc potencjalne i realne szanse realizacyjne w głównych kategoriach i ogniwach procesu edukacyjnego.

<sup>31</sup> K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006, s. 77.

## Bibliografia

Adamek I., *Nabywanie kompetencji przez uczniów*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2002.

Balachowicz J., *Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, I. Adamek, E. Żmijewska (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2009.

Bernaacka D., *Od słowa do działania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.

Dobrzyńska T., *Metafora*, PAN-IBL, Wrocław 1984.

Davies R.D., Braun E.M., *Dar uczenia się*, Zysk i S-ka, Poznań 2006.

Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2006.

Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999.

Kojs W., *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*, WSiP, Warszawa 1975.

Lakoff G., Johnson M., *Metafory w naszym życiu*, PIW, Warszawa 2005.

Liebertz Ch., *Praktyczny poradnik nauczania integracyjnego. Skarbnica wiadomości teoretycznych, metod i zabawa*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2003.

Pawlak B., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UP, Kraków 2009.

Pietrasiniński Z., *Myslenie twórcze*, PZWS, Warszawa 1959.

Sajdera J., *Dziecięce wyobrażenia w kontekście równieśniczych relacji*, Wydawnictwo UP, Kraków 2003.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007.



Beata Oelszlaeger  
Uniwersytet Śląski  
Filia w Cieszynie

## UCZENIE SIĘ UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH

### Wprowadzenie

Są takie idee w edukacji, które nie ulegają przedawnieniu, mimo zmieniających się realiów szkolnych – także w edukacji wczesnoszkolnej. Jedną z nich jest koncepcja „uczenia się uczenia”. W niniejszym opracowaniu podejmuję wątek uczenia się dzieci w klasach początkowych. Uczenie się, ściślej – kształtowanie tej umiejętności – traktuję jako jedno z ważniejszych wyzwań współczesnej edukacji, przed którym ciągle stoją nauczyciele i dzieci w codziennej praktyce edukacyjnej. Traktuję je jako jedną z ważniejszych umiejętności kluczowych, której kształtowanie od najmłodszych lat może pomóc dzieciom – uczniom – w kolejnych przedsięwzięciach edukacyjnych, a także – już w życiu dorosłym – w działaniach zawodowych. Znajduje ono swoje odzwierciedlenie w celach kształcenia ogólnego w obowiązującej od 2009 roku podstawie programowej. Jest priorytetem, wokół którego nauczyciele powinni organizować działania edukacyjne uczniów.

Szczególnie interesuje mnie ten paradygmat pedagogiki, który dotyczy prakseologicznego ujęcia procesu kształcenia, uczenia się, czy wreszcie – działania edukacyjnego<sup>1</sup>. Uważam, że – mimo wielu przemian w systemach i teoriach kształcenia, ich różnorodności i bogactwa<sup>2</sup> – koncepcja uczenia się rozumianego jako działanie edukacyjne, mimo nowych odkryć na gruncie psychologii (w zakresie zapamiętywania informacji), ciągle może mieć wiele praktycznych, a jednocześnie wartościowych zastosowań w praktyce edukacyjnej. Użyteczność tej koncepcji widać między innymi w integralnym działaniu nauczycieli i uczniów, wspólnie realizujących programy edukacyjne, współpodmiotów procesu edukacji, w toku którego formułują, generują, dobierają i ustalają cele i zadania edukacyjne, dobierają środki i sposoby, organizują warunki ich realizacji. Słowem – widzę jej użyteczność w kształceniu zintegrowanym.

---

<sup>1</sup> Zob. m.in.: J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wydawnictwo WSP, Zielenka Góra 1996; W. Kojs, A. Różak-Frańczek, *Rola układu pytań w działalności poznawczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Problemy działań dydaktycznych*, W. Kojs (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1988.

<sup>2</sup> Zob. m.in.: B. Śliwerski, *Wstęp*, cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2005; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2010; *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1–3, S. Wołoszyn (wyb. i oprac.), „Strzelec”, Kielce 1998.

## Uczenie się w kształceniu zintegrowanym

Cechy takiego uczenia się, będące zarazem cechami podmiotowych działań uczniów, możemy rozpoznać w wielu koncepcjach dotyczących edukacji wczesnoszkolnej. Nie zawsze występują one w pełnym zakresie, co wskazywałoby na rozumienie uczenia się w różnych aspektach – podmiotowym i przedmiotowym.

Trzeba pamiętać, że uczenie się uczniów jest zespolone z nauczaniem – aktywnością podejmowaną przez nauczycieli. Specyficzne zmiany, jakie dokonały się w polskim systemie edukacyjnym w 1999 roku i 2009 roku, wpisały oba te procesy – nauczania i uczenia się – w ramy „kształcenia zintegrowanego”<sup>3</sup>. Warto

<sup>3</sup> Etap edukacji wczesnoszkolnej to ta przestrzeń w systemie kształcenia, która podlega nieustannym transformacjom. Interesujący jest ten okres w jej historii, który związany jest z formalnymi zmianami, zapoczątkowanymi wprowadzeniem w 1999 roku reformy oświatowej. Zgodnie z rozporządzeniem ministra edukacji narodowej, etap edukacji w klasach I–III zaczęto nazywać „kształceniem zintegrowanym” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 129 z późn. zm., Dz. U. z 2003 r. Nr 189). Podstawowymi cechami tego typu kształcenia miały być, zgodnie z zapisami w podstawie programowej: dbałość o łagodne przejście od wychowania przedszkolnego do edukacji realizowanej w systemie szkolnym; zajęcia edukacyjne prowadzone przez nauczyciela (nauczycieli) według ustalonego przez siebie planu, uwzględniające naturalne przerwy w aktywności uczniów; układanie zajęć edukacyjnych przez nauczyciela (nauczycieli) z zachowaniem ciągłości nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności; dbałość o aktywność ruchową dzieci (co najmniej trzy godziny zajęć w ciągu tygodnia). W dokumencie nie wskazano odrębnych obszarów edukacyjnych. Zrezygnowano w nim z obowiązującego do tej pory podziału na przedmioty nauczania (język polski, matematykę, środowisko społeczno-przyrodnicze, plastykę, muzykę, technikę, kulturę fizyczną). Por. Fundacja Rozwoju Edukacji Narodowej, *Program nauczania początkowego. Klasy I–III*, Warszawa 1992.

W najnowszej podstawie programowej, uwzględniającej podjęcie obowiązku szkolnego przez sześciolatkę, widoczny jest powrót do używania nazwy „edukacja wczesnoszkolna” w odniesieniu do nauczania w klasach I–III. O „kształceniu zintegrowanym” czytamy w końcowym fragmencie dokumentu – uwagach o realizacji – gdzie zostało ono utożsamione z formą realizacji edukacji wczesnoszkolnej. Jak czytamy – „Ze względu na prawidłowości rozwoju umysłowego dzieci, treści nauczania powinny narastać i rozszerzać się w układzie spiralnym, tzn., że w każdym następnym roku edukacji wiadomości i umiejętności nabyte przez ucznia mają być powtarzane i pogłębiane, a potem rozszerzane” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz. U. z dnia 15.01.2009 r. Nr 4, poz. 17). Treści kształcenia zostały uporządkowane w zakresie różnych rodzajów edukacji, odrębnie dla klasy pierwszej i trzeciej. Są wśród nich kolejno: 1. edukacja polonistyczna, 2. język obcy nowożytny, 3. edukacja muzyczna, 4. edukacja plastyczna, 5. edukacja społeczna, 6. edukacja przyrodnicza, 7. edukacja matematyczna, 8. zajęcia komputerowe, 9. zajęcia techniczne, 10. wychowanie fizyczne (i edukacja zdrowotna – w klasie III), 11. etyka, 12. język mniejszości narodowej lub etnicznej, 13. język regionalny – kaszubski.

Czas edukacji w klasie drugiej potraktowano jako swego rodzaju etap wyrównawczy, związany z dojrzwaniem dzieci w różnych sferach – fizycznej, intelektualnej, społecznej, emocjonalnej itp. Por. m.in. E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004; I. Rokicińska, *Kwestionariusz diagnozy dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej*, Wydawnictwo „HARMONIA”, Gdańsk 2007; *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006 r. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, A. Kopik (red.), Wydawnictwo „Tekst”, Kielce 2007; H. Krauze-Sikorska, *Procesy rozwojowe dziecka na przełomie szóstego i siódmego roku życia*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak,



zatem zastanowić się nad tym, jak i w jakim zakresie może odbywać się uczenie się uczniów w tak nakreślonych ramach.

W licznych analizach istoty kształcenia zintegrowanego, na gruncie literatury przedmiotu, proces uczenia się przyjmuje różne znaczenia. Najczęściej widać jego związek z nabywaniem przez uczniów swoistego zbioru informacji, nadbudowujących u nich wiedzę o scalonym obrazie świata<sup>4</sup>. Można jednak wśród nich wskazać i takie koncepcje, zgodnie z którymi uczniowie aktywnie uczestniczą w kształtowaniu procesu edukacji – uczą się nie tylko tego, „że...”, ale i „jak?”<sup>5</sup>.

Szczególne wartościowe są wszystkie te koncepcje edukacyjne, które traktują uczenie się jako aktywność prowadzącą do nowej jakości, nowej wiedzy podmiotu. Wojciech Kojs nazywa ją wiedzą osobotwórczą<sup>6</sup>, wiedzą, która daje podmiotowi możliwości podjęcia kolejnych ważnych decyzji o swoim działaniu. Jest to możliwe dzięki swoistej aktywności podmiotu – ucznia – nakierowanej na własne działanie<sup>7</sup>.

Zgodnie z koncepcją Kojsa uczenie się należy do działań informacyjnych, rozgrywających się w systemie poznawczym jednostki i w związku z tym:

---

*Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Impuls, Kraków 2004; J. Tomczak, R. Ziętara, *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*, Impuls, Kraków 2006; E. Tryzno, *Diagnoza edukacyjna dzieci 6-, 7-letnich rozpoczynających naukę (wersja po badaniach pilotażowych)*, Wydawnictwo „HARMONIA”, Gdańsk 2006; B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci 6-letnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003. Taki układ treści i zadań kształcenia pozostawia nauczycielom swobodę w ich doborze, inspirowane do tworzenia autorskich programów edukacyjnych, uwzględniających jednak aspekt kształcenia zintegrowanego.

<sup>4</sup> Por. m.in.: M. Jakowicka, *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego. Materiały z krajowej konferencji 9–11 maja 1985 r.*, M. Jakowicka (red.), Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1987; K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Impuls, Kraków 1998; F. Bereźnicki, *Nauczenie zintegrowane w świetle badań*, [w:] *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T.M. Zimny (red.), MENOS, Częstochowa 1999; G. Koć-Seniuch, *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, G. Koć-Seniuch, A. Cichoński (red.), Trans Humana, Białystok 2000; E. Rostańska, *Integracja treściowa i kompetencyjna w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, H. Moroz (red.), Impuls, Kraków 2006; R. Więckowski, *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, H. Moroz (red.), Impuls, Kraków 2006.

<sup>5</sup> Por. np.: B. Dymara, *Dziecko w świecie edukacji. Podstany uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*, Impuls, Kraków 2009; E. Filipiak, H. Smolińska-Rębas, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000; W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*, Impuls, Kraków 1993.

<sup>6</sup> W. Kojs, *Efektywność badań pedagogicznych*, [w:] *Podstany metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 385.

<sup>7</sup> W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 44–45, 49.

1) podmiot i przedmiot stanowi ta sama osoba; 2) celem jest nabycie wiadomości, umiejętności i nawyków, zachowań i działań, przekonań i poglądów; 3) środkami umożliwiającymi osiągnięcie celu są już nabyte przez osobę uczącą się wiadomości i sprawności oraz informacje zawarte w innych źródłach (otaczająca rzeczywistość, lektura itp.); 4) metodami są pewne racjonalne układy (sekwencje) już posiadanych wiadomości i sprawności; 5) warunkami są pewne cechy psychofizyczne i pewne czynniki zewnętrzne; 6) rezultat stanowi przekształcony przedmiot uczenia się, czyli jakiś fragment osoby uczącej się, najczęściej jej świadomości<sup>8</sup>.

Autor oparł swoją koncepcję uczenia się na gruncie prakseologicznym, kładąc nacisk na ocenę przebiegu działania oraz jego skutku. Traktuje uczenie się jako działanie o charakterze informacyjnym, w tym też aspekcie analizuje aktywność uczniów – podmiotów zdolnych do: „formułowania celu, określania stanu przedmiotu uczenia się, dobierania środków i metod, określania niezbędnych warunków, oceny uzyskanego wyniku oraz kierowania przebiegiem uczenia się”<sup>9</sup>. Zaznacza także, że w podmiotowym uczeniu się ważna jest wola dzieci. Jak stwierdza: „Wola jest tym układem osobowości, dzięki któremu jednostka kieruje przebiegiem działań celowych, formułuje cele, wybiera działania i kontroluje ich wykonanie”<sup>10</sup>. Takie rozumienie woli skłania zatem do nadania jej rangi swoistego układu samokontrolnego, działającego na podstawie systemu wartości (znanych podmiotowi). W związku z nim dziecko, jako podmiot uczenia się, podejmuje decyzje podczas: planowania działania (oceniając swój stan wiedzy wyjściowej); realizowania zadań (porównując osiągnięte cele cząstkowe z celem ogólnym, zastanawiając się nad zastosowanymi przez siebie środkami i metodami, zorganizowanymi warunkami); kontrolowania i oceniania końcowego (porównując założone cele z uzyskanym rezultatem, poddając go końcowej ocenie, wyciągając wnioski)<sup>11</sup>.

Konsekwencje wynikające z tej koncepcji dla praktyki edukacyjnej, w tym dla kształcenia zintegrowanego, znajdują swoje odzwierciedlenie w zmianie metodyki zlecania zadań edukacyjnych. Uczniowie stają się twórcami, użytkownikami, a nie tylko wykonawcami zadań edukacyjnych<sup>12</sup>. Jako twórcy, to oni, a nie nauczyciel, formułują czy określają cele, środki, metody i warunki ich realizacji. Jako użytkownicy wybierają odpowiednie zadania do realizacji przez siebie, zlecają je kolegom lub nauczycielowi. Interesującą sytuacją jest pełnienie przez uczniów tych trzech ról jednocześnie – twórców, użytkowników i wykonawców

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 42.

<sup>9</sup> W. Kojs, *Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego*, [w:] *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport Nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (Kształcenie dla rozwoju)*, W. Kojs i in. (red.), Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych „Wektory Gospodarki” SA, Poznań – Cieszyn 1991, s. 38–39.

<sup>10</sup> W. Kojs, *O podmiocie i przedmiocie edukacji*, [w:] *Kultura – Język – Edukacja*, t. 1, R. Mrózek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995, s. 25.

<sup>11</sup> Szerzej na ten temat pisze w publikacji: B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2007, s. 24.

<sup>12</sup> Por. W. Kojs, *Nauczyciel i uczeń...*, s. 40–41.

zadań edukacyjnych. Takie działania są możliwe już w edukacji wczesnoszkolnej, a uczenie się może przyjmować wtedy nawet formę samokształcenia.

W tego typu uczeniu się możemy zatem wskazać na aktywną postawę ucznia – podmiotu uczestniczącego w przygotowaniu, realizacji, kontroli i ocenie podjętego działania edukacyjnego. Są to jednocześnie cechy aktywnego, podmiotowego uczenia się<sup>13</sup>. Rozpoznajemy je w podstawach programowych – z 1999 roku i 2009 roku. W tej wcześniejszej, odnoszącej się do kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych i gimnazjach (w tym także do kształcenia zintegrowanego), najłatwiej je zauważyć, analizując listę umiejętności kluczowych, traktowanych jako cele edukacji: planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki, przyjmowanie za nią coraz większej odpowiedzialności; skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach; prezentacja własnego punktu widzenia i uwzględnianie poglądów innych ludzi, poprawne posługiwanie się językiem ojczystym, przygotowanie do publicznych wystąpień; efektywne współdziałanie w zespole i praca w grupie, budowanie więzi międzyludzkich, podejmowanie indywidualnych i grupowych decyzji, przestrzeganie obowiązujących norm; rozwiązywanie problemów w sposób twórczy; poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł oraz efektywne posługiwanie się technologią informacyjną; odnoszenie do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenie potrzebnych doświadczeń i nawyków; rozwijanie sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań; przyswajanie sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych<sup>14</sup>. Uczenie się ukazane jest na pierwszym miejscu tej listy celów, a pozostałe z nich możemy uznać jako wspierające kształtowanie tejsze umiejętności. Z kolei w podstawie programowej z 2009 roku czytamy o następujących umiejętnościach, obowiązkowych do kształtowania w szkole podstawowej: 1. czytanie, 2. myślenie matematyczne, 3. myślenie naukowe, 4. umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, 5. umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, 6. umiejętność uczenia się, 7. umiejętność pracy zespołowej. Umiejętność uczenia się jest tu traktowana „jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji”. Pozostałe umiejętności w różnych zakresach służą uczeniu się. Postawiono na różne rodzaje uczenia się – warto zwrócić uwagę między innymi na istotę myślenia naukowego, badawczego, wykorzystującego takie właśnie rodzaje czynności, jak: planowanie działań w związku z rozwiązaniem jakiegoś problemu, kontrola i ocena ich wyników (weryfikacja) i formułowanie wniosków<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Por. m.in. J. Szempruch, *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, F. Berezniński, K. Denek, J. Świrko-Filipczuk (red.), Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2005, s. 97.

<sup>14</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, Dz. U. z 1999 r. Nr 4, poz. 129 z późn. zm., Dz. U. z 2003 r. Nr 189.

<sup>15</sup> Por. m.in.: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk

Elementy i cechy tak rozumianego uczenia się – podmiotowego lub aktywnego – odnajdujemy w wielu koncepcjach i systemach edukacyjnych (w przeszłości i teraźniejszości). W niniejszym opracowaniu zwracam uwagę szczególnie na dwie takie koncepcje – jedną, wspomnianą wcześniej, koncepcję uczenia się Wojciecha Kojsa, oraz drugą, koncepcję francuskiego pedagoga Celestyna Freineta, która jest mi bliska ze względu na jej wieloletnie stosowanie w praktyce edukacyjnej. Opiera się ona na szeroko pojętej swobodzie i aktywności dzieci w zakresie planowania zadań edukacyjnych, ich doboru, organizowania zajęć nie tylko w klasie i dla całej klasy, ale i własnych działań w szkole i poza nią (samokształcenie, działania badawcze, działania metodą prób i błędów), krytycznego analizowania działań własnych – ich przebiegu i efektów końcowych, wyrażania własnych opinii, nierzadko różniących się od opinii nauczyciela<sup>16</sup>.

Elementy obu tych koncepcji zastosowałam także na cele eksperymentu pedagogicznego, o którym mowa w dalszych fragmentach tekstu. Traktuję je jako koncepcje o charakterze prakseologicznym i autokreacyjnym, dającym uczniom możliwość uczenia się zarówno w sposób zamierzony (zaplanowany), jak i twórczy (czasami – nieprzewidywalny). Pozwalają im na wyjście poza utarte schematy wiedzy programowej, szkolnej, w stronę własnych zainteresowań i potrzeb intelektualnych. Pozwalają im zrealizować cele – bliskie i odległe.

## Uczenie się uczniów klas młodszych – niektóre wyniki badań

Oczywiście bardzo interesujące, z punktu widzenia nauczyciela – refleksyjnego praktyka – wzbogacającego swój warsztat pracy i poszukującego nowatorskich sposobów pracy, byłoby zastanowienie się nad tym, jak określić poziom tego uczenia się, podejmowanego przez uczniów w sposób zamierzony<sup>17</sup>, mającego wpływ na przebieg owego kształcenia zintegrowanego, a jednocześnie stanowiącego jeden z jego ważnych celów. Sądzę, że przydatną w tym celu może być „Instrukcja do badania cech podmiotowych działań uczniów”<sup>18</sup>. Skonstruowałam ją na cele nadań dystansowych jako jednego ze sposobów weryfikacji eksperymentu pedagogicznego. Był on prowadzony techniką grup równoległych w dwóch

---

i S-ka, Poznań 2001; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 1999; *Podstawy metodologii...*; T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1988; W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

<sup>16</sup> C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976; B. Oelszlaeger, *Apprendre à apprendre... Les possibilités d'adaptation de la pédagogie Freinet à l'enseignement primaire en Pologne*, „Nouvel Educateur” 2009, nr 195; *idem*, *Jak uczyć...*; H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 1980; E. Filipiak, H. Smolińska-Rębas, *Od Celestyna Freineta...*

<sup>17</sup> Por. J. Gabzdyl, *W poszukiwaniu nowych wskaźników efektywności kształcenia*, [w:] *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), Wyższa Szkoła „Humanista”, Sosnowiec 2010, s. 367; W. Kojs, *Efektywność badań...*

<sup>18</sup> Por. B. Oelszlaeger, *Jak uczyć...*

klasach trzecich Szkoły Podstawowej nr 15 w Żorach (13.09 – 22.10.1999 roku). W jego zakresie badano oddziaływanie dwóch czynników eksperymentalnych: aktywne uczestnictwo uczniów w planowaniu, realizacji oraz kontroli i ocenie (samokontroli i samoocenie) zadań edukacyjnych (nabywali w ten sposób wiedzę operatywną, deklaratywną, czyli wiedzę typu „jak?”); wprowadzenie cyklu zajęć o uczeniu się (uczniowie nabywali w ten sposób wiedzę przedmiotową, deklaratywną, czyli wiedzę typu „że?”). Kolejne zadania instrukcji wiążą się z cechami uczenia się o charakterze podmiotowym (aktywnym), a o których już wcześniej wspominałam, a mianowicie z: określaniem przedmiotu uczenia się; formułowaniem i generowaniem celów edukacyjnych; określaniem zadań edukacyjnych; dobieraniem odpowiednich środków ich realizacji; dobieraniem do nich metod; określaniem niezbędnych warunków tych zadań. Rozwiązanie zadań wiąże się zatem nie tylko z wiedzą dzieci o uczeniu się, ale i o sobie samych – bardziej wartościową, bo dającą im duże możliwości w związku z projektowaniem nowych zadań i podejmowaniem nowych działań edukacyjnych. A także z wiedzą, która niejako ponownie tworzy podmiot działania<sup>19</sup>.

Wyniki badań przedstawiam w odniesieniu do trzech grup badawczych – uczniów klas trzecich: z klasy eksperymentalnej (maj 2000 roku); z klasy freinetowskiej (maj 2004 roku); z klasy freinetowskiej (maj 2010 roku). W pierwszym przypadku, uczniowie klasy eksperymentalnej zostali poddani programowi „uczenia się uczenia” w ciągu trzech tygodni eksperymentu. W tym celu brali udział w planowaniu zajęć na tydzień pracy, ustalali zadania edukacyjne, dokonywali samokontroli i samooceny własnych działań pod kierunkiem nauczyciela, który wdrażał ich do tego typu pracy. Słowem – w sposób wybiórczy, na ile pozwalały warunki eksperymentu, aktywnie ucząc się, zdobywali wiedzę o uczeniu się właśnie. W dwóch innych klasach trzecich proces kształcenia przebiegał w sposób naturalny – obie klasy przez trzy lata pracowały stosując w codziennej praktyce metody wynikające z koncepcji Celestyna Freineta. Działania tych uczniów były jeszcze bardziej bogate w różnorodne techniki pedagogiczne wspierające ich proces uczenia się, między innymi: zdobywali sprawności, prowadzili kronikę klasową, teczkę indywidualnej pracy ucznia, redagowali gazetkę klasową oraz prowadzili gazetkę ścienną wychowawczą. Badania objęły łącznie 88 uczniów z klas trzecich<sup>20</sup>.

Zadanie, w którym dzieci miały określić przedmiot zainteresowań, było dla nich bardzo ciekawe. Wzbudziło wiele pozytywnych emocji. Podobnie bywa w dniu, kiedy zaczyna się tygodniowy cykl zajęć. W tabeli 1. przedstawiam pomysły dzieci, co do takiej właśnie tematyki zajęć.

<sup>19</sup> W. Kojs, *Działanie jako...*, s. 49–50.

<sup>20</sup> W niniejszym opracowaniu nie podaję wyników z instrukcji, jakie otrzymałam po jej zastosowaniu w klasie porównawczej w klasie trzeciej w 2000 roku. W dużej mierze odbiegają one od tych, uzyskanych w klasie eksperymentalnej (por. B. Oelszlaeger, *Jak uczyć...*).

Tabela 1. Przedmiot zainteresowań wskazany przez uczniów klas trzecich

Przedmiot zainteresowań	Przedmiot zainteresowań wskazany przez uczniów klas trzecich					
	eksperymentalnej, 2000 r. (L = 24)		freinetowskiej, 2004 r. (L = 20)		freinetowskiej, 2010 r. (L = 24)	
	L	%	L	%	L	%
pies	11	45,8	14	70,0	11	45,8
auto	5	20,8	-	-	2	8,3
lalka	2	8,3	1	5,0	-	-
zabawy na plaży	2	8,3	-	-	4	16,7
rower	1	4,2	5	25,0	1	4,2
papuga	1	4,2	-	-	-	-
bejsbol	1	4,2	-	-	-	-
rolery	1	4,2	-	-	-	-
książka	-	-	-	-	1	4,2
linijka	-	-	-	-	1	4,2
las	-	-	-	-	1	4,2
piłka nożna	-	-	-	-	2	8,3
doświadczenia chemiczne	-	-	-	-	1	4,2

Zadanie dotyczące określenia własnych zainteresowań wykonało 100% dzieci. Oprócz tematyki wskazanej odgórnie (rower, lalka, auto, pies, zabawy na plaży), zaproponowały one także swoją, na przykład: bejsbol, rolery, książkę, linijkę, las, piłkę nożną, doświadczenia chemiczne. Interesujące z punktu widzenia umiejętności uczenia się są także te zadania, które ilustrują, jak uczniowie oceniają własne zainteresowanie tematyką zajęć i własną chęć pracy w tym zakresie (por. tabela 2.).

Tabela 2. Argumentacja wyboru przedmiotu zainteresowań przez uczniów klas trzecich

Rodzaj argumentu	Argumentacja wyboru przedmiotu zainteresowań przez uczniów klas trzecich					
	eksperymentalnej, 2000 r. (L = 24)		freinetowskiej, 2004 r. (L = 20)		freinetowskiej, 2010 r. (L = 24)	
	L	%	L	%	L	%
a	10	41,7	4	20,0	11	45,8
b	3	12,5	-	-	1	4,2
c	10	41,7	2	10,0	5	20,8
d	-	-	-	-	-	-

e	1	4,2	-	-	-	-
a, c	-	-	12	60,0	6	25,0
a, d	-	-	1	5,0	-	-
a, c, e	-	-	-	-	1	4,2
brak odpowiedzi	-	-	1	5,0	-	-

Legenda: a – „jestem zainteresowany taką tematyką”; b – „wszystko już wiem i nie mam innych propozycji”; c – „uważam, że jeszcze wiele mogę się nauczyć w tym zakresie”; d – „jest mi to obojętne – robię to, co zadaje nauczyciel”; e – „robię to, co moi koledzy i koleżanki”.

Jak widać w powyższym zestawieniu, najwięcej uczniów (w każdym roczniku) wybrało argumenty „a” („jestem zainteresowany taką tematyką”) i „c” („uważam, że jeszcze wiele mogę się nauczyć w tym zakresie”). Co ciekawe, w jednej z klas (badania w 2004 roku), połączyli oba te argumenty, uważając je za sprzężone ze sobą. Znaleźli się i tacy uczniowie, którzy zaprzeczyli sobie, wybierając argument „a” („jestem zainteresowany taką tematyką”) i „d” („jest mi to obojętne – robię to, co zadaje nauczyciel”) – w grupie badawczej z 2004 roku – i „a” („jestem zainteresowany taką tematyką”), „c” („uważam, że jeszcze wiele mogę się nauczyć w tym zakresie”) i „e” („robię to, co moi koledzy i koleżanki”) – w grupie badawczej z 2010 roku.

Uczniowie klas trzecich, poddani programowi „uczyć uczenia się”, w większości potrafią określić cele własnej aktywności. Przykładem może być to zadanie, w którym dobierając odpowiedni spójnik i kończąc zdania, nakreślali własne zamierzenia. Wyniki tego zadania podaję w niniejszym opracowaniu niejako fakultatywnie. Jego istotą było przygotowanie uczniów do serii decyzji w związku z zaplanowaniem własnych działań edukacyjnych – własnego uczenia się. W tabeli 3. podaję liczbę prawidłowych odpowiedzi dzieci w tym zakresie.

Tabela 3. Prawidłowe określanie celu własnej aktywności przez uczniów klas trzecich

Rodzaj aktywności	Liczba prawidłowych określeń celu własnej aktywności przez uczniów klas trzecich					
	eksperymentalnej, 2000 r. (L = 24)		freinetowskiej, 2004 r. (L = 20)		freinetowskiej, 2010 r. (L = 24)	
	L	%	L	%	L	%
1. Chodzę do szkoły, ...	24	100,0	18	90,0	24	100,0
2. Rozmawiam z kolegami i koleżankami, ...	23	95,8	19	95,0	20	83,3
3. Chcę dobrze czytać, ...	23	95,8	19	95,0	22	91,7
4. Chciałbym (Chciałabym) być..., ...	24	100,0	19	95,0	22	91,7
5. Uczę się pisać, ...	24	100,0	16	80,0	20	83,3

6. Zbieram..., ...	24	100,0	20	100,0	21	87,5
7. Współpracuję z kolegami i koleżankami, ...	19	79,2	19	95,0	21	87,5
8. Pracuję sam w domu, ...	22	91,7	18	90,0	19	79,2

Wysoka liczba prawidłowo uzupełnionych zdań w każdej grupie badawczej świadczy o tym, że dzieci potrafią określić cel podjętej przez siebie aktywności: uczęszczania do szkoły, rozmów z rówieśnikami, czytania, pisania, kolekcjonerstwa, współpracy z rówieśnikami, samodzielnej pracy. Jak wynika z powyższych wyników, potrafią także określić cel życiowy (por. zdanie 4.). Oto najbardziej interesujące wypowiedzi dzieci w tym zakresie:

Zdanie 1. Chodzę do szkoły: „żeby wyrosnąć na mądrego człowieka”; „bo chcę się uczyć i zdobywać wiedzę”; „bo chcę się wykształcić”; „aby się nauczyć czegoś ciekawego”.

Zdanie 2. Rozmawiam z kolegami i koleżankami: „by nawiązać kontakt na temat ich zainteresowań”; „ponieważ chcę z nimi nawiązać kontakt”; „bo chcę się czegoś dowiedzieć”.

Zdanie 3. Chcę dobrze czytać: „bym mógł czytać książki, które mnie interesują”; „bo chcę być mądrzejsza”; „bo chcę przeczytać jak najwięcej książek”.

Zdanie 4. Chciałbym (Chciałabym) być: „policjantką, by bronić ludzi”; „policjantem, żeby pilnować porządku”; „tancerką, bo lubię tańczyć”.

Zdanie 5. Uczę się pisać: „bo chcę zostać pisarzem”; „bo to potrzebne w życiu”; „aby nie robić błędów”; „żeby umieć napisać książkę”.

Zdanie 6. Zbieram: „czasopisma, żeby wiedzieć, co się stało”; „karteczki, bo chcę się nimi wymieniać”; „znaczki, ponieważ mi się to podoba”.

Zdanie 7. Współpracuję z kolegami i koleżankami: „żeby dojść do celu”; „gdyż mogę się podzielić wiadomościami”; „bo lubię pracować w grupie”; „bo mamy przygotować wspólną sprawność”; „bo tak jest łatwiej”.

Zdanie 8. Pracuję sam (sama): „bo chcę być samodzielną”; „bo to potrzebne w życiu”; „nad umiejętnością czytania”; „bo mam zadanie domowe i je wykonuję samodzielnie”.

Właściwa praca nad planowaniem własnego uczenia się, rozpoczyna się w instrukcji zadaniem, polegającym na określeniu przez dzieci, czego chciałyby się nauczyć, czego dowiedzieć i co wykonać w związku z wybranym przedmiotem zainteresowań. W tabeli 4. przedstawiam liczbę prawidłowo określonych celów odnośnie do podejmowanych działań edukacyjnych, a w tabeli 5. – liczbę prawidłowo dobranych do przedmiotu zainteresowań (ewentualnej tematyki zajęć) i celów sposobów, materiałów i narzędzi oraz miejsca i form działań edukacyjnych.



Tabela 4. Prawidłowe określanie celów działań edukacyjnych przez uczniów klas trzecich

Kategoria celu: „Chciałbym (Chciałabym)...”	Liczba prawidłowych określeń celów działań edukacyjnych przez uczniów klas trzecich					
	eksperymentalnej, 2000 r. (134 = 100%)		freinetowskiej, 2004 r. (161 = 100%)		freinetowskiej, 2010 r. (301 = 100%)	
	L	%	L	%	L	%
nauczyć się...	42	31,3	22	13,7	42	14,0
dowiedzieć się...	33	24,6	58	36,0	71	23,6
wykonać...	20	14,9	26	16,1	62	20,6
Razem	95	70,8	106	65,8	175	58,2

Jak wynika z powyższego zestawienia, w klasie eksperymentalnej, w której dzieci były poddane intensywnemu programowi „uczyć uczenia się”, prawidłowo sformułowały one cele w 70,8%. Mniejszy odsetek w tym zakresie odnotowała w klasach, w których program ten był realizowany w trybie naturalnym – przez trzy lata. Jednak i w tych przypadkach ich odsetek jest wysoki: 65,8% (badania w 2004 roku) i 58,2% (badania w 2010 roku). W klasie eksperymentalnej poprawnie sformułowano najwięcej celów operacyjnych typu „umieć...” (31,3%), a w klasach freinetowskich – typu „wiedzieć...” (36,0% i 23,6%). Cele są tymi elementami, od których zaczyna się przygotowywanie uczenia się, działania edukacyjnego (w klasach młodszych cele i przedmiot zainteresowań). Kolejny etap, to już formułowanie zadań edukacyjnych, co wyraża się dobieraniem metod pracy, środków i warunków (miejsca i formy pracy). Wyniki w zakresie opanowania tej umiejętności przez uczniów badanych klas trzecich przedstawia tabela 5.

Tabela 5. Dokonywanie wyborów przez uczniów klas trzecich właściwych sposobów pracy, materiałów i narzędzi, miejsca i formy pracy

Element działania edukacyjnego	Liczba prawidłowych wyborów sposobów pracy, materiałów i narzędzi, miejsca i formy pracy przez uczniów klas trzecich					
	eksperymentalnej, 2000 r. (67 = 100%)		freinetowskiej, 2004 r. (137 = 100%)		freinetowskiej, 2010 r. (133 = 100%)	
	L	%	L	%	L	%
sposób	67	100,0	137	100,0	133	100,0
materiały/narzędzia	60	89,6	115	84,0	127	95,5
miejsce	54	80,6	114	83,2	124	93,2
forma	41	61,2	115	84,0	117	88,0

Za 100% przyjąłam liczbę wyborów dzieci, co do sposobów pracy (por. tabela 5.), gdyż właśnie w stosunku do celu i przedmiotu zainteresowań dobierały one (w toku formułowania zadań edukacyjnych w codziennej pracy w szkole) odpowiednie sposoby, a z ich uwzględnieniem – materiały i narzędzia pracy, projektowały miejsce i formy pracy. Idąc tym tropem myślenia, możemy porównać liczbę doborów sposobów pracy w stosunku do liczby prawidłowych określeń celów działań. Tak więc ważne jest ukazać te powiązania w kolejnej tabeli, gdzie 100% stanowi liczba prawidłowo sformułowanych celów przez dzieci (por. tabela 6.).

Tabela 6. Cele działania edukacyjnego a dobór sposobów ich realizacji przez uczniów klas trzecich

Element działania edukacyjnego	Liczba prawidłowych określeń celów i sposobów pracy przez uczniów klas trzecich					
	eksperymentalnej, 2000 r.		freinetowskiej, 2004 r.		freinetowskiej, 2010 r.	
	L	%	L	%	L	%
cele	95	100,0	106	100,0	175	100,0
sposoby	67	70,5	137	129,2	133	76,0

Nawiązując do powyższych wyników, trzeba stwierdzić, że we wszystkich trzech grupach badawczych objętych programem „uczyć uczenia się” odnotowałam wysoki procent prawidłowo dobranych sposobów pracy w stosunku do wyznaczonych wcześniej celów edukacyjnych. Co ciekawe, grupa badawcza z 2004 roku sformułowała ich najwięcej – liczba poprawnie sformułowanych sposobów pracy przekroczyła 100% (129,2%). Podobną sytuację odnotowałam odnośnie do liczby dobranych do nich materiałów i narzędzi, miejsca i form pracy (por. tabela 7.).

Tabela 7. Cele działania edukacyjnego a dobór pozostałych elementów działania edukacyjnego przez uczniów klas trzecich

Element działania edukacyjnego	Liczba prawidłowych określeń poszczególnych elementów działania edukacyjnego przez uczniów klas trzecich					
	eksperymentalnej, 2000 r. (L = 24)		freinetowskiej, 2004 r. (L = 20)		freinetowskiej, 2010 r. (L = 24)	
	L	%	L	%	L	%
cel	95	100,0	106	100,0	175	100,0
sposób	67	70,5	137	129,2	133	76
materiały/narzędzia	60	63,2	115	108,5	127	72,6
miejsce	54	56,8	114	107,5	124	70,9
forma	41	43,2	115	108,5	117	66,9

Mamy tu (tabela 7.) także do czynienia z jeszcze inną interesującą sytuacją, a mianowicie w przypadku każdego elementu działania edukacyjnego możemy mówić o pewnym „nadmiarze propozycji” (w grupie badanych uczniów w 2004 roku). Liczba ich prawidłowych decyzji, co do doboru sposobów, materiałów i narzędzi, miejsca i formy realizacji działań edukacyjnych, w każdym przypadku przekracza 100%. Oznacza to, że dzieci dobierają metody, środki i projektują warunki pracy do wszystkich celów – tych sformułowanych w sposób prawidłowy i nieprawidłowy. Świadczy to zapewne o tym, że niejako intuicyjnie przyjmują, że przedmiot zainteresowań jest dla nich jednocześnie celem<sup>21</sup>. Może to też świadczyć o dużej pomysłowości, otwartości tej klasy trzeciej, która pracując w duchu koncepcji Celestyna Freineta szczególnie chętnie podejmowała uczenie się.

Oczywiście wszystkie powyższe zestawienia należałoby traktować orientacyjnie w badanej problematyce. W świetle metodologii badań pedagogicznych, ważne jest nawiązywanie zarówno do ilościowej, jak i jakościowej analizy ich wyników<sup>22</sup>. Staralam się to uczynić powyżej, próbując przedstawiać pewne interesujące zjawiska (przypadki), bazując na ich wymiernej (liczbowej) reprezentacji. Jednak jeszcze ciekawsze i wartościowe byłoby, jak sądzę, przyjrzenie się niektórym przykładom całych ciągów wypowiedzi uczniów klas trzecich, ilustrujących omawiane w niniejszym opracowaniu, aspekty uczenia się. Poniższe przykłady dotyczą zatem właściwego formułowania zadań edukacyjnych, wyznaczających realizację działań edukacyjnych, które to z kolei mogą nadawać kształt uczeniu się dzieci w kształceniu zintegrowanym<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> W. Kojs, *Działanie jako...*, s. 50.

<sup>22</sup> E. Piotrowski, *Ilościowe i jakościowe podejście w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. Koszycz, P. Oleśniewicz (red.), Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009, s. 168–171.

<sup>23</sup> Por. A. Cabala, *Perspektywa integracji w badaniach nad rolą zdań warunkowych w kształceniu wczesnoszkolnym*, [w:] *Integracja nauczania i wychowania*, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.

Przykład 1. Projekt działania edukacyjnego ucznia klasy trzeciej (chłopiec); grupa badawcza z 2004 roku, **przedmiot zainteresowań: pies**

cele	metody	materiały, narzędzia	miejsce	forma
<b>nauczyć się:</b> – ras psów – piosenki o psach – budowy psów	– informacje z encyklopedii – będę śpiewać -----	– pióro – kasetta -----	– w szkole i domu – w szkole i domu – w domu	– samodzielnie, z klasą – samodzielnie, z klasą – samodzielnie, w grupie, z klasą
<b>dowiedzieć się o:</b> – najdroższych psach – budowie psów – który pies najszybciej biega na świecie	– pisać – pisać – pisać	– księga rekordów, pióro – księga rekordów, pióro – księga rekordów, pióro	– w szkole i domu – w szkole i domu – w szkole i domu	– samodzielnie, z klasą – samodzielnie, z klasą – w grupie
<b>wykonać (zrobić):</b> – narysować szkielec psa – plakat o psie – album o psach	– pisać – wycinki z gazet – wycinki	– księga rekordów, pióro – nożyczki i klej – nożyczki i klej	– w domu – w domu – w domu	– w grupie – w grupie – w grupie

Przykład 2. Projekt działania edukacyjnego ucznia klasy trzeciej (dziewczynka); grupa badawcza z 2004 roku, **przedmiot zainteresowań: lalka**

cele	metody	materiały, narzędzia	miejsce	forma
<b>nauczyć się:</b> – jak powstają zabawki (-) – piosenki o lalkach	– czytanie z encyklopedii – czytanie z encyklopedii	– encyklopedia – encyklopedia	– w domu -----	– z całą klasą -----
<b>dowiedzieć się o:</b> – jak się robi lalki z porcelany – z czego się robi lalki – gdzie znajdują się fabryki zabawek	– czytanie z encyklopedii – czytanie informacji – czytanie informacji	– encyklopedia – encyklopedia – encyklopedia	----- – w szkole – w szkole	----- – z klasą -----
<b>wykonać (zrobić):</b> – zrobić dyktando o lalkach – narysować lalkę i ją opisać	– pisanie – pisanie, plastyka	– kredki – kredki	----- – w szkole i domu	– z klasą – w grupie

**Gdzie i kiedy jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?**

– u cioci, wujka, w ogródku – na świeżym powietrzu.

Przykład 3. Projekt działania edukacyjnego ucznia klasy trzeciej (chłopiec); grupa badawcza z 2010 roku, **przedmiot zainteresowań: linijka**

cele	metody	materiały, narzędzia	miejsce	forma
<b>nauczyć się:</b> – dobrze mierzyć – dokonywać obliczeń	– uczyć się – uczyć się	– ołówek, linijka, książka – książka	– w szkole i domu – w szkole i domu	– samodzielnie – samodzielnie
<b>dowiedzieć się o:</b> – ile jest figur – jak wyglądają inne figury	– uczyć się – uczyć się	– ćwiczenia – ołówek, linijka	– w szkole i domu – w szkole i domu	– samodzielnie – samodzielnie
<b>wykonać (zrobić):</b> – test geograficzny (-)	-----	-----	– w szkole i domu	– z klasą

Przykład 4. Projekt działania edukacyjnego – sportowego (hobby) ucznia klasy trzeciej (chłopiec); grupa badawcza z 2010 roku, **przedmiot zainteresowań: piłka nożna**

cele	metody	materiały, narzędzia	miejsce	forma
<b>nauczyć się:</b> – dobrze podawać piłkę – być najszybszy w moim klubie (-) – mieć mocne kopnięcia	– trenować – codziennie biegać – migać kolegów	– piłka i korki – buty do biegania – mieć korki	– w szkole – w szkole – w domu	– z grupą – samodzielnie – samodzielnie
<b>dowiedzieć się o:</b> – wielu piłkarzach – ile lat ma Messi	– czytać gazety – od jego kolegów	– umieć czytać – „Nasza klasa”	– w domu – w domu	– samodzielnie – samodzielnie
<b>wykonać (zrobić):</b> – hat tricka (strzelić trzy gole w jednym meczu)	– trenować z kolegami	– korki i ochraniacze	– w szkole	– z grupą

**Gdzie i kiedy jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?**

– na boisku.

**Jak jeszcze mógłbyś (mogłabyś) pracować nad tą tematyką?**

– z rodziną.

## Zakończenie

Postulowane w koncepcjach uczenia się podmiotowego (aktywnego) włączenie już najmłodszych dzieci do udziału w działaniach preparacyjnych, przekłada się na ich aktywność w zakresie innych działań – realizacyjnych – oraz tych

szczególnie ważnych dla tworzenia nowej wiedzy podmiotu – działań kontrolnych (samokontrolnych) i oceniających (samooceniających). Stają się jednostkami nie tylko zainteresowanymi własnymi działaniami, uczeniem się w ogóle, ale i odpowiedzialnymi za działania własne i rówieśników (jeśli decyzje są podejmowane w grupie). Ich wiedza nabiera nowych znaczeń i zakresów. Dotyczy ich własnego działania, celów, ulubionych środków i metod ich realizacji, odpowiednio zorganizowanych warunków pracy. Rozwijają zatem myślenie o charakterze krytycznym, tak ważne w świecie, w którym muszą i będą musiały dokonywać właściwych wyborów.

Takie wyzwania, jak właśnie uczenie dzieci uczenia się, są niezwykle trudnymi zadaniami do realizacji przez nauczycieli. Na co dzień realizują kształcenie zintegrowane w szkołach, w których ciągle przykłada się większą wagę do realizowania wszystkich treści podręczników niż organizowania zajęć wokół idei kluczowych, ważnych z punktu widzenia dziecka. Są to wyzwania trudne, ale – można też stwierdzić – dają pewną szansę szczególnie tym nauczycielom, którzy chcieliby aktywnie włączyć się w kreowanie nowego kształtu edukacji, na przykład (a może przede wszystkim) poprzez pisanie autorskich programów do kształcenia zintegrowanego, tworzenie własnych koncepcji pracy z dziećmi.

W tym celu należałoby skorzystać z tych pomysłów, które wynikają ze znanych już koncepcji pedagogicznych, jak i tych, bazujących na najnowszych odkryciach w psychologii. Przełomowymi dla idei integracji mogą być te zmiany, jakie powinny zaistnieć w szkole zgodnie z teorią konstruktywizmu. Jak twierdzi Dorota Klus-Stańska: „Tylko w tym [...] modelu istnieją warunki niezbędne, by integracja nauczania ewoluowała od czernej formalistyki na poziomie behawioralno-biurokratycznym w kierunku przekształceń na poziomie umysłu ucznia”<sup>24</sup>. Wiedza, którą uczeń w efekcie mógłby gromadzić, miałaby charakter otwarty. Byłaby to wiedza reinterpretowana, dynamiczna i systemowa – zdobywana dzięki własnym strategiom uczenia się, podczas którego dzieci mogłyby wymyślać coś nowego, włączać własne strategie, podejmować próby i przeżywać błędy, negocjować znaczenia. Tego typu działania doprowadziłyby je do konstruowania nowych znaczeń<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> D. Klus-Stańska, *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, E. Malewska, B. Śliwerski (red.), Kraków 2002, s. 470.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 471. Zob. też D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Warszawa 2009, s. 41; R. Michalak, *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań 2004, s. 45; U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice 2006, s. 100–101.

## Bibliografia

Bereźnicki F., *Nauczanie zintegrowane w świetle badań*, [w:] *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T.M. Zimny (red.), MENOS, Częstochowa 1999.

Cabala A., *Perspektywa integracji w badaniach nad rolą zdań warunkowych w kształceniu wczesnoszkolnym*, [w:] *Integracja nauczania i wychowania*, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.

Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej. Modernizacja teorii i praktyki*, Impuls, Kraków 1998.

Dymara B., *Dziecko w śmiecie edukacji. Podstawy uczenia się kompleksowego – nowe kształty i wymiary edukacji*, Impuls, Kraków 2009.

Filipiak E., Smolińska-Rębas H., *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne niszczące aktywność własną dziecka*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.

Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.

Freinet C., *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.

Fundacja Rozwoju Edukacji Narodowej, *Program nauczania początkowego. Klasy I–III*, Warszawa 1992.

Gabzdyl J., *W poszukiwaniu nowych wskaźników efektywności kształcenia*, [w:] *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), Wyższa Szkoła „Humanista”, Sosnowiec 2010.

Gajdzica A., *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1996.

Jakowicka M., *Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji kształcenia w klasach początkowych*, [w:] *Teoria i praktyka kształcenia wczesnoszkolnego. Materiały z krajowej konferencji 9–11 maja 1985 r.*, M. Jakowicka (red.), Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1987.

Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

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

Klus-Stańska D., *Wiedza uczenia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, E. Malewska, B. Śliwerski (red.), Impuls, Kraków 2002.

Koć-Seniuch G., *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), Trans Humana, Białystok 2000.

Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.

Kojs W., *Efektywność badań pedagogicznych*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Kojs W., *Nauczyciel i uczeń – podmiot i przedmiot kształcenia szkolnego*, [w:] *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Raport Nr 6. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia (Kształcenie dla rozwoju)*, W. Kojs i in. (red.), Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych „Wektory Gospodarki” SA, Poznań – Cieszyn 1991.

Kojs W., *O podmiocie i przedmiocie edukacji*, [w:] *Kultura – Język – Edukacja*, t. 1, R. Mrózek (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.

Kojs W., Różak-Frańczek A., *Rola układu pytań w działalności poznawczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Problemy działań dydaktycznych*, W. Kojs (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1988.

Krauze-Sikorska H., *Procesy rozwojowe dziecka na przełomie szóstego i siódmego roku życia*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak, *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Impuls, Kraków 2004.

Kulisiewicz C., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, PWN, Warszawa 2006.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 1999.

Michalak R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

Oelszlaeger B., *Apprendre é apprendre... Les possibilités d'adaptation de la pédagogie Freinet à l'enseignement primaire en Pologne*, „Nouvel Educateur” 2009, nr 195.

Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2007.

Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1988.

Piotrowski E., *Ilościowe i jakościowe podejście w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Edukacja jutra. XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. Koszczyk, P. Oleśniewicz (red.), Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 2009.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz.129 z późn. zm., Dz. U. z 2003 r. Nr 189.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, Dz. U. z dnia 15.01.2009 r. Nr 4, poz. 17.

*Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Rokicińska I., *Kwestionariusz diagnozy dziecka rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej*, Wydawnictwo „HARMONIA”, Gdańsk 2007.



Rostańska E., *Integracja treściowa i kompetencyjna w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, H. Moroz (red.), Impuls, Kraków 2006.

Semenowicz H., *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 1980.

Sobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 1999.

Szempruch J., *Czynniki pedagogiczne warunkujące szanse edukacyjne uczniów klas początkowych*, [w:] *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, F. Bereźnicki, K. Denek, J. Świrko-Filipczuk (red.), Agencja Wydawnicza „KWADRA”, Szczecin 2005.

*Sześcioletki w Polsce. Raport 2006 r. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, A. Kopik (red.), Wydawnictwo „Tekst”, Kielce 2007.

Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Impuls, Kraków 1993.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2010.

Śliwerski B., *Wstęp*, cz. III: *Współczesne prądy i kierunki pedagogiczne*, [w:] *Pedagogika*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2005.

Tomczak J., Ziętara R., *Kwestionariusz diagnozy i narzędzia badawcze w terapii pedagogicznej*, Impuls, Kraków 2006.

Tryzno E., *Diagnoza edukacyjna dzieci 6-, 7-letnich rozpoczynających naukę (wersja po badaniach pilotażowych)*, Wydawnictwo „HARMONIA”, Gdańsk 2006.

Więckowski R., *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, H. Moroz (red.), Impuls, Kraków 2006.

Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci 6-letnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.

*Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1–3, Wołoszyn S. (wyb. i oprac.), „Strzelec”, Kielce 1998.



Beata Sufa

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

## WSPOMAGANIE TWÓRCZEJ AKTYWNOŚCI JĘZYKOWEJ UCZNIÓW W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

### Wprowadzenie

Obecnie w teoriach psychologicznych podkreśla się rolę przyswajanych w wyniku aktywności jednostki doświadczeń w procesie rozwoju mowy i wewnętrznych struktur umysłowych oraz w doskonaleniu narzędzi i sposobów organizowania wiedzy. Badacze języka<sup>1</sup> zauważają związek rozwoju mowy i poziomu intelektualnego oraz społecznego, a także dostrzegają w rozwoju mowy znaczenie ekspresji twórczej opartej na działaniu z wykorzystaniem materiału werbalnego.

Rozwijanie aktywności twórczej i kreatywności językowej uczniów stanowi istotne zadanie współczesnej szkoły. Zdaniem psychologów<sup>2</sup>, stymulacja kreatywnych zachowań werbalnych to niezbędny warunek w procesie nabywania wiedzy, doświadczeń oraz uzyskiwania wysokiego poziomu osiągnięć w wybranych przez uczniów dziedzinach aktywności. Wyzwalanie potencjału twórczego, odpowiedni trening twórczości i właściwa organizacja ekspresji werbalnej, m.in. dobór różnorodnych sytuacji i materiału, istotnie wpływają na rozwój językowy uczniów, a w konsekwencji na dalszy sukces szkolny i osobisty dziecka.

Sprawność i kreatywność języka intensyfikuje bowiem wszelkie procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne, a przede wszystkim przyspiesza rozumienie poznawanej rzeczywistości. „Kształcenie języka dzieci poprzez aktywność twórczą jest również naturalnym sposobem przygotowania ich do roli aktywnych ludzi umiejących sprawnie komunikować własne potrzeby i porozumiewać się z otoczeniem w każdej sytuacji i w każdym środowisku”<sup>3</sup>.

Kształcenie ludzi twórczych, również w zakresie użycia języka, powinno rozpoczynać się już na poziomie edukacji elementarnej, ponieważ pierwsze lata edu-

<sup>1</sup> W. Doroszewski, *Język. Myślenie. Działanie. Rozważania językoznawcy*, Warszawa 1992; A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1986; *Rozwój języka i myślenia dziecka*, S. Szuman (red.), PWN, Warszawa 1968.

<sup>2</sup> M. Kielar, *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popiek (red.), WSiP, Warszawa 1988; M. Przetacznik-Gierowska, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Energia, Warszawa 1994; E. Nęcka, *Trening twórczości*, Impuls, Gdańsk 2005.

<sup>3</sup> T. Rittel, *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1994.

kacji decydują często o karierze szkolnej, a następnie życiowej jednostki. Osoby twórcze mają bowiem większe możliwości generowania tego, co nowe i cenne, oraz tego, co może mieć siłę oddziaływania i przekształcania rzeczywistości.

W okresie wczesnoszkolnym powinny być uruchamiane, podczas działalności ekspresyjnej, eksploracyjnej, zabawowej, aktywności ruchowej, zarówno naturalne skłonności dzieci do zachowań twórczych, jak i kształtowane nowe dyspozycje twórcze w różnych dziedzinach działalności szkolnej.

Niniejszy artykuł przedstawia propozycje twórczych zadań językowych opartych na metaforyzowaniu, dokonywaniu skojarzeń, dedukcji i transformacjach wspomagających kreatywność werbalną dzieci, które zostały opracowane na podstawie koncepcji Edwarda Nęcki. W swoich publikacjach<sup>4</sup> autor prezentuje ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie. Podstawowym założeniem przeprowadzonego programu ćwiczeń była teza, że istnieje istotny związek pomiędzy celowo opracowanym programem ćwiczeń twórczych i wzrostem kreatywności wypowiedzi oraz sprawności językowej uczniów.

### Istota i znaczenie aktywności twórczej

Obecnie w wielu koncepcjach podkreśla się rolę aktywności jednostki w kształtowaniu się coraz wyższych form jej struktur i funkcji psychicznych, co ma istotne znaczenie w organizowaniu i porządkowaniu wiedzy o świecie i o sobie samym, a w konsekwencji warunkuje sukces życiowy i zawodowy jednostki.

W świetle koncepcji poznawczych człowiek jest istotą aktywną, a swoją aktywność przejawia wobec przedmiotów i zjawisk, czyli w płaszczyźnie poznawczej, oraz wśród ludzi, czyli w płaszczyźnie społecznej. „Otrzymywane informacje w obrębie dwóch płaszczyzn docierają z receptorów (w wyniku własnego doświadczenia) i komunikatów zewnętrznych (z otoczenia społecznego), które są przetwarzane przez procesy poznawcze”<sup>5</sup>.

Aktywność dziecka, będąca stymulatorem jego rozwoju umysłowego, może mieć charakter twórczy lub odtwórczy. W niektórych definicjach istotę twórczości będącej aktywnością, której celem jest wychodzenie poza posiadane informacje i tworzenie lub odkrywanie nowych, upatruje się przede wszystkim właśnie w nowości. W innych definicjach, bliższych pedagogicznemu pojmowaniu istoty twórczej, aktywności dzieci wiąże się z użytecznością. Aktywność twórcza prowadzi zatem do osiągnięcia rezultatów ważnych i pożytecznych dla dziecka i co istotne – nowych i cennych z jego punktu widzenia<sup>6</sup>. Twórczość dziecka ma bowiem wartość subiektywną. Efektem twórczości w znaczeniu subiektywnym

<sup>4</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości...*; *idem*, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; *idem*, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Impuls, Kraków 1999.

<sup>5</sup> B. Muchacka, *Model organizowania wiedzy u uczniów klas I–III*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo AP, Kraków 2002, s. 38.

<sup>6</sup> M. Stasiakiewicz, *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju (Rola nauczyciela jako kierownika zespołu twórczego)*, „Życie Szkoły” 1980, nr 10, s. 38.

są przedmioty teoretyczne (wiadomości, poglądy, ideały, odkrycia, zachowania itp.) oraz fizyczne (wytwory plastyczne, techniczne, konstrukcyjne, ruchowe itp.) – nowe i pożyteczne dla twórczo działającego ucznia. Stworzona lub odkryta przez dziecko nowość jest wynikiem dokonanej przez niego syntezy różnych składników rzeczywistości. Istota twórczości dziecka polega bowiem na reorganizacji jego dotychczasowego doświadczenia<sup>7</sup> i powołaniu do istnienia czegoś, czego nigdy przedtem nie było<sup>8</sup>. Rozwijanie aktywności twórczej dziecka, która wiąże się zarówno z odkrywaniem i przyswajaniem informacji, jak i zdolnością ich modyfikacji, przekształcania i wytwarzania nowych, stanowi istotny element w procesie nauczania.

Aktywność twórcza prowadzona w szkole w poczuciu odpowiedzialności, stymulowana przez nauczyciela poprzez zadania głównie otwarte i problemowe, zintegrowane z potrzebami dziecka i jego środowiska, powinna uwzględniać wszystkie elementy zjawiska twórczości: proces, wytwór, twórcę i warunki. Nauczyciel powinien również zadbać o to, by tworzone lub odkryte przez dzieci wytwory były dla nich wartościowe z pedagogicznego punktu widzenia, a uczniowie mieli poczucie świadomości celu swojej twórczości. Istotne jest, by twórczość dziecka była rezultatem jego działalności świadomej, a nie przypadkowej, żeby uczeń miał świadomość osiągnięcia czegoś nowego i wartościowego dla siebie.

Aktywność twórcza, bywa bowiem „mniej lub bardziej świadomą celu działalnością osobistą ucznia, prowadzoną w poczuciu odpowiedzialności, podejmowaną chętnie i uprawianą z zadowoleniem oraz opartą na własnych pomysłach dziecka”<sup>9</sup>.

Dziecko poprzez aktywność twórczą lepiej poznaje otaczający świat, jego właściwości, elementy i relacje między nimi, odnajduje w nim swoje miejsce. Twórcza aktywność dziecka jest więc równocześnie przejawem poziomu jego rozwoju, jak i czynnikiem wspomagającym dalszy rozwój.

Dzięki aktywności twórczej dziecko może zaspokajać różnorodne potrzeby, realizować swoje zamierzenia oraz przekształcać i kreować nową rzeczywistość. Z procesem tym związane są również takie zjawiska, jak :

- 1) automotywacja,
- 2) autosatysfakcja,
- 3) autorealizacja oraz
- 4) samodzielne tworzenie lub odkrywanie pożytecznych nowości<sup>10</sup>.

Aktywność twórcza jako potrzeba biologiczna, właściwość i sposób istnienia jest więc konieczna dla jego optymalnego rozwoju dziecka<sup>11</sup>. Jednocześnie ma

<sup>7</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1988, s. 34.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 34.

<sup>9</sup> *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, J. Kujawiński (red.), WSiP, Warszawa 1990, s. 48.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 49.

<sup>11</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność...*

także działanie terapeutyczne i odprężające, umożliwia pozbycie się problemów i frustracji<sup>12</sup>, może być zatem źródłem sukcesu i satysfakcji.

Opinie psychologów i pedagogów na temat twórczości dziecięcej są często odmienne. Jedni uważają, że każde dziecko jest potencjalnie, chociaż nie w jednakowym stopniu, kreatywne<sup>13</sup>, inni wyrażają przekonanie, że nie należy nadmiernie podkreślać kreatywnych cech aktywności dzieci, „bo przecież nie są one w stanie stworzyć niczego nowego, cennego i oryginalnego w skali powszechnej”<sup>14</sup>.

Niezależnie od kierunków myślenia na temat twórczości, zapewnienie dziecku możliwości rozwoju i doskonalenia zdolności twórczych, nauczanie zasad twórczego myślenia, technik rozwiązywania problemów i skutecznych sposobów pokonywania barier utrudniających wymyślanie i opracowywanie nowych, wartościowych pomysłów i zadań, stanowi istotne wyzwanie współczesnej szkoły.

Wychowywanie do twórczości, które spełnia podstawową rolę w kreowaniu twórców, powinno uwzględniać budzenie i rozwijanie w dzieciach postawy twórczej, którą rozumie się jako zespół dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i sprawczych, który w sprzyjających warunkach zewnętrznych pozwala dziecku reorganizować dotychczasowe doświadczenia i na podstawie jego składników tworzyć lub odkrywać coś dla niego nowego i pożytecznego.

Zdaniem Stanisława Popka

[...] postawa twórcza jest to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się w potrzebie poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja”<sup>15</sup>.

W takim ujęciu może być więc ujmowana jako właściwość potencjalna i realizacyjna, ujawniająca się poprzez odpowiednią jakość wytworów<sup>16</sup> i przejawiająca się w niekonwencjonalnym myśleniu oraz działaniu, wspomagany wyobraźnią i zaangażowaniem emocjonalnym. Warto przy tym zaznaczyć, że na etapie edukacji wczesnoszkolnej bardziej znaczący jest sam proces tworzenia niż jego rezultaty. Nieodzownymi komponentami poznawczymi postawy twórczej są: wyobraźnia i myślenie twórcze, zdolność wytwarzania pomysłów, plastyczność, oryginalność, a także pozytywne ustosunkowanie się emocjonalne do twórczości (zaintereso-

<sup>12</sup> J. Chaffee, *Potęga twórczego myślenia*, Warszawa 2001.

<sup>13</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

<sup>14</sup> *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K.J. Schmidt, K.T. Piotrowski (red.), Impuls, Kraków 2005, s. 5.

<sup>15</sup> S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1988, s. 27.

<sup>16</sup> *Nowe teorie twórczości...*, s. 37.

wania, zamiłowania itp.)<sup>17</sup>. Jako dyspozycja do tworzenia, ujawnia się i rozwija w sprzyjających warunkach – wewnętrznych (podmiotowych) i zewnętrznych (przedmiotowych) w sferze aktywności praktycznej i teoretycznej.

### Warunki i możliwości stymulowania aktywności twórczej uczniów w klasach I–III

Podstawowe warunki stymulujące aktywność twórczą, która wiąże się z postawą twórczą, zdaniem Stanisława Palki, powinny uwzględniać istotny czynnik – dobór treści – który uwzględnia zainteresowania i doświadczenia dzieci, także te zdobyte poza szkołą, oraz obejmować stosowanie otwartych układów treści i ich strukturyzację<sup>18</sup>. Rozwiązywanie problemów otwartych, zwanych też dywergencyjnymi czy twórczymi, które posiadają „wiele poprawnych, optymalnych czy też trafnych” lub pożądaných rozwiązań<sup>19</sup>, integrowanie zadań problemowych z wcześniej rozpoznanymi potrzebami i możliwościami dzieci, zachęca je do samodzielnego, kreatywnego pokonywania trudności oraz mobilizuje do kreowania nowości. W głównej mierze pobudza myślenie dywergencyjne (rozbieżne)<sup>20</sup>, które jest podstawą do zaistnienia aktywności twórczej. Jego podstawowe cechy to: płynność, czyli zdolność wytwarzania w krótkim czasie dużej liczby wytworów, również oryginalnych; giętkość, czyli gotowość do zmiany kierunku myślenia; zdolność wytwarzania jakościowo różnych wyników oraz oryginalność, czyli zdolność wytwarzania reakcji nietypowych, niezwykłych i niepowtarzalnych<sup>21</sup>.

W rozwijaniu twórczej aktywności językowej dzieci ważną rolę pełni także wyobraźnia twórcza, czyli zdolność do twórczego przekształcania, ekspresyjnego wytwarzania nowych wypowiedzi, która cechuje się płynnością wyrażeniową, oryginalnością treści, formy i sposobu ekspresji, spójnością struktury językowej i użytecznością. Zdaniem W. Limont, cechą charakterystyczną wyobraźni twórczej jest „dynamiczność obrazów umysłowych, która związana jest z ciągłym przekształcaniem obrazów mentalnych w jakościowo odmienne wyobrażenia”<sup>22</sup>. Tworzenie obrazów umysłowych, a następnie przekształcanie ich, łączenie i wszelkie inne manipulacje, to operacje zastępcze wobec działania na prawdziwych, materialnie istniejących przedmiotach<sup>23</sup>.

We wspieraniu aktywności twórczej, która jest wynikiem równoległego działania różnych składników psychospołecznych, podkreśla się znaczenie celowo

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.

<sup>19</sup> I. Stańczak, *Stymulowanie twórczej aktywności językowej dziecka w młodszym wieku szkolnym – przykład rozwiązania praktycznego*, „Nauczanie Początkowe” 2003, nr 3, s. 41.

<sup>20</sup> *Rozwijanie aktywności twórczej...*

<sup>21</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978, s. 329.

<sup>22</sup> W. Limont, *Wybrane mechanizmy wyobraźni twórczej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1996.

<sup>23</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości...*, s. 65.

organizowanych sytuacji psychopedagogicznych, czyli warunków emocjonalno-motywacyjnych, sprzężonych z materialnymi i metodycznymi warunkami środowiska wychowawczo-dydaktycznego, które powinny umożliwiać uczniom tworzenie w klimacie porozumienia z otoczeniem, poczuciu bezpieczeństwa, swobody i wolności oraz podejmowanie i kontynuowanie działania z własnej chęci, według własnego tempa<sup>24</sup>. Dziecko powinno mieć świadomość, że może współdziałać w planowaniu i wyborze celu działalności, samodzielnie określać sposób jego realizacji i wybierać materialne środki realizacji celu, samodzielnie kontrolować i oceniać (lub co najmniej współkontrolować i współoceniać) swoje wysiłki i osiągnięcia. Prymarnym warunkiem rozwijania i stymulowania aktywności twórczej powinno być zatem atrakcyjne dla dziecka, bezpieczne i otwarte środowisko. Otoczenie wpływa bowiem w istotny sposób na wewnętrzną motywację, która warunkuje twórcze zachowania i dzięki której może zaistnieć „potrzeba wyrażania siebie, potrzeba konkretyzacji wewnętrznego świata, zainteresowanie dla tych czynności i radość odczuwana z samorealizacji dla siebie i dla innych”<sup>25</sup>.

Pobudzanie myślenia twórczego winno odbywać się w poczuciu podmiotowości ucznia, w atmosferze akceptacji, wzajemnego szacunku i partnerstwa, by umożliwić dziecku odkrycie lub stworzenie czegoś nowego, pożytecznego i cennego dla niego. Brak sztywnych wymagań, unikanie nadmiernej krytyki (zwłaszcza wyśmiewania i upokarzania dzieci), plastyczność przebiegu procesu dydaktycznego i indywidualne podejście do ucznia to cechy niezbędne do rozwijania aktywności twórczej<sup>26</sup>.

Zdaniem psychologa twórczości Edwarda Nęcki, istnieją dwa rodzaje oddziaływania na aktywność twórczą dzieci i młodzieży. Pierwszy typ oddziaływań dotyczy likwidowania barier, przeszkód, bloków, które hamują aktywność twórczą. W tej sferze, podstawowym zadaniem nauczyciela jest nie przeszkadzać w rozwoju ich twórczości. Zaleca się, aby pedagog odnosił się z szacunkiem do niezwykle pytań i pomysłów uczniów oraz uznawał je za wartościowe, a ich ocena powinna być dokładnie uargumentowana. Czasem należy także pozwolić dzieciom podjąć działania, za które nie będą oceniane. Język nauczyciela nie powinien być pozbawiony analogii, porównań i metafor, które są zasadniczym narzędziem twórczego myślenia<sup>27</sup>.

Należy pamiętać, że wiedza przekazywana w szkole blokuje twórczość, ponieważ :

- rzadko zawiera pytania, najczęściej ograniczając się do przekazywania twierdzeń,
- nie pokazuje perspektyw rozwoju danej dziedziny,

<sup>24</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność...*

<sup>25</sup> Popiek S., *Zdolności i uzdolnienia...*, s. 46.

<sup>26</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości...*, s. 150.

<sup>27</sup> *Ibidem*.



- jest mało implikatywna, to znaczy niewiele z niej wynika ponad to, co już w niej zawarte,
- operuje mało kreatywnym językiem, na przykład unika analogii, porównań i metafor, które są potężnym narzędziem twórczego myślenia<sup>28</sup>.

Zajęcia stymulujące twórczość, w tym także językową, powinny uwzględniać zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów. Wielostronne rozwijanie ich aktywności językowej poprzez różnorodne ćwiczenia powinno się odbywać w sposób odtwórczy, modyfikacyjny i twórczy z uwzględnieniem pięciu faz aktywności twórczej: przygotowania, projektowania, realizowania, podsumowania zajęć z oceną oraz planowania dalszej pracy lekcyjnej lub domowej<sup>29</sup>. Należy akcentować nie tylko produkt finalny twórczości własnej dziecka, ale także uświadamiać mu, w jaki sposób tworzyło, jak osiągnęło wynik, jakiej obróbce został poddany wytwór<sup>30</sup>.

## **Rola nauczyciela w stymulowaniu aktywności twórczej uczniów**

Rozwijaniem twórczej aktywności językowej uczniów powinien kierować twórczy nauczyciel, przekonany o kreatywnych możliwościach każdego dziecka, który „zna wewnętrzne i zewnętrzne warunki sprzyjające stymulacji i uprawianiu twórczej aktywności”, respektuje je, planuje i organizuje<sup>31</sup>, umożliwiając uczniom zarówno aktywność zewnętrzną, stymulowaną i kierowaną przez niego, jak i aktywność spontaniczną, motywowaną wewnętrznie i kierowaną przez samego ucznia.

Rola nauczyciela w stymulowaniu aktywności uczniów polegać powinna na

[...] rozpoznawaniu potrzeb dzieci i ich najbliższego środowiska, rozpoznawaniu ich możliwości emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i behawioralnych, stymulowaniu i intensyfikowaniu tych możliwości poprzez odpowiednie planowanie i organizowanie stosownych sytuacji psychopedagogicznych (także wykorzystywania naturalnych) przyspieszających rozwój twórczej aktywności dzieci, kierowaniu uczeniem się uczniów polegającym na wykonywaniu głównie otwartych problemów<sup>32</sup>.

Twórczy nauczyciel powinien nie tylko tworzyć uczniom warunki do twórczości, ale w razie potrzeby także modyfikować aktywność twórczą dzieci, zgodnie z ich potrzebami i możliwościami rozwojowymi, oraz sam odczuwać potrzebę tworzenia. Uruchamianie przez nauczyciela twórczych możliwości i samodzielności ucznia powinno rozwijać jego motywację poznawczą, umożliwiać tworzenie nowych konstrukcji poznawczych, modyfikowanie, powiększanie i – kiedy to

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> *Rozwijanie aktywności twórczej...*, s. 91.

<sup>30</sup> T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978.

<sup>31</sup> *Rozwijanie aktywności twórczej...*, s. 61.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 62.

konieczne – odrzucanie istniejących sposobów myślenia, przelamywanie błędnych nastawień oraz uczenie rozumienia świata i samego siebie. Kompetencyjne działanie nauczyciela powinno również:

- inspirować ucznia do tworzenia nowych, nietypowych rozwiązań, badania, obserwacji, eksperymentowania lub refleksyjnego wartościowania (wypróbowania alternatywnych sposobów działania i myślenia),
- nawiązywać do dziecięcych potrzeb, zainteresowań, doświadczeń itp., uwzględniając indywidualne możliwości twórcze każdego dziecka, jego samodzielność,
- dostarczać satysfakcji z wykonania i osiągniętych wyników,
- unikać zewnętrznych ocen i osądzania,
- zakładać udane rezultaty<sup>33</sup>.

Ażeby nauczyciel klas początkowych mógł skutecznie rozwijać wewnątrznie motywowaną twórczą aktywność uczniów, musi nabyć umiejętności pozwalające mu w sposób prawidłowy spełniać swoją rolę, która polega na wykonywaniu wymienionych powyżej zadań.

### **Twórcza aktywność językowa uczniów**

Aktywność twórcza jako czynnik rozwoju jednostki powinna być nieodłącznym składnikiem działań edukacyjnych dzieci. Rozwój zdolności twórczych powinien odbywać się przez odpowiednie działania stymulacyjne w zakresie wszystkich dziedzin wiedzy, dzięki którym powstają wytwory uczniów w takich sferach działalności, jak: językowa, muzyczna, plastyczna czy techniczna.

Aktywność twórcza doceniana przez pedagogów i psychologów jest także w sferze zainteresowań językoznawców i psycholingwistów, zdaniem których zdobywanie doświadczeń językowych oraz nabycie umiejętności dysponowania środkami językowymi do wyrażania w sposób werbalny swojej ekspresji twórczej, umożliwia uczniowi dokonywanie transformacji, twórczych przekształceń oraz podejmowanie prób tworzenia różnorodnych form wypowiedzi.

Z jednej strony twórczość werbalną dziecka można tu rozpatrywać jako twórcze uczenie się języka, z drugiej natomiast – twórcze jego używanie, rozumiane jako wytwarzanie nowych wyrazów, zdań, tekstów, oraz jako umiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji i właściwości słuchacza. To również twórcze eksperymentowanie językowe, wyzwające śmiałość i niekonwencjonalne pomysły ze sfery skojarzeniowej, abstrahowania i porównywania. W takim kontekście wszystko, co dziecko robi i mówi, może być uznane za twórcze, jeśli spełnia dwa kryteria. Po pierwsze, musi być rzeczywiście odmienne od wszystkiego, co dziecko do tej pory zrobiło, widziało i słyszało. Po drugie, nie może być zwyczajnie odmienne – powinno być poprawne, użyteczne dla osiągnięcia celu, atrakcyjne lub wartościowe dla dziecka w pewien sposób.

<sup>33</sup> Por. R. Fisher, *Uczymy, jak myśleć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 51.

Każdy rodzaj wypowiedzi można zatem uznać za twórczy pod warunkiem odnalezienia w nim cech charakterystycznych dla twórczości, które wyrażają się w:

- płynności językowej,
- umiejętności stosowania ciekawych rozwiązań stylistycznych,
- doborze adekwatnego słownictwa, używaniu zwrotów i wyrażen frazeologicznych, posilkowaniu się środkami semantyczno-syntaktycznymi (metafory, epitet, porównania, powtórzenia, elipsy),
- bogatym, zróżnicowanym słownictwie, poprawności składniowej itp.

To, czy dziecko stanie się twórcą oryginalnej wypowiedzi, w głównej mierze zależy od jej treści, formy i stylistycznego kształtu<sup>34</sup>.

### Sposoby wspomagania twórczej aktywności językowej uczniów

Znawcy psychopedagogiki twórczości<sup>35</sup> wskazują na możliwość szybkiego opanowania przez uczniów podstaw językowych oraz sprawności krytycznego i twórczego myślenia, niezbędnego w kształtowaniu postawy twórczej, poprzez różnorodne metody, formy i ćwiczenia:

- stosowanie twórczych zadań, w tym także językowych, opartych na takich operacjach intelektualnych, jak: abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń, rozumowanie dedukcyjne i indukcyjne, myślenie metaforyczne, dokonywanie transformacji<sup>36</sup>;
- stosowanie gier i zabaw dydaktycznych;
- formułowanie problemowych, twórczych pytań i poleceń o charakterze inspirującym, skłaniających do refleksji, myślenia oraz przetwarzania i wytwarzania informacji oraz tematów do dłuższych wypowiedzi;
- improwizowanie sytuacji wyzwających spontaniczne i samodzielne wypowiedzi stosownie do czasu, miejsca, osoby interlokutora i sytuacji komunikacyjnej;
- inspirowanie aktywności twórczej poprzez swobodny tekst, inscenizację, improwizację, gry dramatyczne, utwory literackie, dzieła plastyczne, muzyczne, wycieczki, konkursy, quizy itp.;
- dobór metod i form nauczania, które akcentują podmiotowość dziecka;

<sup>34</sup> K. Gąsiorek K., *Środki ekspresji językowej w języku mówionym dzieci ośmio- i dziewięcioletnich*, [w:] *Kształcenie porozumiewania się*, S. Gajda, J. Nocon (red.), Wydawnictwo UO, Opole 1994, s. 215–222; E. Filipiak, *Metody i techniki stymulowania aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, T. I: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Impuls, Kraków 2002, s. 30–33; D. Czela-kowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Impuls, Kraków 2007.

<sup>35</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości...*; H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002; W. Dobrowolowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995; *Nowe teorie twórczości...*

<sup>36</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości...*

- wspomaganie uczniów podczas ich aktywności poprzez wzmocnienia słowne i pozasłowne;
- adekwatną ocenę i ewaluację indywidualnego wkładu pracy dzieci w wykonywanie zadań;
- tworzenie sytuacji, w których dzieci mogą samodzielnie działać, badać, eksperymentować, zadawać pytania i szukać na nie odpowiedzi w różnych źródłach wiedzy;
- korzystanie z myślenia przez analogię, metafory, przeciwieństwo;
- stosowanie uznanych metod twórczego nauczania, np. burzy mózgów, synektyki, które nie tylko aktywizują, uczą krytycznego myślenia, ale także pobudzają uczniów do podejmowania nowych zadań<sup>37</sup>.

W aktywności językowej ważne jest również wykorzystywanie wszystkich naturalnych sytuacji i pomysłów dzieci inspirujących do tworzenia różnego rodzaju tekstów mówionych, które często zostają utrwalone w formie pisemnej.

Ćwiczenia tego typu usprawniają: kojarzenie, postrzeganie zmysłowe, obserwację i dedukcję, umiejętność podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów, sprawność emocjonalną, wiarę we własne możliwości i umiejętność kreowania opowieści.

Oferta sytuacji wspomagających mówienie i zarazem twórczość winna cechować się różnorodnością w zakresach:

- leksykalnym – związanym z bogactwem i różnorodnością tematów,
- stylistycznym – inspirowanym wielością form, sytuacji rzeczywistych i symulowanych, zachętą do indywidualizacji wypowiedzi,
- pragmatycznym – co jest wynikiem wielości celów mówienia i różnorodności sytuacji, w których się mówi, związku mówienia z działaniem i współpracą,
- społecznym – gdy dziecko mówi do różnych odbiorców o różnych pozycjach społecznych, związanych z różnymi obszarami życia społecznego i przyjmuje wobec nich zmienne role komunikacyjne (pyta, instruuje, negocjuje, poucza, wywiera nacisk, kieruje działaniem, słucha, wymaga uważnego słuchania itd.),
- kulturowym – odnoszącym się do odmiennych kontekstów tradycji, norm, wartości i perspektyw interpretacyjnych,
- osobistym – wynikającym z różnego poziomu zaangażowania emocjonalnego i poznawczego oraz uwikłania w indywidualne relacje<sup>38</sup>.

Organizowanie i wzbogacanie sytuacji mówienia powinno uwzględniać:

- organizowanie ćwiczeń komunikacyjnych lub tworzenie odpowiedniej sytuacji związanej z organizowaniem procesu dydaktycznego: eksperymentowanie w małych zespołach, współpracę grupową nad projektem, dyskusje, prezentacje instruktażowe<sup>39</sup>;

<sup>37</sup> D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności...*, s. 196–197.

<sup>38</sup> D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 95.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 96.

– stosowanie metod dyskusyjnych i zespołowych, opartych na rówieśniczym tutoring, jako stymulujących aktywność językową ucznia<sup>40</sup>.

Ćwiczenia w mówieniu wywołują bowiem nienaturalność wypowiedzi i nadmierną koncentrację na formie. Zróżnicowanie i wielość sytuacji mówienia daje szansę dziecku i umożliwia tworzenie i komunikowanie różnych gatunków wypowiedzi, jak: pytanie, prośba, groźba, rozkaz, życzenia, żart, dyskusja, negocjacja, pouczenie itp.<sup>41</sup>. Umożliwiając dziecku twórcze posługiwanie się językiem należy uwzględnić kilka koniecznych warunków:

– dziecko musi mieć poczucie swobodnego wypowiadania się, związane z przyjemnymi przeżyciami na lekcji i werbalnym „otwarcie się”;

– pierwsze próby związane z nowym typem wypowiedzi powinny mieć charakter odkrywania nowych możliwości, z wykorzystaniem zgromadzonych doświadczeń językowych, a nie stanowić przeszkody trudnej do pokonania;

– tak formułować tematy wypowiedzi dzieci, aby nie tylko dawały faktyczną swobodę w ich ujęciu, ale także pobudzały indywidualną refleksję dziecka;

– każdy temat powinien być sensowny z punktu widzenia dziecka, tak aby jego aktywność językowa była umotywowana wewnętrznie;

– przestrzegać autonomii wypowiedzi dziecka, czyli szanować jego prawo do niewypowiadania się na określone tematy lub w określonej formie<sup>42</sup>.

Wyzwalaniu i rozwijaniu twórczej aktywności językowej dzieci służą działania nauczyciela mające na celu:

– rozwijanie wyobraźni twórczej jako tworzywa językowego i umożliwienie dzieciom dokonywania operacji twórczych w mowie wewnętrznej;

– zaspokajanie własnej, uwewnętrznionej potrzeby dzieci poprzez ekspresję werbalną;

– tworzenie warunków do formułowania nowych pomysłów, projektów oraz różnorodnych sposobów rozwiązań problemów i zadań językowych w związku z realizacją pewnych celów (np. poznawczych, ekspresyjnych);

– organizowanie sytuacji umożliwiających spontaniczne lub celowe podejmowanie aktywności językowej, w postaci wypowiedzi lub dłuższych wypowiedzi o zróżnicowanej formie stylistycznej i w zdolności do świadomego formułowania nowych, dotąd nieistniejących wypowiedzi i wypowiedzi;

– kształcenie umiejętności wartościowania swych wypowiedzi oraz zdolności ich korygowania.

<sup>40</sup> E. Filipiak, *Metody i techniki...*

<sup>41</sup> M. Nagajowa, *Jak uczyć języka polskiego w klasach 4–6*, WSiP, Warszawa 1995.

<sup>42</sup> *Rozwijanie aktywności twórczej...*

## Twórcze zadania językowe jako stymulator twórczej aktywności językowej uczniów młodszych – propozycje praktyczne

Szczególne rolę w rozwijaniu twórczej aktywności językowej dzieci mogą pełnić działania stymulacyjne w postaci twórczych zadań językowych opartych na skojarzeniach, transformacjach, metaforyzowaniu i dedukcji, dzięki którym mogą powstawać zróżnicowane formy wypowiedzi, ukazujące przeżycia, uczucia dzieci oraz swoisty sposób spostrzegania przez nich rzeczywistości.

Pierwsza kategoria zadań typu asocjacyjnego obejmuje m.in.:

- tworzenie łańcucha asocjacyjnego polegającego na wymyślaniu odległych skojarzeń, np. las – drzewa – tlen – życie – człowiek itd.;
- tworzenie sieci skojarzeń poprzez łączenie przypadkowych słów, które w pewien sposób nam się kojarzą;
- uzupełnianie rozpoczętych zdań;
- tworzenie wiersza z liter wyodrębnionego wyrazu (akrostych);
- uzgadnianie cech wspólnych losowo wybranych wyrazów, łączenie dwóch wyrazów w nieznane wcześniej związki wyrazowe;
- układanie historyjki-opowiadania zawierającego wylosowane wyrazy w określonej kolejności (bricolage)<sup>43</sup>.

Druga grupa zadań opartych na transformacjach polega na symbolicznej zmianie, modyfikacji wybranych parametrów przedmiotu, procesu, stanu rzeczy, które dokonują się na reprezentacjach obiektu i obejmuje:

- zmianę typowych zastosowań przedmiotów na funkcje przypisywane innym przedmiotom;
- zmniejszanie lub zwiększanie tylko w wyobraźni, np. wymiarów, czasu, elementów związanych z jakimś przedmiotem opisanym w tekście, i przewidywanie skutków owych zmian;
- przeniesienie akcji opowiadania w inny czas lub miejsce i przewidywanie konsekwencji transformacji;
- zmiana tytułu, początku lub zakończenia tekstu;
- tworzenie fantastycznych opowieści z przekształceniami;
- przekształcanie treści bajek, baśni, wierszy.

Wśród zadań opartych na metaforyzowaniu, które wymagają interpretacji znaczeń ukrytych pod postacią metafory lub tworzenia znaczeń metaforycznych, można wyróżnić zadania typu:

- odgadywanie znaczenia metafory ujętej w tekście;
- tworzenie metafor poprzez ujmowanie określonych doznań zmysłowych w kategoriach właściwych innym doznaniom, np. Jakim zapachem, barwą, dźwiękiem smakuje las? – Las smakuje zapachem jeżyn, ptasim śpiewem, barwą malin;

<sup>43</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości...*, s. 60, 62.

– komponowanie pytań stymulujących identyfikację z bohaterem opowiadania, np.: Jesteś potężnym władcą..., Powiedz jaki jesteś..., Jakie są twoje zalety, a jakie wady?;

- uzupełnianie zdania będącego metaforą, dopelnianie wiersza porównań;
- przelamywanie pierwotnego znaczenia powiedzeń, przysłów, porzekadeł;
- komponowanie poetyckich wyrażen, zwrotów, prostych metafor;
- przekształcanie wyrażen potocznych na poetyckie.

Twórcze zadania językowe oparte na dedukcji obejmują m.in.:

– stosowanie techniki: Co by było gdyby?, i wyszukiwania konsekwencji założonego stanu rzeczy;

– odpowiadanie na tzw. pytania antycypacyjne, np. Co byś zrobił, gdybyś miał nieograniczone możliwości?<sup>44</sup>.

Wykorzystanie twórczych zadań językowych w pracy z tekstem literackim może stanowić stymulator twórczej aktywności językowej uczniów. Analiza literatury przedmiotu stała się podstawową do przeprowadzenia celowo dobranych zadań i ćwiczeń o charakterze dywergencyjnym, opartych na transformacjach, metaforyzowaniu, skojarzeniach i dedukcji. Powstałe w wyniku działań twórczych dzieciece: opowiadania, wiersze, opisy, stanowiące podstawę materiałową artykułu (200 tekstów)<sup>45</sup>, ukazują bogactwo i oryginalność formy wypowiedzi oraz słownictwa uczniów, a więc można w nich odnaleźć cechy charakterystyczne dla twórczej aktywności językowej. W zebranych materiale można wyróżnić różne grupy tematyczne, prezentowany jest świat fikcyjny, magiczny lub rzeczywisty.

Tworzenie analogii personalnej – utożsamianie się np. z bohaterami tekstów literackich, przedmiotami (z liściem wirującym na wietrze, leśnym dzwonkiem, kropłą spadającą z nieba), wyobrażanie sobie nietypowych sytuacji, w których uczestniczą te postaci, zaowocowało powstaniem wypowiedzi pisemnych obrazujących niezwykle przygody i odczucia bohatera, z którym utożsamiają się mali autorzy:

Jestem liściem dębu. Zerwał mnie z drzewa jesienny wiatr. Łagodnie tańczę w powietrzu. Unoszę się wysoko, do jesiennego słońca. Leciałem, leciałem, aż w końcu wylądowałem na dziwnej planecie Zulusów, o której nikt nie wiedział. Wyciągnąłem swoje małe nogi i poszedłem się rozejrzeć. Były tam różne zwierzęta, np. konioryba i jeżowilk. Okazało się, że jest tam moja ciocia Tusia. Nagle zobaczyłem jak ciocia zamienia się w niedźwiedziowiewiórkę i zrozumiałem, że to świat listków, które po urwaniu się z drzewa tu przylatują i po krótkim czasie zmieniają się w różne zwierzęta – jakie tylko chcą. (Ula)

Jestem liściem jesionu. Wiatr zerwał mnie z gałęzi i niesie gdzieś daleko. Szarpie mną i czuję, jak boleśnie mnie rozrywa. Chciałbym upaść na miękki mech i zasnąć w znajomym miejscu. Ale nagle spadam! Opadam na śpiącą wiewiórkę, a jej ciepłe,

<sup>44</sup> *Ibidem*, s. 59–105; B. Sufa, *Rozwijanie twórczej aktywności językowej uczniów klas 1–3 szkoły językowej*, [w:] *Kultura, aktywność artystyczna dziecka*, B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), Wydawnictwo Zamkor P. Sagnowski i Wspólnicy s.j., Kraków 2008, s. 211–215.

<sup>45</sup> Przykłady pochodzą z prac trzecioklasistów ze Szkoły Podstawowej nr 90 w Krakowie.

puszyste futerko ogrzewa mnie jak promienie wesołego słonka. Nagle wiewiórka zamienia się w Liściojada. Drzę, bo wiem, co zaraz się stanie... Rudy Liściojad chce mnie pożreć i zgrzyta zębami. Zjem cię, zjem cię! – krzyczy. Ale wiatr porywa mnie dalej! (Wiktorja)

Działania oparte na dokonywaniu skojarzeń, polegające np. na tworzeniu wiersza z liter wyodrębnionego z tekstu literackiego wyrazu – np. mrówka, śnieżek (akrostych) – zaowocowały wieloma dowcipnymi tekstami, które zawierały rymy:

Mała wiewiórka biega wśród drzew  
 Robi zapasy i zbiera mech  
 Ósmy orzeszek znalazła w trawie  
 Wyrwale szuka i zbiera dalej  
 Kto jej pomoże  
 I znajdzie dla niej cenny orzech?

Śmiała się malutka mrówka, że  
 Nie będzie z niej parówka,  
 I że chce wyruszyć w świat  
 Ewentualnie  
 Żyć w wielkiej wannie  
 Ech! – krzyknęły inne mrówki  
 Kupmy jej wygodne butki i niech idzie w świat.

Układanie historyjki zawierającej wylosowane wyrazy w określonej kolejności (buty, czapka, szalik, śnieżek) umożliwiło skomponowanie opowiadań, w których świat rzeczywisty przeplata się z fikcyjnym:

Pewnego dnia Krzyś znalazł się w czarodziejskiej krainie i tam znalazł siedmiomilowe **buty**, **czapkę** niewidkę i czarodziejski **szalik**. Znalezione przedmioty leżały na trawniku pokrytym **śnieżkiem** o smaku lodów waniliowych. Krzyś włożył buty i zrobił krok i był siedem mil dalej, potem ubrał czapkę i stał się niewidzialny. Gdy ubrał szalik zrobiło mu się ciepło, tak jak zwykle, kiedy ma go na szyi. (Wiktorja)

Pewnego dnia ubrałem **buty** i **czapkę** i **szalik** i wybiegł z domu. Na chodniku zasypnym **śnieżkiem** zobaczyłem małego szczeniaczka, który piszczał z zimna. Nagle szczeniaczek spojrzał na mnie wielkimi przerażonymi oczami i powiedział, żebym go zabrał na drugą stronę lustra. W tej tajemniczej krainie pełno było dziwnych, ale dobrych Lustraków. (Maja)

Dodatkowe wykorzystanie w opowiadaniu personifikacji (mówiący piesek) oraz przenoszenie się do świata baśniowego, w którym żyją tajemnicze postaci, wzmacnia efekt magiczności i jednocześnie świadczy o znacznej kreatywności małych autorów.

W prezentowanych tekstach dziecięcych można odnaleźć przykłady zabawy słowem, świadczące o swobodzie językowej twórców, mające na celu zaintrygo-



wanie, rozbawienie, zwrócenie uwagi odbiorców, np. tworzenie wyrazów złożonych – nazw postaci: Liściojad, konioryba, jeżownik, niedźwiedziowiewiórka.

Twórcze zadania językowe oparte na metaforyzowaniu zainspirowały uczniów do tworzenia metafor, w których ujęto określone wrażenia zmysłowe w kategoriach właściwych innym doznaniom (synestezja). Na pytanie jaką barwą, jakim zapachem, jakim dźwiękiem smakuje leśne jabłko, dzieci odpowiedziały stosując zaskakujące zestawienia wyrazowe, np. „Leśne jabłko smakuje: barwą krwistoczerwonych malin; złocistego miodu; zapachem jeżyn, soczystych traw rosnących nad strumykiem; szumem strumyka”.

Pozornie trudne ćwiczenie uczniowie wykonali sprawnie, wykazując się dużą wyobraźnią, oryginalnością wypowiedzi i fantazją.

Kończenie zdania będącego metaforą na wiele różnych sposobów i uzasadnianie go zaowocowało ciekawymi rozwiązaniami, np. „Życie jest jak różnokolorowa łąka, bo mieni się barwami, ale czasami na tej łące pojawia się mgła i wtedy można zablądzić” (Wiktorja).

Działania transformacyjne polegające na tworzeniu przez uczniów obrazowego opowiadania, w którym zdarzenia, przedmioty i postaci prezentowane są przy użyciu obrazowych określeń słownych, ulegają w wyobraźni przekształceniom. Przyczyniło się to do powstania wypowiedzi:

Znalazłem się na leśnej łące, zbierałem poziomki. Nagle na skraju łąki zobaczyłem olbrzymiego niedźwiedzia. Stał nieruchomo i przyglądał się. W pewnej chwili ruszył z impetem na mnie. Biegłem, ile sił w nogach, już czułem jego ciepły oddech na moim plecach, już miał mnie zahaczyć swoim ostrym pazurem i nagle niedźwiedź zamienił się w mrówkę. To było niesamowite. Pomyślałem, że mógłbym się teraz odegrać, ale zostawiłem mrówkę w spokoju.

Wymyślanie analogii fantastycznych typu „Co by było gdyby...”, opartych na rozumowaniu dedukcyjnym, zainspirowało dzieci do napisania tekstów:

Gdybym miał nieograniczone możliwości, chciałbym pojechać z rodzicami do Afryki, by zobaczyć lwy, gepardy i żyrafy i jeszcze wiele innych zwierząt. Mógłbym zwiedzać nieznanne miejsca i przemieszczać się różnymi środkami transportu. Mógłbym też zająć się ochroną zwierząt, zagrożonych gatunków. (Rafal)

Gdy będę miał nieograniczone możliwości mój dom przyszłości będzie niesiony w powietrzu przez 10 dużych balonów napompowanych helem. (Krzysztof)

Opowiadania o przygodach, które dzieją się w realnym lub fantastycznym świecie, niezwykle historie, świat przyrody, pozwalają dostrzec bogactwo doznań dziecięcych autorów. Na podstawie zebranych tekstów poznajemy pragnienia uczniów, ich marzenia i sposób patrzenia na rzeczywistość.

Najwyraźniej odzwierciedlającym aktywność twórczą i determinującym kształt wypowiedzi jest język. Bogaty zasób leksykalny i sprawność w operowaniu słowem

ujawniają, że autorzy wypowiedzi zwracają uwagę na jej jakość, potrafią zaskakiwać, rozśmieszać, skłonić do refleksji. Wpływ na plastyczność wypowiedzi mają zarówno epitety, metafory i porównania (np. różnobarwny tęczy motyl; trawa zanosila się śmiechem; ogrzewał mnie jak promienie wiosennego słońca). Stosowane przez uczniów środki językowego wyrazu ubarwiały wypowiedź. Mali twórcy z łatwością wykorzystywali animizację, nadawali elementom przyrody cechy właściwe istotom żywym, np. „oddział uciekać! Olbrzym! – krzyczały mrówki. – Nie martw się, one takie zawsze – odezwał się kwiat; piękny motyl podleciał do mnie i powiedział, żebym poszła za nim”.

Zgromadzony materiał tekstowy ukazuje różnorodność form, tematyki, sposobów wyrażania ekspresji. Uczniowie w oryginalny sposób wyrażali swoje marzenia, opowiadali o niezwykłych przygodach, opisywali fantastyczne postacie.

Sprawność, poprawność i kreatywność językowa rozwija się skutecznie, gdy dzieci wypowiadają się o tym, co ich zadziwiło lub zafascynowało, angażując uwagę i myśli, oraz o tym, co zainspirowało ich wyobraźnię.

Wypowiedzi ukazujące bogactwo dziecięcych doznań, przeżyć, emocji, cechuje oryginalność, fantazja twórcza, pomysłowość i sprawność myślenia werbalnego dzieci.

Integracja i wykorzystanie różnego typu ćwiczeń rozwijających twórczą aktywność językową uczniów, w proponowanym modelu edukacji aktywnej, stanowią wartościową i atrakcyjną propozycję w organizowaniu zajęć zintegrowanych. Podczas działań na tworzywie językowym dzieci uczą się różnych technik operowania słowem, ubarwiania i dynamizowania wypowiedzi, odkrywają kreatywne możliwości doboru adekwatnych wyrazów, wyrażeń, uczą się precyzować słownictwo, ale także bawią się słowem, chcąc zwrócić uwagę odbiorcy.

Kształcenie języka uczniów poprzez aktywność twórczą w naturalny sposób przygotowuje ich do roli aktywnych ludzi, umiejących skutecznie porozumiewać się z otoczeniem w różnych sytuacjach komunikacyjnych<sup>46</sup>.

## Bibliografia

- Chaffee J., *Potega twórczego myślenia*, Bertelsmann Media, Warszawa 2001.
- Czelakowska D., *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji. Rozpoznawanie i kształcenie*, Impuls, Kraków 2007.
- Czelakowska D., *Stymulacja kreatywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995.
- Doroszewski W., *Język. Myślenie. Działanie. Rozważania językoznawcy*, PWN, Warszawa 1992.

<sup>46</sup> Rittel T., *Metodologia...*, s. 43.

Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.

Filipiak E., *Metody i techniki stymulowania aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, T. I: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Impuls, Kraków 2002.

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

Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

Gąsiorek K., *Środki ekspresji językowej w języku mówionym dzieci ośmio- i dziewięcioletnich*, [w:] *Kształcenie porozumiewania się*, S. Gajda, J. Nocoń (red.), Wydawnictwo UO, Opole 1994.

Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1988.

Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1986.

Kielar M., *Twórcze opanowywanie i używanie języka przez dziecko*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1988.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

Limont W., *Wybrane mechanizmy wyobraźni twórczej*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1996.

Muchacka B., *Model organizowania wiedzy u uczniów klas I–III*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo AP, Kraków 2002.

Nagajowa M., *Jak uczyć języka polskiego w klasach 4–6*, WSiP, Warszawa 1995.

Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Impuls, Kraków 1999.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.

Nęcka E., *Trening twórczości*, GWP, Gdańsk 2005.

*Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, K.J. Schmidt, K.T. Piotrowski (red.), Impuls, Kraków 2005.

Przetacznik-Gierowska M., *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Energia, Warszawa 1994.

Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1978.

Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.

Popek S., *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawa teoretyczna*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, S. Popek (red.), WSiP, Warszawa 1988.

Rittel T., *Metodologia lingwistyki edukacyjnej. Rozwój języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1994.

*Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, J. Kujawiński (red.), WSiP, Warszawa 1990.

- Rozwój języka i myślenia dziecka*, S. Szuman (red.), PWN, Warszawa 1968.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Stańczak I., *Stymulowanie twórczej aktywności językowej dziecka w młodszym wieku szkolnym – przykład rozwiązania praktycznego*, „Nauczanie Początkowe” 2003, nr 3.
- Stasiakiewicz M., *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju (Rola nauczyciela jako kierownika zespołu twórczego)*, „Życie Szkoły” 1980, nr 10.
- Sufa B., *Rozwijanie twórczej aktywności językowej uczniów klas 1–3 szkoły językowej*, [w:] *Kultura, aktywność artystyczna dziecka*, B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), Wydawnictwo Zamkor P. Sagnowski i Wspólnicy, Kraków 2008.

Anna Jakubowicz-Bryx  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy

## **ROZBUDZANIE MOTYWACJI DO UCZENIA SIĘ MATEMATYKI**

### **Matematyka jako integralna część edukacji na poziomie wczesnoszkolnym**

Matematyka zaliczana jest przez uczniów do najtrudniejszych przedmiotów. Dlatego tyle obaw budzi jako przedmiot obowiązkowy na egzaminie maturalnym. Wśród rodziców, a nie rzadko i nauczycieli, panuje przekonanie, że trudności z uczeniem się matematyki są czymś normalnym, powszechnym. Wiele osób zatem zastanawia się nad pytaniem: W jaki sposób uczynić edukację matematyczną skuteczną i przyjazną dla dziecka i dla nauczyciela? Te dwie cechy – skuteczność i przyjazność – wzajemnie się ze sobą przeplatają. Edukacja przyjazna wydaje się być skuteczną. Przyjazną matematykę można poznać po efektach – dziecko lubi zajęcia matematyczne, chętnie w nich uczestniczy, sprawiają mu one przyjemność. Jest tak wtedy, gdy zajęcia są oparte na zabawie, proponują różnorodną aktywność, wiele się na nich dzieje. Z punktu widzenia dorosłego, przyjazna dziecku edukacja matematyczna to taka, która przynosi zamierzone efekty, a więc jest skuteczna – dziecko zdobywa nowe umiejętności i wiadomości. Edukacja matematyczna przyniesie zamierzone efekty wtedy, gdy będzie przyjazna dziecięcemu sposobowi rozumowania, czyli w przypadku dziecka w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym oparta przede wszystkim na jego własnej aktywności, manipulowaniu przedmiotami, zabawie. Przyjazna edukacja to też taka, która respektuje prawidłowości rozwoju dziecięcego rozumowania, a jednocześnie jest dostosowana do aktualnego poziomu rozwoju konkretnego przedszkolaka. Daje dziecku odpowiednią porcję dobrze dobranych doświadczeń. Ważne jest, jakie są to doświadczenia, ile ich jest i jak często są dziecku dawkiwane. Edukacja matematyczna przyjazna dla nauczyciela to taka, która posługuje się metodami nauczania, w których stosowaniu pedagog dobrze się czuje, chętnie je stosuje, rozumie i utożsamia się z ideami, na jakich one się opierają, ma jasną i czytelną „instrukcję obsługi”. Przyjazna i skuteczna edukacja matematyczna powinna łączyć oczekiwania dzieci i dorosłych<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Skura, M. Lisicki, *Edukacja matematyczna skuteczna, przyjazna dziecku i nauczycielowi. O edukacji matematycznej w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkole podstawowej*, CODN 2009, dostępne na: [ww.bc.ore.edu.pl:130](http://ww.bc.ore.edu.pl:130) [25.09.2010].

## Musimy wszak pamiętać, że

[...] celem nauczania matematyki jest nie tylko przekazanie pewnych treści merytorycznych wymienionych w programach nauczania, lecz przede wszystkim formowanie pożądanej postawy intelektualnej ucznia, w szczególności zaś pobudzanie aktywności umysłowej i chęci samodzielnego pokonywania trudności; kształcenie umiejętności logicznego i krytycznego myślenia, abstrahowania i matematycznego ujmowania zjawisk<sup>2</sup>.

Matematyka jest niewątpliwie specyficzną dziedziną wiedzy. Zatem należy uwzględnić fakt, że stosowane tam metody powinny pozwalać na pełne jej rozumienie.

Matematyka to świat idei, świat wymyślony, chociaż bardzo mocno zakotwiczony w realnej, otaczającej nas rzeczywistości. H. Steinhaus uważał, że „między duchem a materią pośredniczy matematyka”. Podkreślał w ten sposób fakt, że pojęcia matematyczne mają swoje korzenie w fizycznych działaniach i percepcji otaczającego nas świata, ale swoją istotą wychodzą daleko poza ten świat. Droga do świata materialnego, do świata idei z natury rzeczy nie może być łatwa ani krótka<sup>3</sup>.

Na matematykę nie można zatem patrzeć jak na twór będący zasobem gotowej wiedzy – zbiór przepisów, algorytmów czy regulek. Niewątpliwie jest to przecież nauka, która stanowi użyteczne narzędzie ułatwiające rozumienie otaczającego nas świata, jest to pewien sposób patrzenia na świat i myślenia o nim.

Ucząc matematyki właśnie w taki sposób powinniśmy o niej myśleć. Podczas poznawania tej dziedziny nauki uczymy przecież wnioskowania, weryfikacji, wyposażamy dzieci we wzorce i środki argumentacji, uczymy analizowania wypowiedzi, zadawania pytań, rozwijamy intuicję i dociekliwość, jak również wdrażamy do pokonywania trudności i wytrwałości w działaniu. Praktyczna przydatność matematyki i doniosłość jej zastosowań zmusza młode pokolenie do tego, aby ją przyswoić, skonstruować „od nowa” na własny użytek, czyniąc z niej efektywne narzędzie pomocne w poznawaniu i rozumieniu otaczającego świata i umożliwiając lepszy rozwój w innych dziedzinach nauki<sup>4</sup>.

Mając na uwadze całą złożoność mechanizmów poznawczych, jakie muszą być zaangażowane w proces nabywania przez małych uczniów umiejętności i wiedzy matematycznej, należy ze szczególną uwagą podchodzić do przygotowania dzieci do uczenia się matematyki. Jak podkreśla Gruszczyk-Kolczyńska<sup>5</sup>, od początku wprowadzenia w szkołach nauczania zintegrowanego obserwuje się

<sup>2</sup> J. Filip, T. Rams, *Dziecko w świecie matematyki*, Impuls, Kraków 2000, s. 68.

<sup>3</sup> E. Swoboda, *Kształcenie myślenia matematycznego dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] E.I. Laska, *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, s. 70.

<sup>4</sup> R. Reclik, *Kompetencje matematyczne studentów edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, A. Kusztelak, A. Zduniak (red.), Wydawnictwo ELIPSA, Poznań 2006, s. 116.

<sup>5</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, H. Moroz (red.), Impuls, Kraków 2006, s. 118–121.

groźną tendencję do realizowania pewnych zakresów kształcenia kosztem innych. Niestety dotyczy to często edukacji matematycznej. Może to być przyczyną nadmiernych trudności i niepowodzeń szkolnych oraz obniżenia efektywności nauczania matematyki.

Należy podkreślić, że nauczanie matematyki wymaga od dziecka

[...] pokonania dwóch nakładających się obszarów trudności:

- opanowania techniki kodowania i dekodowania w ściśle określonym systemie znaków: cyfry, znaki działań, schematy graficzne,
- przyswojenie abstrakcyjnych pojęć, zapisywanie ich i posługiwanie się nimi w rozmaitych sytuacjach<sup>6</sup>.

Niewątpliwie w edukacji matematycznej na poziomie kształcenia zintegrowanego w szczególnym zakresie należy wykorzystywać szeroko pojmowaną aktywność twórczą dzieci.

Przez aktywność twórczą w początkowym nauczaniu i uczeniu się matematyki rozumiemy podejmowaną chętnie i kontynuowaną z zadowoleniem, opartą na własnych pomysłach, świadomą celu działalność ucznia prowadzoną w poczuciu odpowiedzialności, stymulowaną przez matematyczne zadania problemowe zintegrowane z potrzebami dziecka i jego środowiska, której efektem jest stworzenie lub odkrycie przez uczącego się czegoś dla niego nowego i pożytecznego<sup>7</sup>.

Ponieważ w zabawach mamy do czynienia z aktywnością percepcyjną (poznawanie bezpośrednie, za pomocą zmysłów), jak i z aktywnością asymilacyjną (przyswajanie, zwłaszcza pamięciowe), a także z aktywnością eksploracyjną (odkrywaniem nowych elementów wiedzy), mogą one spełniać doniosłą rolę w kształtowaniu umiejętności matematycznych uczniów klas początkowych.

Z. Semadeni twierdzi, że gry dydaktyczne stanowią doskonałą okazję do pobudzenia do pracy dzieci nieśmiałych lub przekonanych o swoim braku zdolności do matematyki. Gra kojarzy się dzieciom z zabawą, a zaangażowanie emocjonalne pozwala przezwyciężyć lęk przed włączeniem się do wspólnego działania. Ważne jest także to, że gry są prowadzone między uczniami, a nie w relacji uczeń–nauczyciel. Dziecko rozmawia z partnerem równorzędnym, swoim kolegą. Wprowadzenie pewnych pojęć za pomocą gier może dać lepsze wyniki niż stosowanie metod tradycyjnych<sup>8</sup>.

Przedstawiona koncepcja kształcenia zintegrowanego pozwoliła na zbliżenie matematyki w edukacji wczesnoszkolnej doświadczeniom dzieci. Umożliwianie dzieciom powiązania działań rachunkowych z sytuacjami życia codziennego,

<sup>6</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 1994, s. 86.

<sup>7</sup> *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, J. Kujawiński (red.), WSiP, Warszawa 1990, s. 113.

<sup>8</sup> Z. Semadeni, *Nauczanie początkowe matematyki*, WSiP, Warszawa 1991, s. 35–38.

sprzyja rozwijaniu myślenia matematycznego i doskonaleniu umiejętności związanych z różnymi zakresami edukacji matematycznej. Zmiany w systemie szkolnictwa zapoczątkowane w grudniu 2008 roku, związane z podstawą programową, spowodowały pojawienie się na rynku wielu nowych programów nauczania dla kształcenia zintegrowanego. Ich szczegółowa analiza wykazała, że treści kształcenia dotyczące obszaru matematycznego mają znacznie korzystniejszy układ w porównaniu z programami poprzednio funkcjonującymi na rynku wydawniczym<sup>9</sup>.

### Motywacja do nauki matematyki w świetle badań własnych

Zabawy i gry dydaktyczne pełnią ogromną rolę w świecie ucznia. Stanowią jedną z najskuteczniejszych metod oddziaływania na dziecko. Ta forma wyzwała aktywność dzieci w procesie uczenia się i nauczania. Zabawy dydaktyczne pozwalają na osiągnięcie przez dziecko coraz wyższego poziomu rozwoju psychicznego. Stosując gry i zabawy dydaktyczne pobudzamy twórczość dziecka, aktywizujemy je, uczymy współpracy, a przede wszystkim motywujemy.

W każdym zadaniu matematycznym – jeżeli zadanie ma mieć sens kształcący – jest zawarta określona trudność, a rozwiązanie zadania stanowi pokonanie tej trudności. Dostrzeżeniu trudności i jej pokonaniu zawsze towarzyszy wzrost napięcia i emocji ujemnych<sup>10</sup>. Ponieważ gry i zabawy dydaktyczne stosowane na lekcjach matematyki stanowią jeden ze sposobów odkrywania i rozwijania uzdolnień matematycznych, rolą nauczyciela jest zatem dostarczanie uczniom takich zabaw i gier dydaktycznych, które będą dla dziecka atrakcyjne i będą występować w urozmaiconej formie. Rola tych środków nauczania podkreślana jest przez wielu psychologów i dydaktyków matematyki. Bowiem w zabawach „mamy do czynienia zarówno z aktywnością percepcyjną (poznawaniem bezpośrednim za pomocą zmysłów), jak i aktywnością asymilacyjną (przyswajaniem pamięciowym), a także aktywnością eksploracyjną, to jest z odkrywaniem nowych elementów wiedzy (czynności odkrywczcze i twórcze)”<sup>11</sup>.

Interesujące zatem stało się pytanie: w jakim stopniu wykorzystywane przez nauczycieli zabawy i gry dydaktyczne w edukacji matematycznej motywują uczniów klas I–III do nauki matematyki? W zaplanowanych badaniach sondażowych zostały wzięte pod uwagę następujące elementy:

1. Wpływ wykorzystywanych przez nauczycieli zabaw i gier dydaktycznych na motywację do nauki.
2. Oddziaływanie różnorodności gier i zabaw dydaktycznych na rozwój ucznia.

<sup>9</sup> A. Jakubowicz-Bryx, *Miejsce edukacji matematycznej w nowych programach kształcenia zintegrowanego*, [w:] *Mathematical Education in a Context of Changes in Primary Scholl*, B. Novak (red.), Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Olomuniec 2010, s. 132.

<sup>10</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Jak kształtuje się u dzieci psychiczna dojrzałość do uczenia się matematyki*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1988, nr 8.

<sup>11</sup> W. Hemmerling, *Gry i zabawy dydaktyczne umożliwiające poznawanie bezpośrednie w klasach I–III*, IK-NiBO, Poznań 1981, s. 28.



3. Wzbudzana aktywność ucznia dzięki grom i zabawom dydaktycznym.
4. Staż pracy nauczyciela.
5. Rozumienie realizowanego tematu.
6. Wpływ typów szkół, w której uczy nauczyciel, na dostępność do ofert gier i zabaw dydaktycznych.
7. Stopień doświadczenia zawodowego warunkujący dobór gier i zabaw.
8. Atrakcyjność zajęć oraz pobudzanie do logicznego myślenia dzięki grom i zabawom dydaktycznym.
9. Czynniki integrujące nauczanie i wychowanie.

W badaniu kwestionariuszem ankiety wzięło udział 58 nauczycieli z klas I–III ze szkół wiejskich i miejskich. Natomiast testy sprawdzające wiadomości i umiejętności dodawania oraz odejmowania w zakresie 100 z edukacji matematycznej zostały przeprowadzone wśród 57 uczniów klas II, zarówno ze środowiska wiejskiego, jak i miejskiego. Poniżej prezentowane są wyniki badań.

Jako pierwsze omówione zostaną rezultaty badań przeprowadzonych wśród nauczycieli. Wśród nich zaobserwowano dużą rozpiętość stażu pracy. Wśród pracujących w mieście najdłuższy staż to 31 lat, a najkrótszy 2 lata. W szkołach wiejskich jest to natomiast odpowiednio – 34 lata i 1 rok pracy. Z 57 badanych nauczycieli prawie wszyscy posiadają tytuł magistra. Kierunki ukończone przez nauczycieli mają różne nazwy, ale można stwierdzić, że wszyscy ukończyli pedagogikę wczesnoszkolną. 6 osób, które pracują na wsi, skończyło studia pierwszego stopnia, reszta pracujących na wsi i w mieście legitymuje się wykształceniem wyższym magisterskim. Zgromadzone dane informują, że większa część badanych (17 osób) posiada stopień awansu zawodowego na etapie nauczyciela dyplomowanego. Nauczycieli kontraktowych było niewiele mniej (16 osób), a jeśli chodzi o pedagogów ze stopniem nauczyciela mianowanego, to w badaniu wzięło ich udział 14. Najmniejszą liczbę badanych stanowili nauczyciele stażyści (10 osób). Ogólne lata stażu pracy nauczycieli na różnych stopniach awansu zawodowego są bardzo zróżnicowane, jednak zdecydowaną większość stanowią nauczyciele dyplomowani.

Analiza wyników przeprowadzonych badań pokazała, że 27 nauczycieli z miasta oraz wszyscy ze wsi odpowiedzieli, że stosują zabawy i gry dydaktyczne na lekcjach. Jeśli rozpatrywać częstotliwość używania gier i zabaw to – jak wskazują wyniki – aż 30 nauczycieli codziennie stosuje gry i zabawy w edukacji wczesnoszkolnej. „Kilka razy w tygodniu” zaznaczyło 17 nauczycieli. Tylko 14 nauczycieli nadmieniło, że „raz w miesiącu” stosuje zabawy i gry edukacyjne. Wśród wymienianych powodów stosowania zabaw i gier dydaktycznych na zajęciach edukacji matematycznej w klasach I–III najczęściej (49 ankietowanych) stosuje się gry i zabawy dydaktyczne pełniące funkcje poznawcze, wychowawcze i kształcące. Aż 42 respondentów uważa, że dzięki grom i zabawom dydaktycznym rozwija się motywacja do nauki i ta metoda jest trafną formą nauczania. Również ta sama ilość ankietowanych stosuje gry dydaktyczne, ponieważ rozwijają procesy per-

cepcyjno-motywacyjne: spostrzegawczość, wyobraźnię, uwagę, pamięć. Z kolei 41 badanych nauczycieli uważa, że gry i zabawy dydaktyczne rozwijają u dzieci procesy umysłowe, tj. analizę, syntezę, porównywanie, klasyfikowanie, a także są odpowiednią formą uczenia się, która stanowi ogromne przyjemne przeżycie, budzące i rozwijające zainteresowania. Spośród wszystkich ankietowanych, 39 uważa, że gra i zabawa dydaktyczna będzie wtedy skuteczna, gdy dostosuje się ją do potrzeb rozwijającej się psychiki dziecka i będzie atrakcyjną formą podczas zajęć. To, że gry i zabawy dydaktyczne pomagają osiągnąć nauczycielowi zamierzony cel, zaznaczyło 38 badanych. Wśród badanych nauczycieli 37 stwierdziło, że racjonalne i celowe włączenie do procesu dydaktyczno-wychowawczego gier i zabaw dydaktycznych podnosi jego efekty. Jeśli chodzi o atrakcyjną szatę graficzną, czyli o kompozycję elementów, format, grafikę, to 32 respondentów uważa, że jest to odpowiedni powód stosowania gier i zabaw dydaktycznych w nauczaniu matematyki. Natomiast 36 uważa, że taki rodzaj gier i zabaw dydaktycznych zmniejsza niechęć wobec podjęcia przez dziecko wysiłku, a tym samym pobudzają motywację do uczenia się. Tylko 28 nauczycieli stwierdziło, że bogata oferta gier i zabaw dydaktycznych dostępna na rynku umożliwia swobodne stosowanie podczas zajęć matematycznych. Zaskakujące jest to, że z danych wynika, iż to nauczyciele pracujący na wsi korzystają z bogatej oferty gier i zabaw dostępnych na rynku, mimo iż budżet finansowy tych placówek nie jest tak wysoki jak w mieście. Natomiast 22 nauczycieli stwierdziło, że wykorzystywanie rozrywek umysłowych w edukacji wczesnoszkolnej budzi i rozwija zainteresowania. 17 badanych respondentów określiło, że motywują do nauki, a 8 uważa, że rozwijają procesy umysłowe, poznawcze i twórcze. Natomiast 7 uważa, że aktywizują do działania. Kolejną poruszaną kwestią było określenie etapu nauczania, podczas którego wykorzystywane są gry i zabawy dydaktyczne. Analizując dane można zauważyć, że 38 nauczycieli, pracujących zarówno na wsi i w mieście, wprowadza gry i zabawy dydaktyczne na etapie utrwalania materiału. Natomiast 33 badanych stosuje gry i zabawy wprowadzając nowy materiał edukacyjny. Gry i zabawy stosowane są również przy sprawdzaniu opracowanego materiału, co zaznaczyło 26 nauczycieli.

Wyniki analizy dotyczącej rodzajów wykorzystywanych przez nauczycieli w nauczaniu zabaw i gier dydaktycznych wskazują, że rynek oferuje bogatą ofertę różnorodnych zestawów. Wśród badanych nauczycieli dominowały: konkursy (42 osoby), różnego rodzaju łamigłówki (40 osób), rebusy i zabawy oraz gry z pomocami gotowymi, w których zawarte jest zadanie do wykonania (38 osób), płataninki i zgadywanki (35 osób), gry planszowe z czynnikiem losowym (strategiczne) (34 osoby), puzzle (32 osoby), wybieranki matematyczne (31 osób), pakiety multimedialne – symulacyjne gry komputerowe (28 osób). W odpowiedziach pojawiały się również przykłady opracowanych przez siebie gier i zabaw dydaktycznych (10 ankietowanych).

Jak wynika ze zgromadzonych danych, inspiracja pomysłów do przygotowania gier oraz zabaw dydaktycznych na lekcji matematyki jest różnorodna. Aż 56 ankietowanych stwierdziło, że pomysły czerpią z czasopism. Spora liczba badanych (53) uważa również, że przygotowując się do zajęć można korzystać z własnych pomysłów autorskich. W dzisiejszym świecie modne jest także korzystanie z Internetu, który jako źródło wskazało 41 osób. 39 badanych uważa, że w swojej pracy zawodowej trzeba korzystać z fachowej literatury. Natomiast najmniejsza liczba badanych (28) czerpie inspirację od swoich kolegów i koleżanek. Jako dodatkowe materiały, z których wykorzystywane są pomysły stosowania gier i zabaw dydaktycznych na lekcjach matematyki, podawane są bardzo różnorodne źródła. 21 ankietowanych czerpie pomysły gier czy zabaw matematycznych z literatury prezentowanej przez poszczególne wydawnictwa, które oferują je wraz z podręcznikami dla uczniów. Również duża liczba respondentów (18) korzysta z literatury dostępnej szkolnej bibliotece. Część nauczycieli stosuje edukacyjne gry komputerowe (8). Własne programy autorskie zawierające zabawy i gry dydaktyczne stosuje 5 respondentów. Tylko 4 osoby korzystają z programów edukacyjnych.

Nauczyciele wypowiedzieli się również w kwestii wzmocnienia motywacji ucznia do edukacji matematycznej dzięki zabawom i grom dydaktycznym. Aż 56 ankietowanych uważa, że gry i zabawy motywują do uczestnictwa w lekcji. Skuteczność stosowania gier i zabaw dydaktycznych przejawia się w różnych formach. Nie mniej ważny jest stosunek emocjonalny uczniów do gier i zabaw. Im większe zaangażowanie, tym większy skutek stosowania gier i zabaw dydaktycznych. Aż 54 badanych stwierdza, że bez zaangażowania emocjonalnego nie byłoby efektów w nauczaniu. Jak wskazują dane, 55 ankietowanych uważa, że stosowane gry i zabawy dydaktyczne wpływają na samokontrolę i współdziałanie w grupie. Większość badanych nauczycieli (55) uważa, że taki rodzaj rozrywek umysłowych w dużym stopniu stymuluje rozwój zdolności matematyczne dziecka. Z kolei 15 nauczycieli stwierdziło, że gry i zabawy dydaktyczne wyzwalają aktywność i uatrakcyjniają lekcje, ponieważ angażują uczniów do zabawy. 12 odpowiedziało, że przelamują stereotyp monotonnej lekcji oraz motywują do twórczych działań (17 osób). Natomiast 10 nauczycieli stwierdziło, że utrwalają poznane wartości i umiejętności.

Kolejna poruszana kwestia dotyczyła tego, w jakich sytuacjach nauczyciele stosują rozrywki umysłowe. 49 nauczycieli stosuje je zdecydowanie w celach ćwiczeniowych, natomiast 44 w celach konkretno-utrwalających. 37 respondentów opowiedziało, że stosuje zabawy i gry dydaktyczne jako element stwarzający sytuację dydaktyczną. Najmniej nauczycieli (33) odpowiedziało, że stosują zabawy i gry jako trzon wprowadzanych treści kształcenia. Zdecydowanie jednak badani (50 osób) wskazują, że gry i zabawy stanowią czynnik integrujący nauczanie i wychowanie.

Kolejny etap badań dotyczył uczniów klas II. Celem postępowania empirycznego było sprawdzenie wiedzy matematycznej uczniów, a także próba odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu wykorzystane zabawy i gry dydaktyczne ułatwią wykonywanie zadań matematycznych? Skonstruowane testy zawierały zadania dotyczące dodawania i odejmowania w zakresie 100. Zazwyczaj przy realizacji dodawania i odejmowania w tym zakresie w programie przewidziane jest dodawanie i odejmowanie liczb jednocyfrowych oraz dodawanie i odejmowanie liczb dwucyfrowych. W testach wykorzystano 5 typów działań występujących w tych dwóch zakresach, są to m.in.:

- dodawanie i odejmowanie pełnych dziesiątek – łączenie działań w jednym zapisie z użyciem nawiasów,
- dodawanie i odejmowanie liczb jednocyfrowych do pełnych dziesiątek,
- dodawanie i odejmowanie bez przekraczania progu dziesiątkowego oraz z przekroczeniem progu dziesiątkowego,
- rozwiązywanie równań ze sprawdzeniem,
- rozwiązywanie zadań tekstowych związanych z dodawaniem, odejmowaniem w zakresie 100.

Pierwszy z testów zawierał zadania standardowe – polegające jedynie na wykonywaniu obliczeń matematycznych – drugi natomiast w całości zawierał różnorodne rozrywki umysłowe. W konstruowaniu drugiego testu wykorzystano następujące ćwiczenia:

- zagadkę matematyczną z odczytaniem hasła,
- płataninę matematyczną z rozwiązywaniem działań z niewiadomą liczbą,
- kolorowanie obrazka według kodu,
- wybierankę matematyczną z układaniem hasła,
- uzupełniankę liczbową z odczytaniem hasła,
- magiczny prostokąt z rozkładem liczby 100 na składniki,
- krzyżówkę matematyczną,
- zagadkę z odczytaniem zaszyfrowanych liter,
- dobierankę matematyczną – kwiatka do odpowiedniej doniczki,
- lamigłówkę matematyczną.

Zestawienie wyników uzyskanych w obu testach określających wiedzę i posiadane umiejętności matematyczne w zadaniach dotyczących dodawania oraz odejmowania w zakresie 100 uczniów klas drugich, przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Zestawienie wyników poziomów posługiwania się umiejętnościami matematycznymi oraz posiadania wiedzy matematycznej

Poziom	TEST 1			TEST 2		
	Liczba dzieci			Liczba dzieci		
	miasto	wieś	ogółem	miasto	wieś	ogółem
	L	L	L	L	L	L
Bardzo dobry	6	4	10	9	5	14
Dobry	11	13	24	16	12	28
Przeciętny	7	5	12	1	7	8
Niski	5	6	11	3	4	7

Analiza wyników badań przedstawionych w tabeli 1. wskazuje na korzystniejsze wyniki uzyskane w teście skonstruowanym z zadań zawierających różnorodne rozrywki umysłowe. Co może sugerować, że takiego typu zadania sprzyjają pracy na edukacji matematycznej i wzmagają motywację do uczenia się? Szczegółowa analiza rezultatów z poszczególnych testów zamieszczona jest poniżej.

W podsumowaniu wyników pierwszego testu, sprawdzającego wiadomości i umiejętności dodawania i odejmowania w zakresie 100, można stwierdzić, że spora liczba badanych uczniów klas II – tj. 24 – wykazało dobry poziom swoich umiejętności i wiadomości matematycznych, a nieznacznie korzystniejsze wyniki na tym poziomie uzyskali uczniowie ze wsi. Niewielka część uczniów ze środowiska miejskiego i wiejskiego uzyskała poziom przeciętny i niski. Należy jednak podkreślić fakt, że nikt z badanych, mimo że znalazło się 10 osób, które osiągnęły poziom bardzo dobry, nie uzyskał jednak maksymalnej liczby punktów przewidzianej w teście. Przy szczegółowej analizie wyników testów można zauważyć, że najwięcej problemów uczniowie mieli z zadaniami 6, 7 i 8. Z pozostałymi zadaniami matematycznych dzieci nie miały kłopotów i w większości prawidłowo je rozwiązywały. Pierwsze dwa zadania dotyczyły dodawania i odejmowania pełnych dziesiątek. 55 uczniów dobrze rozwiązało poszczególne przykłady, jednak nie wystąpił przypadek pełnego rozwiązania wszystkich przykładów w zadaniach. Kolejne dwa ćwiczenia dotyczyły drugiego przypadku działań matematycznych, czyli dodawania i odejmowania w zakresie 100 liczb jednocyfrowych do pełnych dziesiątek. Uczniowie wykonali te zadania w większości prawidłowo, ponieważ aż 54 z nich przykłady z dodawaniem zrobiło poprawnie. W kolejnym zestawie zadania prawidłowo wykonało ponad 55 badanych. Następną sprawdzaną umiejętnością matematyczną było dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 bez przekraczania progu dziesiątkowego. Zadanie 5 bada tę umiejętność oraz sprawdza poprawność zapisania formuły matematycznej i rozwiązania. Uczniowie zarówno ze środowiska miejskiego, jak i wiejskiego wykonali je na bardzo wysokim

poziomie, ponieważ jedynie jeden z nich popełnił błąd. W zadaniu 6 pojawiło się wiele błędów. Spowodowane było to nieprawidłowym rozróżnieniem dwóch matematycznych pojęć: „suma” i „różnica”. Dzieci myliły te dwa pojęcia ze sobą, często błędy wynikały też z tego faktu, że uczeń nie wiedział, jak uzupełnić tabelę, mimo tego, że polecenie było jasno określone. To zadanie, jak i kolejne, badało umiejętność dodawania i odejmowania w zakresie 100 z przekroczeniem progu dziesiętkowego. Następne zadanie badało tę samą umiejętność matematyczną, jednak dodatkowym sprawdzeniem było poznanie poziomu umiejętności dopełniania do pełnych dziesiątek przy wykonywaniu rachunku dodawania. W tym zadaniu podczas analizy wyników można było zaobserwować, że uczniowie słabo znają sposób dopełniania do pełnych dziesiątek, często rozpisywali to tak:  $36+8 = 36+3+5$ ,  $36+8 = 36+2+6$ ,  $36+8 = 36+1+7$ . Zadanie 7, na dodawanie i odejmowanie z przekroczeniem progu dziesiętkowego, wypadło najslabiej. Jedynie 34 uczniów wykonało je poprawnie. Zadanie kolejne dotyczyło badania umiejętności rozwiązywania równań i wykonania sprawdzenia. Zadanie to zostało wykonane prawidłowo przez 51 dzieci. Uczniowie popełniali nieliczne błędy w rozwiązywaniu tego typu przykładów, otóż często przedstawiali niewiadomą w nieprawidłowe miejsca, np. zamiast równanie  $84+x=99$  rozwiązać działaniem:  $x=99-84$ , to próbowali znaleźć niewiadomą liczbę takim sposobem:  $84-99$  lub  $84+99$ . W dalszej kolejności następowały ćwiczenia związane z rozwiązywaniem zadań tekstowych. Zadanie 9 w pełni poprawnie wykonało 50 uczniów. Niektórzy uczniowie podczas uzupełniania testu tłumaczyli, że nie lubią rozwiązywać zadań tekstowych, co mogło spowodować niechęć u dzieci w wykonywaniu tego polecenia. Ostatnie zadanie w teście, sprawdzające dodawanie i odejmowanie w zakresie 100, poprawnie wykonało 47 uczniów.

W teście drugim wszystkie wyżej wymienione typy działań matematycznych występują w postaci różnych zabaw i gier dydaktycznych. Szczegółowe rezultaty przedstawione są poniżej.

W podsumowaniu wyników testu sprawdzającego wiadomości i umiejętności dodawania i odejmowania w zakresie 100, z wykorzystaniem zabaw i gier dydaktycznych, można stwierdzić, że spora liczba badanych uczniów klas II (28) wykazało dobry poziom swoich umiejętności i wiadomości matematycznych. Niewielki procent uczniów ze środowiska miejskiego i wiejskiego uzyskało poziom przeciętny (3 osoby) i niski (7 osób). Przy szczegółowej analizie testów zauważyć można, że drugi test okazał się łatwiejszy w rozwiązywaniu. Najwięcej problemów uczniowie mieli z zadaniem 3 i 9. Z resztą zaproponowanych zabaw matematycznych dzieci nie miały kłopotów i prawidłowo je rozwiązywały. Szczegóły poniżej.

Pierwsze 2 zadania dotyczyły układania hasła z sylab. Uczniowie w zadaniu 1 rozwiązywali zagadkę matematyczną, polegającą na wykonaniu poszczególnych obliczeń i połączeniu ze sobą w pary jednakowych wyników. Pary te tworzyły wyrazy, a te zaś hasło zagadki. W zadaniu 2 dzieci wykonywały płataninkę mate-

matyczną, rozwiązując działania z niewiadomą i łącząc wyniki z odpowiednimi sylabami tworzącymi hasło. Respondenci musieli prawidłowo rozwiązać działania i wynik połączyć z odpowiednią sylabą zarówno w zadaniu 1, jak i 2. Z analizy danych wynika, że uczniowie mając rozwiązać zagadkę matematyczną, która opierała się na dodawaniu i odejmowaniu w zakresie 100, wykonali te polecenia bardzo dobrze. Prawidłowo rozwiązało zagadkę i wpisało rozwiązanie 56 dzieci. Istotą zadania 2 – płataninki matematycznej – było znalezienie niewiadomej liczby w działaniach, następnie połączenie wyniku z odpowiednią sylabą, które tworzyły hasło. Podobnie, jak w poprzednim teście, zadanie tego typu przyniosło słabsze wyniki. Uczniowie mieli problem z rozwiązaniem tych przykładów matematycznych. Pojawiały się błędy tego samego typu, co w teście pierwszym. To zadanie rozwiązało dobrze 44 badanych. Kolejne cztery zadania dotyczyły układania hasła z pojedynczych liter. Uczniowie w zadaniu 4 rozwiązywali wybierankę matematyczną. W zadaniu 5 dzieci wykonywały uzupełniankę liczbową z odczytaniem hasła, rozwiązując działania z przekroczeniem progu dziesiątkowego, zadanie następne – 7 – stanowiła krzyżówka matematyczna. Polecenie ostatnie, z tego typu, stanowiła zagadka z zaszyfrowanym hasłem w zadaniu 8. Zapropionowane zadania miały na celu zbadanie umiejętności dziecka w rozwiązywaniu rozrywek umysłowych i tworzenia odpowiednich hasel. Zadanie 4 stanowiła wybieranka matematyczna, gdzie należało obliczyć przykład i otoczyć pętlą wynik z odpowiednią literą. Z rozwiązaniem tego zadania uczniowie nie mieli większych problemów, wykonało je poprawnie 50 dzieci. Kolejne zadanie z tego typu zabaw matematycznych (uzupełnianka liczbowa) było proste, jednak u niektórych uczniów pojawiły się problemy z jego rozwiązaniem. Prawidłowo wykonało je 48 badanych. Rozwiązywanie przez dzieci krzyżówki matematycznej (zadanie 7) nie stwarzało większych problemów z odgadnięciem hasła. Otóż zadanie zostało wykonane na wysokim poziomie, bo prawidłowo rozwiązało je 55 osób badanych. Ostatnie zadanie tego typu stanowiła zagadka z zaszyfrowaną odpowiedzią, którą rozwiązało dobrze 49 osób. Kolejne dwa zadania dotyczyły rozkładu liczb na składniki. Uczniowie w zadaniu 6 rozwiązywali magiczny prostokąt z rozkładem liczby 100 na składniki. W zadaniu 10 dzieci wykonywały lamigłówkę matematyczną, w której uczniowie szukali sumy składników; suma stanowiła wszędzie taką samą liczbę. Dalsze zadania dotyczyły rozkładu liczby na składniki i szukania sumy składników. Te uczniowie wykonali na bardzo wysokim poziomie, czyli aż 55 dzieci napisało poprawne rozwiązania. Z zadaniem 6 uczniowie nie mieli większych problemów, ponieważ sami dobierali odpowiednie liczby tak, aby całość stanowiła liczbę 100. Analizując zadanie 10, napotkano błędy w obliczaniu sumy składników, a przecież wszędzie wyniki stanowiła liczba 30. Kolejne dwa zadania dotyczyły odszukiwania wyników z działań. Dzieci w zadaniu 3 kolorowały obrazek według kodu. W zadaniu 9 dzieci wykonywały dobieranekę matematyczną, rozwiązując działania z kwiatkiem i łącząc wyniki z odpowiednią doniczką. Kolejny typu zabaw dydaktycznych polegał na znajdowaniu wyników do działań.

Uczniowie na zadanie, które badało umiejętność łączenia działań z wynikami w zakresie dodawania i odejmowania do 100, odpowiedzieli poprawnie, a zrobiło to 43 z nich. Jest to słabszy wynik w porównaniu z całym testem. Większość uczniów na średnim poziomie rozwiązało poszczególne przykłady, całego zadania prawidłowo nie wykonało żadne dziecko. Zadanie z kolorowanką przysporzyło gros kłopotów, bardzo często uczniowie wpisywali sobie wynik nad zadaniem i nie kolorowali danych pól. Często również uczniowie źle obliczali działanie, co sprawiało, że nie wiedzieli, które pola mają zamalować. Kolejne zadanie wydawałoby się bardzo proste, jednak wielu uczniów miało z nim problemy.

### Refleksje końcowe

Przeprowadzone badania empiryczne oraz analiza uzyskanych rezultatów pokazała, że nauczyciele widzą konieczność stosowania gier i zabaw w edukacji matematycznej oraz podkreślają wiele powodów do ich wykorzystywania w procesie edukacyjnym. Wymieniane powody, dla których nauczyciel decyduje się na zastosowanie zabaw i gier dydaktycznych, mogą wpływać według nich na poziom wiedzy dzieci. Ankietowani uważają, że stosowane gry i zabawy dydaktyczne wpływają na samokontrolę i współdziałanie, a stosowane przez nauczycieli klas 1–3 zabawy i gry dydaktyczne posiadają cechy, które wpływają na wartości nie tylko edukacyjne, ale głównie działają jako czynnik stymulujący zdolności matematyczne dziecka. Gry i zabawy dydaktyczne stanowią specjalną formę zorganizowanej działalności dziecięcej, w której najbardziej czynny jest umysł dziecka i dlatego stanowią ważny czynnik stymulujący u każdego ucznia. Posiadane przez zabawy i gry dydaktyczne cechy wpływają na ich wartość, która szczególnie ważna jest jako czynnik integrujący nauczanie i wychowanie. W toku czynności, które dziecko pokonuje podczas rozwiązywania rozrywek umysłowych, wyzwala się różne procesy, m.in. dziecko podczas rozwiązywania zadania uczy się zachowania w różnych sytuacjach. Analizując uzyskane wyniki można sądzić, iż występowanie zabaw i gier dydaktycznych w toku pracy na edukacji matematycznej może wpływać na zaangażowanie emocjonalne dzieci podczas pracy – co podkreślają ankietowani nauczyciele zarówno ze środowiska wiejskiego, jak i miejskiego. Stwierdzenie, że wzbogacenie zajęć matematycznych w formę zabaw i gier dydaktycznych wpływa na osiąganie lepszych wyników w nauce niż zajęcia z zastosowaniem konwencjonalnych zadań matematycznych, może być potwierdzone wynikami uzyskanymi w dwóch testach. Obecność zabaw i gier dydaktycznych w dużym stopniu pozytywnie oddziaływała na poziom wiedzy matematycznej dzieci.

Wyniki badań dotyczące wzbudzania motywacji uczestnictwa uczniów dzięki zabawom i grom dydaktycznym pokazały, że w badanej populacji uczniowie chętniej uczestniczyli w pracy nad rozwiązywaniem problemów matematycznych, gdy pojawiały się one jako rozrywki umysłowe, a nie jako zwykle standardowe obliczenia matematyczne. Jak wynika z analizy danych, również i nauczyciele



skłaniają się do poglądu, że dzięki grom i zabawom dydaktycznym uczniowie chętnie uczestniczą w lekcjach. Podczas gry lub zabawy dydaktycznej uczeń styka się z nowymi wiadomościami, wzbudza swoją motywację, podejmuje działania kierujące go do osiągnięcia sukcesu. Nauczyciele chętnie stosują więc tę formę w nauczaniu. Potwierdzają to dane dotyczące częstotliwości wykorzystywania zabaw i gier dydaktycznych przez nauczycieli. Znaczny odsetek w badanej grupie stosuje je codziennie. Takie wyniki badań mogą napawać optymizmem w kontekście rezultatów badań prezentowanych przez M. Dąbrowskiego, który stwierdził na podstawie prowadzonych pod jego kierunkiem badań, że „ponad połowa (59,6%) badanych nauczycieli wczesnej edukacji akceptuje stwierdzenie: „Ucząc się matematyki, dziecko powinno przede wszystkim słuchać nauczyciela i powtarzać jego czynności”<sup>12</sup>. Jak wynika z zaprezentowanej próby badawczej, w środowisku, w którym badania zostały przeprowadzone, takie postępowanie nauczycieli nie ma miejsca. Problemy matematyczne dzieci rozwiązują działając i bawiąc się jednocześnie.

Na podstawie badań stwierdzić można, że wykorzystywane przez nauczycieli zabawy i gry dydaktycznych pozytywnie oddziałują na motywację i na wyniki w nauce. To nauczyciel dzięki takiej metodzie, wspierającej proces nauczania, daje uczniom możliwość odkrywania, tworzenia, działania, planowania, aktywizowania, motywowania. Nauczyciel stwarza dziecku możliwości wykonywania konkretnych czynności poza podręcznikiem, kartą pracy czy zeszytem ćwiczeń. Nauczyciele wybierają różne ciekawe formy zabaw i gier dydaktycznych, które wpływają na motywację ucznia do podejmowania jego twórczych działań. Zabawy i gry dydaktyczne wpływają na motywację do uczestnictwa podczas lekcji.

Z prezentowanej analizy wynika, że atrakcyjność wykorzystywanych zabaw i gier dydaktycznych przez nauczycieli klas 1–3 pobudza motywację, a tym samym wpływa na osiągnięcia i wyniki w nauce. Dzieci chętnie uczestniczą w zabawach i grach dydaktycznych, co daje lepszy efekt w nauczaniu niż stosowane konwencjonalne zadania. Wzbogacenie zajęć lekcyjnych w formę zabaw i gier dydaktycznych wpływa na kształtowanie lepszych wyników w nauce. Szczegółowa analiza ankiet oraz testów potwierdziła, że zabawy i gry dydaktyczne mają ogromną wartość w nauczaniu dzieci. Dzięki grom i zabawom dydaktycznym dziecko uczy się współpracy, samokontroli, panowania nad swoimi emocjami, określonych strategii, bawić. Uczniowie angażują się emocjonalnie podczas uczestnictwa w zabawach i grach dydaktycznych. Podczas przeprowadzania badań można było zauważyć, że uczniowie angażowali się w zadania z zabawami i grami dydaktycznymi, co dało poprawę wyników w testach.

Z pewnością stosowane gry i zabawy, sprzyjające wzbudzeniu motywacji do nauki matematyki, mają również pozytywne znaczenie dla tworzenia własnych strategii działania matematycznego. Ważę tworzenia przez każdego ucznia włas-

<sup>12</sup> *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, M. Dąbrowski (red.), CKE, Warszawa 2009.

nych reprezentacji pojęć matematycznych podkreślał również M. Dąbrowski, twierdząc na podstawie własnych badań, że „wiele razy w czasie zajęć matematycznych wcześniejsze doświadczenia logiczne uniemożliwiają uczniom stworzenie poprawnej strategii, ponieważ nauczyciel nie zdaje sobie sprawy z odmienności ich doświadczeń. Wielu uczniów konstruuje błędne reguły również z tego powodu”<sup>13</sup>. Widzę więc możliwości wykorzystania gier i zabaw na zajęciach edukacji matematycznej do tworzenia przez uczniów poprawnych strategii w działaniu matematycznym.

Na podstawie przedstawionych badań i analizy ich wyników można sformułować następujące wnioski dla praktyki edukacyjnej:

1. Atrakcyjność zabaw i gier dydaktycznych wzmacnia motywację ucznia do uczestnictwa podczas zajęć.

2. Uczniowie podejmują twórcze działania podczas proponowanych przez nauczyciela zabaw i gier dydaktycznych.

3. Rynek wydawniczy proponuje nam wiele form zabaw i gier dydaktycznych, które nauczyciel chętnie wykorzystuje w procesie nauczania uczniów klas 1–3.

4. Wzbogacanie zabaw i gier lekcyjnych w formę zabaw i gier dydaktycznych wpływa na kształtowanie lepszych wyników w nauce niż zajęcia z zastosowaniem konwencjonalnych zadań.

5. Zabawy i gry dydaktyczne mają wiele cennych wartości, które powodują, że ta forma nauczania jest bardzo popularna i chętnie wykorzystywana na lekcjach kształcenia zintegrowanego i nie tylko.

6. Uczniowie w zabawach i grach dydaktycznych angażują się emocjonalnie podczas podejmowanych czynności.

7. Gry i zabawy dydaktyczne wpływają na osiągnięcia i umiejętności uczniów klas 1–3.

Po dokonaniu analizy badań empirycznych stwierdzić można, że zabawy i gry dydaktyczne mają ogromne znaczenie dla przebiegu procesu kształcenia matematycznego i nie tylko. Ta forma nauczania wpływa na wyniki oraz na poziom kształtowania umiejętności matematycznych. Dzięki zabawom i grom dydaktycznym wzbudza się w umyśle dziecka chęć podjęcia pewnych działań, które prowadzą do sukcesu. Wiedza, którą uczniowie muszą pojąć, nie może być przez nauczyciela „wykładana”, tylko powinna być przez nie zdobywana dzięki swojej kreatywności i aktywności. Rynek oferuje szereg propozycji zabaw i gier, a nauczyciel jest właściwą osobą przygotowaną do należytego dobierania, selekcjonowania odpowiednich dla swoich uczniów pozycji metodycznych. Dzięki zabawom i grom dydaktycznym uczniowie odkrywają „nową” matematykę, odkrywają w sobie chęć podjęcia działania. Ta forma nauczania jest bardzo atrakcyjna dla dzieci, ponieważ motywuje, pobudza do podejmowania zadań oraz w umiejętny sposób łączy zabawę z nauką. Każdy nauczyciel powinien zaufać tej formie, bo dzięki niej rozwój dziecka ukierunkowany jest na zmiany ilościowe i jakościowe na każdym

<sup>13</sup> M. Dąbrowski, *Pozwólmy dzieciom myśleć*, CKE, Warszawa 2008.

szczeblu edukacji. Wykorzystywane w procesie dydaktyczno-wychowawczym gry i zabawy dydaktyczne powinny stanowić zatem integralną część tego procesu – być ściśle powiązane z aktualną tematyką. Zastosowanie ich na początku lekcji może być wprowadzeniem, w trakcie lekcji służyć jako element odprężający, a w końcowym etapie lekcji – atrakcyjną formę rekapitulacji. Wykorzystywać je można jako element stwarzający sytuację, podstawowy trzon wprowadzanych treści merytorycznych, w celach ćwiczeniowych, jak również kontrolno-utrwalających. Wszak dzięki zabawom i grom dziecko:

1. Rozszerza krąg swoich doświadczeń – w zabawie dziecko korzysta ze swoich pomysłów i pomysłów innych osób.

2. Odczuwa przyjemność związaną z nowymi doświadczeniami zmysłowymi i nowymi doświadczeniami emocjonalnymi – zaspokajają doznawanie wrażeń.

3. Uczy się nawiązywania i podtrzymania kontaktów społecznych w różnych sytuacjach, uczy się wyrażać swoje myśli i uczucia, coraz lepiej poznaje samego siebie.

4. Wyraża tłumione dotąd emocje, przede wszystkim agresywność, i dąży do zapanowania nad lękiem<sup>14</sup>.

## Bibliografia

*Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel. Raport z badań ilościowych 2008*, M. Dąbrowski (red.), CKE, Warszawa 2009.

Dąbrowski M., *Pozwólmy dzieciom myśleć*, CKE, Warszawa 2008.

Filip J., Rams T., *Dziecko w świecie matematyki*, Impuls, Kraków 2000.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 1994.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Jak kształtuje się u dzieci psychiczna dojrzałość do uczenia się matematyki*, „Wychowanie w przedszkolu” 1988, nr 8.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, H. Moroz (red.), Impuls, Kraków 2006.

Hemmerling W., *Gry i zabawy dydaktyczne umożliwiające poznanie bezpośrednie w klasach I–III*, IKNiBO, Poznań 1981.

Jakubowicz-Bryx A., *Miejsce edukacji matematycznej w nowych programach kształcenia zintegrowanego*, [w:] *Mathematical Education in a Context of Changes in Primary School*, B. Novak (red.), Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, Olomuniec 2010.

Reclik R., *Kompetencje matematyczne studentów edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, A. Kuszstelak, A. Zduniak (red.), Wydawnictwo ELIPSA, Poznań 2006.

<sup>14</sup> D.W. Winnicott, *Dziecko i zabawa. Teksty*, Warszawa 1971.

*Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, J. Kujawiński (red.), WSiP, Warszawa 1990.

Semadeni Z., *Nauczanie początkowe matematyki*, WSiP, Warszawa 1991.

Skura M., Lisicki M., *Edukacja matematyczna skuteczna, przyjazna dziecku i nauczycielowi. O edukacji matematycznej w nowej podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkole podstawowej*, CODN 2009, dostępne na: [www.bc.ore.edu.pl:130](http://www.bc.ore.edu.pl:130) [25.09.2010].

Swoboda E., *Kształcenie myślenia matematycznego dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] E.I. Laska, *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007.

Winnicott D.W., *Dziecko i zabawa. Teksty*, PWN, Warszawa 1971.

Mirosława Parlak  
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

## WIEDZA I ŚWIADOMOŚĆ EKOLOGICZNA UCZNIÓW KLAS TRZECICH SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

### Miejsce i rola edukacji przyrodniczej w edukacji uczniów w młodszym wieku szkolnym

Współczesne czasy przyniosły szybki rozwój cywilizacji i w związku z tym gwałtowne zmiany w środowisku przyrodniczym. Człowiek, korzystając z dobrodziejstw Ziemi, poczynił nieodwracalne szkody, nie zdając sobie sprawy, że jest częścią przyrody i nie ma prawa jej niszczyć. Mentalność i świadomość ludzi dorosłych trudno jest zmienić, czasem jest to niemożliwe, bowiem silniejsze są postawy i nawyki, które zostały ukształtowane w ciągu wielu lat. Dlatego też istotnym jest, aby oddziaływania edukacyjne rozpoczynać od najmłodszych lat. Niezmiernie ważne zadanie stoi przed nauczycielami, rodzicami i opiekunami najmłodszych uczniów. Ważne jest nie tylko zapoznanie dzieci z elementami i zjawiskami środowiska naturalnego, ale przede wszystkim rozwijanie zainteresowań otaczającym światem, kształtowanie przekonania o pięknie i różnorodności świata przyrody oraz postaw dotyczących konieczności jej ochrony.

Zdaniem E. i J. Frątczaków, edukacja ekologiczna to „świadomie zamierzona (celowa, planowa, systematyczna i stopniowa) działalność nauczyciela względem dzieci i przy ich aktywnym udziale”<sup>1</sup>.

Przedmiotem szczególnej uwagi nauczyciela powinno być kształtowanie świadomości ekologicznej oraz postaw proekologicznych wychowanków, bowiem zarówno świadomość, jak i postawy wpływają na decyzje i wybory człowieka odnośnie jego postępowania wobec otaczającej przyrody.

Termin „świadomość” jest przedmiotem zainteresowań filozofii, psychologii, socjologii. Według *Małego słownika języka polskiego*, termin ten oznacza „stan psychiczny, w którym jednostka zdaje sobie sprawę ze swoich przeżyć”; to również „zdolność umysłu ludzkiego do odzwierciedlania obiektywnej rzeczywistości oraz do uprzytamniania sobie własnej egzystencji”<sup>2</sup>.

Zdaniem Z. Hulla, świadomość ekologiczna to „forma manifestująca się zarówno w myśleniu i w przeżyciach poszczególnych ludzi, jak i funkcjonują-

<sup>1</sup> E. i J. Frątczakowie, *Edukacja ekologiczna uczniów klas I-III*, TUVEX, Pabianice 1993, s. 13.

<sup>2</sup> *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1996, s. 924.

cych społecznie standardach pojmowania, przeżywania i wartościowania biosfery”<sup>3</sup>.

Według T. Burgera, świadomość ekologiczną stanowi „zespół informacji i przekonań na temat środowiska naturalnego oraz postrzeganie związków pomiędzy stanem i charakterem środowiska naturalnego a warunkami i jakością życia człowieka”<sup>4</sup>.

Wychowanie dzieci to proces kształtowania i utrwalania określonych postaw wobec siebie i otaczającego świata. M. Sawicki<sup>5</sup> uważa, że kształcenie i wychowanie proekologiczne w szkole będzie wyznaczone przez wzajemne oddziaływanie treści programowych oraz świadomości i postawy proekologicznej nauczyciela i rodziców. Jeżeli te czynniki będą z sobą w harmonii i zgodzie, to zostanie spełniony konieczny warunek proekologicznego wychowania dzieci.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego zapisane są wyraźne zalecenia bezpośrednio bądź pośrednio dotyczące edukacji uczniów w tym obszarze. Już na wstępie stwierdza się, że

[...] celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do bycia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej oraz rozumiało konieczność dbania o przyrodę). Jednocześnie dąży się do ukształtowania systemu wiadomości i umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej<sup>6</sup>.

W dążeniu do osiągnięcia wyżej określonych celów dopomóc może organizowanie częstych i wartościowych kontaktów ze środowiskiem, zapewniających osobiste działanie, własną aktywność dziecka. Są one jednymi z najważniejszych czynników rozwoju, przede wszystkim kształtowania osobowości, wspomaganie rozwoju intelektualnego, nabywania wiedzy przez ucznia. Elementy wiedzy, do których uczniowie dochodzą samodzielnie, są najbardziej stabilne w systemie wiedzy dziecka<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> Z. Hull, *Świadomość ekologiczna*, „Aura” 1984, nr 1, s. 24.

<sup>4</sup> T. Burger, *Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego u progu XXI wieku*, Instytut na rzecz Ekorozwoju, Warszawa 2000, s. 45.

<sup>5</sup> M. Sawicki, *Edukacja środowiskowa*, SEMPER, Warszawa 1997, s. 72.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).

<sup>7</sup> J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974; J. Kozielski, *Psychologia myślenia*, PWN, Warszawa 1968.

Źródłem poznawania faktów przez uczniów powinna być głównie otaczająca rzeczywistość, proces ten powinien odbywać się z aktywnym uczestnictwem ucznia w sposób bezpośredni, a jeśli to niemożliwe, na drodze pośredniej. Bezpośrednie poznawanie elementów otaczającego środowiska ma miejsce wtedy, kiedy występuje bezpośredni kontakt ucznia z danym przedmiotem czy zjawiskiem. Myślenie dziecka w młodszym wieku szkolnym ma charakter konkretno-obrazowy, uczeń jest w stanie wykonać różne operacje myślowe często tylko wówczas, gdy ma bezpośredni kontakt z konkretnymi przedmiotami czy zjawiskami.

Myślenie dziecka przejawia się i rozwija w toku rozwiązywania problemów. Rola nauczyciela polega na pobudzaniu aktywności umysłowej uczniów, wprowadzeniu ich w takie sytuacje, w których dzieci dostrzegają problemy, zainteresują się nimi i chcą je rozwijać na miarę swoich możliwości. Dzięki rozwiązywaniu problemów dziecko rozumie związki i zależności zachodzące w otaczającym świecie, uczy się funkcjonować w środowisku<sup>8</sup>.

Kontakt z otaczającym środowiskiem umożliwia różne sposoby zdobywania wiedzy – na drodze rozwiązywania problemów, przez doznania emocjonalne, poprzez działania praktyczne – co podnosi efektywność i atrakcyjność procesu kształcenia. Prace użyteczne na rzecz środowiska, jakie podejmują uczniowie (np. prace porządkowe terenu wokół szkoły), przygotowują ich do aktywnego uczestnictwa w życiu miejscowości, regionu i kraju, wiążą emocjonalnie ze środowiskiem, kształtują postawy odpowiedzialności za wykonywaną pracę, dyscypliny, gospodarności, organizacji pracy<sup>9</sup>.

W kontakcie ze środowiskiem uczniowie nabywają umiejętności praktyczne, potrzebne w codziennym życiu; w tym obszarze edukacji istnieje realna możliwość zbliżenia szkoły do życia, aby „przywrócić kształceniu charakter doświadczenia życiowego, rozciągając je w czasie i przestrzeni”<sup>10</sup>.

Kontakt z otaczającym środowiskiem naturalnym zapewnia również przestrzeń dla aktywności ruchowej, zaspokaja potrzebę ruchu – tak istotną dla dziecka w tym wieku. Może zapewnić także inne niezbędne warunki zachowania zdrowia, takie jak: aktywność na świeżym powietrzu, hartowanie organizmu, a także wiedzę i świadomość dotyczącą zachowania zdrowia.

Nie należy zapominać również o wsparciu ze strony domu rodzinnego. „Wzajemna współpraca polega na wspólnym działaniu. Jej prawidłowy przebieg zależy od wszystkich biorących w niej udział. [...] Wszelkie działania nauczycieli i rodziców powinny być planowe, przemyślane, wspólnie uzgodnione i satysfakcjonujące dla obu stron”<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> H. Gutowska, *Rozwijanie myślenia uczniów*, [w:] *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1–3. Książka przedmiotowo-metodyczna*, H. Gutowska (red.), WSiP, Warszawa 1989, s. 184–185.

<sup>9</sup> J. Sarnacka, *Wykorzystanie środowiska lokalnego w nauczaniu i wychowaniu dzieci klas początkowych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1986, s. 72.

<sup>10</sup> E. Faure, *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975, s. 337.

<sup>11</sup> E. Zyzik, *Współpraca szkoły z rodzicami dzieci sześciolatków oraz ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Dzie-*

Przedstawione powyżej przesłanki skłaniają do stwierdzenia, że środowisko, w którym dziecko żyje, może stanowić dla nauczyciela niezwykle cenną pomoc we wspomaganiu wszechstronnego rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym. Aby efektywnie dążyć do osiągania celów edukacji, nauczyciel powinien uświadomić sobie, dostrzec i wykorzystać tkwiące w nim wartości.

## **Metody edukacji ekologicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym**

Jednym z koniecznych warunków skutecznej edukacji jest właściwy, przemyślany dobór środków dydaktycznych. Wszelkie metody stosowane w pracy ucznia jako badacza przyrody powinny budzić zaangażowanie, odwoływać się do ich uczuć, pobudzać wyobraźnię. Stąd też wśród licznych metod, dostępnych nauczycielowi dziecka w tym wieku, zdecydowaną przewagę powinny stanowić metody aktywizujące, sprzyjające samodzielnemu dochodzeniu przez uczniów do wiedzy.

### **Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy**

Do najbardziej wartościowych metod poznawania przyrody należą metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Ich najważniejszymi cechami są: aktywizacja uczniów, wzbudzanie zaciekawienia, rozwijanie samodzielności, podnoszenie motywacji do uczenia się, przekształcanie wiedzy biernej w czynną, rozwijanie myślenia, zastosowanie poznanych wiadomości w praktyce.

– *Klasyczna metoda problemowa* spełnia dużą rolę w aktywizowaniu uczniów i wdrażaniu do samodzielnego poznawania zagadnień. Może być wartościowym sposobem zaspokajania potrzeb poznawczych uczniów, rozbudzania ich ciekawości daną dziedziną wiedzy. Należy jednak pamiętać, że jest to metoda trudna dla dzieci w młodszym wieku szkolnym i wymaga specjalnej pomocy ze strony nauczyciela, polegającej nie tylko na zainteresowaniu uczniów problemem oraz pomocy we wszystkich fazach jego rozwiązywania, lecz również na wzbudzaniu w dziecku wiary we własne siły i nabywaniu przez nie przekonania, że jest w stanie poradzić sobie z rozwiązywaniem coraz to trudniejszych problemów<sup>12</sup>. Klasyczna metoda problemowa odgrywa szczególną rolę w poznawaniu w samodzielnym dochodzeniu do rozumienia przyczyn zjawisk przyrodniczych, na przykład dlaczego rośliny uprawiane przez dzieci nie rozwijają się tak, jak powinny, co jest przyczyną błyskawic podczas burzy itp.

– *Metoda przypadków* należy do metod problemowych, polega na rozpatrzeniu przez niewielką grupę uczniów opisu jakiegoś przypadku, na przykład na

---

*cko sześćcioletnie w szkole*, J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009, s. 249.

<sup>12</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2003, s. 262–263.



temat odkryć naukowych itp. Uczniowie otrzymują opis wraz z kilkoma pytaniami, na które muszą znaleźć odpowiedź. W tym celu powinni sformułować pytania, nauczyciel udziela niezbędnych wyjaśnień i następuje faza poszukiwania odpowiedzi. W ograniczonym zakresie można ją wykorzystywać również w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Uczniowie mają możliwość dogłębnego poznania danego zjawiska. Szczególną uwagę należy zwrócić na angażowanie uczniów w jego rozumienie i interpretację oraz jego wybór, związek poznawanego zjawiska z doświadczeniami uczniów<sup>13</sup>. Przykładem może być poznanie kolejnych etapów rozwoju roślin uprawianych przez uczniów w ogrodzie szkolnym bądź w kąciku przyrody w sali szkolnej.

– *Gielda pomysłów (burza mózgów)* polega na zespołowym poszukiwaniu pomysłów rozwiązania jakiegoś problemu. Im więcej nowych pomysłów, tym lepiej, powinny być one nowatorskie, nawet zaskakujące. Dopiero po zebraniu wszystkich propozycji poddaje się je wspólnej ocenie. Jedną z ważniejszych zalet tej metody jest tzw. odroczone ocena, czyli zbliżenie procesu kształcenia do klasycznych ogniw rozwiązywania problemów oraz związane z tym duże zaangażowanie uczestników w proces edukacji<sup>14</sup>. Metoda ta może znaleźć zastosowanie w poznawaniu przez uczniów zagadnień związanych z ochroną przyrody, na przykład poszukiwanie sposobów ograniczania zużycia wody, energii elektrycznej, bądź też proponowanie rozwiązań w zakresie ograniczania produkcji śmieci.

– *Gry dydaktyczne* – metoda ta, jak chyba żadna inna, wzbudza zainteresowanie i pozytywną motywację uczniów do uczenia się ze względu na obecność elementu zabawy. Ma duże znaczenie w poznawaniu przez dzieci zasad i norm oraz sposobów ich przestrzegania. Ze względu na dużą różnorodność treści w programach nauczania, pełnić może istotną rolę w edukacji przyrodniczej uczniów w młodszym wieku szkolnym – może być pomocna w zdobywaniu przez nauczyciela orientacji w zasobie tzw. wiedzy wyjściowej uczniów, a także utrwalaniu i systematyzacji poznanych wiadomości. Zaletą gier dydaktycznych jest niewątpliwie ich różnorodność, dająca nauczycielowi nieograniczone możliwości w ich doborze i wykorzystaniu.

### **Metody waloryzacyjne (eksponujące wartości)**

Metody waloryzacyjne odgrywają szczególną rolę w procesie kształtowania świata wartości – uczuć, przekonań, postaw, światopoglądu, charakteru<sup>15</sup>. Istnieje wiele ich odmian, we wszystkich wykorzystuje się przeżycia emocjonalne uczniów podczas poznawania otaczającej rzeczywistości. Ta grupa metod ma zatem szczególne znaczenie w osiąganiu celów związanych z kształtowaniem postaw prośrodowiskowych uczniów. Cele z najwyższego poziomu taksonomicznego są niełatwe do osiągnięcia, bowiem proces wychowania jest rozciągnięty w czasie, jego

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 263.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 264.

<sup>15</sup> *Ibidem*, s. 268–269.

efekty są też trudniejsze do określenia niż z poziomów niższych, czyli wiadomości i umiejętności uczniów, często też nie można poddać ich kontroli i ocenie.

– *Metody impresyjne* polegają na organizowaniu uczestnictwa dzieci w odpowiednio eksponowanych wartościach: społecznych, moralnych, estetycznych, naukowych. W edukacji przyrodniczej wywołują przeżycia związane z kontaktem z przyrodą, rozwijają wrażliwość dzieci na jej piękno i harmonię, zachęcają do jej poznawania, do wymiany spostrzeżeń i wrażeń, do podjęcia decyzji o objęciu opieką roślin i zwierząt dziko żyjących.

– *Metody ekspresyjne* wykorzystuje się w tych sytuacjach, gdy uczniowie sami tworzą bądź odtwarzają wartości, wyrażając siebie a zarazem je przeżywając<sup>16</sup>. Przeżywanie i odtwarzanie piękna przyrody doprowadzić powinno do rozumienia znaczenia przyrody w życiu człowieka, a więc przyrody jako wartości. Ekspresja dziecięca może się przejawiać w pracach plastycznych, twórczości poetyckiej, muzycznej, dramach itp.

– *Pokaż* – polega na demonstrowaniu przedmiotów, zjawisk, procesów bądź czynności, przy jednoczesnym kierowaniu uwagi uczniów na istotne cechy prezentowanych zagadnień. Może służyć wyłącznie ilustrowaniu treści, które uczniowie poznają przy pomocy innych metod, może być też samodzielną metodą w tych sytuacjach, w których jest głównym sposobem dostarczania uczniom informacji. W edukacji ekologicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym pełnić może istotną rolę między innymi podczas wyjaśniania dzieciom sposobów wykonywania jakiejś czynności, na przykład pielęgnacji roślin w ogrodzie szkolnym, opieki nad zwierzętami domowymi, przygotowania odpadów do powtórnego ich wykorzystania itp.

### Metody praktyczne

Stosując te metody praktyczne wykorzystuje się wpływ działalności ludzkiej, skierowanej na rzeczywistość z zamiarem dokonania w niej określonych zmian. Zmiany te powodują przeobrażenia również w świadomości i postawach człowieka, wytwarza się u jednostki potrzeba pożytecznego działania i doskonalenia swoich kompetencji przez całe życie. Powyższe metody ponadto zbliżają naukę w szkole do codziennych doświadczeń dzieci, co powinno być jednym z zadań współczesnej edukacji. Są to metody lubiane przez dzieci, co jest powodem, dla którego winno się je stosować.

– *Metody ćwiczebne* – ich podstawą są ćwiczenia. Zgodnie z teorią wielostronnego kształcenia na zajęciach, na których wykorzystuje się metody oparte na działalności praktycznej, powinno się uświadomić uczniom cele oraz reguły działania, także sposoby i wynik, jaki chce się osiągnąć. Metody ćwiczebne stanowią istotną grupę sposobów rozwijania umiejętności praktycznych, związanych z poznawaniem i przekształcaniem środowiska przyrodniczego, między innymi uprawą roślin i opieką nad zwierzętami, ochroną i kształtowaniem środowiska.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 270.

– *Metody realizacji zadań wytwórczych* są zbliżone do metod ćwiczebnych, jednak ich istotą jest ukierunkowanie celu na wykonanie konkretnych prac użytkowych. I podobnie jak powyżej wspomniane metody, mogą mieć szerokie zastosowanie w edukacji ekologicznej. Efektem działań uczniów będzie na przykład wykonanie poidel i karmników dla ptaków, sadzenie roślin na terenie ogrodu szkolnego, prace porządkowe i wszelkie inne na rzecz ochrony przyrody.

### **Metody asymilacji wiedzy (podające)**

– *Pogadanka* to specjalna forma rozmowy nauczyciela z dzieckiem. Skuteczna jest wtedy, gdy jest zbliżona do codziennej rozmowy, nauczyciel nie tylko stawia uczniom wobec własnych pytań, lecz wyzwała własną ciekawość dzieci i odpowiada na ich pytania<sup>17</sup>. W edukacji ekologicznej pogadanka służyć może wzbudzaniu zainteresowania tematyką zajęć, może być również sposobem zdobywania przez nauczyciela wiedzy na temat zakresu tzw. wiedzy wstępnej oraz osobistych doświadczeń i zainteresowań uczniów. Metoda ta daje również możliwość utrwalenia i usystematyzowania wiedzy uczniów o otaczającej przyrodzie.

– *Dyskusja* polega na wymianie poglądów między jej uczestnikami. Jest metodą trudną dla uczniów w młodszym wieku szkolnym, jednak jej niewątpliwą zaletą jest kształtowanie umiejętności argumentowania własnych poglądów, wysłuchania i szanowania cudzych opinii, nie zawsze zgodnych z własnymi, umiejętności krytycznego myślenia, także współpracy i współdziałania w zespole. Jej wartością szczególną, dla osiągania celów edukacji przyrodniczej, jest między innymi możliwość wspólnego szukania rozwiązań problemów ekologicznych (np. co zrobić, aby ludzie tworzyli dzikich wysypisk śmieci; jak rozwiązać problemy zanieczyszczenia rzeki), a także możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy w przygotowaniu do dyskusji (np. rozmowa z domownikami na temat możliwości segregowania odpadów powstających w gospodarstwie domowym).

– *Opowiadanie (narracja) i opis* to sposoby przedstawienia uczniom bądź w sposób statyczny cech rzeczy, przedmiotów lub zjawisk (opis), bądź też wydarzeń powiązanych ze sobą czasowo i zależnościami przyczynowo-skutkowymi (opowiadanie). Obydwie metody mogą występować w wersji werbalnej i ilustrowanej. Obydwie znajdują zastosowanie w edukacji ekologicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym. Są niezbędne w tych sytuacjach, kiedy niemożliwe są do zastosowania inne metody, na przykład opowiadanie o zwyczajach zwierząt, opis zależności i związków pomiędzy organizmami żyjącymi w danym środowisku czy przedstawienie cech danego ekosystemu.

– *Wyjaśnienie (objaśnienie)* to odpowiedni sposób przekazywania wiadomości, polegający na tłumaczeniu zależności, przyczyn i skutków zjawisk oraz procesów zachodzących w przyrodzie. Ze względu na to, że uczniowie powinni poznawać elementy środowiska we wzajemnych związkach i zależnościach, ma on dużą wartość w edukacji ekologicznej na pierwszym szczeblu edukacji.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 255–256.

Wymienione powyżej różnorodne metody pracy nauczyciela i uczniów powinny przyczynić się do zwiększenia skuteczności edukacji ekologicznej w edukacji szkolnej. Oprócz powyżej wymienionych metod, które proponują pedagodzy – znawcy tej problematyki – nauczyciel ma szerokie możliwości na stosowanie własnych pomysłów, może wprowadzać własne modyfikacje, możliwości są nieograniczone. Poniżej przedstawiono przykłady zastosowania metod i form aktywizujących, ze szczególnym uwzględnieniem metody gier i zabaw dydaktycznych, które we współczesnej szkole nie są w pełni wykorzystywane.

1. Poznawanie różnorodności roślin rosnących, np.: w lesie, na łące, na terenie dzikim niezagospodarowanym – nieużytkach:

– Liczenie gatunków roślin rosnących na wybranym (małym) wycinku łąki, lasu itp. (wybieramy fragment danego środowiska, oznaczamy patykami wbitymi w ziemię oraz kolorowa taśmą).

2. Prace praktyczne na rzecz ochrony i zachowania środowiska:

– Przygotowywanie przez cały rok pokarmu dla zwierząt na zimę (zbiór i suszenie owoców roślin zielnych, krzewów i drzew dziko rosnących, zbiór nasion, suszenie trawy, uprawa roślin okopowych – zależnie od potrzeb).

– Zakładanie przyszkolnego ogrodu ekologicznego (różnorodność roślin, poidła dla ptaków, kompostownik, „suchy mur”, sadzenie krzewów), zapewnienie miejsca do życia dla wielu organizmów zwierzęcych.

3. Praca metodą „burzy mózgów”; przykładowe tematy:

– Pomysły na sposoby selekcji surowców wtórnych w domu, w szkole.

– Powtórne wykorzystywanie odpadów – jak, do czego można wykorzystać na przykład nieaktualne gazety i inny papier (masa papierowa do papieru czerpanego, zabawki i pomoce naukowe).

– Oszczędzanie energii cieplnej – sposoby na zatrzymanie nadmiernej ucieczki ciepła z budynku szkoły, domu itp.

4. Sporządzanie przewodników tematycznych po danym ekosystemie; każdy uczeń (lub grupa) wykonuje prace (zbiera informacje, przedstawia je w sposób wybrany przez siebie, np. fotoreportaż, album, gazetka szkolna wydawana cyklicznie i inne) dotyczące wybranego zagadnienia.

5. Objęcie opieką roślin żyjących w bliskim otoczeniu – „Mój zielony przyjaciel” (drzewo, krzew). Dzieci wybierają jedną z roślin wieloletnich żyjących w otoczeniu szkoły, domu, zbierają z różnych źródeł informacje, aby ją lepiej poznać. Objęcie opieką zielonego przyjaciela, np. podlewanie wiosną i latem w czasie suszy, ochrona pnia przed gryzoniami, stosowanie naturalnych środków ochrony przed szkodnikami, dostrzeganie związków pomiędzy ludźmi i otaczającą ich przyrodą, dostrzeganie pozytywnego wpływu przyrody na samopoczucie i zdrowie człowieka.

Wymienione powyżej różnorodne metody pracy nauczyciela i uczniów powinny przyczynić się do zwiększenia skuteczności edukacji ekologicznej w edukacji szkolnej.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Problematyka dotycząca kształtowania wiedzy i wrażliwości ekologicznej uczniów w młodszym wieku szkolnym, pomimo że nierzadko podejmowana w wymiarze praktyki pedagogicznej, nie doczekała się szerszych badań i analiz naukowych. Istotne wydaje się prowadzenie badań, których celem jest diagnoza poziomu wiedzy i świadomości ekologicznej dzieci, aby w oparciu o nią podejmować działania podnoszące skuteczność edukacji formalnej.

Zagadnienie wartościowania wiedzy uczniów na kolejnych progach edukacji jest istotne co najmniej z dwóch powodów. Jednym z nich jest potrzeba oceny efektywności danego etapu edukacji. Drugi powód oceny efektywności procesu kształcenia to diagnoza tzw. wiedzy wstępnej, czyli wiedzy, z którą uczniowie rozpoczynają kształcenie, a także swoiste prognozowanie sukcesów szkolnych uczniów na kolejnych szczeblach.

Podejmowanie przedstawionej problematyki badawczej ma więc wymiar podwójny. Ich wyniki powinny zainteresować zarówno nauczycieli dzieci w młodszym wieku szkolnym, jak i nauczycieli uczniów klas IV–VI. Pierwsi mogą zdobyć informacje służące rzetelnej diagnozie efektywności podejmowanych przez nich działań w zakresie edukacji ekologicznej. Nauczyciele pracujący w drugim etapie edukacji mogą na tej podstawie prognozować jakość edukacji uczniów, z którymi rozpoczynają pracę.

Problem badawczy zawiera się w następującym pytaniu:

Jaki jest poziom wiedzy ekologicznej uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej, jaki posiadają zasób wiedzy, jaki poziom świadomości ekologicznej reprezentują, czy zatem uczniowie są świadomi problemów ekologicznych, czy wiedzą o tym, że codzienne działania człowieka mają wpływ na stan środowiska?

Biorąc pod uwagę wyniki nielicznych, incydentalnych badań przedstawionych w literaturze oraz rezultaty uzyskane w prowadzonych wcześniej badaniach własnych, postawiono następującą hipotezę badawczą:

Wiedza ogólna uczniów jest zadowalająca. Jednak pomimo założenia, że osiągnięcia uczniów są na poziomie dobrym, w poszczególnych grupach zagadnień osiągnięcia są bardzo zróżnicowane. Analiza dotychczas prowadzonych badań wskazuje, że niektóre zagadnienia mogą być opanowane w stopniu wysokim, inne – w stopniu niskim. Należy zdiagnozować, które treści poznane są w stopniu zbyt niskim, poświęcić im więcej uwagi w obu etapach edukacji.

Test, który wykorzystano w badaniach, został skonstruowany przez autorkę zgodnie z celami badań, jak również w oparciu o aktualną podstawę programową kształcenia ogólnego. Test obejmował 20 zadań, których treść dotyczyła: zanieczyszczeń, wiedzy dzieci o roślinach w ich najbliższym otoczeniu, wiedzy o zwierzętach, ochronie przyrody w najbliższym otoczeniu oraz warunków życia roślin i zwierząt. Badaniom poddano grupę 160 uczniów klas trzecich szkół

podstawowych w Kielcach. Analizując wyniki, jakie uzyskali uczniowie, którzy ukończyli trzecią klasę szkoły podstawowej, starano się wziąć pod uwagę podstawowe cele edukacji ekologicznej na tym szczeblu kształcenia.

### **Analiza i interpretacja uzyskanych wyników badań**

Analizując ogólne wyniki badań można stwierdzić, że wiedza uczniów z ekologii i ochrony środowiska kształtuje się na poziomie dobrym. Średni odsetek uzyskanych punktów z wszystkich badań testowych wyniósł 76,4.

Biorąc pod uwagę wyniki uzyskane w poszczególnych subdyscyplinach wiedzy ekologicznej, nie można jednoznacznie ocenić osiągnięć uczniów. Tak, jak hipotetycznie założono w oparciu o analizę wyników dotychczasowych badań, wiedza dzieci jest bardzo zróżnicowana. Niektóre subdyscypliny wiedzy ekologicznej oraz poszczególne zagadnienia znane są w stopniu wysokim, są i takie, które poznało niewielu uczniów.

Wyniki uzyskane przez uczniów w poszczególnych grupach zagadnień wiedzy ekologicznej przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Wyniki uzyskane przez badanych uczniów według poszczególnych subdyscyplin wiedzy ekologicznej

<b>Subdyscypliny wiedzy ekologicznej</b>	<b>Średni odsetek uzyskanych punktów</b>
Rośliny w bliskim środowisku	61,1
Zwierzęta w bliskim środowisku	86,5
Warunki życia roślin i zwierząt	62,5
Zanieczyszczenia wody, powietrza, gleby	85,1
Ochrona przyrody w najbliższym otoczeniu i codziennym życiu człowieka	77,6
Rośliny i zwierzęta objęte ochroną prawną	65,9

Przedstawione powyżej wyniki wskazują, że badani uczniowie najlepiej znają zwierzęta żyjące w ich bliskim otoczeniu oraz zagadnienia związane z zanieczyszczeniem środowiska – wody, powietrza i gleby. Średni odsetek uzyskanych punktów w zadaniach jest zbliżony i wynosi 86,5 oraz 85,1. Szczególnie w drugim przypadku podkreślić należy, że jest to wynik bardzo wysoki, mając na uwadze fakt, że są to treści o wysokim stopniu abstrakcji, a więc trudne do opanowania przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ponadto problematyka ta jest szeroka i wielowątkowa, bowiem dotyczy zanieczyszczeń wielu elementów środowiska, zarówno powietrza, jak i wody oraz gleby, co może stanowić dodatkową trudność w ich opanowaniu. Tak wysoka wiedza uczniów świadczy o efektywnej edukacji zarówno formalnej – szkolnej – ale przypuszczalnie również nieformalnej, prowadzonej między innymi przez media, na przykład edukacyjne programy tele-

wizyjne, artykuły w prasie itp. Wskazuje to na korzyści z prowadzenia tego typu działań. Problem wymaga osobnych wnikliwych badań, poświęconych źródłom wiedzy ekologicznej uczniów. Analizy te prowadzone będą przez autorkę w kolejnych etapach badań nad efektywnością edukacji w zakresie ekologii i ochrony środowiska dzieci w tym wieku.

W zbliżonym stopniu, ocenianym jako dobry, znane są zagadnienia dotyczące ochrony przyrody w najbliższym otoczeniu i w codziennych działaniach człowieka. Szczególnie istotna dla kształtowania świadomości ekologicznej jest znajomość problemów ochrony środowiska w codziennym życiu, w działaniach człowieka codziennych, w wyborach, jakie na co dzień dokonuje, w tym, jak postrzega przyrodę w swoim najbliższym otoczeniu, czy dostrzega jej wartość i piękno. Tego typu postawy dzieci są najlepszym motywem do ochrony środowiska przyrodniczego. Wysoka świadomość w tym względzie procentuje zwykle świadomymi pożądanymi działaniami wobec środowiska.

W niższym stopniu znane są badanym uczniom wybrane gatunki roślin i zwierząt objęte ochroną prawną, w najniższym – warunki życia roślin i zwierząt oraz rośliny żyjące w bliskim otoczeniu dzieci. Szczególną uwagę należy zwrócić na szersze uwzględnienie w procesie edukacji przyrodniczej, już od etapu edukacji przedszkolnej, zagadnień związanych z poznawaniem przez dzieci niektórych gatunków organizmów zagrożonych wyginięciem. Należy również więcej uwagi poświęcić roślinom występującym w bliskim środowisku uczniów. Istotnym zadaniem jest wzbudzanie zainteresowań dzieci, wpajanie dzieciom przekonania, że świat roślin jest równie bogaty i fascynujący, jak świat zwierząt.

Wiedza badanych o zwierzętach, które żyją w bliskich uczniom środowiskach jest zróżnicowana. Zasadniczą trudność sprawiło uczniom pytanie dotyczące problemu opieki nad zwierzętami dziko żyjącymi. Niewiedza ta przejawia się w niskim poziomie opanowania informacji dotyczących pomocy tym zwierzętom. Brak spójnych wiadomości z tego zakresu spowodowany być może brakiem odpowiedzialności za otaczającą nas przyrodę. Przyczyn gorszej wiedzy uczniów można również upatrywać w tym, że dzieci mają zbyt mało okazji do poznawania zwierząt poprzez bezpośrednie kontakty z nimi w środowisku ich życia. Spowodowane jest to, zdaniem nauczycieli, brakiem odpowiedniej ilości czasu, jaki można przeznaczyć na wycieczki i zajęcia w terenie, czyli zajęcia, które pomogą poznawać przyrodę w najbardziej efektywny dla dzieci w tym wieku sposób. Metody i formy kontaktu pośredniego, poprzez środki zastępcze, są w tym przypadku mało efektywne. Świadczy o tym również niski poziom wiedzy dzieci o roślinach żyjących w ekosystemach bliskich miejscu zamieszkania dzieci. Średni odsetek punktów uzyskanych w pytaniach dotyczących tych zagadnień jest bardzo niski – wynosi 56,5. Zastanawiać może duża rozbieżność pomiędzy poziomem wiedzy badanych uczniów o zwierzętach oraz o roślinach. Być może świat fauny jest bardziej atrakcyjny dla dzieci w tym wieku niż świat flory.

Ostatnim rodzajem problematyki, której znajomość badano, są warunki życia roślin i zwierząt. Dzieci nie udzielały odpowiedzi pełnych, część badanych nie znalazła w ogóle powyższych zagadnień. Przyczyna może tkwić na przykład w nieprzywiązywaniu przez nauczycieli należytej uwagi do rozumienia poznawanych zjawisk przyrodniczych bądź też w mało starannym doborze metod edukacyjnych oraz środków dydaktycznych. Ponadto należy pamiętać o wadze edukacji domowej – na skuteczną edukację ekologiczną ma wpływ nie tylko praca nauczyciela, ale także edukacja prowadzona w domu rodzinnym dziecka.

Dodatkowych informacji na temat poziomu i zakresu wiedzy badanych uczniów dostarczyła analiza wyników, jakie uzyskali badani w poszczególnych zadaniach testowych (tabela 2.).

Tabela 2. Wyniki uzyskane przez uczniów w poszczególnych zadaniach testowych

Numer zadania testowego	Badanie pojęcie	Średni odsetek uzyskanych punktów
1	Rośliny objęte ochroną prawną	75,4
2	Rośliny uprawiane przez człowieka	91,3
3	Zwierzęta żyjące w lesie	98,4
4	Cechy budowy zewnętrznej ptaków i ssaków	96,8
5	Zwierzęta żyjące na polach uprawnych	95,2
6	Warunki rozwoju roślin	62,7
7	Etapy rozwoju rośliny od nasienia do nasienia	52,3
8	Warunkami życia roślin i zwierząt w lesie i w polu	80,2
9	Znajomość lasu i pola jako środowisk życia roślin i zwierząt	58,7
10	Opieka nad zwierzętami dziko żyjącymi	33,3
11	Znajomość drzew rosnących w najbliższej okolicy	51,6
12	Przyczyny zanieczyszczenia wody w rzece	98,4
13	Zanieczyszczenie powietrza przez samochody	79,4
14	Ochrona przyrody w najbliższym otoczeniu	100,0
15	Segregacja odpadów	96,0



16	Sposoby oszczędnego gospodarowania wodą	74,1
17	Zwierzęta objęte ochroną	56,4
18	Przyczyny zanieczyszczeń gleby związane z działalnością człowieka	42,9
19	Pojazdy bezpieczne dla środowiska	95,2
20	Ochrona przyrody w codziennym życiu człowieka	87,3
Średnio		76,4

Analiza przedstawionych powyżej danych pozwala na ocenę dużego stopnia zróżnicowania wiedzy uczniów. Niektóre zagadnienia znane są niemalże wszystkim badanym, inne opanowane zostały przez niewielką grupę dzieci.

W najwyższym stopniu znane są zagadnienie z zakresu ochrony przyrody w najbliższym otoczeniu miejsca zamieszkania badanych. Badani uczniowie poradzi sobie z tym pytaniem, jako jedynym, bezbłędnie. Dzieci wiedzą, jak należy chronić rośliny wokół, mają świadomość, że nie należy niszczyć roślin w lesie oraz zanieczyszczać przyrody odpadami. Niemalże wszystkie pozostałe zagadnienia z zakresu ochrony przyrody również są bardzo dobrze znane badanym uczniom. Wysoki jest poziom wiedzy uczniów na temat odpowiedniej segregacji odpadów. Edukacja musi odpowiadać na wyzwania dzisiejszego stylu życia, który generuje duże ilości odpadów w gospodarstwach domowych. Dlatego też ważne jest, że dzieci potrafią być odpowiedzialne za swoje codzienne postępowanie, rozumieją, że odpowiednio segregowane śmieci przyczyniają się do lepszej ochrony przyrody. Dzieci wiedzą też, co zanieczyszcza otaczającą przyrodę, znają pojazdy nieszkodliwe dla środowiska oraz przyczyny zanieczyszczenia wody w rzekach. Uzyskane wyniki świadczą o wysokim poziomie świadomości ekologicznej badanych uczniów.

Z kręgu tych zagadnień nieznane większości dzieci są konsekwencje oddziaływań człowieka na zanieczyszczenia gleby. Być może problem ten jest zbyt trudny dla percepcji dziecka w tym wieku, prawdopodobne przyczyny tkwić mogą również w niskiej świadomości dorosłych na ten temat. Nie ulega wątpliwości, że w edukacji szkolnej więcej uwagi należy zwrócić na powyższe zagadnienia, a także na dostrzeganie związku pomiędzy działalnością człowieka a stanem środowiska w szerszym wymiarze. Skoro dzieci rozumieją, że należy segregować odpady i nie zanieczyszczać nimi przyrody, to powinny też zdawać sobie sprawę z tego, że dzięki wysypiska śmieci zagrażają czystości gleby, a tym samym całemu środowisku. Niewątpliwie zagadnienie to powinno być również przedmiotem edukacji dorosłych. W tym przypadku zastosować tu można zasadę odwróconej edukacji ekologicznej.

Najwyższymi wynikami legitymują się badani uczniowie także w przypadku zagadnień dotyczących zwierząt żyjących w lesie i na polach uprawnych oraz budowy ciała ptaków i ssaków.

Analiza szczegółowych wyników badań jest również źródłem wiedzy na temat tych treści, które zostały opanowane przez dzieci w niskim stopniu, a tym samym powinny stać się one przedmiotem szczególnej uwagi i troski nauczyciela. Należą do nich, jak wspomniano wcześniej, przedstawiciele gatunków flory i fauny, objętych ochroną prawną, ale również niektóre gatunki drzew rosnących w bliskim dzieciom środowisku. Dzieci miały również problem z określeniem, jak należy się opiekować zwierzętami dziko żyjącymi.

Kolejne zagadnienia opanowane przez dzieci w stopniu niezadowalającym to etapy rozwoju rośliny od nasienia do nasienia oraz warunki, jakie należy zapewnić roślinom do rozwoju. Są to problemy, których znajomość jest istotna do zrozumienia związków i zależności w przyrodzie, co będzie przedmiotem edukacji w kolejnym etapie kształcenia; jest także podstawą pozytywnej motywacji do podejmowania działań w zakresie ochrony przyrody. Zagadnienia te nie muszą być trudne do opanowania przez uczniów w młodszym wieku szkolnym pod warunkiem odpowiedniej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, przede wszystkim zastosowania odpowiednich metod nauczania. Najbardziej stosownymi wydają się być metody aktywizujące, oparte na aktywności własnej i działalności praktycznej uczniów – uprawy roślin połączone z eksperymentami, obserwacja rozwoju roślin zarówno uprawianych przez dzieci, jak i dziko żyjących.

Nie ulega wątpliwości, że w procesie edukacji środowiskowej należy w większym stopniu wykorzystywać naturalną ciekawość świata, jaką przejawia dziecko w tym wieku. Dzięki zachęcaniu dzieci do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi na nurtujące je pytania, możemy dążyć do osiągnięcia najważniejszych celów edukacji – dać im do ręki metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy oraz rozwijać myślenie dziecka.

Szczegółowych informacji o zasobie wiedzy ekologicznej badanych uczniów dostarczyły również analizy wyników, prowadzone według poziomów wiedzy ekologicznej (tabela 3.).

Tabela 3. Wiedza ekologiczna uczniów klas III szkoły podstawowej według poziomów uzyskanych wyników

Poziom wyników	Liczba punktów w danym poziomie	Odsetek liczby uczniów, którzy uzyskali dany poziom wiedzy
niski	0–20	16,0
średni	21–30	63,5
wysoki	31–40	20,5

Jak przedstawiono powyżej, najmniejsza grupa uczniów uzyskała najniższy poziom wyników. Pomimo że stosunkowo niewielka grupa uczniów uzyskała ten poziom, należy bliżej przyrzeć się przyczynom tego stanu rzeczy. Niepokojąca jest jakość udzielanych odpowiedzi w tej grupie badanych. Na niektóre pytania w ogóle nie udzielono odpowiedzi, wiele z nich było niepełnych, fragmentarycznych. Wiedzę dzieci można ocenić jako nieuporządkowaną i nieutrwaloną. Na edukację tych uczniów nauczyciele powinni zwracać szczególną uwagę, tym bardziej, że zagadnienia z zakresu ekologii i ochrony przyrody mogą być poznawane przez uczniów w interesujący sposób, zajęcia z przyrody mogą stanowić czynnik, który podnosi atrakcyjność pobytu dziecka w szkole.

Średni poziom wiedzy uzyskało ponad dwie trzecie badanych. Ocena odpowiedzi udzielanych w teście przez tę grupę badanych pozwala prognozować, że braki, które stwierdzono, można stosunkowo łatwo zniwelować zwracając więcej uwagi przede wszystkim na wiązanie teorii z praktyką, utrwalenie i usystematyzowanie zdobytej wiedzy, a także na kształtowanie umiejętności, w tym głównie umiejętności praktycznych dzieci.

Dzieci udzielały na większość pytań pełnych oraz trafnych odpowiedzi, poprawnie wyciągały odpowiednie wnioski. Na podkreślenie zasługuje fakt, że dzieci potrafiły również zastosować swoją wiedzę w praktyce. Niezmiernie istotnym spostrzeżeniem jest fakt, że uczniowie podzielają przekonanie, że ich zachowanie ma wpływ na stan środowiska przyrodniczego. Deklarują również wykorzystanie zdobytej wiedzy w codziennym życiu. Można zatem określić, że posiadają wysoki poziom świadomości ekologicznej, czym niewątpliwie górują nad dużą grupą dorosłej części naszego społeczeństwa.

Najwyższym poziomem wiedzy legitymuje się aż jedna piąta badanych. Stąd wnosić można, że wiedza ekologiczna uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej jest wysoka. Udzielenie odpowiedzi na prawie wszystkie pytania zawarte w teście nie sprawiało im problemów, dzieci nie tylko posiadały duży zasób wiadomości o roślinach, zwierzętach, na temat ochrony przyrody, ale potrafiły je też zastosować, legitymując się tym samym wysokim poziomem umiejętności. Prowadząc kolejne etapy badań, dotyczące uwarunkowań wiedzy ekologicznej dzieci w młodszym wieku szkolnym, na przykładzie tej grupy można podjąć próby określenia czynników wpływających na bardzo dobre osiągnięcia uczniów w tej dziedzinie. Na tej podstawie można intensyfikować wyodrębnione czynniki w grupie uczniów, którzy osiągają niski poziom wiedzy.

## **Podsumowanie i wnioski**

Interpretacja zaprezentowanych wyników badań wskazuje na dobry poziom wiedzy ekologicznej uczniów, którzy ukończyli klasę trzecią szkoły podstawowej. Posiadają szeroką wiedzę o zwierzętach. Więcej uwagi należy natomiast zwrócić na wiedzę dzieci na temat roślin w ich bliskim otoczeniu, a także na gatunki organizmów objęte ochroną prawną. Stosunkowo gorzej znane badanym są również

warunki życia roślin i zwierząt. Są to zagadnienia niewątpliwie niełatwe do opanowania przez dzieci w młodszym wieku szkolnym, w osiągnięciu sukcesu może dopomóc nauczycielowi odpowiedni dobór treści oraz metod edukacyjnych.

Treści zwarte w programach nauczania mają wysoki wpływ na świadomość uczniów oraz na kształtowanie ich postaw. Zasadnym byłoby szerzej wzbogacać treści podstawowe zagadnieniami z zakresu edukacji ekologicznej.

Podsumowując prezentowane badania, stwierdzić należy, że ogólne wyniki badań świadczą o wysokim poziomie wiedzy, jaką posiadają badani uczniowie. Tym niemniej są i takie zagadnienia, których opanowanie przez dzieci jest niewystarczające. Ogólna wysoka ocena osiągnięć dzieci nie może być powodem zaprzestania działań nauczycieli w kierunku doskonalenia jakości edukacji w tym obszarze. Pogarszający się stan środowiska zmusza do poszukiwań coraz to nowych, doskonalszych rozwiązań w dziedzinie edukacji ekologicznej.

## Bibliografia

- Adamek I., *Podstany edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1997.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2010.
- Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974.
- Burger T., *Świadomość ekologiczna społeczeństwa polskiego u progu XXI wieku*, Instytut na rzecz Ekorozwoju, Warszawa 2000.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, PWN, Warszawa 1975.
- Frączakowie E. i J., *Edukacja ekologiczna uczniów klas I–III*, TUVEX, Pabianice 1993.
- Frączakowie E. i J., *Edukacja socjologiczna*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1992.
- Frączakowie E. i J., *Ochrona i kształtowanie środowiska w edukacji dzieci przedszkolnych*, LOP, Warszawa 1987.
- Gutowska H., *Rozwijanie myślenia uczniów*, [w:] *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1–3. Książka przedmiotowo-metodyczna*, H. Gutowska (red.), WSiP, Warszawa 1989.
- Hull Z., *Świadomość ekologiczna*, „Aura” 1984, nr 11.
- Jakowicka M., *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*, WSiP, Warszawa 1982.
- Kozielecki J., *Psychologia myślenia*, PWN, Warszawa 1968.
- Malicki L., *Ekologia i świadomość ekologiczna*, „Aura” 2000, nr 4.
- Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), PWN, Warszawa 1996.
- Mirowski W., *Świadomość ekologiczna współczesnego społeczeństwa polskiego*, [w:] *Świadomość ekologiczna i społeczne ruchy „zielonych” w Polsce*, W. Mirowski, P. Gliński (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1999.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Sarnacka J., *Wykorzystanie środowiska lokalnego w nauczaniu i wychowaniu dzieci klas początkowych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1986.

Sawicki M., *Edukacja środowiskowa*, Wydawnictwo SEMPER, Warszawa 1997.

Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

Zyzik E., *Współpraca szkoły z rodzicami dzieci sześciolletnich oraz ze środowiskiem lokalnym*, [w:] *Dziecko sześciolletnie w szkole*, J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009.



# **EDUKACJA DLA DZIECKA**





Hanna Krauze-Sikorska  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu

## **DZIECKO Z UTRUDNIENIAMI W ROZWOJU W PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ KLASY SZKOLNEJ**

### **Wprowadzenie**

Każde dziecko, bez względu na posiadane zasoby, utrudnienia i ograniczenia w rozwoju powinno znaleźć swoje miejsce wśród innych, móc nawiązywać z nimi relacje, dokonywać wyborów, podejmować decyzje, pytać, opowiadać, wyrażać myśli, emocje i uczucia, pokonywać bariery w porozumiewaniu się werbalnym i pozawerbalnym, dążyć do stawiania się osobą samodzielną. W procesie działań edukacyjnych zapominamy jednak zbyt często o tym, że zdolność do „bycia z innymi i wśród innych”, powstająca podczas interakcji społecznej, do pewnego stopnia uzależniona jest od wsparcia i kooperacji ze strony partnerów, dlatego też nabywanie i rozwijanie umiejętności społecznych przez dziecko z utrudnieniami w rozwoju zawsze wymaga tworzenia takiego kontekstu interpersonalnego, który pozwoli, by umiejętności te rozwijały się i kształtowały w atmosferze wzajemnej akceptacji i zrozumienia, bo tylko wtedy dziecko będzie doświadczało satysfakcji z przebywania w grupie.

Aktywne włączanie się dzieci w życie społeczne dokonuje się w ramach różnorodnych grup, jednak dla dziecka podejmującego edukację szkolną jedną z najważniejszych staje się grupa społeczna tworzona przez uczniów tej samej klasy, umożliwiającą mu występowanie w roli równouprawnionego członka, choć często ani nauczyciele, ani tym bardziej rodzina dziecka „nie mają rozeznania co do jakości i rozmiarów sił”<sup>1</sup> w niej działających.

Oceniając proces socjalizacji dzieci, przebiegający na gruncie klasy, warto uwzględnić cztery istotne aspekty: sprzężenia występujące pomiędzy członkami klasy, istnienie warunków sprzyjających kanalizacji, strukturę organizacyjną klasy, sposób kierowania tą grupą przez nauczyciela. Elementy te są szczególnie istotne w ocenie społecznego funkcjonowania dzieci z utrudnieniami w rozwoju, bo ich funkcjonowanie w przestrzeni społecznej klasy zakłócone bywa nie tylko przez czynniki biologiczne czy środowiskowe; są to też dzieci znacznie częściej niż ich rówieśnicy poddawane różnym porównaniom – słyszą, że robią coś inaczej, wolniej lub wręcz przeciwnie: za szybko, nie koncentrują się na określonej czynności, nie kooperują z innymi, ich postępy szkolne są niższe niż innych dzieci. Same także porównują się z rówieśnikami, odbierają ich opinie na swój temat,

<sup>1</sup> S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa, 1979, s. 183.

a broniąc się przed ich internalizacją coraz częściej zachowują się w sposób prowadzący do izolacji w grupie – bywają ignorowane, ale doświadczają też niechęci, stygmatyzacji i ostracyzmu.

Ocena różnych aspektów społecznego funkcjonowania tych dzieci jest zjawiskiem, w stosunku do którego z całą ostrością powinien urzeczywistniać się więc taki model interakcyjnej, nauczycielskiej diagnozy psychopedagogicznej, zorientowanej „na dziecko”, który koncentruje się nie na rozpoznaniu w sposób izolowany wybranych elementów społecznego funkcjonowania dziecka z utrudnieniami w domu rodzinnym, klasie szkolnej, grupach nieformalnych czy dalszym środowisku, ale poznaniu wszystkich ważnych aspektów położenia życiowego dziecka, aby przy pomocy prawidłowości psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych wyjaśnić dlaczego relacje Ja–inni stają się dla tych dzieci często trudne i niemożliwe do samodzielnego rozwiązania<sup>2</sup>.

*Poszukiwanie odpowiedzi opiera się na znajomości dziecka, jego możliwości, potrzeb, oczekiwań, generuje więc pytania o:*

- istotę procesu socjalizacji, przebiegającej z zachowaniem zasad personalizacji,
- znaczenie w tym procesie czynników podmiotowych, środowiskowych i sytuacyjnych,
- przejawy kompetencji społecznych dziecka,
- diagnostyczną i edukacyjną aktywność nauczyciela umożliwiającą tworzenie skutecznej „sieci wsparcia”, pozwalającej dzieciom z utrudnieniami doświadczać „bycia z innymi, wśród innych i dla innych”.

## **Relacje interpersonalne jako warunek rozwoju kompetencji społecznych dziecka**

Relacje z innymi są jednym z najważniejszych aspektów prawidłowego funkcjonowania i zdrowia psychicznego człowieka, na tyle istotnymi, że większości ludzkich cech nie może wyrazić osoba pozostająca w izolacji, bo choć przychodzimy na świat z gotowością do nawiązywania kontaktów z innymi, to motywacje te wymagają zdobywania doświadczeń w rodzinie i innych grupach społecznych. Do komunikowania postaw i intencji interpersonalnych służy nie tylko system sygnałów niewerbalnych, ale też unikatowy, charakterystyczny dla człowieka środek porozumiewania się, jakim jest język. Zachowanie społeczne powstaje bowiem, o czym zdajemy się czasem zapominać, szczególnie w sytuacjach, w których oceniamy zachowania dzieci z utrudnieniami w rozwoju jako system dwustronnych, powiązanych z sobą reakcji na linii jednostka–inni.

<sup>2</sup> P. Gerstmann, *Propozycja koncepcji psychologii klinicznej*, [w:] *Aktywność człowieka i osobowość jako podmiot psychologii i podstawowe zagadnienia psychologii klinicznej*, S. Gerstmann (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1982.

Funkcjonując na zasadzie sprzężenia zwrotnego, zachowanie dziecka (reakcje jednostki są odpowiedzią na zachowania innych, a zachowania innych zależą od reakcji jednostki) podlega nieustannym korektom warunkowanym sytuacją – z jej charakterystyczną strukturą, regulami, rolami i celami. Podstawą tworzenia się tych reakcji są doświadczenia społeczne jednostek, będące w znacznej mierze wynikiem pierwotnej socjalizacji – dziecko powinno nauczyć się kierować swe zainteresowania ku innym ludziom, stopniowo budować strukturę własnego Ja, szanować prawa innych, rozumieć wymagania, często sprzeczne z jego własnymi oczekiwaniami i życzeniami, co w żadnej mierze nie jest równoznaczne z rezygnacją z bycia asertywnym. Prawidłowe funkcjonowanie społeczne cechuje się bowiem tym, że dziecko stopniowo i w sposób coraz bardziej złożony poznaje i odróżnia sytuacje, w których trzeba ustąpić lub zmienić swoje pragnienia („moja wolność kończy się tam, gdzie zaczyna się wolność drugiego człowieka”), od sytuacji, w których należy bronić swoich praw. Prawidłowe funkcjonowanie społeczne to także odkrycie prawdy, że agresja i przemoc są w kontaktach międzyludzkich nie do przyjęcia jako sposób rozwiązywania konfliktów, chociaż jak zauważa W.D. Wall: „odpowiednio uspołeczniona forma agresji ma swoją wartość”<sup>3</sup>.

Choć budowanie kompetencji społecznych, których istotą jest

zdolność do efektywnej interakcji z otoczeniem, umiejętność osiągania ważnych celów społecznych, zdolność do efektywnego zaangażowania się w złożone interakcje interpersonalne; bardziej specyficzne umiejętności takie jak: nawiązywanie przyjaźni lub zdolność do włączania się do grupy; czy określone skutki, jak popularność wśród rówieśników i akceptacja z ich strony<sup>4</sup>,

zależy nie tylko od czynników zewnętrznych, ale także osobistych jednostki – jej potrzeb, inteligencji, temperamentu, uzdolnień czy sposobów adaptacji do otoczenia – to jednak te złożone umiejętności nabywane są przede wszystkim w trakcie specyficznego „treningu społecznego”, odbywającego się w sytuacjach życia codziennego oraz w toku specjalnych oddziaływań (wychowania, działań profilaktycznych, terapii)<sup>5</sup>.

Nie oznacza to oczywiście w żadnej mierze umniejszenia znaczenia czynników endogennych, np. inteligencji czy temperamentu, generujących częstotliwość i kształt podejmowanych zadań społecznych, szczególnie tych wymagających dostosowywania się do określonych, społecznie przyjętych norm, które jednostka musi samodzielnie wyabstrahować, a jedynie wskazanie na konieczność podejmowania działań pozwalających dziecku uczyć się, jak osiągać własne

<sup>3</sup> W.D. Wall, *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, PWN, Warszawa 1986, s. 192.

<sup>4</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny – dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 16.

<sup>5</sup> Por. A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa, 2001, s. 7; W. Pilecka, J. Pilecki, *Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej” 1990, nr I, s. 72.

cele w zgodzie z sobą i oczekiwaniami środowiska społecznego. Może to nastąpić jednak wyłącznie wtedy, jeśli uzmysłowimy sobie, że kompetencje społeczne to szereg niejednorodnych, ale równoważnych umiejętności. Pojedyncza kompetencja, traktowana w sposób autonomiczny, może bowiem umożliwić dziecku poradzenie sobie z sytuacją społeczną „tu i teraz”, ale tylko dzięki kombinacji poszczególnych umiejętności możliwe będzie efektywne radzenie sobie w innych sytuacjach, szczególnie tych, w których dochodzi do rozbieżności między interesami Ja–inni. Kompilacja posiadanych umiejętności prowadzi do skutecznego rozwiązywania problemów i radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, bo dziecko prezentuje umiejętność porozumienia się z innymi, rozumienia ich zachowań i wspierania ich oraz aktywnego współdziałania. Potrafi również odróżnić wpływy oddziaływań szkodliwych od wartościowych, a więc tych, które pozwalają mu dążyć do rozwoju, osiągać dojrzałość, stawać się osobą odpowiedzialną, wypełniającą swoje powinności wobec innych, a przez to cieszącą się ich zaufaniem oraz uznaniem<sup>6</sup>. Istotnym elementem tak rozumianych kompetencji społecznych jest inteligencja emocjonalna, która stanowi o zdolności do postrzegania, odczytywania i wykorzystywania doświadczeń emocjonalnych, bo często nie dostrzegamy, że to sfera życia emocjonalnego jest źródłem wielu trudności interpersonalnych.

Koncentrując się na *predyktorach społecznych zachowań dziecka* należy więc pamiętać, że:

– zachowanie społeczne powstaje jako strumień ściśle powiązanych reakcji, których bazę stanowią kompetencje jednostki, tworzone w oparciu o czynniki indywidualne i środowiskowe, ale jednym z zasadniczych komponentów stanowiących o relacjach z innymi, opartych na syntonii, umiejętności „otwierania się” na potrzeby drugiego czy powstrzymywania się od zachowań agresywnych, jest więc z członkami najbliższej rodziny i grupy;

– empatia pojawia się już u małych dzieci, a branie pod uwagę punktu widzenia innych jest podstawowym składnikiem interakcji. Jak podkreśla Michael Argyle, związek z punktem widzenia innych prowadzi nie tylko do prawidłowych relacji, ale przybiera drugą ważną formę – samowyoobrażenia, które jest konstruowane przede wszystkim z reakcji innych, a to umożliwia tworzenie się „samoprezentacji zachowań przeznaczonych do wywoływania właściwych reakcji w późniejszych sytuacjach społecznych”<sup>7</sup>;

– to właśnie ten rodzaj „wypośażenia”, częściowo wrodzony, częściowo przyswojony z kultury, ale zawsze rozwijany przez „doświadczenia socjalizacyjne w rodzinie i grupach rówieśniczych, prowadzi do uformowania się więzi interpersonalnych małych grup i struktur społecznych”, przy czym wzorce interak-

<sup>6</sup> *Studia z psychologii w KUL*, t. 13, P. Francuz, W. Otrębski (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 81–98.

<sup>7</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1999, s. 329.

cji w małych grupach (rodzynie, klasie szkolnej, grupach przyjaciół) „zmierzają w kierunku złożoności, obejmującej normy zachowania i zróżnicowanie ról”<sup>8</sup>.

## **Doświadczenie samego siebie i jego wpływ na zachowanie jednostki i pełnienie ról społecznych**

Trudno przecenić rolę doświadczenia w życiu jednostki, ma ono bowiem fundamentalne znaczenie dla kształtowania się zachowań społecznych. Andrzej Lewicki podkreśla, że z psychologicznego punktu widzenia doświadczenie to zespół śladów pamięciowych, czyli informacji zapisanych w mózgu. Można wśród nich wyróżnić:

- informacje o przedmiotach – ich cechach, funkcjach, stosunkach; w obszarze tym mieszczą się też informacje o własnych cechach jednostki;
- informacje o wartościach przedmiotów;
- informacje o normach i sposobach postępowania dostosowanych do określonych sytuacji; znajdują się tu także normy stawiane samemu sobie<sup>9</sup>.

Analizując funkcjonowanie dziecka należy tym samym uwzględnić fakt, że stosunek dziecka do określonych sytuacji i osób zależy m.in. od poprzednich doświadczeń, wpływających na selektywne pobieranie informacji, można więc założyć, że funkcjonują one jak standardy regulacji zachowania się. Jednostka opracowuje je i uogólnia w postaci struktur psychicznych aktywności – szczególne znaczenie mają tu obraz świata oraz struktura Ja, odgrywające podstawową rolę w sterowaniu zachowaniem dziecka<sup>10</sup>.

Wagę doświadczenia społecznego w kształtowaniu się kompetencji społecznych<sup>11</sup> można dostrzec w procesie analizy oraz opisu działań i kontaktów jednostki z innymi osobami i grupami, ich poglądami, postawami, wzorami zachowań, bo każdy człowiek żyjąc wśród innych należy do jakiejś grupy, w której zajmuje określoną pozycję wiążącą się z rolami pełnionymi w grupie, przy czym termin „rola” określa tu konsekwentne zachowania jednostki w ramach mniej lub bardziej stabilnego związku z jedną lub kilkoma osobami zajmującymi różne pozycje w strukturze społecznej, determinujące ich wzajemne stosunki. Podejmowane role społeczne, charakteryzowane przez normatywne wskazania dotyczące interpersonalnego zachowania się tych osób w stosunku do siebie, wpływają modyfikująco na osobowość, zmieniają się bowiem zachowania, nastawienia czy postawy<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> A. Lewicki, *Psychologia kliniczna w zarysie*, [w:] *Psychologia kliniczna*, A. Lewicki (red.), PWN, Warszawa 1978, s. 40.

<sup>10</sup> W. Łukaszewski, *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, PWN, Warszawa 1974.

<sup>11</sup> Istotą doświadczenia społecznego, należącego do tej części doświadczenia indywidualnego, jest zawsze fakt nabywania go w warunkach środowiska przedmiotowego i społeczno-kulturowego.

<sup>12</sup> Por. np.: H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*; A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.

Dziecko stopniowo osiąga zdolność przyjmowania różnych ról, a spełnianie się w określonej roli zależne jest z jednej strony od informacji na temat pełnienia ról uzyskiwanych m.in. na drodze interakcji, jakie otrzymało w przeszłości, z drugiej od tych, jakie posiada aktualnie. W procesie uczenia się roli, istotna jest więc zarówno bezpośrednia komunikacja, jak też obserwowanie i naśladowanie „modeli roli”. Wraz z rozwojem dziecka wzbogaca się liczba jego kontaktów, konieczne jest zatem zaistnienie procesu antycypowanej socjalizacji, poprzez którą jest ono przygotowywane (przynajmniej częściowo) do odgrywania odpowiednich ról, które może zajmować w przyszłości. Przygotowanie takie może odbywać się poprzez werbalną instrukcję dotyczącą sposobu pełnienia roli, obserwację osób zajmujących określone role czy bezpośrednie interakcje z nimi. I choć przygotowanie to nigdy nie jest pełne, bo zależy od różnorodności doświadczeń, to dziecko przygotowywane do pełnienia określonej roli szybciej i lepiej spełnia jej wymagania niż to, któremu doświadczeń brakuje.

Badania empiryczne dostarczają szeregu dowodów potwierdzających tezę, że szczególną rolę w procesie socjalizacji należy przypisać mechanizmom naśladowania, modelowania i identyfikacji<sup>13</sup>, a o adekwatności podejmowanych i realizowanych przez dziecko ról decydują obraz własnej osoby i otaczającego je świata.

### **Znaczenie transpozycji obrazu Ja dziecka podejmującego edukację szkolną na nowe sytuacje społeczne**

Postrzeżenie własnej osoby, wyrażające się w postaci sądów o samym sobie, może odnosić się do różnych jego form związanych ze:

- sferą zmysłową, a więc percypowania tego, co dane bezpośrednio obserwacji,
- sferą wyobraźniową – odwoływaniem się do samoobserwacji zapisanych w pamięci,
- sferą abstrakcji, związaną z uaktualnianiem w świadomości już posiadanych informacji.

Oceniając „konstrukcję” Ja dziecka należy oczywiście pamiętać, że jego własna osoba jako przedmiot poznania dana jest mu fragmentarycznie, czasem fiksuje więc ono uwagę na pewnych właściwościach zewnętrznych lub wewnętrznych,

<sup>13</sup> Wspólnymi cechami naśladowania, modelowania i identyfikacji jest ich poznawczy i nabyty charakter, jednak choć dotyczą zjawisk przejmowania zachowań, różnią się między sobą zakresem pojęciowym. Naśladowanie odnosi się do pełnego odtwarzania zachowań modelu; modelowanie to odtwarzanie symbolicznego aspektu zachowania przy pewnej odrębności reakcji zewnętrznej. W procesie identyfikacji charakterystyczne cechy modelu, jego stany emocjonalne czy motywy postępowania stają się częścią psychologicznej organizacji podmiotu (por.: U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge 1979; *idem*, *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza XIII” 1970, nr 1, 2; H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*).

podczas gdy inne cechy mogą pozostawać poza zasięgiem jego obserwacji. Wraz z pojawieniem się określonych warunków dziecku mogą być dane nowe doświadczenia z samym sobą. Może ono tym samym doświadczać siebie w sposób nieznan mu wcześniej. Tworząc warunki do odkrywania Ja należy też wziąć pod uwagę fakt, że związki między cechami obrazu siebie komplikuje istniejąca już konstelacja cech stanowiących ważną część obrazu Ja, z których dziecko nie zdaje sobie sprawy. To nieświadome Ja dotyczy najczęściej obrazu własnego ciała. Niekorzystne czynniki zewnętrzne mogą sprzyjać sytuacji, w której dzieci mają „mglistą” wiedzę o funkcjonowaniu własnego ciała, co prowadzi z jednej strony do tworzenia niejasnego obrazu zewnętrznego i niedostrzegania własnej odrębności (tym różni się od innych), z drugiej do przypisywania sobie cech, które dziecko nauczyło uważać się za własne i niepodlegające zmianie („nie umiem szybko biegać”, „nie umiem rysować”, „nie umiem rzucać piłki”, „jestem powolny”, „nie potrafię czytać”)<sup>14</sup>. Zjawisko to doskonale ilustrują badania Lecky, przywołane przez Stanisława Sieka, dotyczące konstruowania obrazu siebie przez uczniów popełniających dużą ilość błędów w czasie opanowywania nauki czytania w języku angielskim<sup>15</sup>. W analizowanych badaniach wybrano grupę uczniów popełniających znaczną ilość błędów w czasie czytania tekstów w języku angielskim. W różnego rodzaju sytuacjach, bez względu na trudność tekstu, uczniowie popełniali mniej więcej taką samą ich ilość, choć zależności tej nie zaobserwowano w sytuacji, w której czytali teksty w innym języku. Interpretując wyniki tego doświadczenia Lecky zauważa, że dzieci te skonstruowały obraz siebie jako osób „źle czytających” i popełniane przez nie błędy nie wynikały z trudności tekstu, ale tendencji do zachowania obrazu siebie jako osoby „słabo czytającej”. Dostrzeżenie zależności między selekcyjnym działaniem obrazu siebie a percepcją doświadczeń prowadzi do dość czytelnego wniosku, który umożliwia nie tylko zrozumienie wielu zachowań dziecka, ale przede wszystkim ich właściwą interpretację – im określone doświadczenie dziecka bliższe jest obrazowi jaki ono posiada, tym większy jest wpływ tego obrazu Ja na jego zachowanie.

Analiza obrazu Ja pozwala zauważyć jednak, że chociaż jest on „organizacją” dążącą do utrzymania stałości poprzez sterowanie percepcją doświadczeń pod wpływem pewnych warunków (np. niezgodności między doświadczeniami a strukturą obrazu samego siebie), to jednak pod wpływem różnych doświadczeń ulega on zmianom. Możliwe stają się nie tylko zmiany stopniowe, ale także bardzo gwałtowne, prowadzące do utraty głównej osi krystalizacyjnej obrazu siebie. Każdy człowiek narażony jest bowiem na działanie silnych bodźców na-

<sup>14</sup> H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 255 i n.

<sup>15</sup> S. Siek, *Formowanie osobowości*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1986, s. 283–284.

tury endo- lub egzogennej, które powodując zmiany Ja prowadzą też do nagłych zmian reagowania.

Główne problemy w budowaniu konstrukcji Ja mogą sytuować się na kontinuum specyficznym dla organizacji obrazu samego siebie: znajomości siebie – braku umiejętności wglądu w Ja; akceptacji – braku akceptacji siebie; zbieżności – braku zbieżności z Ja idealnym. Brak zbieżności polega tu na tym, że w wypowiedziach na temat Ja terażniejszego i ja życzeniowego (taki chciałbym być) dzieci mogą prezentować inny obraz i inny ideał siebie. Ta niezgodność związana jest zazwyczaj z brakiem akceptacji siebie i trudnościami przystosowawczymi.

Podstawą ewolucji obrazu Ja zdaje się więc być zdolność transpozycji elementów obrazu siebie na działanie w nowych sytuacjach. Jeżeli dziecko w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa było oceniane jako sprawne fizycznie, sympatyczne, samodzielne poznawczo, empatyczne, prospołeczne, cechy te sobie przypisuje. Stają się one elementami jego obrazu siebie, ale przekraczając progi szkoły musi się nauczyć jak te zachowania transponować na nowe sytuacje społeczne, w jakich się znajduje. Transpozycja ta jest ułatwiona, jeśli ma się z kim identyfikować, posiada określone wzory do naśladowania (są nimi najczęściej rodzice i nauczyciele, a potem rówieśnicy), jednak głównym czynnikiem determinującym stopień świadomości obrazu siebie jest akceptacja społeczna. W szczególnej sytuacji znajdują się dzieci doświadczające braku tej akceptacji ze względu na swoją indywidualność (np. poziom aktywności, rytmiczność związaną z wykonywaniem określonych czynności, preferencje do kontaktu *versus* wycofywania się z niego, adaptowalność do nowych sytuacji, intensywność reagowania na bodźce) – te o odmiennym rozwoju, utrudniającym, ale nie uniemożliwiającym spełnianie wymagań otoczenia, czy te z różnego rodzaju niepełnosprawnościami.

### **„Ja – inni”, czyli co pedagog powinien wiedzieć o wybranych determinantach kształtowania się kompetencji społecznych dziecka z utrudnieniami w rozwoju, aby rozumieć jego zachowania**

Urie Bronfenbrenner<sup>16</sup> podkreśla, że proces uczenia się roli w sytuacji, gdy mamy do czynienia ze skomplikowaną siecią kontaktów interpersonalnych (różne stosunki czy pozycje) prowadzi do sytuacji, w której jednostka musi odgrywać wiele, często sprzecznych z sobą ról; może się więc zdarzyć, że dana rola nie jest w pełni akceptowana przez dziecko, ponieważ następuje przeciążenie rolą lub przepisy dotyczące jej pełnienia są mało czytelne. Istotna wydaje się także indywidualna hierarchia ważności pełnionych ról, poprzez nią dziecko określa

<sup>16</sup> U. Bronfenbrenner, *Czynniki społeczne...*; *idem*, *The ecology...*



bowiem samego siebie. I choć każdy człowiek, jako istota społeczna, przez całe życie bytuje w grupie społecznej (początkowo jest to rodzina, później grupy rówieśnicze, jeszcze później różnorodne grupy w związku z pełnieniem wielu ról społecznych), to nie każde dziecko bez udzielenia mu zewnętrznego wsparcia ma szansę stać się osobą akceptującą siebie i innych, potrafiącą budować właściwe relacje interpersonalne, doświadczać i uczyć się „bycia” w rolach, realizując swoje potrzeby w warunkach, w których proces socjalizacji będzie przebiegał z zachowaniem personalizacji.

Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest niewątpliwie konstruowany przez dziecko obraz własnego Ja, złożony z powiązanych z sobą pragnień, stosunków i oczekiwań wobec własnej osoby. Odgrywa on istotną rolę w regulacji zachowania dziecka w relacjach z innymi, bo decyduje nie tylko o tym, czy dane zdarzenie (obiekt, sytuacja, rzecz) zostało spostrzeżone, ale i o tym, czy ma ono dla niego znaczenie. Postrzeganie i krytyczna ocena zjawisk związanych ze społecznymi relacjami pozwala uważnemu obserwatorowi (a takim winien być każdy pedagog) dostrzec te sytuacje, w których dochodzi do naruszenia stereotypu dynamicznego<sup>17</sup> – konieczność jego przebudowy sprawia, że pojawiają się emocje ujemne, na które dzieci mogą reagować albo aktywnością zmierzającą do rozwiązania problemu, albo stosowaniem mechanizmów obronnych skutkujących pasywnością, represją, a nawet całkowitym wycofywaniem się. Braki w prowizjach społecznych prezentowane przez dzieci z utrudnieniami w rozwoju, związane zarówno z czynnikami endogennymi, jak i egzogennymi, skutkują niestety stosowaniem strategii niepozwalających na skuteczne radzenie sobie w sytuacjach społecznych.

Może pojawić się autystyczne usztywnienie zachowania lub idealizacja siebie. Dziecko może bronić się przed działaniem bodźców z zewnątrz, będących w niezgodzie z jego obrazem Ja, nie dopuszczając do percepcji nowych bodźców – stosuje zachowania uniemożliwiające innym wpatrywanie się w jego twarz, nie nawiązuje kontaktu wzrokowego lub wręcz przeciwnie, „ogniskuje” spojrzenie na innej osobie, uporczywie się w nią wpatrując, przybiera postawę zamkniętą lub nacechowaną agresją.

Jeśli reakcje te ulegną utrwaleniu, będą pojawiały się także w innych sytuacjach, w których dziecko czuje się zagrożone wewnętrznie przez ingerencję z zewnątrz, nawet jeśli są to sytuacje, w których pojawia się tylko poczucie takiego zagrożenia. W szkole, narażone na pojawianie się w coraz większym zakresie nacisków mających na celu zmianę jego postępowania, będzie usztywniało swoją postawę. Broniąc swojego obrazu Ja w kontaktach z innymi wybierze zachowania negatywistyczne, stając się uparte, krnąbrne, sztywne, nie liczące się z potrzebami innych. Może też idealizować swoje zachowanie, jako najlepsze z możliwych, szukając winnych wśród dorosłych i rówieśników. W ten sposób broni swego obrazu Ja przed potępieniem, pomniejszeniem czy dezaprobatą ze strony innych. Zaczy-

<sup>17</sup> Naruszenie stereotypu dynamicznego ma miejsce zawsze wtedy, gdy jednostka nie posiada w swoim repertuarze zachowań adekwatnych do danej sytuacji czy określonych czynności.

na coraz częściej zniekształcać napływające z zewnątrz bodźce, nie dostrzegając tego, co stoi w sprzeczności z jego cechami obrazu siebie. Ma to istotne znaczenie dla procesu uczenia się, zarówno w sferze instrumentalnej, jak i kierunkowej, bo uczenie się rzeczy nowych, niezgodnych z obrazem siebie, jest ignorowane albo natrafia na zakłócenia natury percepcyjnej.

Ocena społecznych kompetencji dziecka powinna więc uwzględniać nie tylko sposób w jaki odbiera ono sytuację, ale także aspekt, na który już zwracano uwagę – jak ujmuje siebie i czego się po sobie spodziewa.

Badania empiryczne wskazują też na inne sytuacje, w których niestabilna samoocena ewidentnie rzutując na obraz Ja<sup>18</sup> zaburza relacje interpersonalne dziecka. U niektórych dzieci można dostrzec np. przyswojone konfliktowe nastawienia (w każdej sytuacji, którą odbierają jako niezgodną z własnym standardem, reagują złością, gniewem, agresją; pojawiają się działania destrukcyjne i autodestrukcyjne, np. niszczenie prac własnych i wykonanych przez innych, obrażanie się na innych, nastawienie „ucieczkowe”, autoagresja). Problemy mogą być też wynikiem zbyt długotrwałych, sprzecznych doświadczeń. Te sytuacje w sposób szczególny dotyczą tych dzieci z utrudnieniami w rozwoju, którym brak doświadczeń w sferze instrumentalnej i/lub kierunkowej, ale też tych, którym właściwości i wymagania niedopasowanego do ich potrzeb i możliwości otoczenia<sup>19</sup> nie pozwoliły w pełni wykorzystać posiadanego potencjału. Dzieci te, charakteryzujące się często równocześnie parcjalnymi zdolnościami w jednych dziedzinach i trudnościami w uczeniu się w innych, w niektórych działaniach realizują się znakomicie, w innych można je sklasyfikować na poziomie dużo niższym niż ich rówieśników, niedoświadczających utrudnień w rozwoju. Otrzymując ciągle sprzeczne informacje na swój temat, częściej niż inne i znacznie silniej przywiązują znaczenie do wyników własnej aktywności<sup>20</sup>, mocniej reagują też emocjonalnie na niepowodzenia, jako rodzaj doświadczeń powodujących stan frustracji potrzeb. Trudna jest też sytuacja dzieci funkcjonujących w środowiskach niesprzyjających ich społecznemu rozwojowi, a więc tych o niskim statusie społecznym czy poziomie wykształcenia rodziców, dużym nasileniu bezrobocia, patologicznych

<sup>18</sup> H. Krauze-Sikorska, *Twórczość artystyczna a rozwój struktury obrazu Ja dziecka (analiza zjawiska w świetle badań własnych)*, [w:] *Dziecko i dzieciństwo. W kregu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 2007, s. 143 i n.

<sup>19</sup> Dzieci funkcjonujące w otoczeniu niedopasowanym do ich potrzeb doświadczają braku stymulacji rozwojowej, nie są mobilizowane do wysiłku, do eksplorowania świata czy współpracy z innymi; otoczenie, w którym dziecko funkcjonuje, może też wymagać od dziecka osiągnięcia takiego poziomu kompetencji, którego nie jest ono w stanie osiągnąć ze względu na determinanty endo- lub egzogenne; wymagania otoczenia są więc albo poniżej rzeczywistych możliwości dziecka, albo znacznie je przewyższają.

<sup>20</sup> Wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań pozostają w pewnej sprzeczności z badaniami, które zwracają uwagę na fakt, że dla dzieci, szczególnie w okresie średniego i wczesnej fazy późnego dzieciństwa, wynik ich aktywności nie jest najważniejszy, liczy się bowiem sama aktywność (por. np. E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985).

sposobach radzenia sobie z problemami, nierealizujących podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych.

Oceniając społeczne funkcjonowanie dzieci należy więc pamiętać o zjawiskach, na które zwracali uwagę D. Snygg i A. Combs czy A. Maslow – warunkiem psychicznej samoregulacji stają się potrzeba ochrony i umacniania obrazu własnego Ja oraz stabilnej, wysokiej samooceny<sup>21</sup>. Skryształowanie się pozytywnego obrazu Ja możliwe jest więc tylko wtedy, gdy spełnione są co najmniej dwa istotne warunki:

- w sposób prawidłowy przebiega proces internalizacji przez dziecko dotyczących go ocen i ustosunkowań ze strony innych ludzi oraz wymagań, jakie są mu stawiane w dzieciństwie, i tych, które później zaczyna stawiać samemu sobie;

- dziecko doświadcza bezpośrednio lub pośrednio wyników własnego działania (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych), które stają się okazją do poznania „co mogę zrobić”, „co jestem w stanie osiągnąć”, „na co mnie stać”. Należy przy tym pamiętać, że w odniesieniu do celu działania doświadczanie sukcesów i niepowodzeń wywołuje, w zależności od ich wzajemnej proporcji, inne skutki w procesie tworzenia się obrazu własnego Ja dziecka i jego samooceny<sup>22</sup>.

Podstawą konstruowania wizerunku samego siebie staje się tym samym lustro, „jakim jest zachowanie innych ludzi, będące reakcją na zachowanie dziecka”<sup>23</sup>, a w zakres obrazu Ja włączona zostaje własna skuteczność *versus* nieskuteczność interpersonalna, ponieważ wtedy dziecko otrzymuje informacje na swój temat nie tylko od osób bliskich (rodzice) czy nauczyciela, ale i grupy rówieśników. Badania wskazują, że skuteczność interpersonalna przejawiająca się spontanicznością w zachowaniu, pewnością siebie, chęcią kierowania innymi, pozytywnie koreluje z wysoką samooceną, w przeciwieństwie do dzieci nieśmiałych, wycofanych czy wręcz charakteryzujących się lękiem społecznym, potrzebujących ciągłego wsparcia ze strony innych. Im bardziej dziecko odczuwa swoją skuteczność interpersonalną, tym większe ma poczucie wartości. Im bardziej ubogi obraz siebie, tym mniejsza skuteczność interpersonalna i niższa ocena samego siebie. Zachodzi tu więc specyficzne sprzężenie zwrotne.

Warto też zauważyć, że dzieci, które dobrze radzą sobie w sytuacjach społecznych częściej przypisują sobie takie określenia, jak: radosny, zadowolony, uśmiechnięty, szczęśliwy, uczynny, pomocny, grzeczny, troskliwy, wytrwały, dzielny, lubiący innych; te zaś, które mają problemy w relacjach z innymi, określenia typu: niemądry, bojący się, niedbały, roztargniony, niecierpliwy (por. wskaźniki zamieszczone w tabeli 1.).

<sup>21</sup> D. Snygg, A. Combs, *Individual Behavior, a Perceptual Approach to Behavior*, Harper, London 1959; A.H. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York 1970.

<sup>22</sup> H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę...*, s. 260.

<sup>23</sup> S. Siek, *Formowanie osobowości...*, s. 263.

Tabela 1. Ilościowe i procentowe różnice w wyborze przymiotników określających postać Ja wybieranych przez dzieci nie mające i mające problemy w relacjach interpersonalnych<sup>24</sup>

Lp.	Przymiotniki określające postać Ja	Dzieci bez trudności w relacjach interpersonalnych		Dzieci z trudnościami w relacjach interpersonalnych	
		Liczba	%	Liczba	%
1	Radosny	31	73,8	17	40,5
2	Wesoły	30	71,4	15	35,7
3	Zadowolony	31	73,8	11	26,1
4	Serdeczny	29	69	19	45,2
5	Miły	27	64,28	20	47,6
6	Uśmiechnięty	30	71,4	19	45,2
7	Życzliwy	29	69	18	42,9
8	Uczynny	31	73,8	15	35,7
9	Troskliwy	32	76,2	22	52,4
10	Chętnie pomagający	30	71,4	14	33,3
11	Wytrwały	20	47,6	12	28,6
12	Lubiący inne dzieci	27	64,2	10	23,8
13	Roztargniony	12	28,6	18	42,9
14	Bałamaniarski	10	23,8	16	38
15	Niedbaly	8	19	20	47,6
16	Niegrzeczny	2	4,8	10	23,8
17	Niewidoczny	2	4,8	29	69
18	Obojętny	1	2,4	28	66,7
19	Smutny	7	16,6	19	45,2
20	Złośnik	6	14,3	26	62
21	Lubiący pracować z innymi	31	73,8	9	21,4

Źródło: Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę...*, s. 265.

Analizy wyników innych badań empirycznych<sup>25</sup> (dane zaprezentowane w tabeli są tylko przykładem mogących pojawić się zależności, które powinny zostać

<sup>24</sup> W badaniach oceniano dzieci zdiagnozowane jako osoby z trudnościami w relacjach interpersonalnych, grupę porównawczą stanowiły dzieci bez tych problemów (grupy liczyły po 42 osoby, wyniki badań należy więc traktować jako reprezentatywne tylko dla tych grup).

<sup>25</sup> H. Krauze-Sikorska, *Dzieci i młodzież z „układu ryzyka” zaburzeń w uczeniu się w szkole powszechnej. Strategie edukacyjne, profilaktyczne i terapeutyczne – założenia a rzeczywistość*, materiał niepublikowany.

uwzględnione w procesie oceny kompetencji społecznych dzieci) również wskazują, że dzieci posiadające negatywny obraz własnego Ja w większym stopniu przypisują sobie zachowania nieaprobowane społecznie, a ich opis siebie charakteryzuje się wyborem kategorii bardziej negatywnych i mniej pozytywnych. Dzieci te przejawiają niższy poziom rozumienia siebie i innych, mają też większe trudności w kontaktach emocjonalnych z otoczeniem. W przeciwieństwie do swoich rówieśników o pozytywnym obrazie Ja, są mniej cierpliwe, dużo częściej martwią się, a do ludzi odnoszą się z dystansem. Cechuje je też mniejszy krytycyzm, swoboda i niższa odporność na stres w sytuacjach ekspozycji społecznej.

### **Teoretyczne i praktyczne aspekty diagnozy dziecka z utrudnieniami w społecznym funkcjonowaniu**

H.R. Schaffer podkreśla, że każda próba zrozumienia zachowania prezentowanego przez dziecko musi uwzględnić dwa rodzaje pytań: „jak?” i „dlaczego?”. Pierwsze z nich domaga się opisu: „Jak wyglądają zjawiska, którymi się interesujemy? W jakich okolicznościach się one manifestują? W jaki sposób zmieniają się w zależności od wieku, płci lub kultury? Pytania typu »dlaczego« skupione są na wyjaśnianiu, poszukują wyjaśnienia dlaczego ludzie zachowują się w określony sposób”<sup>26</sup>. Drugi typ pytań odnosi się więc tym samym do leżących u podstaw tych zachowań przyczyn i procesów.

Diagnozy wskazujące na aspekty determinujące społeczne funkcjonowanie dziecka, z którymi mamy do czynienia w praktyce psychopedagogicznej, zajmują się co prawda naturalnymi zdarzeniami w życiu jednostki, ale czynią to nakładając na nie często błędne, abstrakcyjne informacje, uzyskiwane z reguły wskutek stosowania niewłaściwych metod, głównie psychometrycznych i projekcyjnych. Jak podkreśla Stanisław Gerstmann<sup>27</sup>, powstaje w ten sposób pewnego rodzaju „błędne koło” – zaczyna się od analizy rzeczywistego biegu życia dziecka, ale jego interpretacja polega na odwoływaniu się do sytuacyjnych badań, które przyjmują charakter artefaktów. Ustalona w ich świetle diagnoza niewiele ma wspólnego z rzeczywistymi zdarzeniami z życia dziecka, determinującymi pojawienie się trudności i blokującymi możliwość osiągnięcia przez nie kompetencji społecznych. Podstawą poznania i zrozumienia przyczyn zakłóceń w społecznym funkcjonowaniu dziecka oraz stworzenia skutecznej sieci wsparcia jest więc diagnoza oparta na takich metodach i technikach, które pozwalają poznać dziecko w konkretnych warunkach społecznych oraz wytworzonym przez nie układzie stosunków interpersonalnych, w trakcie realizacji określonych zadań i rozwiązywania problemów.

Istotą poznania i zrozumienia specyfiki społecznego funkcjonowania dziecka i jego uwarunkowań jest więc poznanie faktów w sposób opisowy, a następnie

<sup>26</sup> H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*, s. 4.

<sup>27</sup> S. Gerstmann, *Podstawy psychologii konkretnej*, PWN, Warszawa 1987, s. 38–39.

poddanie pozyskanego w ten sposób materiału interpretacji. Osoba diagnozująca (nauczyciel, pedagog, psycholog) musi przy tym pamiętać, że w procesie konstruowania diagnozy konieczny jest opis aktywności dziecka w działaniu, podejmowanych przez nie form działalności, jego zachowania, ale także, a może przede wszystkim, należy skoncentrować uwagę na największej całości – biegu jego życia. *W tak rozumianej diagnozie na znaczeniu tracą techniki psychometryczne, a zyskują te, które pozwalają opisać zachowanie dziecka z uwzględnieniem trzech składowych:*

– pierwszą stanowi obiektywna, rzetelna ocena sytuacji dziecka w relacjach z innymi i samym sobą, uwzględniająca jego widzenie rzeczywistości i samoocenę; ta składowa odwołuje się do wymiaru terażniejszości i pozwala odpowiedzieć na pytanie dotyczące umiejętności wykorzystania przez dziecko posiadanych zasobów i aktualnego wsparcia ze strony otoczenia w sytuacjach radzenia sobie przez dziecko z pojawiającymi się w relacjach z innymi przeszkodami i problemami;

– drugą składową diagnozy stanowi analiza retrospektywna, spojrzenie na przeszłość pozwala bowiem zrekonstruować drogę warunkującą stan obecny i wskazać predyktory odgrywające w tym procesie znaczącą rolę;

– trzecią składową jest wskazanie, w oparciu o wcześniej zinterpretowane dane, przyszłych perspektyw rozwojowych w sytuacjach, w których dziecko będzie musiało radzić sobie samo lub udzieli mu się odpowiedniego wsparcia pozwalającego efektywnie realizować się w sytuacjach zróżnicowanych relacji społecznych<sup>28</sup>.

Najważniejsze wydaje się jednak, by proces diagnozowania dziecka respektował wymóg trafności wewnętrznej i zewnętrznej, aby sposób prowadzenia i opisu badania był rzetelny i obiektywny, oparty na współmierności między wiedzą teoretyczną osoby diagnozującej a prowadzonymi przez nią obserwacjami.

W tym kontekście wybrane przez nauczyciela/pedagoga/psychologa techniki i narzędzia diagnostyczne powinny pozwolić na opis przebiegu zachowań społecznych, treści i struktury psychicznej aktywności, która jest ich wyznacznikiem, oraz wskazać ich skutki osobiste i społeczne. Ważna wydaje się także treść ewentualnej orientacji *post factum* (a więc po wygaśnięciu zachowania), bo jest ona zawsze wysoce zindywidualizowana, charakterystyczna dla danego dziecka, a tym samym odmienna od reakcji jego rówieśników (np. poczucie wstydu, winy, niezadowolenie z zachowania, którego dziecko wcale nie musi aprobować, ale też poczucie „bycia w centrum” zainteresowania innych). Dzieci mają bowiem często wypracowany wzór osobowych warunków działań społecznych, brakuje im jednak, na skutek błędów i zaniedbań środowiska (rodzinnego, instytucjonalnego), w którym funkcjonują, określonych umiejętności pozwalających na zdobywanie statusu osoby „kompetentnej społecznie”.

<sup>28</sup> H. Krauze-Sikorska, *Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek konieczny wspomaganie i wspieranie rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, E. Marek, J. Łuczak (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, s. 51–60.

Jak wszelkie poznanie, diagnoza społecznego funkcjonowania dziecka musi rozpocząć się jednak od opisu faktów, które pozwolą na rzetelną interpretację. Nie może być to jednak w żadnej mierze pogoń za faktami i przypadkowe zbieranie danych, ale kierowanie swojej uwagi na określone zjawiska, stawianie istotnych z punktu widzenia danego zjawiska pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi. Efektem procesu diagnostycznego powinno stać się tu wykrycie zależności między podmiotowymi wyznacznikami działania, działalności lub zachowania i poszczególnymi wyznacznikami realizowanej przez dziecko aktywności społecznej. Warto przy tym pamiętać, że między treścią wyznacznika a aktywnością dziecka skierowaną na rozwiązanie zadania społecznego mogą pojawić się rozbieżności. Ich ocena wymaga od pedagoga rzetelnej wiedzy pozwalającej nie tylko dostrzec braki w prowichach społecznych, ale na podstawie analizy biegu życia dziecka wskazać także ich przyczyny.

Jednym z ważnych elementów tak rozumianego procesu diagnozowania kompetencji społecznych dzieci z utrudnieniami w rozwoju jest ocena ich relacji interpersonalnych w klasie szkolnej, cechującej się występowaniem dwóch rodzajów struktur grupowych: formalną, tworzoną przez nauczyciela ze względu na spełnianie przez uczniów wymagań szkoły<sup>29</sup>, oraz nieformalną, powstającą spontanicznie, według kryterium sympatii–antypatii.

Dziecko przekraczając próg szkolny staje się członkiem grupy – jest podatne na jej wpływy, zaspokaja potrzeby uznania społecznego, akceptacji, kontaktu emocjonalnego, identyfikacji, więzi z innymi, współdziałania i współpracy. Możliwość zaspokojenia tych potrzeb staje się jednak przede wszystkim udziałem dzieci cechujących się optymizmem, atrakcyjnością fizyczną, ale także zdrowiem i fizyczną sprawnością, inteligencją, dobrymi wynikami w nauce, energią, pewnością siebie, łatwością nawiązywania kontaktów z innymi (istotna jest tu ilość kontaktów w diadach), zdolnością do współpracy, życzliwością, bezpośredniością, odpowiedzialnością, pozycją materialną rodziców i dziecka w rodzinie<sup>30</sup>.

## **Dziecko z utrudnieniami w rozwoju w klasie szkolnej – analiza problemu w świetle badań empirycznych**

Niestety, jak wskazują badania empiryczne<sup>31</sup>, dzieci z utrudnieniami w rozwoju nie zaspokajają tych potrzeb, są bowiem najczęściej osobami niepopu-

<sup>29</sup> D. Ekiert-Grabowska podkreśla, że wyrazem istnienia takiej struktury mogą być określenia „dobry uczeń”, „zły uczeń” (*idem*, *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1983, s. 9).

<sup>30</sup> Por. m.in. A.F. Newcomb, W.W. Bukowski, L. Pattee, *Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status*, „Psychological Bulletin”, nr 113, s. 99–128; H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny...*, s. 360.

<sup>31</sup> Badaniami objęto 156 uczniów klas III; 8,9% (14 osób) stanowiły dzieci nieakceptowane (ignorowane lub odrzucone przez klasę), 2 dzieci było osobami akceptowanymi przez grupę w sposób przeciętny; cechy i zachowania, które członkowie grupy przypisywali tym dzieciom to m.in. (podaje bez kategoryzacji): cicho siedzi; nie uczy się; nie odrabia zadań domowych; nie chce się

larnymi, m.in. ze względu na nieśmiałość, powściągliwość, brak energii, niską sprawność fizyczną, nieprzystępność, zbytne odstawanie od grupy, agresywność. Przejawiają też zachowania nie zawsze dostosowane do sytuacji (reagują nademotywnie, labilnie).

Analizując ich status w badanych grupach można dostrzec pojawienie się trzech opcji: doświadczały w klasie szkolnej (1) przeciętnej akceptacji, (2) izolacji (ignorowania) lub (3) odrzucenia.

*W badanych klasach dzieci przeciętnie akceptowane były osobami:*

– raczej lubianymi, ale nie zajmowały ważnych miejsc w strukturze grupy; przebywanie w grupie nie dostarczało im zatem zbyt wielu bodźców pozytywnych, ale też „bycie” wśród innych nie stawało się równocześnie źródłem silnych bodźców negatywnych;

– część osób w grupie przejawiała w stosunku do nich zachowania pozytywne, twierdziła, że je lubi (obserwacja relacji interpersonalnych między dziećmi wskazywała jednak na nieznaczną ilość zachowań potwierdzających przejawy autentycznej akceptacji tych dzieci; zdecydowana większość dzieci deklarowała raczej, że lubi te dzieci), część wskazywała na te dzieci jako osoby wyjątkowo nie lubiane. W analizowanej sytuacji można wskazać na wystąpienie szczególnej sytuacji psychologicznej – dzieci te były jednocześnie osobami akceptowanymi (przynajmniej na poziomie deklaracyjności) i odrzucanymi.

Kategoria dzieci akceptowanych w sposób przeciętny wystąpiła w grupie wyraźnie z sobą skłóconej i podzielonej w widoczny sposób na kilka podgrup, których liderzy byli przez inne grupy zwalczani<sup>32</sup>. Sytuację taką należy ocenić jako wysoce niekorzystną dla społecznego funkcjonowania dziecka z utrudnieniami w rozwoju, które z jednej strony było nagradzane uznaniem w grupie deklarującej/przejawiającej akceptację, z drugiej – często karane brakiem uznania, izolacją lub wręcz odrzuceniem przez inną grupę.

Trudności w relacjach społecznych przejawiały się też izolacją (ignorowaniem) tych dzieci przez wszystkich członków danej grupy – charakterystyczne było funkcjonowanie na marginesie grupy i niepodjęcie przez nie działań na jej rzecz.

---

bawić; jest „smutasem”; płacze z byle powodu; podlizuje się; krzyczy; brzydko mówi; przeżywa; gryzie; popycha; szturcha; brzydko się ubiera; śmierdzi; jest gruby; jest jak „wiewióra” (chodziło o wystające zęby); ale też „ma bogatego tatę”.

Wyniki tych badań są z mojego punktu widzenia szczególnie interesujące ponieważ w znacznej mierze potwierdzają wyniki przedstawione przez D. Ekiert-Grabowską w latach 80. Wydawałoby się, że kompetencje diagnostyczne i psychopedagogiczne współczesnych nauczycieli będą sprzyjały integrowaniu dzieci harmonijnie i nieharmonijnie funkcjonujących. Okazuje się jednak, że trudności związane z byciem osobą nieakceptowaną są przez nauczycieli-pedagogów niedostrzegane, ignorowane, często nauczyciel nie potrafi też podejmować skutecznych form działań sprzyjających procesowi komunikacji i współlistnienia w klasie osób o różnych oczekiwaniach, potrzebach, możliwościach i ograniczeniach w rozwoju.

<sup>32</sup> Por. D. Ekiert-Grabowska, *Dziecko nieakceptowane...*



*Dzieci ignorowane:*

– cechowała nieśmiałość, brak stanowczości i wycofywanie się z relacji z innymi w sytuacjach, w których inni okazywali nie tylko agresję, ale też wyraźną asertywność;

– unikały interakcji w diadzie, lepiej radziły sobie z zadaniami społecznymi w dużej grupie, ale najczęściej wybierały działania samotne;

– w badaniach socjometrycznych nie uzyskiwały ani wyborów pozytywnych, ani negatywnych, bądź otrzymywały ich bardzo niewiele (ta ostatnia sytuacja miała miejsce tylko w jednej klasie);

– członkowie grupy nie okazywali im sympatii czy zainteresowania, nie występowała też jednak wyraźna antypatia – dzieci te nie były ani specjalnie lubiane, ani nielubiane, grupa traktowała je obojętnie nie licząc się z ich oczekiwaniami i potrzebami.

Sytuacja dzieci izolowanych przez grupę była o tyle niekorzystna, że nie miały one możliwości zebrania niezbędnych dla prawidłowego rozwoju kompetencji społecznych doświadczeń; nie będąc bowiem pożądanymi partnerami interakcji, nie przechodziły niezbędnego treningu w sytuacjach kontaktów z innymi

*Trzecią kategorię stanowiły dzieci odrzucane przez grupę, które stawały się przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci grupy:*

– cechował je wysoki poziom aktywności zewnętrznej, często podejmowały (nieudane) próby nawiązania kontaktu z innymi osobami z grupy, nie radziły sobie w sytuacjach wymagających współdziałania z innymi, pojawiały się więc konflikty z grupą, przejawiały zachowania destrukcyjne i autodestrukcyjne;

– nie były lubiane i uznawano je za niepożądanych partnerów interakcji społecznych;

– miały nieznaczący wpływ na to, co się w grupie dzieje;

– inni członkowie grupy starali się unikać kontaktów z nimi;

– ich zachowanie odbiegało od ogólnie przyjętych norm;

– starały się zwrócić na siebie uwagę innych poprzez zachowania nieakceptowane, powodowało to jednak skutek odwrotny od zamierzonego.

Przebywanie w grupie było dla tych dzieci źródłem negatywnych przeżyć, co znacząco pogłębiało ich trudności, prowadząc nie tylko do nasilenia się zaburzeń w relacjach z innymi, ale także do pojawiania się lub pogłębienia już istniejących zaburzeń w zakresie procesów poznawczych czy motywacyjnych, prowadząc do wystąpienia symptomów wyuczonej bezradności i adaptacyjnej dekompensacji<sup>33</sup>.

Już tak niewielki wycinek diagnozy dotyczącej kompetencji społecznych dzieci z utrudnieniami w rozwoju wskazuje na konieczność pogłębienia opisu funkcjonowania dziecka w środowisku klasy, ale też w innych układach odniesienia – rodzinie, pozaszkolnych grupach rówieśniczych (formalnych i nieformalnych)

<sup>33</sup> H. Krauze-Sikorska, *Wsparcie społeczne w sytuacji wystąpienia Syndromu Adaptacyjnej Dekompensacji u dzieci i młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi*, [w:] *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, M. Piorunek (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 407–427.

– po to, by lepiej rozumieć i interpretować zjawiska społeczne dotyczące relacji dziecko–inni. Konstrukty wyjaśniające muszą ujmować dane w pewien system informacji, w którym istotny jest opis indywidualny (odnoszący się do konkretnego dziecka i jego relacji z innymi) oraz kolektywny (pozwalający dostrzec znaczenie poszczególnych grup dla społecznego funkcjonowania dziecka). Efektem prze-myślanej diagnozy ma być bowiem wybór takiej strategii działania, która stworzy dziecku szansę na rozwiązanie problemów. Jest to jednak możliwe tylko wtedy, gdy doświadczy ono społecznego wsparcia<sup>34</sup> w procesie: 1) uczenia się werbalnej komunikacji, 2) rozpoznawania uczuć, 3) rozpoznawania problemów interpersonalnych, 4) uczenia się alternatywnych rozwiązań w sytuacjach konfliktowych, 5) przewidywania konsekwencji podejmowanych działań, ale także uczenia się jak stawać się osobą asertywną. Oddziaływania te nie mogą być jednak skierowane wyłącznie na kompetencje samego dziecka, nie żyje ono bowiem w społecznej próżni. Uwzględnienie interakcji między dzieckiem i innymi osobami (dorosłymi, rówieśnikami) oraz procesów grupowych zmaksymalizuje potencjał dziecka. Ważne jest tu jednak zachowanie równowagi pomiędzy autonomią i poczuciem Ja dziecka a syntonią z innymi. Warunkiem takiej równowagi wydaje się być nie tylko uwewnętrznianie wymagań i norm społecznych, ale także krystalizowanie się pojęcia „my”, w taki jednak sposób, by nie naruszało umiejętności dostrzegania własnego Ja. Dotyczy to zarówno rodziny, jak i szkoły, w której tworzenie przez nauczycieli klimatu wolnego od zagrożeń fobią szkolną, niezaangażowaniem, biernością, niedostosowaniem społecznym, izolacją czy ostracyzmem, może prowadzić do dostrzegania, ujawniania i zwiększania możliwości dzieci z utrudnieniami w rozwoju oraz stwarzania optymalnych warunków pozwalających dziecku na budowanie pozytywnych relacji Ja–inni.

### Podsumowanie

Analizując społeczne funkcjonowanie dzieci, A. James i A. Prout<sup>35</sup> podkreślali, że dziecięce relacje interpersonalne i kultury wymagają rozpatrywania w obrębie perspektywy badawczej, wyznaczonej ich własną specyfiką, odrębną od perspektywy zakładającej wyłącznie punkt widzenia dorosłych. Dzieci powinny być bowiem zawsze widziane jako podmioty aktywnie konstruujące i określające zarów-

<sup>34</sup> Przyjmuję tu za H. Sęk, że wsparcie społeczne jest rodzajem interakcji, której celem jest zbliżenie jednego lub obu uczestników do rozwiązania problemu, przezwyciężenie trudności, reorganizacja zakłóconej relacji z otoczeniem i podtrzymanie emocjonalne; w toku tej interakcji zachodzi wymiana emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych; skuteczność wymiany społecznej zależna jest od trafności oczekiwanego i uzyskiwanego wsparcia; wymiana w toku interakcji może być jednostronna lub wzajemna; interakcja i wymiana zostają podjęte w sytuacji problemowej lub trudnej (H. Sęk, *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*, [w:] *Społeczna psychologia kliniczna*, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa 1991, s. 493–494).

<sup>35</sup> *Constructing and Reconstructing Childhood*, A. James, A. Prout (red.), Falmer, Basingstoke 1990, s. 8–9.

no swoje życie społeczne, jak i otaczających ich ludzi i społeczności, w których żyją. W żadnej mierze nie można ich więc traktować jako pasywnych elementów struktur i procesów społecznych, co szczególnie istotne wydaje się w sytuacji zmian proponowanych w nowej podstawie programowej, która zakłada konieczność podejmowania przez szkołę oraz poszczególnych nauczycieli działań mających na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia.

Aby wyjaśnić istotę procesu socjalizacji i jego nieprawidłowości nie wystarczy więc ograniczyć się do opisu i badania rodziny dziecka. Relacje w rodzinie nie są bowiem równorzędne i właśnie dlatego dzieci nie uczą się tak skutecznie, jak w innych przestrzeniach społecznych, umiejętności pozwalających na naprzemienny udział w interakcji, dzielenie się z innymi, przywództwo, ale też tego, jak radzić sobie z wrogością innych.

W okresie szkolnym dzieci szukając zaspokojenia swoich potrzeb społecznych zwracają się coraz częściej w stronę rówieśników. Te z nich, którym w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa udało się nabyć określone kompetencje, rozwiązać kryzysy i problemy, posiadają dobry fundament dalszego rozwoju, bo osiągnięcia każdego z poprzednich okresów mogą być wykorzystywane do skutecznego radzenia sobie z nowymi wyzwaniami. Niestety część dzieci wkracza w okres szkolny z takimi brakami w prowizjach społecznych, które generują brak gotowości w tym obszarze. Stają przed wyzwaniami społecznymi, z którymi sobie nie radzą. Choć potrzebują grupy rówieśniczej, aby kształtować poczucie kompetencji i samoocenę, to jeśli spotkają się z ignorowaniem ich potrzeb lub odrzuceniem przez innych członków grupy, uruchamiają wtedy wiele niekorzystnych mechanizmów obronnych. Wycofując się z nowych zadań i stawianych przed nimi wyzwań nie osiągają zamierzonych celów, nie zaspokajają pragnień, nie doświadczają poczucia wspólnoty, pozwalającego ustalić swoje mocne strony i zdobyć miejsce wśród innych.

Diagnoza pozwalająca budować skuteczną sieć wsparcia dzieci z utrudnieniami w rozwoju musi uwzględniać znaczenie różnych płaszczyzn życia społecznego dziecka, bo tylko wtedy możliwe jest zbudowanie takiego modelu pomocy, w którym ono samo i jego otoczenie będą aktywnie ustosunkowywać się do wyników diagnozy pedagogicznej i informacji uzyskiwanych na jej podstawie.

Zaproponowany w artykule interakcyjny model poznania dziecka wymaga jednak od pedagoga nie tylko wysokich kompetencji, ale także większego wysiłku, związanego np. z koniecznością dotarcia do wielu środowisk, w których dziecko funkcjonuje, po to, by dostrzec ich wzajemne relacje i powiązać je z dostrzeżonymi problemami dziecka/ucznia z utrudnieniami w rozwoju – doświadczającego niepowodzeń w relacjach z innymi. Klasa szkolna stanowić może w procesie konstruowania diagnozy tę przestrzeń społeczną, w której każdy pedagog o orientacji „na dziecko” jest w stanie szybko zauważyć jego problemy w relacjach z innymi i samym sobą, a tym samym podjąć skuteczne działania sprzyjające zmianie.

## Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1999.
- Brzezińska A., *Dzieci z układu ryzyka*, [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), Wydawnictwo Humaniora, Poznań 2003.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.
- Bronfenbrenner U., *Czynniki społeczne w rozwoju osobowości*, „Psychologia Wychowawcza XIII” 1970, nr 1, 2.
- Bronfenbrenner U., *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Constructing and Reconstructing Childhood*, A. James, A. Prout (red.), Falmer, Basingstoke 1990.
- Ekiert-Grabowska D., *Dziecko nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1983.
- Gerstmann P., *Propozycja koncepcji psychologii klinicznej*, [w:] *Aktywność człowieka i osobowość jako podmiot psychologii i podstawowe zagadnienia psychologii klinicznej*, S. Gerstmann (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1982.
- Gerstmann S., *Podstawy psychologii konkretnej*, PWN, Warszawa 1987.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1979.
- Krauze-Sikorska H., *Dzieci i młodzież z „układu ryzyka” zaburzeń w uczeniu się w szkole powszechnej. Strategie edukacyjne, profilaktyczne i terapeutyczne – założenia a rzeczywistość*, materiał niepublikowany.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Krauze-Sikorska H., *Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek konieczny wspomaganie i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, E. Marek, J. Łuczak (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.
- Krauze-Sikorska H., *Twórczość artystyczna a rozwój struktury obrazu Ja dziecka (analiza zjawiska w świetle badań własnych)*, [w:] *Dziecko i dzieciństwo. W kregu pytań i poszukiwań teoretyczno-badawczych*, K. Segiet (red.), Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 2007.
- Lewicki A., *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1978.
- Łukaszewski W., *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*, PWN, Warszawa 1974.
- Maslow A.H., *Motivation and Personality*, Harper and Row, New York 1970.
- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych KKS. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2001.

Newcomb A.F., Bukowski W.W., Pattee L., *Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status*, "Psychological Bulletin", nr 113.

Pilecka W., Pilecki J., *Model kompetencji społecznych w ujęciu S. Greenspana*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej” 1990, nr I.

Schaffer H.R., *Rozwój społeczny – dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

Siek S., *Formowanie osobowości*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.

Snygg D., Combs A.W., *Individual Behavior. A Perceptual Approach to Behavior*, Harper, London 1959.

*Spoleczna psychologia kliniczna*, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa 1991.

*Studia z psychologii w KUL*, t. 13, P. Francuz, W. Otrębski (red.), Lublin 2006.

Wall W.D., *Twórcze nychowanie w okresie dzieciństwa*, PWN, Warszawa 1986.



Aldona Kopik  
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego  
w Kielcach  
Monika Zatorska  
Europejskie Centrum Edukacji w Kielcach

## WIELOINTELIGENTNA EDUKACJA DLA DZIECKA<sup>1</sup>

*Jeżeli stworzymy system edukacyjny,  
który wszystkie dzieci chętniej zaakceptują,  
jeżeli znajdziemy drogi, którymi każde z nich  
dotrze do swojego miejsca pod słońcem.*

Mel Lewine

### Wprowadzenie

Edukacja wczesnoszkolna w większości krajów jest pierwszym, obowiązkowym etapem kształcenia i integralną częścią systemu szkolnego. Rozwiązania oświatowe wielu krajów dowodzą, że szkoła musi dostosowywać się zarówno do zmian zachodzących w rozwoju dzieci, jak i tych dotyczących warunków życia społeczeństw – w szerokim rozumieniu do zmian cywilizacyjnych. Systemy oświatowe różnicuje wiek rozpoczynania nauki szkolnej, czas trwania obowiązkowego szkolnego, metody i formy pracy oraz różnorodność edukacyjnych modeli<sup>2</sup>. W krajach Unii Europejskiej określone zostały priorytety edukacyjne, takie jak: podniesienie jakości kształcenia, równość szans, modelowanie systemu kształcenia nauczycieli oraz wychowanie nowego Europejczyka. Wyraźnie zróżnicowana struktura organizacyjna i programowa uzależniona jest od warunków ekonomicznych, społecznych, politycznych, historycznych, narodowych i demograficznych poszczególnych państw. Są one zgodne z tradycją i uwarunkowaniami rozwoju oświaty.

Nadrzędną wartością w edukacji jest rozwój dziecka. Szkoła musi stworzyć uczniom warunki sprzyjające wzajemnej interakcji z rówieśnikami i dorosłymi, musi sprzyjać powstawaniu kolejnych zmian rozwojowych, „dać” nauczyciela, który towarzyszy dziecku i wspiera je. Dokonujące się w naszym kraju zmiany związane z obniżeniem obowiązku szkolnego muszą być powiązane z nową, dobrą organizacją środowiska rozwoju dzieci. Inspirujące środowisko edukacyjne

---

<sup>1</sup> Koncepcja *wielointeligentnej edukacji dla dziecka* została szczegółowo zaprezentowana w książce A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010.

<sup>2</sup> A. Kopik, *Nauczanie na szczeblu elementarnym w wybranych krajach Wspólnoty Europejskiej*, [w:] *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 2005, s. 231.

musi sprzyjać wyzwaniu aktywności. Kluczowym zadaniem wydaje się określenie warunków, jakie powinna spełniać szkoła, aby mogły w niej dobrze funkcjonować dzieci sześćioletnie. Przyjęta wizja szkoły i proponowane zmiany powinny być dostosowane do możliwości dzieci. W tym kontekście należy określić nowy model wczesnej edukacji, który uwzględniłby przede wszystkim potrzeby i możliwości małego ucznia.

*Wielointeligentna edukacja dla dziecka* to koncepcja, która pozwala odkrywać potencjał każdego dziecka, rozwijać zdolności i pasje, pomaga budować wewnętrzną motywację do nauki, sprzyja samodzielności i kreatywności. Koncepcja ta jest odpowiedzią na zmiany zachodzące w polskiej edukacji. To pomysł twórczego wspierania rozwoju dziecka wkraczającego na drogę edukacji, która powinna być, w odróżnieniu od szkoły tradycyjnej, edukacją dla dziecka, kształceniem opartym na indywidualizacji, dostosowaniu celów, metod, form pracy i środków dydaktycznych do potrzeb ucznia. Proces kształcenia budowany na zrozumieniu, jaką wartością jest indywidualność, i dostosowany do potrzeb jednostki służy osiągnięciu sukcesu przez każde dziecko.

## Teoria inteligencji wielorakich

Osnowę koncepcji *wielointeligentnej edukacji dla dziecka* stanowi teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, która ukazuje wyjątkowość i niepowtarzalność każdego człowieka. Teoria ta oparta jest na twierdzeniu, że nie istnieje tylko jedna, monolityczna zdolność umysłowa. Gardner uważa, że w toku ewolucji u człowieka rozwinięte zostały różne zdolności pozwalające na przetwarzanie informacji. Zdolności te, to poszczególne inteligencje, które pozwalają człowiekowi rozwiązywać problemy i tworzyć produkty, które mają konkretne znaczenie w danym środowisku. Gardner uważa, że inteligencja jest potencjałem biopsychicznym pozwalającym na przetwarzanie specyficznych form informacji w określony sposób<sup>3</sup>. Jego zdaniem pojęcie „inteligencja” można rozważać w trzech różnych ujęciach. Każde z nich ma inny zakres i odnosi się do innej sfery. Inteligencja może być ujmowana jako: cecha gatunkowa, różnica między jednostkami lub jako właściwe wykonanie zadania<sup>4</sup>. W różnych kulturach zachowania inteligentne mogą przejawiać się w odmiennej formie i postaci. W związku z tym zachowania inteligentne powinno się postrzegać przez pryzmat cywilizacyjnych dokonań. Dokonujące się przemiany społeczne zmieniają sposób oceniania wartości poszczególnych inteligencji oraz postrzeganie ich przydatności.

Gardner tworząc podstawy swojej teorii określił i nazwał na początku siedem rodzajów inteligencji: językową, matematyczno-logiczną, ruchową, wizualno-przestrzenną, muzyczną, interpersonalną i intrapersonalną. W toku dalszych

<sup>3</sup> H. Gardner, *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006, s. 27.

<sup>4</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009, s. 52.



badań wyodrębnił i opisał jeszcze inteligencję przyrodniczą, a w najnowszych pracach rozważa problem występowania inteligencji egzystencjalnej. Uważa on, że lista możliwych do określenia inteligencji nie jest zamknięta i obecnie używa określenia „osiem i pół inteligencji”<sup>5</sup>.

Autor teorii inteligencji wielorakich doszedł do wniosku, że każda inteligencja posiada własne specyficzne mechanizmy odbierania informacji ze świata zewnętrznego oraz ich przetwarzania i wykorzystywania<sup>6</sup>. Każdą inteligencję można określić przypisując jej funkcje podstawowe:

– *inteligencja językowa* – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez słowo mówione i pisane, we wrażliwości na rymy, znaczenie słów oraz dźwięki;

– *inteligencja ruchowa* – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez ruch i kontakt fizyczny oraz umiejętnością wykorzystania własnego ciała do wyrażenia emocji;

– *inteligencja matematyczno-logiczna* – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez liczby, ciągi zdarzeń, myślenie logiczne i kreatywne rozwiązywanie problemów;

– *inteligencja wizualno-przestrzenna* – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez myślenie obrazami, wrażliwość wzrokowo-przestrzenną, wizualizację i orientację przestrzenną;

– *inteligencja przyrodnicza* – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez otoczenie, środowisko, umiejętność rozpoznawania i kategoryzowania świata fauny i flory oraz innych obiektów przyrodniczych;

– *inteligencja muzyczna* – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez rytm i melodię, zdolnością słuchową, wrażliwością na dźwięki, rymy i kompozycje;

– *inteligencja interpersonalna* – przejawia się w zdolności rozumienia innych ludzi, współodczuwaniu, negocjowaniu i wypracowywaniu kompromisów oraz w umiejętności patrzenia na świat oczyma innej osoby;

– *inteligencja intrapersonalna* – przejawia się w zdolności rozumienia samego siebie, własnych uczuć, w patrzeniu na świat z własnego punktu widzenia, w umiejętności kierowania własnym postępowaniem.

Każdy człowiek posiada wszystkie typy inteligencji, które wzajemnie na siebie oddziałują tworząc niepowtarzalny, indywidualny profil inteligencji. Profil ten ukazuje pełen wachlarz możliwości, układ mocnych i słabych stron. Na tej podstawie możemy określić, jak człowiek jest zdolny, aby wspierać jego dalszy rozwój. Teoria inteligencji wielorakich zakłada, że „każdej inteligencji można przypisać szczególnie procesy poznawcze zachodzące w obszarze pamięci, uwagi, percepcji i rozwiązywania problemów”<sup>7</sup>. Gardner przyjmuje, że intelekt dziecka może być wyrażony na wiele sposobów, w różnych sferach. „Uczniowie mający trudności z przyswojeniem sobie wiedzy z zakresu dyscyplin tradycyjnie nauczanych w szkole wydają się osiągać lepsze wyniki i czuć się pewniej, kiedy stwarza

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 37.

<sup>6</sup> T. Armstrong, *7 rodzajów inteligencji*, MT Biznes, Warszawa 2009, s. 255.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 25.

im się szansę wykazania się zrozumieniem tych dziedzin i należąca do nich wiedzą za pomocą innych środków niż językowe”<sup>8</sup>.

Ogromnie ważne jest poznanie profilu inteligencji. Pozwala ono na całościowe wsparcie rozwoju człowieka, gdyż podstawą właściwego funkcjonowania jest równomierny rozwój wszystkich inteligencji. Każdą inteligencję można rozwijać; zarówno te najmocniejsze, jak i te słabsze. Szczególnie dobre efekty przynosi rozwijanie słabych stron poprzez wykorzystanie mocnych inteligencji. Bardzo trudno jest określić katalog takich umiejętności, na podstawie których można byłoby wyznaczyć indywidualny profil inteligencji.

W ocenie zdolności dziecka w konkretnych dziedzinach pomocny jest zestaw wskaźników, opisujący typy działania, myślenia, kody oraz procedury charakterystyczne i potrzebne do osiągnięcia sukcesu w każdej z nich [...]. Wskaźniki cech ujętych w profilu powinny być dobierane zgodnie z normami, czyli danymi, jak konkretna wielkość (cecha, zachowanie) kształtuje się u innych dzieci w tym samym wieku<sup>9</sup>.

Zdaniem Roberta Fishera<sup>10</sup>, różne inteligencje umożliwiają nam angażowanie się w różne sposoby uczenia i osiąganie innego rodzaju sukcesów. Trzeba starać się, aby wszystkie możliwe działania opierały się na wykorzystaniu tych inteligencji, które są charakterystyczne dla danej osoby. W książce *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*<sup>11</sup> określone zostały cechy, które dominują w danym typie inteligencji:

- *Dzieci, u których dominuje inteligencja językowa:*
  - lubią mówić, opowiadać i słuchać opowieści,
  - przejrzyście wypowiadają się i spisują swoje myśli,
  - używają bogatego słownictwa,
  - potrafią tworzyć opowiadania i oryginalne historie,
  - mają łatwość uczenia się słów w językach obcych,
  - są wrażliwe na rymy, dźwięki, znaczenie słów,
  - mają dobrą pamięć słuchową,
  - chętnie i często zadają pytania,
  - mają dobrą pamięć do imion, nazwisk, nazw geograficznych,
  - zapamiętują trudne słowa,
  - lubią recytować wiersze, łatwo je zapamiętują,
  - wcześniej podejmują próby czytania, lubią czytać.
- *Dzieci, u których dominuje inteligencja matematyczno-logiczna:*
  - myślą logicznie,
  - lubią ustaloną kolejność i porządek rzeczy, precyzyjne instrukcje,
  - są konkretne i dociekliwe,

<sup>8</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 192.

<sup>9</sup> I. Czaja-Chudyba, *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005, s. 59.

<sup>10</sup> R. Fisher, *Lepszy start*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2002, s. 20.

<sup>11</sup> A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, s. 21–23.

- lubią badać i zbierać informacje,
- lubią gry logiczne, łamigłówki i zagadki,
- umiejętnie szeregują, klasyfikują i wnioskują,
- z łatwością dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe,
- zadają wiele pytań dotyczących otaczającego świata,
- chętnie rozwiązują problemy,
- lubią przeliczać różne rzeczy, napotkane przedmioty,
- klasyfikują lub grupują według jakiejś zasady czy cechy,
- rozumieją znaczenie symboli,
- są dokładne i zorganizowane.
- *Dzieci, u których dominuje inteligencja ruchowa:*
  - lubią ćwiczenia fizyczne, zabawy ruchowe,
  - potrafią własnym ciałem wyrażać emocje,
  - łatwo uczą się różnych sprawności ruchowych,
  - przodują wśród rówieśników w sportach,
  - mają dobre wycucie odległości i przestrzeni,
  - są uzdolnione manualnie,
  - sprawnie posługują się przedmiotami,
  - mają dobrą koordynację ruchową,
  - wykorzystują ruch w sposób celowy i świadomy,
  - posiadają dobre wycucie własnego ciała,
  - chętnie wykonują różne prace ręczne,
  - w czasie rozmowy używają mowy ciała, gestykują.
- *Dzieci, u których dominuje inteligencja wizualno-przestrzenna:*
  - mają zdolność dostrzegania szczegółów otaczającego świata,
  - są wrażliwe na kształty, linie, przestrzeń, kolory,
  - myślą obrazami, mają pamięć obrazową,
  - lubią bawić się układankami, mapami, labiryntami,
  - lubią rysować, rzeźbić, wycinać, lepić, modelować, tworzyć przestrzenne formy,
  - mają dobrze rozwinięty zmysł dotyku,
  - łatwo odnajdują drogę w nowym miejscu,
  - szybko uczą się korzystać z map, diagramów, tabel,
  - rozumieją schematy rysunkowe,
  - lubią rozkładać różne rzeczy na części i potrafią złożyć je z powrotem,
  - lubią sprawdzać, w jaki sposób coś działa,
  - chętniej słuchają czytanego tekstu, gdy jest on ilustrowany.
- *Dzieci, u których dominuje inteligencja muzyczna:*
  - łączą muzykę z emocjami i własnym nastrojem,
  - mają poczucie rytmu, z łatwością zapamiętują rytmy i rymy,
  - lubią śpiewać,
  - chętnie uczą się przy muzyce,

- „zменяją” w muzykę wszystko, co robią,
- są wrażliwe na wszelkie dźwięki,
- mają dobry słuch muzyczny,
- lubią słuchać muzyki,
- mają swoje ulubione piosenki, melodie, utwory,
- nuca, mruca, podśpiewują podczas zabawy,
- samodzielnie „komponują” melodie,
- próbują grać na instrumentach muzycznych,
- lubią wydobywać dźwięki z przedmiotów „niemuzycznych”.
- *Dzieci, u których dominuje inteligencja przyrodnicza:*
  - są ciekawe świata,
  - „rozumieją” świat roślin i zwierząt,
  - lubią przebywać na świeżym powietrzu,
  - lubią samodzielnie eksperymentować, doświadczać,
  - pasjonują się ekologią,
  - klasyfikują przedmioty w hierarchie,
  - dostrzegają zależności i wzorce w przyrodzie,
  - obserwują, rozpoznają i kategoryzują świat roślin i zwierząt,
  - fascynuje je otaczający świat,
  - kolekcjonują okazy przyrodnicze,
  - zbierają albumy, obrazki czy książki o tematyce przyrodniczej,
  - są zainteresowane zjawiskami przyrodniczymi, fizycznymi, chemicznymi,
  - dobrze opiekują się zwierzęciem, rośliną,
  - mają własny „ogródek”, choćby w doniczce.
- *Dzieci, u których dominuje inteligencja intrapersonalna:*
  - lubią pracować samodzielnie,
  - znają i wykorzystują swoje mocne strony,
  - budują wewnętrzną motywację,
  - poszukują odpowiedzi na „trudne” pytania,
  - samodzielnie wyznaczają i jasno precyzują cele własne,
  - chętnie przebywają same, wykonują wtedy ulubione zajęcia,
  - są zaradne, niezależne,
  - umieją wyrazić swoje uczucia,
  - lubią decydować o sobie.
- *Dzieci, u których dominuje inteligencja interpersonalna:*
  - lubią i potrafią pracować w grupie,
  - łatwo nawiązują kontakty społeczne,
  - mają zdolności przywódcze,
  - są komunikatywne,
  - potrafią słuchać innych,
  - zachowują asertywność przy konfrontacji,
  - są lubiane przez rówieśników,

- dbają o dobre relacje z innymi osobami,
- patrzą na świat oczyma drugiego człowieka,
- wczuwają się w sytuacji i problemy innych,
- potrafią rozwiązywać konflikty.

Każde dziecko posiada swoiste zdolności i talenty. Niektóre zdolności można rozpoznać bardzo łatwo, inne są mocno ukryte, a ich ujawnienie wymaga długich poszukiwań. Są dzieci posiadające zdolności językowe, matematyczne czy muzyczne, są takie, które bez problemu nawiązują kontakty interpersonalne. Atutem innych dzieci jest ruch. Ważne, aby dobrze poznać dziecko i pomóc mu wykorzystać jak najlepiej jego potencjał.

„Profil inteligencji opisuje charakterystyczną dla każdego człowieka kombinację mniej lub bardziej rozwiniętych rodzajów inteligencji używanych do rozwiązywania problemów. Istnienie silnych i słabych stron wyjaśnia różnice indywidualne”<sup>12</sup>. Określenie profilu inteligencji na etapie wczesnej edukacji powinno służyć jak najpełniejszemu rozwojowi. Dziecko musi mieć możliwość podejmowania działań pozwalających na dalszy rozwój mocnych stron, ale również działań sprzyjających rozwojowi sfer słabszych. W swoich pracach H. Gardner podkreśla, że nie można zbyt wcześnie ukierunkowywać rozwoju dziecka. Dopiero na kolejnych etapach edukacyjnych poznanie profilu inteligencji może służyć do ukierunkowania ucznia w jego dalszym rozwoju.

Teoria inteligencji wielorakich pozwala inaczej spojrzeć na każdego człowieka, lepiej zrozumieć samego siebie i właściwie ocenić indywidualne możliwości. Pozwala spojrzeć na drugiego człowieka z innej perspektywy, poprzez pryzmat wyjątkowości. Teoria ta cieszy się uznaniem na całym świecie, a jej wpływ na edukację w różnych krajach jest coraz większy. Gardner wysoko ocenia większość koncepcji edukacyjnych i pedagogicznych inicjatyw, które powstały i działają w oparciu o jego teorię<sup>13</sup>.

### Koncepcja *wielointeligentnej edukacja dla dziecka*

*Wielointeligentna edukacja dla dziecka* to koncepcja pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Jest ona efektem wieloletnich doświadczeń, zarówno teoretycznych, jak i praktycznych.

Inspiracją do powstania autorskiej koncepcji były zmiany w zakresie polityki edukacyjnej naszego państwa (reformy programowe), potrzeba dostosowania wczesnej edukacji dziecka w polskich szkołach do standardów europejskich. Biorąc pod uwagę wyniki ogólnopolskich badań gotowości szkolnej sześciolatków<sup>14</sup>,

<sup>12</sup> H. Gardner, M.L. Kornhaber, W.K. Wake, *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa 2001, s. 161.

<sup>13</sup> J.Q. Chen, S. Moran, H. Gardner, *Multiple Intelligences around the World*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA 2009.

<sup>14</sup> *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, A. Kopik (red.), Wydawnictwo Tekst, Kielce – Bydgoszcz 2007.

doświadczenia własne zdobyte w pracy z dziećmi, nauczycielami i studentami oraz znakomite efekty pracy rodziców, nauczycieli i uczniów uczestniczących w projekcie edukacyjnym „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”<sup>15</sup>, którego jesteśmy autorkami, dostrzegłyśmy konieczność stworzenia nowego, szerszego modelu wczesnej edukacji dziecka.

Projekt edukacyjny „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” prowadzony jest od 1 października 2008 roku w 2700 szkołach, na terenie sześciu województw: lubelskiego, łódzkiego, małopolskiego, podkarpackiego, śląskiego i świętokrzyskiego. Koncepcja projektu realizowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej oparta została na założeniu, że każde dziecko jest zdolne, a szkoła powinna dać wszystkim uczniom możliwość wielostronnego rozwoju i wspierać ich zdolności. Dostrzeżenie, rozwijanie i wspieranie potencjału każdego dziecka to wspólne zadanie rodziców i nauczycieli. Wieloaspektowe wspieranie rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego, fizycznego i motorycznego dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej i nabywanie kompetencji kluczowych w oparciu o teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, to istota autorskiej koncepcji projektu<sup>16</sup>. Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich w praktyce daje uczniom możliwość zdobywania doświadczeń społecznych i edukacyjnych na miarę ich zdolności, zainteresowań, potrzeb i możliwości. Podczas zajęć nauczyciel kształtuje u dzieci umiejętności kluczowe, które mają ogromne znaczenie dla nabywania kompetencji kluczowych. Są one niezbędne każdemu człowiekowi do osobistego rozwoju, samorealizacji, społecznej integracji i zatrudnienia. Kompetencje kluczowe umożliwiają dostosowanie wiedzy, umiejętności i postaw do określonej sytuacji. Cel projektu, jakim jest wdrożenie elastycznego modelu edukacji dostosowanego do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, może zostać osiągnięty dzięki szeroko rozumianej współpracy w obrębie trójpodmiotowości: uczeń – nauczyciel – dom rodzinny. Specjalnie dla potrzeb realizacji zadań projektu przygotowane zostały Dziecięce Ośrodki Zainteresowań<sup>17</sup>, w których uczniowie podczas nauki i zabawy rozwijają wszystkie inteligencje. „Nauczyciel obserwuje dziecko podczas pracy, nauki, zabawy, aby je lepiej poznać. Określa właściwości rozwoju umysłowego, fizycznego, motorycznego, społecznego i emocjonalnego, aby właściwie go wspomagać”<sup>18</sup>. Dostosowuje metody i formy pracy do indywidualnych potrzeb, zainteresowań i możliwości każdego ucznia.

U podstaw koncepcji *wielointeligentnej edukacji dla dziecka* „leży teza, że każde dziecko jest potencjalnie zdolne do rozwinięcia zdolności w różnych dziedzinach. Każde dziecko jest wyjątkowe, ma prawo do pełnego rozwoju umysłowego,

<sup>15</sup> A. Kopik, M. Zatorska, *Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2009.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 7.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 59–69.

<sup>18</sup> A. Kopik, *Oceńać dla dobra ucznia*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, E. Marek, J. Łuczak (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, s. 277.

fizycznego, motorycznego, emocjonalnego i społecznego. Rolą dorosłych jest wspierać jego zdolności, pasje, talenty i zainteresowania”<sup>19</sup>. Koncepcja *wielointeligentnej edukacji dla dziecka* ukazuje wartość odrębności i indywidualności. Wykorzystuje przede wszystkim założenia teorii inteligencji wielorakich, a jej filarami są także: diagnoza indywidualnej drogi rozwoju, indywidualizacja aktywności edukacyjnej, dialog środowisk wychowawczych oraz twórcze i inspirujące środowisko edukacyjne.

Niezwykle ważnym filarem naszej koncepcji jest *diagnoza*. Pojęcie to wywodzi się z medycyny i oznacza: rozpoznanie, rozróżnianie i osądzanie. W wąskim ujęciu diagnoza polega na przyporządkowaniu badanego zjawiska do tzw. jednostki diagnostycznej, w znaczeniu szerszym jest to rozpoznanie badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do znanego typu albo gatunku, przez precyzyjne i całościowe wyjaśnienie dalszego rozwoju<sup>20</sup>. W pedagogice funkcjonują różne rodzaje diagnoz, ale obecnie postuluje się podejście holistyczne. „Diagnoza holistyczna zawsze ujmowana jest w kontekście środowiskowym i rozwojowym, uwzględnia bowiem społeczne uwarunkowania sytuacji dziecka w rodzinie, w przedszkolu, szkole, i dostrzega przyczyny określonego stanu zachowań oraz wzajemne powiązania i oddziaływania”<sup>21</sup>. Rozpoznanie istniejącego stanu rzeczy sprzyja podejmowaniu decyzji dotyczących zmian. Jest to wynik bardzo złożonego, wieloetapowego procesu diagnostycznego. „Diagnoza pedagogiczna dotyczy różnych aspektów procesu uczenia się i sytuacji wychowawczych. Koncentruje się przede wszystkim na procesie wychowania, ale obejmuje również cechy osobowe wychowanka, pozwalające określić rezultaty procesu wychowania”<sup>22</sup>.

Działania diagnostyczne mają na celu określenie związków przyczynowo-skutkowych. Ich trafność w znacznym stopniu zależy od doświadczenia diagnosty i jego relacji z diagnozowanym oraz doboru technik. Każdy nauczyciel powinien być dobrze przygotowany do prowadzenia diagnozy i podejmowania właściwych działań z niej wynikających. Diagnoza pedagogiczna pozwala określić stan rozwoju dziecka, jego umiejętności i podstawowe cechy zachowania<sup>23</sup>.

Rzetelna diagnoza możliwości każdego dziecka, pozwalająca poznać i określić indywidualny profil inteligencji, powinna być oparta na wnikliwej obserwacji i informacjach uzyskanych od rodziców lub opiekunów. Punktem wyjścia podejmowanych działań edukacyjnych jest diagnoza początkowa, zawierająca informacje dotyczące dominujących inteligencji, „mocnych” stron dziecka, jego zainteresowań i talentów, inteligencji, które wymagają szczególnego wsparcia, sposobów wykorzystywania „mocnych” stron do wspierania tych „słabiej” rozwiniętych,

<sup>19</sup> A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, s. 7.

<sup>20</sup> S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 68.

<sup>21</sup> S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009, s. 112.

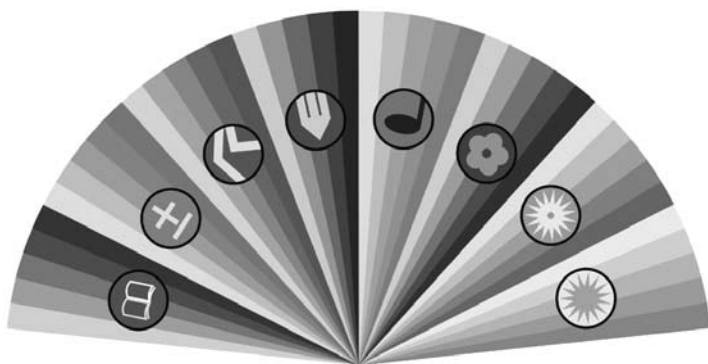
<sup>22</sup> A. Kopik, M. Zatorska, *Każde dziecko...*, s. 23.

<sup>23</sup> S. Włoch, A. Włoch, *Diagnoza...*, s. 114.

dróg rozwoju zdolności specjalnych oraz kierunków pracy. Powinna ona być stale rozwijana i wzbogacana. Należy podkreślić, że osoba diagnozująca profil inteligencji dzieci powinna najpierw sama określić własny profil. W książce *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka* znajduje się narzędzie diagnostyczne: *Skala profilu inteligencji „Wachlarz możliwości”*<sup>24</sup>, pozwalające określić wachlarz własnych możliwości. Należy określić stopień prawdziwości (w skali od 1 do 5), w odniesieniu do siebie, każdego z 48 stwierdzeń. Określenie profilu pozwala ocenić, które zdolności są fundamentem podejmowanych działań, a które należy rozwijać i doskonalić. O rozwojowym aspekcie inteligencji wielorakich świadczy fakt, że poszczególne kompetencje w obszarze inteligencji rozwijają się według określonego schematu.

Nie ma dwojga ludzi o takim samym profilu, dlatego należy oceniać indywidualne postępy i osiągnięcia dzieci, a nie porównywać je między sobą. Poznanie swego wachlarza mocnych i słabych stron oraz zrozumienie, w jaki sposób człowiek jest zdolny, stanowi w omawianej koncepcji fundament opracowania i realizacji wszelkich działań pedagogicznych. Odkrywanie mocnych stron to podstawa budowania poczucia własnej wartości i akceptacji siebie, pozwala zrozumieć, że każdy jest zdolny do nauki, ale nie istnieje jeden idealny dla wszystkich sposób. Poznanie słabszych obszarów inteligencji sprzyja pracy nad ich rozwijaniem i wzmacnianiem. W naszej koncepcji profil inteligencji zobrazowany został jako wachlarz możliwości.

Profil inteligencji – wachlarz możliwości



Poniżej przedstawiony został opis profilu inteligencji (diagnoza początkowa) Jakuba – ucznia klasy pierwszej szkoły podstawowej.

Chłopiec wykazuje zdolności wizualno-przestrzenne i ruchowe. Prawidłowo określa kierunki, dobrze orientuje się w przestrzeni trójwymiarowej, lubi konstruować gry logiczne i bawić się wykorzystując mapy i labirynty. Z łatwością odnajduje drogę

<sup>24</sup> A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, s. 43–48.



w nowym miejscu. Chętnie rysuje, ze szczególną pasją konstruuje budowle z klocków, wykorzystując schematy rysunkowe. Obserwuje się także zamilowanie do różnorodnych form aktywności fizycznej. Chłopiec z łatwością uczy się nowych ćwiczeń, potrafi wykonać każde zadanie ruchowe, chętnie uczestniczy w rywalizacji sportowej. Lubi zarówno gry zespołowe, jak i indywidualne formy ruchu. Zaleca się rozwijanie mocnych stron poprzez zachęcanie do udziału w zawodach sportowych, wycieczkach, grach terenowych, do uczenia się poprzez wizualizację, tworzenia i korzystania z map myśli, wykresów, diagramów. Jakub ma bogaty zasób słownictwa, samorzutnie wypowiada się zdaniami rozwiniętymi, ale nie wykazuje zainteresowania nauką czytania i pisania. Udział w tworzeniu obrazkowego katalogu dziecięcych lektur w bibliotece szkolnej oraz lektura komiksów i czasopism o tematyce zgodnej z hobby chłopca, może stanowić dla niego pierwszy krok w kierunku zainteresowania czytaniem. Jakub jest dzieckiem towarzyskim, akceptowanym i lubianym przez rówieśników. Należy wzmacniać inteligencję językową poprzez zachęcanie do prezentowania rówieśnikom informacji związanych ze sportem. Tworzenie i ilustrowanie treści tekstów przeznaczonych dla rówieśników, gromadzenie wycinków prasowych o tematyce związanej ze sportem i informacji o ulubionych sportowcach, rysowanie ilustracji w zeszytach tematycznych i własnoręczne ich podpisywanie, pozwoli na podniesienie umiejętności w zakresie czytania i pisania. Zdolności interpersonalne i naturalne cechy przywódcze wykorzystywać należy przydzielając chłopcu odpowiedzialne funkcje w klasie. Słabszą stroną ucznia jest brak dbałości o porządek, podejmowanie nieprzemysłanych działań, chaotyczne podejście do rozwiązywania problemów, skutkujące często wysnuwaniem błędnych wniosków i porzucaniem wykonania rozpoczętych zadań. Cechy te utrudniają dziecku naukę matematyki, rozwijanie myślenia logicznego i przyczynowo-skutkowego. Zachęcanie chłopca do podejmowania zabaw badawczych, samodzielnego przeprowadzania doświadczeń i eksperymentów, uważnej obserwacji otaczającego świata i zjawisk zachodzących w przyrodzie, notowanie przez chłopca wyników działań, porządkowanie ich, dyskusje i zadawanie pytań skłaniających do myślenia naukowego, to właściwe metody rozwijania inteligencji matematyczno-logicznej i przyrodniczej. Słabszą stroną ucznia jest także niechęć do uczestniczenia w zajęciach muzycznych, szczególnie manifestowana podczas prób zachęcenia do słuchania i tworzenia muzyki. Zajęcia taneczne, wykorzystywanie muzyki podczas ćwiczeń i zabaw ruchowych, proponowanie chłopcu przygotowania ulubionych utworów do zaprezentowania rówieśnikom, a także zachęcanie do przygotowania oprawy muzycznej, np. małych form teatralnych realizowanych w klasie, stanowią propozycje rozwijania inteligencji muzycznej poprzez zdolności ruchowe oraz interpersonalne.

Kolejnym filarem naszej koncepcji jest *indywidualizacja* aktywności edukacyjnej, czyli kształcenie dostosowane do zróżnicowanych możliwości dziecka. Wiąże się on bardzo ściśle z celami edukacyjnymi, treściami, metodami, formami organizacyjnymi, jak i środkami dydaktycznymi. Rozpoznanie i określenie drogi edukacyjnej każdego dziecka, dostosowanie aktywności edukacyjnej do potrzeb, służy uzyskaniu lub podniesieniu efektów uczenia się. „Indywidualizacja polega na tym, że dane dziecko odróżnia się od innych sposobem i stylem wykonywania różnych czynności zgodnie z jego swoistymi cechami osobowości”<sup>25</sup>. Indywidualizacja

<sup>25</sup> B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000, s. 27.

wspólnego uczenia się bazuje na umiejętności uczenia się we współpracy, która „wymaga od dzieci samodzielności poznawczej i inicjatywy w procesach interakcji”<sup>26</sup>. Edukacja jest skuteczna wtedy, gdy „odbywa się na wszystkich poziomach mózgu i obejmuje wszystkie jego systemy. Ma miejsce na drodze fizycznego rozwoju, połączonego z odpowiednim nauczaniem”<sup>27</sup>. Ważne jest poznawanie możliwości mózgu i indywidualnych systemów sensorycznych. Człowiek odbiera świat poprzez zmysł wzroku, słuchu, dotyku, smaku oraz węchu, dominującą rolę pełnią jednak trzy pierwsze. Zazwyczaj jeden ze zmysłów dominuje i człowiek preferuje właśnie ten do przekazywania i odbierania informacji. „Jedni uczą się najlepiej, gdy coś widzą, inni muszą tego dotknąć, a jeszcze inni chcą o tym wysłuchać”<sup>28</sup>.

Poziom rozwoju dziecka to wynik jego wcześniejszych doświadczeń, które nabyło w domu rodzinnym, przedszkolu, podczas spotkań z rówieśnikami i dorosłymi. „Dzieci w wieku wczesnoszkolnym znajdują się w określonej fazie rozwojowej, lecz każda jednostka ma swoisty, jej tylko właściwy sposób uczenia się, sposób odbierania bodźców płynących z otoczenia i reagowania na nie, indywidualny typ doświadczenia społecznego i intelektualnego”<sup>29</sup>. Szkoła powinna pielęgnować i wykorzystać posiadaną przez dziecko wiedzę, rozwijać jego zainteresowania i inspirować do dalszych poszukiwań poznawczych.

Niezmiernie ważne jest, aby udało się zintegrować działania rodziców i nauczycieli, zainicjować *dialog* środowisk wychowawczych, który sprzyja tworzeniu optymalnych warunków rozwoju dziecka. Dialog to najbardziej dojrzała forma kontaktów międzyludzkich. Wymaga ona przyjęcia odpowiedzialności za siebie i za partnera, powinny w nim uczestniczyć wszystkie środowiska edukacyjne – rodzina, przedszkole i szkoła. „Edukację współtworzą na równi nauczyciel, rodzice i uczniowie”<sup>30</sup>. Oczekiwania są zazwyczaj podobne, ale dla osiągnięcia sukcesu konieczna jest współpraca. Współdziałanie to poszukiwanie dróg porozumienia i budowanie więzi na rzecz dziecka. Musi być motywowane przez świadomość celu, oparte na wzajemnym zaangażowaniu, partnerskich decyzjach, zaufaniu oraz skutecznej komunikacji. Nauczyciele chcieliby, aby ich uczniowie byli aktywni i zaangażowani, ciekawi świata i ludzi. Rodzice oczekują, że ich dzieci będą odnosiły sukcesy i zostaną przygotowane do życia. Uczniowie chcą szkoły przyjaznej, bezpiecznej i ciekawej. Kwestia spełniania własnych i cudzych oczekiwań przez dzieci jest bardzo ważnym zadaniem rozwojowym<sup>31</sup>. Proponowany

<sup>26</sup> D. Sobierańska, *Uczenie się kooperacyjne – pytania, wątpliwości, fakty...*, [w:] *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia*, M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj (red.), Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007, s. 223.

<sup>27</sup> S.G. Blythe, *Harmonijny rozwój dziecka*, Świat Książki, Warszawa 2010, s. 216.

<sup>28</sup> A. Kopik, M. Zatorska, *Każde dziecko...*, s. 14.

<sup>29</sup> E. Opyd, *Partnerstwo nauczycieli i uczniów w praktyce szkolnej*, [w:] *Uczniowie klas I–III jako partnerzy nauczycieli*, S. Palka (red.), IKN-ODN, Nowy Sącz 1989, s. 46.

<sup>30</sup> C.J. Christopher, *Nauczyciel – Rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, GWP, Gdańsk 2009, s. 14.

<sup>31</sup> E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatek i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązków*

przez nas model współpracy uwzględnia właściwą motywację i świadomość celu, sprawia, że rodzice i nauczyciele dobrowolnie angażują się we współpracę, utrzymują systematyczne kontakty, a ich częstość i regularność wynika ze zrozumienia potrzeby współpracy i idei partnerstwa.

Przestrzeń – w której dziecko zaspokaja swoje potrzeby i realizuje różne formy działalności, podejmuje różnorodne wyzwania służące rozwojowi – czyli właściwie zorganizowane, atrakcyjne i inspirujące *środowisko edukacyjne*, odgrywa w naszej koncepcji bardzo ważną rolę<sup>32</sup>. Środowisko edukacyjne ujmowane jest w kategoriach interakcyjnych, ma prowokować dziecko poznawczo i prowadzić do zachowań, które sprzyjają rozwojowi. Duże znaczenie dla jakości procesu uczenia się i poznawania otaczającej rzeczywistości ma „szeroko rozumiane środowisko materialne zarówno naturalne, jak i sztuczne wraz z całym bogactwem wypełniających go rzeczy i przedmiotów życia codziennego”<sup>33</sup>. Dziecko nie może się nudzić, musi mieć zapewnione warunki do wielointeligentnego poznawania świata i rozwoju fantazji, która nie zna granic.

Krainy Zabaw Dziecięcych<sup>34</sup> zostały stworzone, aby inspirować do twórczego działania, wspierać zainteresowania i zdolności, pozwolić na odkrywanie świata i własnych możliwości oraz na poznawanie i rozumienie własnego uczenia się. Każda Kraina stanowi nowe wyzwanie, pozwala rozpocząć interesującą edukacyjną podróż. „Dziecko może również samodzielnie uczestniczyć w tworzeniu własnej przestrzeni edukacyjnej”<sup>35</sup>. Im większy wpływ ma ono na tworzenie tej przestrzeni, tym bardziej staje mu się ona bliska, daje poczucie bezpieczeństwa, ale także stymuluje do aktywności. Dziecko, które czuje jak wiele od niego zależy, osiąga wyższe wyniki. Krainy Zabaw służą jako miejsca, w których uczniowie rozwijają indywidualne zainteresowania i zdolności, uczą się podejmowania decyzji dotyczących własnej nauki, bawią się i odpoczywają. Dziecko, które czuje jak wiele od niego zależy, osiąga wyższe wyniki.

Kraina Ruchu Twórczego pozwala zaspokoić naturalną potrzebę ruchu, sprzyja doświadczaniu i poznawaniu przestrzeni. Środki dydaktyczne tej krainy zostały dobrane w taki sposób, aby wspierać rozwijanie inteligencji ruchowej, muzycznej, wizualno-przestrzennej, matematyczno-logicznej oraz interpersonalnej i intrapersonalnej. Ruch jest podstawą uczenia się dziecka. Prawidłowy rozwój fizyczny i motoryczny stanowi istotny czynnik rozwoju wszelkich umiejętności i prawidłowego funkcjonowania ucznia. Dziecko musi mieć możliwość

---

*ku szkolnego*, Trans Humana, Białystok 2010, s. 12.

<sup>32</sup> A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, s. 83.

<sup>33</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. Szczep-ska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 487.

<sup>34</sup> Szczegółowe opisy Krain Zabaw Dziecięcych, ich idea, zasady organizacji oraz propozycje zajęć zostały przedstawione w książce A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże...*, s. 97–241.

<sup>35</sup> A. Kopik, M. Zatorska, *Inspirowanie do zachowań twórczych*, „Bliżej Przedszkola” 2009, nr 10, s. 22.

realizowania naturalnej potrzeby ruchu, przestrzeni, poznania i bezpieczeństwa, ponieważ aktywność ruchowa wzmacnia, kształtuje i usprawnia organizm. Środki dydaktyczne sprzyjające efektywnemu wykorzystaniu aktywności fizycznej i rozwijające koordynację wzrokowo-ruchową, dzięki swej atrakcyjności zachęcają dzieci do podejmowania wysiłku, organizowania zabaw, wzajemnej współpracy i twórczych inicjatyw.

Kraina Wiedzy daje możliwość samodzielnego zdobywania wiedzy, doświadczania, eksperymentowania i kreowania rzeczywistości podczas wymyślonej zabawy, a zgromadzone w niej środki dydaktyczne wspierają rozwój inteligencji matematyczno-logicznej, przyrodniczej, językowej, wizualno-przestrzennej, interpersonalnej i intrapersonalnej. Rozwijanie zainteresowań dzieci, wzbudzanie fascynacji nauką, poznaniem, wiedzą, poszerzanie horyzontów, inspirowanie do zadawania pytań i samodzielnego poszukiwania na nie odpowiedzi jest istotnym elementem współpracy nauczyciela i ucznia. Nowoczesny nauczyciel-profesjonalista potrafi poznać i zaspokoić podstawowe potrzeby psychofizyczne uczniów, wspiera aktywność i inicjatywę poznawczą, docenia samodzielność i twórcze rozwiązywanie problemów.

W Krainie Wyobraźni dzieci realizują wszelkie formy działalności artystycznej, uczą się rozumieć przeżycia swoje i innych ludzi, poznają siłę i oddziaływanie emocji. Bawiąc się w tej krainie rozwijają przede wszystkim inteligencję językową, wizualno-przestrzenną, muzyczną oraz interpersonalną i intrapersonalną. Zgromadzone tu środki dydaktyczne pozwalają na nabywanie umiejętności językowych, wychowania do odbioru, rozumienia i tworzenia muzyki, artystycznej ekspresji poprzez różnorodne formy plastyczne i teatralne, rozwijania wrażliwości, wyobraźni i twórczości dziecięcej, zainteresowań czytelniczych, kształtowania umiejętności społecznych.

## Wielointeligentne odkrywanie świata

Program *Wielointeligentne odkrywanie świata*<sup>36</sup> – opracowany w oparciu o koncepcję *wielointeligentnej edukacja dla dziecka* – to szansa na zmiany w edukacji. Umożliwia on takie prowadzenie procesu edukacyjnego, które sprzyja humanizacji edukacji, pozwala na dostosowanie pracy do zmian związanych z wprowadzeniem nowej podstawy programowej oraz włączenie w edukację formalną dzieci sześciolletnich. Pozwala wspierać rozwój dzieci tak, aby mogły one rozwinąć swoje możliwości, zdobyć wiedzę i umiejętności umożliwiające kształcenie na kolejnych etapach edukacyjnych.

Program edukacji wczesnoszkolnej *Wielointeligentne odkrywanie świata* przygotowany został dla I etapu edukacyjnego, w związku z tym obejmuje on klasy I–III szkoły podstawowej. W programie uwzględnione zostały fundamentalne cele

<sup>36</sup> *Wielointeligentne odkrywanie świata* to tytuł programu edukacji wczesnoszkolnej autorstwa A. Kopik i M. Zatorskiej (Europejska Agencja Wydawnicza, Kielce 2011).

kształcenia ogólnego, najważniejsze umiejętności, które zdobywa uczeń w trakcie I etapu kształcenia ogólnego oraz zadania szkoły. Zdaniem H. Komorowskiej, pojęcie „program” najlepiej obrazuje jego łaciński odpowiednik *curriculum*<sup>37</sup>. Sprawą podstawową w każdym programie jest wyraźne i jasne określenie celów, dróg prowadzących do ich osiągnięcia oraz środków pozwalających na realizację celów. W programie *Wielointeligentne odkrywanie świata* przyjęty został następujący układ: teoretyczne podstawy programu, możliwości uczniów i sposoby ich odkrywania w świetle przyjętych założeń teoretycznych, szczegółowe cele kształcenia i wychowania – w myśl teorii Gardnera – w podziale na 8 sfer zdolności uczniów, treści kształcenia i oczekiwane osiągnięcia uczniów w odniesieniu do uczniów kończących naukę w klasie I i do uczniów kończących klasę III zgodnie z obowiązującą podstawą programową.

Konstrukcja programu oparta została na modelu hermeneutycznym. W tym podejściu wiedza ujmowana jest jako produkt, który wspólnie tworzony jest przez nauczyciela i uczniów. Konstruowanie wspólnego znaczenia dokonuje się w toku wzajemnych interakcji, wzajemnego porozumiewania. Podstawą tego modelu jest uczenie się przez doświadczenie i przez działanie, upodabniające proces uczenia się do procesu badawczego. „Model ten koncentruje się na odpowiedzi na pytanie: jak porozumiewać się ze sobą, współtworząc świat”<sup>38</sup>. Model hermeneutyczny jest najbliższy idei kształtowania u dzieci tych kompetencji, które wydają się niezbędne dla właściwego funkcjonowania we współczesnym świecie i elastycznego dostosowywania się do zachodzących zmian.

Program *Wielointeligentne odkrywanie świata* sprzyja osiągnięciu zadań edukacyjnych poprzez uwzględnianie indywidualności każdego ucznia, który jest istotą niepowtarzalną i wyjątkową. Wsparcie jego rozwoju udzielone przez nauczyciela, dzięki wyruszeniu we wspólną edukacyjną podróż oraz wspólne wielointeligentne odkrywanie świata, jest szansą na osiągnięcie sukcesu przez każde dziecko.

## Podsumowanie

*Wielointeligentna edukacja dla dziecka* to nowe wyzwanie wczesnej edukacji. Krytyczne podejście Howarda Gardnera do jednolitego sposobu postrzegania umysłu w sposób konstruktywny przyczynia się do tworzenia innej wizji szkoły<sup>39</sup>, w której każdy uczeń może podążać indywidualną drogą rozwoju oraz uczyć się w sposób najbardziej dla niego odpowiedni. Szkoły, która potrafi wspierać zdolności dziecka i pozwala na rozwijanie pełnego wachlarza własnych możliwości. Pedagogiczne implikacje teorii Gardnera pokazały, jak wielki przełom nastąpił dzięki niej w rozumieniu istoty edukacji na całym świecie. Edukacja XXI wieku

<sup>37</sup> H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999, s. 12.

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 21.

<sup>39</sup> A. Kopik, M. Zatorska, *Wspieranie rozwoju dziecka w świetle koncepcji inteligencji wielorakich*, „Studia Medyczne” 2010, nr 17, s. 54.

powinna być, w odróżnieniu od szkoły tradycyjnej, edukacją dla dziecka, kształceniem opartym na indywidualizacji, dostosowaniu celów, metod, form pracy, środków dydaktycznych do potrzeb ucznia. Nauczyciel XXI wieku to profesjonalista, wykorzystujący najnowsze odkrycia naukowe, organizujący proces uczenia się w sposób nowoczesny, aby każdy uczeń osiągnął sukces. Uczeń XXI wieku to uczeń, który odkrywa i poznaje świat wielointeligentnie, w pełni wykorzystuje własny potencjał.

Howard Gardner jest przekonany, że wyzwaniem dla edukacji XXI wieku jest stworzenie takiego systemu oświaty, który byłby wrażliwy na różnice wynikające z tego, że różni ludzie mają różne rodzaje umysłów. „Systemy edukacji różnych społeczeństw mogą się różnić, ale wszędzie się zakłada, że nikt bez wykształcenia nie będzie dobrze funkcjonował we współczesnym świecie, nie mówiąc już o przyszłości”<sup>40</sup>.

## Bibliografia

- Armstrong T., *7 rodzajów inteligencji*, MT Biznes, Warszawa 2009.
- Blythe S.G., *Harmonijny rozwój dziecka*, Świat Książki, Warszawa 2010.
- Chen J.Q., Moran S., Gardner H., *Multiple Intelligences around the World*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA 2009.
- Christopher C.J., *Nauczyciel – Rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, GWP, Gdańsk 2009.
- Czaja-Chudyba I., *Odkrywanie zdolności dziecka*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.
- Fisher R., *Lepszy start*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Warszawa 2002.
- Gardner H., *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.
- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K., *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa 2001.
- Jaszczyszyn E., *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realia realizacji obowiązku szkolnego*, Trans Humana, Białystok 2010.
- 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.
- Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999.

<sup>40</sup> H. Gardner, *Zmiana poglądów...*, s. 123.

Kopik A., *Nauczanie na szczeblu elementarnym w wybranych krajach Wspólnoty Europejskiej*, [w:] *Praktyka tworzenia edukacyjnej wspólnoty*, A. Sajdak (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 2005.

Kopik A., *Oceniać dla dobra dziecka*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, E. Marek, J. Łuczak (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.

Kopik A., Zatorska M., *Inspirowanie do zachowań twórczych*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 10.

Kopik A., Zatorska M., *Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne projektu „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”*, Grupa Edukacyjna S.A., Kielce 2009.

Kopik A., Zatorska M., *Wielointeligentne odkrywanie świata*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2011.

Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010.

Kopik A., Zatorska M., *Wspieranie rozwoju dziecka w świetle koncepcji inteligencji wielorakich*, „Studia Medyczne” 2010, nr 17.

Levine M., *Umysł – krok po kroku. Nowe rewolucyjne techniki nauczania dzieci*, Wydawnictwo Albatros, Warszawa 2006.

Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.

Opyd E., *Partnerstwo nauczycieli i uczniów w praktyce szkolnej*, [w:] *Uczniowie klas I–III jako partnerzy nauczycieli*, S. Palka (red.), IKN-ODN, Nowy Sącz 1989.

Sobierańska D., *Uczenie się kooperacyjne – pytania, wątpliwości, fakty...*, [w:] *Pedagogika małego dziecka. Wybrane zagadnienia*, M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj (red.), Wydawnictwo IBE, Warszawa 2007.

*Sześcioletki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju. Raport 2006*, A. Kopik (red.), Wydawnictwo Tekst, Kielce – Bydgoszcz 2007.

Szymański M.J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2008.

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.

Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.

Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.





Elżbieta Jaszczyszyn  
Uniwersytet w Białymstoku

## DZIECKO W SZKOLE. PRZYGOTOWANIE SZKOŁY

### – PRZYGOTOWANIE DO SZKOŁY<sup>1</sup>

#### Zmiany w edukacji a rodzice, przedszkole i szkoła

Wzrastające tempo zmian (także w systemie edukacji) powoduje, iż stając przed nowymi sytuacjami często nie jesteśmy w stanie zastosować nabytego przez nas (jako uczniowie, nauczyciele czy rodzice) doświadczenia. Kategoria „przejściowości” wywołuje poczucie nietrwałości i przelotności zdarzeń, na co zwraca uwagę Alwin Toffler<sup>2</sup>. Czynniki, które wpłynęły na zainicjowanie w Polsce procesu kolejnej zmiany były: polityka i prawo<sup>3</sup>. Próby wpłynięcia na zmiany założeń reformy dotyczącej dzieci sześciolatków podjęli rodzice<sup>4</sup>. Czynniki psychologiczne, jakim jest stan gotowości do zmian i konieczność ciągłej gotowości do przyjmowania nowych, szybko zmieniających się prawd, wywołał szereg napięć w tej grupie społecznej. Rodzice obawiają się, iż postawy, oczekiwania czy poglądy, w które wyposażają własne dzieci, mogą być nie tylko wzbogacane, ale i „ulegać dewaluacji w wyniku oddziaływania grupy rówieśników, środowiska lokalnego, mass – mediów, szeroko pojętej kultury”<sup>5</sup>.

Instytucja (przedszkole, szkoła) traktowana jako środowisko wychowujące i edukujące na potrzeby społeczeństwa rządzi się nieco innymi prawami niż środowisko rodzinne. Dążąc do realizacji celów, dla których została powołana, osoby w niej zatrudnione zgodnie z posiadaną wiedzą i własnym doświadczeniem edukacyjnym mają wspierać dzieci w ich rozwoju, rodziców w wychowaniu ich dzieci oraz organizować proces nauki i wychowania w sposób przyjazny, ale i efektywny. Tak więc z istoty założenia nauczycielskiej „pomocniczości” wynika fakt, iż rodzice powierzają swoje dzieci instytucji, aby pod ich nieobecność na-

<sup>1</sup> Tekst jest zmienioną wersją fragmentu książki E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realizacja obowiązku szkolnego*, Trans Humana, Białystok 2010.

<sup>2</sup> A. Toffler, *Szok przyszłości*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998, s. 27.

<sup>3</sup> Mam tu na myśli przyjęte sposoby gospodarowania zasobami ludzkimi, wprowadzenie stosownych przepisów zmieniających granice rozpoczynania realizacji obowiązku szkolnego.

<sup>4</sup> Dyskusje rodziców, nauczycieli, psychologów i pedagogów dotyczyły sensowności zmian w sytuacji braku gotowości szkoły do przyjęcia dzieci o rok młodszych niż dotychczas oraz niezaspokajania rodzicielskich oczekiwań (np. brak warunków lokalowych, brak środków finansowych na przeprowadzenie zmian w wyposażeniu klas, odległość do szkoły i organizacja dowozu dzieci, warunki higieniczne, organizacja opieki po lekcjach).

<sup>5</sup> M. Jagiello, *Rodziny na tle innych źródeł kształtowania celów i zasad życiowych człowieka*, [w:] *W służbie dziecku*, J. Wilk (red.), Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003, s. 211.

uczyciele realizowali w niej niektóre rodzicielskie obowiązki. Ponadto pedagodzy realizują państwowe wytyczne odnoszące się do danej instytucji. W tak określonych granicach nauczyciele przyczyniają się do przygotowania się dziecka do podjęcia nauki w szkole. To, na czym ma polegać przygotowanie do szkoły, jest syntezą nauczycielskich działań o bardzo zróżnicowanym charakterze, opartych na wymaganiach zawartych w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, innych form edukacji przedszkolnej i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych. Dokument ten określa wiedzę i umiejętności, które są oczekiwane od dziecka pod koniec edukacji przedszkolnej. Nadano im miano „gotowości (dojrzałości) szkolnej”.

Oczekiwany stopień rozwoju dziecka u progu szkoły, obowiązki szkolne uczniów i obowiązki szkoły mogą podlegać redefinicji. Myśl S. Szumana, iż „wychowanie w rodzinie i przedszkolu ma na celu doprowadzenie dziecka do dojrzałości, a nie przysposabianie do szkoły”<sup>6</sup> wskazuje kierunek działań, jakie powinni obrać dorośli. Pod uwagę brane są zatem przynajmniej trzy istotne okoliczności nadania nowego znaczenia gotowości dziecka i szkoły:

1. Przyjęta teoria naukowa, która projektuje adekwatny model kształcenia realizowany w przedszkolach i szkołach<sup>7</sup>.

2. Właściwości rozwojowe dzieci i ich możliwości adaptacyjne<sup>8</sup>.

3. Wstępne oczekiwania w stosunku do uczniów klasy I, jakich na „wejściu” spodziewają się szkoły (w oparciu o obowiązujące dokumenty)<sup>9</sup>.

Aby budować u dzieci pozytywny obraz szkoły, a także kreować oczekiwania w stosunku do niej, ważne jest określenie zmian, jakie będą udziałem dzieci sześciolatków. Zgodnie z poczynionymi założeniami zmieniają się: a) język wymagań i oczekiwań (nastąpiło jego ujednoczenie w dokumentach dotyczących przedszkola i szkoły); b) miejsce edukacji (może być to zmiana budynku lub tylko pomieszczenia); c) osoba nauczyciela; d) wyposażenie i aranżacja klasy szkolnej; e) wyposażenie placu szkolnego; f) organizacja opieki nad dzieckiem po zajęciach (np. opieka świetlicowa).

Zmiany nie będą dotyczyły: a) organizacji procesu edukacyjnego (filozofia nauczania zintegrowanego); b) traktowania środowiska społecznego klasy

<sup>6</sup> S. Szuman, *Dojrzałość szkolna*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6. Obecnie wielu autorów odróżnia pojęcie „dojrzałość” (rozwój wg wewnętrznego zegara biologicznego, na tempo którego nie mamy wpływu) od terminu „gotowość” (stan rozwoju dziecka, będący rezultatem dojrzewania oraz oddziaływań wychowawczych).

<sup>7</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskurs pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

<sup>8</sup> M. Kielar-Turska, *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, B. Harwas-Napierala, J. Trempala (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

<sup>9</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, T. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa 2009, s. 18 i n.

jako rówieśniczego (dobór formalny, według roku urodzenia); c) liczby dzieci w klasie (nie więcej niż 26); d) metod i organizacyjnych form pracy z dziećmi; e) sposobu pracy nad gotowością do czytania i pisania oraz prowadzenie nauki czytania i pisania.

### **Kierunki nauczycielskich działań w zakresie „oswajania” dzieci ze szkołą**

Szczególnie w ostatnim roku pobytu dziecka w przedszkolu, temat szkoły powinien w sposób naturalny pojawiać się w wielu sytuacjach przedszkolnych. Nauczycielskie działania będą wówczas dotyczyły czterech kierunków: 1) zachowania zgodności z działaniami rodziny w procesie budowania dziecięcych oczekiwań w stosunku do szkoły; 2) uzyskania u dzieci przewidywanego poziomu „bycia gotowym” do podjęcia kolejnych zadań rozwojowych, już na terenie szkoły; 3) kreowania sytuacji oceny zdarzeń oczekiwanych w kategorii ich doniosłości i korzystności czy wartościowości; 4) nawiązanie współpracy ze szkołą, w celu zapewnienia możliwości osobistego spotkania się dzieci „ze szkołą”.

#### **Kierunek 1:**

Zgodność z działaniami rodziny (lub zastąpienie jej w tym) nauczyciele zapewniają sobie dzięki znajomości sytuacji rodzinnej dziecka i możliwymi, wspólnymi uzgodnieniami strategii budzenia pozytywnych oczekiwań w stosunku do szkoły. Systematyczna współpraca z rodzicami w tym zakresie może polegać na:

- inicjowaniu i podtrzymywaniu indywidualnych kontaktów w celu m.in. poznania opinii rodziców na temat szkoły i ich oczekiwań w stosunku do niej;
- wskazywaniu pozytywnych stron nauki w szkole, zaś w przypadku przewidywanych trudności dziecka, sugerowaniu możliwych wariantów rozwiązań;
- dostarczaniu wskazówek wychowawczych dzięki organizacji prelekcji w wykonaniu ekspertów, projekcje filmowe, rekomendacje książek i artykułów w czasopiśmie o interesującej rodziców tematyce;
- prowadzeniu zajęć otwartych, zapraszaniu do uczestniczenia w wycieczkach i uroczystościach przedszkolnych członków rodzin;
- pogłębianiu uczuciowych więzi z osobami dziecka bliskimi, podtrzymywaniu zwyczajów okazywania miłości, szacunku, zaufania oraz wdzięczności osobom bliskim.

#### **Kierunek 2:**

Bycie gotowym do podjęcia kolejnych zadań rozwojowych – ten kierunek jest realizowany w sposób „czytelny” dla dzieci i ich rodziców w oparciu o wymogi podstawy programowej. Treści nazwane wprost są umieszczone jawnie w programach. Ponadto nauczyciele realizują treści nie wprost na-

zwane, ale widoczne w ich pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz pojawiające się w formie ukrytej. One również przygotowują dzieci do podjęcia realizacji obowiązku szkolnego<sup>10</sup>. W zależności od przyjętego teoretycznego podejścia do problematyki dyskursu pedagogiki (które stanowi według D. Klus-Stańskiej „matrycę” metodyki<sup>11</sup>), to metodyka dyktuje „co należy robić”.

Innym wymiarem działań jest wzmacnianie „trudno definiowalnych właściwości dziecka” (czyli jego kompetencji społeczno-emocjonalnych)<sup>12</sup>. Mają one związek z zadaniami rozwojowymi określonymi dla wieku wczesnoszkolnego (od 6 do 11 roku życia).

Ten okres objawia się głównie wielkim zainteresowaniem i koncentracją na nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, uczestniczeniu w popularnych grach zespołowych oraz wzrastającą motywacją do nauki, przyswajania wiedzy technicznej, dużej ilości informacji i osiągnięcia sukcesów w szkole. Jest to niezwykle ważny czas dla ustabilizowania się postaw i nawyków w stosunku do nauki, pracy i wykorzystania osobistego potencjału<sup>13</sup>.

Praktyczną wytyczną jest w tym przypadku podejmowanie działań, które pomogłyby dzieciom odkryć ich własne możliwości. Daniel Goleman<sup>14</sup>, Denise Chapman Weston i Mark S. Weston<sup>15</sup> wskazują na następujące kompetencje: wiarę w siebie, przekonanie, że zdobywanie nowych informacji jest czymś pozytywnym, umiejętność ustalania celów i cierpliwość oraz wytrwałość w dążeniu do ich realizacji, samokontrolę, zdolność nawiązywania pozytywnych kontaktów z rówieśnikami, umiejętność wymiany myśli, uczuć i pomysłów, współdziałanie.

Wzmacnianie osobistego potencjału dziecka polega na dokonaniu przez niego oceny własnych mocnych i słabych stron. Dorosłym pozostaje mobilizowanie go do przezwyciężania słabości. Nauczyciel może prowokować sprzyjające sytuacje, być obok, zamortyzować upadki, lecz to do dziecka należy uporanie się z nimi<sup>16</sup>.

### Kierunek 3:

Kreowanie sytuacji oceny zdarzeń oczekiwanych – w celu pokazania, iż szkoła to miejsce przyjazne, nauczyciele przedstawiają dzieciom pewne przewi-

<sup>10</sup> J. Kędzierska, *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześć- , siedmio- i dziesięcio- dziesięciolatek*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 34.

<sup>11</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskurs pedagogiki wczesnoszkolnej...*, s. 49.

<sup>12</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1987, s. 303.

<sup>13</sup> D. Chapman Weston, M.S. Weston, *Co dzień mądrzejsze. 365 gier i zabaw kształtujących charakter, wrażliwość i inteligencję emocjonalną dziecka*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002.

<sup>14</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, s. 303.

<sup>15</sup> D. Chapman Weston, M.S. Weston, *Co dzień mądrzejsze...*, s. 212–122.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 121.

dywania, które sami traktują jako najbardziej pewne ze wszystkich (są to właśnie oczekiwania<sup>17</sup>). Rezultatem sytuacji jest ustalenie<sup>18</sup>: Czy przewidywane zdarzenie będzie ważne?

Odpowiedź nauczycieli, ale i innych osób ważnych dla dziecka, brzmi najczęściej – „Tak. Pójście do szkoły jest wydarzeniem bardzo ważnym”. Jeśli jest ważne, to czy będzie miało charakter zagrożenia (stan niekorzystny), czy raczej charakter atrakcji (stan korzystny)?

Czasem my dorośli, robimy wiele zamieszania wokół zmiany w życiu dziecka. Na każdym kroku dodajemy „ochy” i „achy”, opowiadamy wszystkim wokół o tym, że nasz syn, nasza córeczka idzie do [...] szkoły, że wchodzi w nowy etap życia. Równocześnie popełniamy duży błąd, zapewniając nasze dziecko, że tam NA PEWNO będzie świetnie. Że pozna wielu „fajnych” kolegów. Że panie zawsze będą miłe i życzliwe. Że nasz mały człowiek na pewno będzie zachwycony [...]. Może bardziej niż nasze dziecko, to my sami potrzebujemy tych słów – by stłumić w nas lęk o to, czy sobie poradzi<sup>19</sup>.

Katarzyna Wnęć-Joniec podpowiada dorosłym, jak się nie zachowywać w obliczu nadchodzącej zmiany:

- „Nie rób wielkiego wydarzenia ze zmiany w moim życiu. Nie rób sensacji z pójścia do [...] szkoły [...].
- Nie rób wielkich zakupów i przyjęcia pożegnalnego dla maluchów – gdy idę do innej grupy lub szkoły [...]. Zamieszanie wokół nie daje mi sił.
- Nie obiecuj mi jednak, że na pewno będzie bardzo dobrze – bo nie wiesz jak będzie.
- Nie zapewnij, że będę tam miał wielu przyjaciół, bo może będę ich poznawał powoli i nie od razu uda mi się nawzajem polubić.
- Nie opowiadaj, że będzie dobrze i wspaniale, bo każdy stopień rozwoju oznacza dla mnie niepewność i nowe obowiązki. Może nie lubię zmian – i mówienie o nich tylko nasila moje lęki. Może zmiana będzie oznaczała dla mnie mniej bez troski, więcej pracy i nużących zadań<sup>20</sup>.

Kiedy dzieci znajdują się w szkole, ich oczekiwania staną się „punktem odniesienia, jedną z podstaw kontrolowania zdarzeń, mogą być źródłem rozczarowań, poczucia klęski, nieadekwatności, bezradności itp.”<sup>21</sup> lub wzmocnienia przekonania o radzeniu sobie ze zmianą.

<sup>17</sup> W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984, s. 262.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 262.

<sup>19</sup> K. Wnęć-Joniec, *Nie przydeptuj małych skrzydeł. O niezamierzonych zranieniach*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 21.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 21–23.

<sup>21</sup> W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju...*, s. 262.

#### Kierunek 4:

Nawiązanie współpracy ze szkołą – jest to wieloletnia tradycja „oswajania” dzieci z nowym dla nich środowiskiem. Założeniem wizyt jest twierdzenie, iż rozmowy o szkole nie zastąpią bezpośrednich, osobistych doświadczeń, zdobywanych w obecności obdarzanego zaufaniem dorosłego-nauczyciela i własnej grupy. Możliwości współpracy są wprost nieograniczone i nie muszą być kojarzone z akcjami, których adresatami są wyłącznie dzieci, które w następnym roku idą do szkoły. Takie długofalowe działania pozytywnie wpisują się w działania adaptacyjne do nowej dla dziecka sytuacji – zmiany instytucji w przyszłości (za jakiś czas).

Szkoły (przedszkola), które działają aktywnie w środowisku lokalnym w ramach zbliżania się do siebie, zapraszają dzieci (uczniów) wraz z ich nauczycielami na organizowane przez siebie festyny, uczniowie przygotowują i wystawiają inscenizacje utworów literackich przeznaczonych dla widowni przedszkolnej. Jeszcze inną formą kooperacji są konkursy (plastyczne, recytatorskie, kołędnicze) odbywające się w różnych kategoriach wiekowych. Organizowane są imprezy okolicznościowe (Dzień Babci i Dziadka) czy konkretne działania w ramach akcji ekologicznych (Sprzątanie Świata, Miesiąc Dobroci Dla Zwierząt). Ciekawą formą współdziałania i wzajemnego poznawania się jest prowadzenie zajęć przez uczniów z dziećmi w wieku przedszkolnym (pod opieką nauczycieli). Są one poświęcane propagowaniu ważnych idei: zdrowego stylu życia, segregacji śmieci czy wspomaganie schroniska dla zwierząt. Przekaz typu „dzieci – dzieciom” wzmacnia jego siłę.

Współpraca przedszkola i szkoły przejawiać się poprzez uczestnictwo przyszłego nauczyciela klasy pierwszej w dziecięcych zajęciach proponowanych im w przedszkolu. Umożliwi to poznanie dzieci, przyjętych toków postępowania nauczycielskiego w pracy z nimi, programu według którego pracuje nauczyciel czy zakresu realizowanych treści programowych.

Efektywną formą współpracy może być wspólna rada pedagogiczna, która spełni rolę forum wymiany doświadczeń, umożliwi określenie form współpracy z rodzicami (do których przywykli i które najbardziej cenią) oraz innych spraw występujących w danym środowisku, a mogących rzutować na przebieg nauki w szkole (już rozpoznanych przez przedszkole).

Inną grupą działań są te, adresowane wyłącznie do dzieci, które w następnym roku szkolnym rozpoczną realizację obowiązku szkolnego. U podstaw propozycji tkwi założenie, iż mogą one przyczynić się do zmniejszenia trudności adaptacyjnych. Projektowana współpraca uwzględnia: spotkanie nauczyciela klasy trzeciej z pobliskiej szkoły z dziećmi w przedszkolu, poznanie trasy prowadzącej do szkoły, zwiedzanie budynku z uwzględnieniem drogi do miejsca, w którym uczą się uczniowie klas pierwszych, obejrzenie klas, poznanie nauczycieli, uczestnictwo w zajęciach o specjalnie zaplanowanym przebiegu. We wszystkich tego typu przedsięwzięciach potrzebne jest współdziałanie rodziców pomocniczych

z przedszkola i szkoły (dyrektorów, nauczycieli, pomocy nauczyciela i woźny oddziałowej). Poniżej znajduje się harmonogram współpracy, uwzględniający opisane działania (egzemplifikacja)<sup>22</sup>:

– Luty: nawiązanie kontaktu nauczycielki klasy III z nauczycielką przyszłych uczniów, poczynienie ustaleń organizacyjnych, uczestnictwo w radzie pedagogicznej.

– Marzec: spotkanie dzieci z przyszłym wychowawcą.

– Kwiecień: przedstawienie teatralne dla dzieci w wykonaniu uczniów klasy III.

– Maj: wręczenie zaproszenia do szkoły, udział dzieci we wspólnych zajęciach z uczniami klasy III.

– Czerwiec: zaproszenie przyszłego nauczyciela klasy I na spotkanie z rodzicami w przedszkolu.

## Konteksty dojrzałości szkoły

### Poprawne relacje między domem rodzinnym a szkołą

Wychowanie i wykształcenie dzieci należy do obowiązków rodziców. „Życie szkolne powinno być dla dziecka kontynuacją życia w domu i w przedszkolu, ciągłym procesem poszerzania, wzbogacania i pogłębiania jego przeżyć, doświadczeń i wiedzy”<sup>23</sup>. Szkole przypisana jest więc rola wspierająca ich w tym wysiłku.

Poprawne relacje między domem rodzinnym a szkołą wpływają na motywację ucznia i jego zdolność budowania dla siebie celów długoterminowych. Na znaczenie świadomości wsparcia ze strony rodziców i szkoły w dziedzinie nauki i to, jaki ona wywiera wpływ na poczucie kompetencji u dziecka, jego ogólne zainteresowania sprawami szkolnymi, osiągnięcia w nauce i chęć nawiązywania relacji z innymi, zwraca uwagę Kathryn R. Wentzel<sup>24</sup>. Jej zdaniem dzieci, które nie czują się wspierane przez rodziców w sprawach szkolnych, są zagrożone dolegliwościami psychosomatycznymi związanymi ze stresem (ból głowy, brzucha, problemy mięśniowe i szkieletowe). Istnieje też silny związek między wsparciem ze strony rodziców a zachowaniami dziecka w klasie, wynikami w nauce i pewnością siebie.

Analizy przeprowadzone przez Petera Colemana i in. pokazują, że istnieją ogromne różnice w postrzeganiu współpracy między różnymi członkami triady, jaką tworzą rodzice, uczniowie i nauczyciele. Współpracy między rodzicami

<sup>22</sup> W oparciu o propozycję zawartą w tekście: I. Zaniewska, *Działania nauczyciela klasy trzeciej i nauczyciela przedszkola w celu nivelowania progu szkolnego*, [w:] *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, A. Cichocki i in. (red.), Trans Humana, Białystok 2005, s. 241–242.

<sup>23</sup> M. Dmochowska, M. Dunin-Wąsowicz, *Wychowanie w rodzinie i w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1978, s. 76–77.

<sup>24</sup> R. Wentzel, *Social Relationships and motivation in middle school: The role of Parents, Teachers and Peers*, “Journal of Educational Psychology” 1998, vol. 90, iss. 2, s. 202–209.

i uczniami jest postrzegana jako silna i zrównoważona w sytuacji jej inicjowania. Nauczyciele wykazują niewielką świadomość jej siły. Współpraca nauczycieli i rodziców jest postrzegana przez obie strony dość jednostronnie. Każda ze stron dostrzega kogoś innego, jako odpowiedzialnego za jej przebieg. Jest jednak niewidoczna dla uczniów. Współpraca między uczniami i nauczycielami różni się w zależności od klasy. Wydaje się być ona oparta zdaniem nauczycieli na przyjmowaniu za nią odpowiedzialności przez uczniów. Rodzice są bardzo uwrażliwieni na taki rodzaj współpracy, o ile ona istnieje. Poziom klasy również silnie różnicuje współpracę, a nastawienia nauczycieli i postawy jasno określają jej zasięg<sup>25</sup>.

### **Działania szkoły na rzecz adaptacji szkolnej i włączania dzieci i rodziców do szkolnej społeczności**

Kierunki analizy uwzględniają wyróżnione przez Thomasa Nordahla<sup>26</sup> poziomy współpracy i zrozumienia oraz działania nauczycieli, jako rodziców ceremonialnych (szkolne obrzędy) oraz pomocniczych (wspieranie dziecka w wypełnianiu zadań rozwojowych<sup>27</sup>, opieka).

Dzieci, problem rozpoczęcia edukacji w szkole, rozważają generalnie w kontekście zaufania do innych. Godzą się na nią lub nie, w zależności od rodzaju wiedzy na temat nauczycieli i szkoły, jaką uzyskały same oraz od innych ludzi. W szkole zaś, jako uczniowie poddają własne oczekiwania oraz tę wiedzę testowi praktyki w kontakcie z osobami tworzącymi środowisko szkolne. Początkowo brak im umiejętności wycucia sytuacji (szkolnych), które opierają się na doświadczeniu i postrzeganiu okoliczności. Nie mogą przewidywać, jeżeli brak im znajomości kontekstów społecznych czy bardziej szczegółowych informacji na temat ludzi i zasad funkcjonowania instytucji.

### **Poziom wrażliwości szkoły na dziecko**

W roku 1998 roku Barbara Wilgocka-Okoń<sup>28</sup>, zajmując się od szeregu lat problemem dojrzałości szkolnej dzieci sześcioletnich<sup>29</sup>, poruszyła zagadnienie

<sup>25</sup> P. Coleman, J. Collinge, Y. Tabin, *Learning Together: The Student/Parent/Teacher Triad*, "School Effectiveness and School Improvement" 1996, vol. 7, iss. 4, s. 361–382.

<sup>26</sup> T. Nordahl, *Dialog og foreldremed*, "Skolelederen" Januar 2006, nr 1, s. 6–7.

<sup>27</sup> D. Klus-Stańska zaproponowała pięć podejść (jest to jej propozycja robocza) do zagadnienia wsparcia pedagogicznego. Sygnalnie wymienię: „wspierać to kierować” – podejście funkcjonalistyczno-behawiorystyczne, „wspierać to uczyć być sobą” – podejście humanistyczno-adaptacyjne, „wspierać to organizować” – podejście konstruktywistyczno-rozwojowe, „wspierać to pomagać” – podejście konstruktywistyczno-społeczne, „wspierać to emancypować” – podejście krytyczno-emancypacyjne, za: D. Klus-Stańska, *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 41–44.

<sup>28</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2.

<sup>29</sup> Zob. B. Wilgocka-Okoń, *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkol-



„dojrzałości szkoły”, formułując pytanie o to, czy szkoła ma być gotowa na przyjęcie dziecka, czy to dziecko ma być gotowe do szkoły<sup>30</sup>. Dojrzałość szkoły definiuje ona jako „osiągnięcie przez szkołę takiego poziomu wrażliwości na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe, jaki stanowi o modyfikacji, kierunku i dynamice zmian programowo-organizacyjnych oraz zmian w procesie nauczania–uczenia się”<sup>31</sup>. O ile poziom wrażliwości instytucji jest wysoki, to pada stwierdzenie, iż jest to „szkoła jakości”. Dowodem na wrażliwość instytucji jest istnienie w szkole czterech filarów jakości<sup>32</sup>:

– Filar I: Szkoła (usługodawca) okazuje zainteresowanie oczekiwaniami dzieci i rodziców (usługobiorców), a więc są oni pytani o oczekiwania i potrzeby oraz o to, czego sobie nie życzą.

– Filar II: Szkoła jest „systemem naczyń powiązanych”, gdzie praca pojedynczego nauczyciela rzutuje na samopoczucie i jakość pracy innych osób w instytucji oraz na opinię o instytucji.

– Filar III: W szkole stosowana jest japońska filozofia Kaizen, która wymaga, aby sposób życia człowieka, jako członka konkretnej społeczności (rodziny, organizacji), ulegał systematycznemu doskonaleniu w każdej dziedzinie życia (zblizamy się do doskonałości). Jedno z przesłań Kaizen głosi, że „żaden dzień nie powinien minąć bez dokonania jakiejś poprawy, w którymś z obszarów funkcjonowania firmy”<sup>33</sup>.

– Filar IV: Stosowanie ewaluacji w taki sposób, aby dziecko mogło się poczuć beneficjentem szkolnego oceniania<sup>34</sup>.

Analizując to, co składa się na 1 filar, bierzemy pod uwagę współpracę i jej przebieg. Współpraca między szkołą a rodzicami może się odbywać na trzech poziomach<sup>35</sup>:

– Poziom 1: Współpraca reprezentacyjna (uczestnictwo w grupach rodziców).

– Poziom 2: Współpraca bezpośrednia (spotkania, zrozumienie i porozumienie w triadzie dzieci–nauczyciele–rodzice).

– Poziom 3: Współpraca niebezpośrednia (wszystko, co rodzice robią codziennie w domu, aby pomagać dziecku w osiągnięciu dobrych wyników w nauce).

---

nych, Warszawa 1971; *idem*, *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1972.

<sup>30</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkoły czy gotowość dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 1, s. 4.

<sup>31</sup> *Ibidem*, s. 6.

<sup>32</sup> M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa i in., *Metody wspierania rozwoju ucznia. Niezbędnik dyrektora*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009, s. 61–62.

<sup>33</sup> R. Tochman, *Kaizen*, dostępne na: <http://www.jakosc.biz/koncepcje-zarzadzania-jakoscia/kai-zen.html> [23.07.2010].

<sup>34</sup> M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa i in., *Metody wspierania...*, s. 73.

<sup>35</sup> T. Nordahl, *Dialog og foreldremed...*, s. 6–7.

Natomiast zrozumienie może być osiągnięta dzięki:

- wzajemnej wymianie informacji (poziom 1),
- dialogowi polegającemu na komunikowaniu się i omawianiu ważnych spraw dziecka (poziom 2),
- własnym udziale i wpływie na ważne decyzje podejmowane za obopólną zgodą (poziom 3).

Wyniki badan T. Nordahla<sup>36</sup> wskazują, iż przebadani przez niego rodzice są na ogół zadowoleni z wymiany informacji (poziom 1 zrozumienia), jednak 75% jest zdania, że nie prowadzi ze szkołą równoprawnego dialogu (poziom 2 zrozumienia). Na pięcioro rodziców czworo nie jest zadowolonych z poziomu 3 i ma poczucie bardzo niskiego wpływu na szkołę.

Inną prawidłowością jaką zaobserwował, jest to, że rodzice dzieci, które odnotowały sukcesy w szkole i nie sprawiają kłopotów, mają zazwyczaj dobre relacje szkoła–rodzina. Im więcej sukcesów i im lepsza szkolna adaptacja dzieci, tym mocniej rodzice czują, że prowadzą z nauczycielami dialog, co tym samym przekłada się na ich większe poczucie wpływu, jaki mają na szkołę.

Z kolei rodzice dzieci, które w szkole radzą sobie gorzej, odczuwają relacje szkoła–rodzina jako oparte zasadniczo na jednostronnym przepływie informacji (od nauczyciela ku rodzicom), a 2/3 rodziców dzieci, które nie radzą sobie z adaptacją szkolną, ma negatywną opinię o współpracy ze szkołą. Tacy rodzice uważają, iż jest im przypisywana wina za niepowodzenia dzieci.

Punktem wyjścia do działań mieszczących się w zakresie I filaru jest spotkanie z rodzicami uczniów, jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. Ma ono charakter poznawczy i organizacyjny. Dobre rokowania co do przyszłego współdziałania obu zainteresowanych grup określa<sup>37</sup>: a) świadomość posiadania własnych kompetencji, b) uznanie kompetencji drugiej strony, c) świadomość własnych ograniczeń, d) akceptacja ograniczeń rozmówcy, e) umiejętność słuchania siebie nawzajem. Wymienione aspekty poprawnej komunikacji są wstępną gwarancją rzeczywistego spożytkowania innych narzędzi współpracy: korzystania z ustanowionego prawa (zapisów kontraktu edukacyjnego), warunków architektonicznych, jakimi dysponuje szkoła, aby podwyższyć jakość indywidualnych spotkań (pokój przeznaczony do prowadzenia rozmów z rodzicami, godziny konsultacji nauczyciela ze wskazaniem na czas poświęcany wówczas dzieciom i rodzicom) czy prowadzenie przez nauczyciela i rodzica szczerych rozmów, bez obaw i lęków. Niestety, od lat osiemdziesiątych w zakresie komunikacji rodziców z nauczycielami niewiele się zmieniło. Jest ona często zaburzona. Przyczyną jest nie tyle antypatia, co wzajemny strach. Marek Grondas dokonał prezentacji obaw obu stron, a ich porównanie wykazało, że mają zbliżony ciężar gatunkowy<sup>38</sup>. Jego zdaniem rodzice obawiają się: krytycznej

<sup>36</sup> *Ibidem*.

<sup>37</sup> P.J. Cooper, *Sprawne porozumiewanie się*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2002, s. 5–10.

<sup>38</sup> M. Grondas, *Rozwijanie umiejętności wychowawczych*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Kraków 2004, s. 74–75.

oceny lub potępienia („będziemy źle ocenieni, zwłaszcza na forum jako »źli« rodzice”); ujawniania problemów rodzinnych; ingerencji w życie rodzinne; lekceważenia, przedmiotowego traktowania oraz szkolnych sankcji (jeżeli będziemy otwarcie mówić o problemach dziecka, to zostanie ono wyrzucone ze szkoły lub spotkają je inne represje ze strony nauczycieli lub kolegów). Nauczyciele obawiają się: obciążenia odpowiedzialnością za sytuację i zachowania dziecka; niezręczności, niewiedzy i braku umiejętności, czyli tego, że podejmując jakieś działania raczej popsują niż cokolwiek naprawiają; oskarżenia ich o pomówienie czy ingerencję, gdy chcą podejmować trudne tematy; roszczeniowości, normatywności i innych destrukcyjnych postaw rodziców.

Rodzice na ogół nie mają pewności, czego oczekuje od nich szkoła, tak w sferze współpracy, jaki i relacji. Według raportu K. Jensen, F. Joseng i M.J. Lera, „większość szkół nie jest zainteresowana rodzicami, którzy mają zbyt wiele inicjatywy i zbyt często angażują w sprawy szkoły”<sup>39</sup>. Z kolei rodzice w świetle tego raportu nie uważają się za równych partnerów we współpracy ze szkołą i odnoszą wrażenie, że to nauczyciele są w posiadaniu władzy.

Ponieważ to nauczyciel ma być profesjonalistą wobec rodzica, do jego zadań należy kształtowanie konstruktywnych relacji<sup>40</sup>. Nieradzenie sobie z własnymi obawami, najprawdopodobniej uniemożliwi pedagogowi przezwycięzenie nieufności rodziców w stosunku do siebie.

Kontrakt edukacyjny jest rodzajem profesjonalnej umowy społecznej między szkołą (lub nauczycielem) a rodzicami (uczniami), która uwzględnia w zależności od uzgodnień stron: obowiązki (finansowe, wychowawcze, opiekuńcze, edukacyjne), prawa przysługujące stronom zawierającym kontrakt oraz konsekwencje nieprzebrzegania ustaleń<sup>41</sup>. Aby kontrakt nosił cechy wykonalności, konieczne jest jego przedyskutowanie i uzyskanie zgody na zawarte w nim sformułowania. Kontrakt może mieć postać gotowego dokumentu lub jego zapisy mogą powstać w trakcie spotkania. W niniejszych rozważaniach ważne jest pytanie o zwyczaje szkoły: Czy istnieje w niej praktyka zawierania kontraktów edukacyjnych z rodzicami i dziećmi?

Tak więc kontrakt, zdaniem Małgorzaty Taraszkiewicz, oceniany jest jako poprawny, o ile zawiera zobowiązania i gwarancje ze strony szkoły, wymagania kierowane do uczniów i oczekiwania, co do współpracy ze strony rodziców<sup>42</sup>. Powinien być napisany językiem korzyści, a jego zapisy winny przekładać się na zachowania potwierdzające zrozumienie jego założeń. Objętość nie powinna przekraczać jednej strony formatu A4. Inne jego cechy to elastyczność (uwzględnia okoliczności wprowadzania zmian) i uwzględnianie dobra stron zawierających go.

<sup>39</sup> K. Jensen, F. Joseng i M.J. Lera, *Goldens Programme. 5 Golden Area: Family – school relation*, dostępne na: <http://www.golden5.org/golden5/?q=pl/node/297> [29.07.2010], s. 3.

<sup>40</sup> K. Ericson, G. Larsen, *Skolebarn og skoleforeldre*, Pax Foflag, Oslo 2000.

<sup>41</sup> M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa i in., *Metody wspierania...*, s. 116.

<sup>42</sup> *Ibidem*, s. 116 i n.

Innymi aspektami uwzględnianymi przy okazji obopólnej komunikacji jest „możliwość udostępniania dzieciom i ich rodzicom informacji o rezultatach kształcenia i wychowania oraz możliwości uzyskania pomocy specjalistycznej; organizowanie doskonalenia pedagogicznego dla nauczycieli i rodziców”<sup>43</sup>.

Filarem II jest funkcjonowanie szkoły w systemie „naczyni połączonych”. Szkoła w takim rozumieniu to coś więcej niż prosta suma osób w niej pracujących. To raczej pewien system, który kieruje się swoimi własnymi prawami, w którym oczywiste sytuacje powtarzają się, a pewne sposoby reagowania na nie „wchodzą w krew”. Aby uzyskać wyższą jakość, wszyscy (dyrekcja, nauczyciele, personel pomocniczy, a także rodzice) powinni zdawać sobie sprawę, iż działanie którejkolwiek z osób oddziałują bezpośrednio lub pośrednio, jawnie lub w sposób ukryty, na pozostałe osoby oraz otoczenie społeczno-kulturowe, w jakim funkcjonuje szkoła.

Według Stevena J. Aptera<sup>44</sup>, jeśli rodzice mają poczucie, iż odgrywają ważną rolę w pomaganiu dziecku, aby osiągało dobre wyniki w szkole, to ich zaangażowanie może ułatwić modyfikację ich własnych zachowań. Na przykład matki, które wspierają dzieci w nauce, same niekiedy podejmują na nowo własną edukację. Ponadto zmiana relacji między rodzicami a dzieckiem może mieć wpływ na inne elementy systemu. Podobnie zmiana w życiu dziecka (pójście do szkoły) może doprowadzić do zmiany w rodzinie.

Japońska filozofia Kaizen (III filar) ma związek z zarządzaniem, którego naturą jest systematyczne doskonalenie, ulepszanie i usprawnianie, dokonujące się przy uczestnictwie każdej osoby w instytucji. Umożliwia ona przy autentycznym zaangażowaniu wszystkich osób kierownictwa, przedstawicieli niższych szczebli oraz szeregowych pracowników, wszechstronne spojrzenie na procesy zachodzące w całym przedsięwzięciu, a przez to odnoszenie przez szkołę wymiernych korzyści. „Japończycy nazywają takie osobiste oddanie wzajemnemu rozwijaniu się *kaizen*”<sup>45</sup>.

Filozofia jakości totalnej (ang. *Total Quality*) i jej praktyczne zastosowanie, zwane TQM (ang. *Total Quality Management*, czyli zarządzanie jakością totalną), pomagają pedagogom postrzegać siebie samych raczej jako pomocników niż sędziów, raczej trenerów i doradców niż wykładowców, wreszcie, raczej partnerów rodziców niż odizolowanych pracowników, zamkniętych w czterech ścianach klasy<sup>46</sup>.

Chcąc zastosować z powodzeniem filozofię TQM należy wziąć pod uwagę pewne założenia. Przede wszystkim trzeba traktować własny umysł jako atut i rozumieć, iż w nim tkwi rozwiązanie wszystkich problemów. Lepiej też myśleć, jak coś można zrobić niż poszukiwać argumentów, dlaczego tego czegoś nie robić. To, co się wydarza (dzieje), spostrzegane być powinno w perspektywie ciągłego ulepszania

<sup>43</sup> J. Kędziarska, *Mój uczeń...*, s. 12.

<sup>44</sup> S.J. Apter, *Troubled Children / troubled Systems*, Pergamon Press, New York 1982.

<sup>45</sup> J.J. Bonstingl, *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999, s. 13.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

– chociaż nie zawsze, to co się robi, wykonuje się perfekcyjnie, lecz zawsze można coś ulepszyć. Dobrze jest wprowadzać nawet niewielkie zmiany. Jeżeli przytrafia się błąd, powinien on być natychmiast poprawiony, a z jego popelnienia należy wyciągać wnioski. Na podstawie takich doświadczeń tworzone są standardy<sup>47</sup>.

Czwartym z omawianych elementów jest ewaluacja (IV filar). W szkole możemy mieć do czynienia z ewaluacją<sup>48</sup>: a) różnicującą, b) opisową, c) ekspercką, d) dialogową. Zdaniem W. Bednarkowej, każdy z tych rodzajów będzie podnosić jakość szkoły, o ile przy ich użyciu uwzględni się cel, jaki sobie założył nauczyciel oraz dobro dziecka (w rozumieniu poczucia bycia beneficjentem szkoły).

### **Osobiste nastawienia i oczekiwania dzieci podejmujących obowiązki szkolny**

Dzieci przychodzą do szkoły z bardzo różnymi nastawieniami i oczekiwaniami. Jeżeli mają pozytywne nastawienia i oczekiwania oparte na zaufaniu do nauczyciela, kolegów czy instytucji, przejawiają w swoich zachowaniach wyższą niż inne dzieci zdolność do koncentracji, wysiłku i odporności na stres. Tak więc kluczowym zagadnieniem na początku „podjęcia się” roli ucznia i realizacji obowiązku szkolnego są osobiste nastawienia i przekonania<sup>49</sup>. Zdaniem M. Taraszkiewicz, warto temu zagadnieniu poświęcić czas i poprowadzić cykl zajęć na temat nastawienia do nauki i korzyści z niej płynących, wysiłku, jaki towarzyszy nauce, gimnastyce mózgu (kinezylogii edukacyjnej, efektywnych technologiach nauczania i uczenia się) oraz emocji (czym są, ich wyrażania, rozpoznawania i regulowania)<sup>50</sup>. W ten sposób w okresie początkowym nauczyciel ma możliwość uporania się z podstawowym problemem w codziennej pracy w szkole – słabą (niską) motywacją uczniów do nauki lub nawet z jej brakiem. Dziecko zgodnie ze swoimi możliwościami rozwojowymi chce zrozumieć po co jest w szkole, czemu ma służyć jego pobyt w niej, dla czego ma zajmować się tym, co mu się proponuje oraz czemu ma to służyć w perspektywie dalszego życia<sup>51</sup>.

Z kolei nauczyciele powinni – zdaniem M. Grondasa – udzielić sobie odpowiedzi na poniższe pytania<sup>52</sup>: Jak ja sam chciałbym być traktowany jako rodzic? Jakie zabiegi wzbudziłyby moje zaufanie do nauczyciela i szkoły? Jak chciałbym być informowany o problemach i zachowaniach swojego dziecka? Co wzbudzałoby moją nieufność lub reakcje obronne?

Zastanowienie nad nimi pomaga w opracowaniu konstruktywnej strategii współpracy nauczycieli z rodzicami.

<sup>47</sup> A. Oess, *Kaizen*, „Problemy Jakości” 2002, nr 4, s. 16.

<sup>48</sup> M. Taraszkiewicz, G. Redlisiak, W. Bednarkowa i in., *Metody wspierania...*, s. 73.

<sup>49</sup> *Ibidem*, s. 167.

<sup>50</sup> *Ibidem*, s. 167–223.

<sup>51</sup> *Ibidem*, s. 167.

<sup>52</sup> M. Grondas, *Rozwijanie umiejętności...*, s. 75.

### Obrzędy przejścia (włączania) w społeczność szkolną

Ważnym wątkiem rozważań okazuje się więc problematyka znaczenia relacji osobowych w osiąganiu przez szkołę gotowości (na poziomie edukacji wczesnoszkolnej) do dostosowywania się do potrzeb dzieci i ich rodziców. W procesie tym nauczyciele organizują i prowadzą obrzędy przejścia (włączania) – pasowanie na ucznia, promowanie do następnej klasy, stania się rodzicem dziecka uczęszczającego do danej szkoły. Funkcja obrzędu, zdaniem Emile Durkheima, „nie polega na konkretnie określonych skutkach, do których z pozoru zmierza i na których podstawie się go zazwyczaj charakteryzuje, lecz na ogólnym zawsze i wszędzie podobnym działaniu, które mimo to może, zależnie od okoliczności, przybierać rozmaite formy”<sup>53</sup>. Obrzędy mają za zadanie łączyć teraźniejszość z przeszłością, jednostki ze wspólnotą. W obrzędzie istotne jest to, iż ludzie spotykają się w grupie, a zgromadzenie wielu osób prowadzi do zbiorowych stanów umysłowych wywołanych przez sam fakt zbierania się danej grupy. „Istotne jest tu to, że ludzie są razem, że odczuwają coś wspólnie, i że wyrażają to we wspólnych działaniach. [...] A więc wszystko nas wiedzie ku jednemu pogładowi, że obrzędy to przede wszystkim sposoby okresowego samopotwierdzenia się grupy społecznej”<sup>54</sup>. Mary Douglas poszerza zakres rytuału – „to znaczy włącza wszystko, co można nazwać czynnością symboliczną i przyjmuje, że obrzędy istnieją także poza sferą religijną”<sup>55</sup>. Owe spotkania są w literaturze pedagogicznej opisywane jako obrzędy (rytuały) stale obecne w szkołach<sup>56</sup>, ale i interpretowane w kategorii oceny oferty edukacyjnej przedkładanej rodzicom i uczniom na etapie pedagogiki wczesnoszkolnej<sup>57</sup>.

Arnold Van Gennep, podchodząc do problemu rytuału (od tego co społeczne do innych form *sacrum*) inaczej niż Durkheim (od *sacrum* do tego co społeczne), w sposób opisowy podsumowuje swoje rozważania na temat obrzędu w następujący sposób:

Obrzęd, czyli akt społeczny, nie ma w sobie wartości ani sensu, określonych raz na zawsze, ale zmienia wartość i sens w zależności od aktów, które go poprzedzają i po nim następują. Chcąc zrozumieć obrzęd, instytucję czy sposób postępowania, nie należy arbitralnie wyrwać ich z całości ceremonialnej, prawnej czy technicznej, któ-

<sup>53</sup> E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, PWN, Warszawa 1990, s. 370.

<sup>54</sup> *Ibidem*, s. 370.

<sup>55</sup> M. Segalen, *Obrzędy i rytuały współczesne*, Wydawnictwo Księży Werbistów VERBINUM, Warszawa 2009, s. 25.

<sup>56</sup> M. Mendel, A. Cieślak, *(P)rogi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Warszawa 2009, s. 228–230.

<sup>57</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Dwa światy rozwoju. Szkoła wobec iluzji pomocy i wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008, s. 60.

rej są częścią, ale przeciwnie, zawsze trzeba rozważać każdy element całości w jego relacjach z wszystkimi jej elementami<sup>58</sup>.

### Przestrzeń fizyczna i symboliczna w szkole

Wreszcie szkoła i nauczyciele udostępniają oraz organizują „przestrzeń fizyczną” oraz „symboliczną” dzięki własnej kompetencji przestrzennej. Terminem „kompetencja przestrzenna” określa się zdolność osoby do świadomego wpływania na otoczenie poprzez określone aranżowanie przestrzeni i wykorzystywania tej umiejętności do osiągnięcia zamierzonych celów, bez uszczerbku dla otoczenia, innych osób i dla siebie samego (regulowanie aktywności fizycznej, poznawczej, werbalnej, twórczej, społecznej). Przestrzeń fizyczną tworzą w szkole: 1) przestrzeń dydaktyczna ogólna wyposażona w meble, przybory sportowe, zabawki i pomoce dydaktyczne (sale zajęć dla dzieci); 2) przestrzeń specjalistyczna (sala gimnastyczna, pracownia logopedyczna, stołówka, kuchnia, toalety itp.); 3) przestrzeń wielofunkcyjna (aula, hole) przeznaczona na spotkania, zebrania czy zabawy okolicznościowe; 4) przestrzeń komunikacyjna (ciąg korytarzy i szlaków łączących pomieszczenia szkoły); 5) przestrzeń administracyjna (gabinet dyrektora, sekretariat).

Przestrzeń symboliczną osoby w niej przebywające (pracujące) traktują jako „wartość”, lecz nie w sensie ekonomicznym, ale w znaczeniu ogólniejszym – że nią „władają”. Wymiar ten jest zaznaczany przez uczucia, emocje i wartości. Określanie wagi pełnionej roli dokonuje się tu poprzez umowne (bywa też, że niewidoczne) dzielenie przestrzeni na przestrzeń przynależną nauczycielowi i uczniowi (strefa ławek, strefa biurka, ustawione tradycyjnie) lub dzielenie się nią bez wydzielania takich stref (dopuszcza się inne możliwe ustawienia stolików, w zależności od potrzeb wynikających z organizacji i przebiegu zajęć), wskazywanie miejsca przynależnego danej osobie (stolik, biurko) lub równoważność miejsc i osób przy nich siedzących.

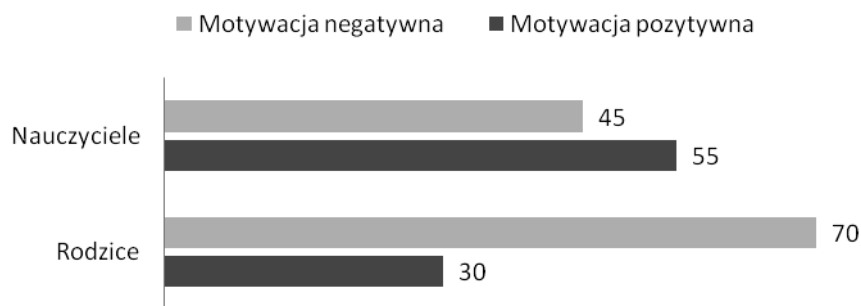
Kształtowanie przestrzeni półotwartej dotyczy: liczby i wielkości mebli, miejsca położenia dywanów, rodzaju zabawek, a przede wszystkim – rozmieszczenia przedmiotów i sprzętów oraz kącików zajęć. To właśnie elementy przestrzeni półtrwałej mogą tworzyć w sali miejsca sprzyjające określonym zajęciom, które są bardziej lubiane i częściej niż inne wykorzystywane przez dzieci. Sposób ustawienia mebli może jednak również sprawić, że wydzielona przez nie przestrzeń nie będzie zachęcić do aktywności. Niezwykle ważnym elementem, który sprawia, że dzieci czują się w klasie, jak u siebie w domu, jest stworzenie im możliwości zagospodarowania i ozdabianie sali według własnego pomysłu.

Już pierwsze chwile pobytu w szkole powiadają dzieciom i rodzicom, jakie są możliwości dydaktyczne klasy, a jakie jej naturalne ograniczenia. Czy podjęto właściwe kroki dla wzmocnienia dobrego przebiegu uczenia się i zabaw, czy pomyślano o zachowaniu wyważonych relacji między dziećmi a nauczycielem?

<sup>58</sup> M. Segalen, *Obrzędy i rytuały...*, s. 40.

Takie spostrzeżenia są ważne więc nie tylko dla pracującego tu nauczyciela, który w sposób świadomy może się kierować własnymi kompetencjami przestrzennymi i zagospodarowywać salę tak, aby służyła dzieciom i czuły się one w niej dobrze, ale i dla przebywających w klasie uczniów<sup>59</sup>. Poza tym elastyczność w organizacji przestrzeni i czasu pozwala na dostosowanie się do potrzeb i możliwości percepcyjnych uczniów uczestniczących w zajęciach, logiczne dzielenie treści na mniejsze fragmenty, uwzględnianie indywidualnego tempa pracy każdej z osób, preferencji sensorycznych czy inteligencji wielorakich<sup>60</sup>.

Wykres 1. Motywowanie do podjęcia obowiązku szkolnego



Źródło: E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatek...*, Białystok 2010, s. 130.

W obszarze prowadzonych dyskursów o szkole, rodzicach, nauczycielu i zmianach, jakie powinny się dokonywać w instytucji (w związku z objęciem obowiązkiem szkolnym sześciolatek – dzieci o rok młodszych niż dotychczas), widzę konieczność baczniejszego zwrócenia uwagi na, jak to określa B. Wilgocka-Okoń<sup>61</sup>, dalszą zmianę poczynań szkoły, wyrażającą się w jej wrażliwości na problemy dziecka oraz budowanie profesjonalnych relacji z rodzicami.

## Bibliografia

Apter S.J., *Troubled Children / troubled Systems*, Pergamon Press, New York 1982.

Bonstingl J.J., *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1999.

<sup>59</sup> M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2006, s. 111–142.

<sup>60</sup> Zob. H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

<sup>61</sup> B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatek*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 79 i n.



Chapman Weston D., Weston M.S., *Co dzień mądrzejsze. 365 gier i zabaw kształtujących charakter, wrażliwość i inteligencję emocjonalną dziecka*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002.

Coleman P., Collinge J., Tabin Y., *Learning Together: The Student/Parent/Teacher Triad*, "School Effectiveness and School Improvement" 1996, vol. 7, iss. 4.

Cooper P.J., *Sprawne porozumiewanie się*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2002.

Dmochowska M., Dunin-Wąsowicz M., *Wychowanie w rodzinie i w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

Durkheim E., *Elementarne formy życia religijnego. System totemiczny w Australii*, PWN, Warszawa 1990.

Ericson K., Larsen G., *Skolebarn og skoleforeldre*, Pax Foflag, Oslo 2000.

Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2006.

Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzinam Poznań 2002.

Gatto J.T., *Jak I dlaczego oświata publiczna upośledza nasze dzieci?*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku” 2007, nr 8, s. 15.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1987.

Grondas M., *Rozwijanie umiejętności wychowawczych*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Kraków 2004.

Jagiello M., *Rodziny na tle innych źródeł kształtowania celów i zasad życiowych człowieka*, [w:] *W służbie dziecku*, J. Wilk (red.), Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2003.

Jaszczyszyn E., *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realizacja obowiązku szkolnego*, Trans Humana, Białystok 2010.

Jensen K., Joseng F., Lera M.J., *Goldens Programme. 5 Golden Area: Family – school relation*, dostępne na: <http://www.golden5.org/golden5/?q=pl/node/297> [29.07.2010].

Kędzierska J., *Mój uczeń przekracza próg szkolny. Profilaktyka niepowodzeń szkolnych sześć-, siedmio- i dziesięciolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Kielar-Turska M., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.

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

Klus-Stańska D., *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Konieczna A., *Analiza struktury interakcji w sytuacji rozmowy nauczycieli z rodzicami o problemach szkolnych ucznia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.

Kurek B., Nodzyńska M., *Mój szkolny debiut. Program profilaktyki niepowodzeń szkolnych*, [w:] J. Kędzierska, *Mój uczeń przekracza próg szkolny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Kutrowska, B., *Nauczyciel, a edukacja wczesnoszkolna*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Lotkowska K., *Żywa edukacja*, „Awangarda w Edukacji” 2009, nr 5.

Łukaszewski W., *Szansa rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.

Mendel M., Cieślak A., *(P)rogi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Nowelizacja Ustawy o Systemie Oświaty w Pigulce*, Warszawa 2009.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, Warszawa 2009.

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa z komentarzami*, T. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Warszawa 2009.

Nordahl T., *Dialog og foreldremed*, ”Skolelederen” Januar 2006, nr 1.

Nowak-Dziemianowicz M., *Dwa światy rozwoju. Szkoła wobec iluzji pomocy i wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.

Oess A., *Kajzen*, „Problemy Jakości” 2002, nr 4.

Olżańska M., *Obraz szkoły w oczach dziecka sześciolatniego i w klasie pierwszej szkoły podstawowej*, [w:] *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, A. Cichocki i in. (red.), Trans Humana, Białystok 2005.

Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża M., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

Segalen M., *Obrzędy i rytuały współczesne*, Wydawnictwo Księży Werbistów VERBINUM, Warszawa 2009.

Sipkor-Rybacka I., *Czy przedszkole przygotowuje dzieci do życia szkolnego?*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 1991.

Szuman S., *Dojrzałość szkolna*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6.

Taraszkiewicz M., Redlisiak G., Bednarkowa W., Taraszkiewicz Z., *Metody wspierania rozwoju ucznia. Niezbędnik dyrektora*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.

Tochman R., *Kaizen*, dostępne na: <http://www.jakosc.biz/koncepcje-zarzadzania-jakoscia/kaizen.html> [23.07.2010].

Toffler A., *Szok przyszłości*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

Wentzel K.R., *Social Relationships and motivation in middle school: The role of Parents, Teachers and Peers*, "Journal of Educational Psychology" 1998, vol. 90, iss. 2.

Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*, PWN, Warszawa 1972.

Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1998.

Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkoły czy gotowość dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 1.

Wilgocka-Okoń B., *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1971.

Wnęk-Joniec K., *Nie przydeptuj małych skrzydeł. O niezamierzonych zranieniach*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

Zaniewska I., *Działania nauczyciela klasy trzeciej i nauczyciela przedszkola w celu nivelowania progu szkolnego*, [w:] *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, A. Cichocki i in. (red.), Trans Humana, Białystok 2005.

Żegnalek K., *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w opinii nauczycieli*, [w:] *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2008.



Elżbieta Zyzik

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

## WSPÓŁPRACA SZKOŁY Z RODZICAMI DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

### Wprowadzenie

Reforma szkolna wyznaczyła szereg nowych zadań dla systemu edukacyjnego. Współczesna szkoła spełnia rolę pomocniczą wobec rodziny, wspierając ją w procesie wychowania dzieci. „Istnieje wspólna odpowiedzialność rodziców i nauczycieli za rozwój dziecka. Pogląd dotyczący podziału odpowiedzialności jest niesłuszny i uproszczony. Odpowiedzialność za wyniki nauki szkolnej, za wychowanie dzieci, nie spada wyłącznie na nauczycieli”<sup>1</sup>. Rodzina nie zawsze uświadamia sobie w pełni zadania, jakie na niej spoczywają. Nie zawsze realizuje swoje funkcje w sposób zadawalający. „Nauczyciele posiadają odpowiednie kompetencje i doświadczenie i to oni powinni pielęgnować kontakty z rodziną oraz dbać o ściśle współdziałanie i rozwijanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka”<sup>2</sup>.

Zarówno rodzina, jak i szkoła powinny przekazywać dziecku podstawowy system wartości, kulturę, kształtować właściwe postawy, uczyć zachowań oraz wyposażać w wiedzę niezbędną w jego dalszym życiu. Teoretycy i praktycy wychowania są zgodni, co do tego, iż o powodzeniu szkolnym dziecka decyduje w dużym stopniu harmonijne współdziałanie obu tych instytucji. Mają one bowiem wspólny cel, jakim jest kształcenie i wychowanie dzieci.

Zaburzone funkcjonowanie rodziny, które wpływają negatywnie na rozwój dziecka, na jego zachowanie i zaniedbanie w nauce, powinno być bardzo szybko zauważone, rozpoznane i zdiagnozowane przez nauczycieli, pedagogów i dyrekcję szkoły. Dzieci z takich rodzin, powinny być razem z ich rodzicami przedmiotem szczególnej troski i oddziaływania szkoły<sup>3</sup>.

Istnieje niekwestionowane przekonanie, że pierwszy szczebel kształcenia, jakim są klasy I–III szkoły podstawowej, ma decydujące znaczenie dla dalszych etapów rozwoju uczniów, stąd potrzeba szczególnej troski o jakość kwalifikacji nauczycieli<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Poznań 1999, s. 45.

<sup>2</sup> M. Parlak, *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, E. Zyzik (red.), Wydawnictwo UH-P Jana Kochanowskiego, Kielce 2009, s. 179.

<sup>3</sup> *Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*, T. Kukulowicz (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 1992, s. 31–39.

<sup>4</sup> B. Kwiatkowska-Kowal, *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń*, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994, s. 67–68.

Nauczyciel jest pierwszym obok rodziców przewodnikiem po świecie emocji, wartości, poznania, relacji międzyludzkich itp., dlatego też współpraca szkoły i rodziny nabiera szczególnego znaczenia, zwłaszcza dla dziecka w młodszym wieku szkolnym, które wchodzi w nowe środowisko, którym jest placówka szkolna. Fakt ten nakłada konieczność przybliżenia nauczycielom znaczenia współpracy z rodzicami i nakreślenia rodzajów form wzajemnej współpracy.

Stroną inicjującą i podtrzymującą efektywną współpracę powinna być szkoła. Nauczyciele posiadający odpowiednie kompetencje i doświadczenie winni pielęgnować kontakty z rodziną, dbać o ścisłe współdziałanie i rozwijanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka, wspomagać rodzinę w procesie wychowania, wzmacniać jej pozytywne oddziaływania i kompensować braki, których nie są w stanie ustrzec się nawet najlepsi rodzice. Konieczna jest systematyczna wymiana informacji na temat całokształtu rozwoju dziecka oraz ustalanie na tej podstawie jednolitych metod oddziaływań wychowawczych.

Priorytetowym zadaniem dla nauczycieli wczesnej edukacji, jest jak najgłębsze poznanie środowiska rodzinnego dziecka. Jest to niezbędnie konieczne dla racjonalnego organizowania działań wychowawczych i dydaktycznych, w celu wzmocnienia czynników pozytywnych i łagodzenia lub likwidowania czynników negatywnych, które zaburzają te działania. Nauczyciel powinien znać warunki życia dziecka. Bez tego nie jest możliwa efektywna praca pedagogiczna<sup>5</sup>.

Jest też zobowiązany dostarczać rodzicom wiadomości o zjawiskach zachodzących w szkole oraz uzupełniać ich wiedzę o wychowaniu i rozwoju dzieci. Wtedy rodzice ubogacają swoje kompetencje w dziedzinie wychowania. „Nauczyciel powinien dowodzić rodzicom i przekonywać ich, że osiągnięcie sukcesu w dziedzinie edukacji dziecka jest w zasięgu ich możliwości”<sup>6</sup>.

Współpraca nauczycieli i rodziców jest wzajemnym wspomaganie się i współdziałaniem podmiotów w realizacji wspólnego celu. Opiera się na wzajemnym zaufaniu, lojalności, podporządkowaniu się celowi, który musi być należycie uświadomiony zarówno przez rodziców, jak i przez nauczycieli<sup>7</sup>.

„Uświadomienie sobie zbieżności celów szkoły i rodziców jest istotne, gdyż współdziałanie właściwe jest dopiero wtedy, kiedy cel jest wspólny”<sup>8</sup>. Deklarację właściwej współpracy ze strony rodziców wychowawcy powinni jak najlepiej wykorzystać, nawiązując ze środowiskiem rodzinnym relacje oparte na wzajemnym zrozumieniu i życzliwości oraz zasadach partnerstwa.

<sup>5</sup> A. Nowak, *Spotkania z rodzicami. Jak natrącić tradycyjną wywiadówkę*, Wydawnictwo G&P, Poznań 2000, s.16.

<sup>6</sup> M. Łobocki, *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 118–125.

<sup>7</sup> M. Winiarski, *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 10, s. 4.

<sup>8</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 1975, s. 76.

## Współpraca szkoły z rodzicami a funkcje szkoły

W trosce o dobro młodego pokolenia szkoła i rodzice winny ściśle współpracować ze sobą w realizacji *funkcji opiekuńczej*, w skład której wchodzi: *funkcja wewnętrzna*, związana z potrzebami, które istnieją w rodzinie i w szkole:

- troska o prawidłowy rozwój fizyczny dziecka, jego sprawność i zdrowie,
- troska o rozwój intelektualny (umysłowy),
- zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, rozwijanie ich i wzbogacanie,
- rozwijanie potrzeb estetycznych, kulturalnych, wdrażanie w kulturę narodową,
- zgodne wpajanie zasad i norm moralnych przez jasne rozgraniczenie dobra od zła,
- uspołecznianie dziecka przez kształtowanie postawy otwartej, w duchu braterstwa i miłości bliźniego dla wszystkich ludzi,
- rozbudzanie u dziecka poczucia godności osobistej, godności narodowej, kształtowanie ambicji i aspiracji na poziomie własnych potencjalnych możliwości<sup>9</sup>.

„Istotną rolę do spełnienia ma szkoła wobec rodziny przez realizację *funkcji wyrównawczej*, której zadania wiążą się z m.in. z opieką socjalną dotyczącą dzieci z różnego rodzaju deficytami”<sup>10</sup>.

Ważną funkcją, jaką szkoła ma do spełnienia, jest *funkcja dydaktyczna*, której zadania oscylują wokół:

- uświadomienia uczniom celów i zadań nauczania (motywacyjna),
- zaznajomienia dzieci z nowym materiałem (informacyjna),
- utrwalania, kontroli i oceny wyników nauczania (ćwiczeniowa).

Inną funkcją szkoły wobec dzieci jest *funkcja wychowawcza*. Do najważniejszych jej zadań należą:

- kształtowanie postaw moralnych i społecznych zgodnych z zasadami demokracji,
- umacnianie poczucia obowiązku pracy i nauki,
- rozwijanie aktywnych postaw zawodowych i społecznych,
- wspomaganie wychowawczej roli rodziny,
- tworzenie kultury pozytywnych wzorów,
- kształtowanie umiejętności współpracy i poczucia odpowiedzialności,
- przeciwdziałanie przemocy i uzależnieniom.

Sposoby współpracy nauczycieli i rodziców oraz ich charakter określa statut szkoły, który jest załącznikiem do Zarządzenia nr 14 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 czerwca 1992 r. w sprawie ramowego statutu szkół publicznych dla dzieci i młodzieży, w którym jest mowa o tym, iż nauczyciele i rodzice współdziałają ze sobą w sprawach wychowania i kształcenia dzieci, a statut konkretnej szkoły winien określać formy tego wychowania. Świadomość wspólnych zadań wychowawczych i umiejętności ich realizacji przy wzajemnym wsparciu musi po-

<sup>9</sup> B. Kulczycka, *Funkcje szkoły*, [w:] *Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*, T. Kukulowicz (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 1992, s. 23–30.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

siadać zarówno szkoła, jak i rodzina – „właściwa współpraca ze szkołą warunkuje prawidłowy przebieg procesu wychowania oraz postępy dziecka w nauce”<sup>11</sup>.

### **Założenia współpracy szkoły z rodzicami i jej cele i zasady**

Każda współpraca między instytucjami wymaga ujednoczenia założeń, które będą zarówno wspierać, jak i gwarantować jej sukces. Głównymi założeniami współpracy szkoły z rodzicami jest:

- budowanie współpracy z rodzicami na pozytywnych doświadczeniach i dobrych emocjach,
- w rozwiązywaniu konfliktów stosowanie zasady zamiany walki na współpracę,
- wywiązywanie się z założenia, że za współpracę odpowiedzialni są zarówno rodzice, jak i nauczyciele,
- przyjmowanie zasady, że wysoka jakość współpracy z rodzicami to jeden z ważniejszych aspektów zarządzania szkołą przez dyrektora.

*Cele współpracy* rodziców i szkoły skupiają się wokół:

- dążenia do usprawniania pracy nauczycieli i rodziców poszczególnych uczniów,
- lepszego poznania przez nauczycieli i rodziców poszczególnych uczniów,
- wzajemnego poznania się i zrozumienia,
- zjednywania rodziców dla ogółu uczniów,
- uświadomienia rodzicom, że wielostronny rozwój dziecka zależy od wspólnie realizowanych działań przez szkołę i dom,
- umacniania więzi emocjonalnej między nauczycielami i rodzicami podczas wspólnie wykonywanych zadań,
- umożliwienia dwukierunkowego porozumiewania się nauczycieli i rodziców na zasadzie demokracji i partnerstwa,
- wymiany opinii i spostrzeżeń pomiędzy nauczycielami i rodzicami, dotycząca rozwoju dziecka,
- sugerowania rodzicom określonych form oddziaływań wychowawczych, za pomocą których, mogliby wydatnie pomóc swym dzieciom w nauce i zachowaniu,
- ułatwiania nauczycielom zrozumienia stosunku ucznia do swej rodziny oraz jej oczekiwań wobec niego.

W toku współpracy szkoły i rodziców wyróżnić można

[...] *zasady*, które przyświecać będą ich wzajemnym kontaktom:

1. zasada partnerstwa (równorzędne prawa i obowiązki),
2. zasada wielostronnego przepływu informacji,
3. zasada jedności oddziaływań (konieczność realizowania zgodnych ze sobą celów wychowania),

<sup>11</sup> H. Cudak, *Środowisko rodzinne a rezultaty pracy*, Wydawnictwo AŚ, Kielce 1991, s. 121.



4. zasada pozytywnej motywacji (dobrowolny, chętny udział we współdziałaniu obu grup),
5. zasada aktywnej i systematycznej współpracy,
6. pedagogizacja rodziców<sup>12</sup>.

## Warunki skutecznej współpracy szkoły z rodzicami i jej typy

Warunki dobrej i skutecznej współpracy szkoły i rodziców formuluje M. Łobocki, wymieniając wśród nich:

- *partnerskie relacje łączące nauczycieli i rodziców* – wykluczają one dominację jednej ze stron i nie dopuszczają do zbyt dużej ingerencji rodziców w pracę nauczyciela, doprowadzają do tego, że podejmowane decyzje będą miały charakter kompromisu;
- *wspólne cele wychowawcze szkoły i domu rodzinnego* – ochronią dzieci przed wypaczeniem charakteru i nie dopuszczają do wzajemnego podważania własnych autorytetów. Będą sprzyjały wielostronnemu rozwojowi uczniów, pozwolą na lepsze poznanie i rozumienie uczniów;
- *swobodna wymiana opinii rodziców o rodzinie i szkole* – przepływ informacji musi mieć charakter wielokierunkowy i dotyczyć powinien przede wszystkim postępów i trudności uczniów w nauce i zachowaniu. Pozwoli to nauczycielom szerzej spojrzeć na uczniów i zweryfikować własne o nich opinie, a rodzicom umożliwi bliższe poznanie środowiska szkolnego;
- *wyswiadczenie sobie konkretnych usług przez nauczycieli i rodziców* – chodzi tu głównie o czynne zaangażowanie w wykonywaniu różnych zadań organizowanych w wyniku podjętej współpracy między szkołą i domem. Może to być pomoc rodziców związana z organizowaniem wycieczek, imprez i uroczystości szkolnych, jak również dyskretna pomoc nauczycieli w doradzaniu w sprawie nurtujących ich problemów<sup>13</sup>.

Istotne dla wzajemnej współpracy są współpartnerskie działania szkoły i rodziców. M. Mendel wyróżnia sześć typów współdziałania:

1. *rodzicielstwo* – oznacza pomoc rodzicom i rodzinom w tworzeniu domowego środowiska wsparcia dla uczących się dzieci. Wśród przykładów takiego działania możemy wyróżnić:
  - propozycję zmian domowych, by wspierały edukację dziecka;
  - edukowanie rodziców w formie kursów, jednorazowych spotkań rodziców bądź udostępnianie broszur edukacyjnych, kaset wideo, poradników i innej literatury;
  - informowanie o szkołach w środowisku oraz potencjalnych możliwościach dziecka stojącego u progu kolejnego szczebla edukacji;
  - warsztaty, wideo – prezentacje, komputerowe i telefoniczne przekazy wiadomości o możliwościach wspierania edukacji dziecka i jego wychowania w każdej z faz rozwoju.

<sup>12</sup> Edux.pl, dostępne na: <http://www.edukacja.edux.pl/p-2431-rodzice-jako-partnerzy-w-procesie-edukacji.php>.

<sup>13</sup> M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 63.

2. *komunikacja* – to poszukiwanie wszelkich form efektywnej komunikacji : szkoła–dom oraz dom–szkoła, w zakresie oferty programowej szkoły i postępów w rozwoju dzieci. Przykłady takiego działania to przede wszystkim:

- indywidualne spotkania z rodzicami ukierunkowane na ustawiczność oraz nieprzerwaną realizację zamierzeń w tym zakresie. Nauczyciel nie może zniechęcać się niepowodzeniami. Powinien być świadomy płynących dla dziecka korzyści ze współpracy z jego domem i bez końca ponawiać próby nawiązania kontaktu, indywidualizując metody, poszukując nowych form;
- systematyczne (co tydzień, co miesiąc) informacje o postępach dziecka przesyłane w formie broszur, ulotek do rodziców z prośbą o ich komentarz i sugestie, co do dalszego działania, oceny wpisane do zeszytu przedmiotowego itp.;
- dni otwartej szkoły, w których to rodzice mogą porozmawiać z nauczycielami na temat osiągnięć dzieci oraz trudności w nauce;
- pełna, jasna informacja dotycząca polityki edukacyjnej, koncepcji szkoły, jej programów, proponowanych przez szkołę kursów, rodzajów aktywności, planowanych reform itp.;
- informacje na temat szkolnego systemu oceniania i wymagań edukacyjnych;
- prezentowanie rodzicom efektów pracy uczniowskiej: otwarte lekcje, wystawy, przedstawienia, prezentacja projektów, festyny itp.;
- szczególne formy kontaktu: telefoniczny, za pośrednictwem poczty komputerowej, listowny.

3. *wolontariat* – to wszelkie działania ukierunkowane na pozyskanie oraz organizowanie pomocy i wsparcia rodziców dla uczących się w szkole dzieci, ich nauczycieli oraz szkoły jako instytucji. Możliwości w tym zakresie to:

- pomoc materialna i rzeczowa;
- pomoc nauczycielowi podczas wycieczek, imprez klasowych i szkolnych;
- „szkolne centrum rodzinne” – miejsce spotkań i pracy ochotników w celu organizowania wsparcia dla rodzin i szkoły;
- klasowe rady rodziców;
- „drzewko telefoniczne” – sieć informacyjna polegająca na przekazywaniu przez rodziców informacji kolejnej osobie z „gałęzi”;
- „rodzicielskie patrole” oraz inne działania ukierunkowane na bezpieczeństwo dzieci.

4. *Nauka domowa* – to dostarczanie rodzicom informacji oraz pomysłów, obejmujących pomoc dzieciom w pracach domowych i wszelkich czynnościach pozaszkolnych związanych z realizacją programu szkolnego. Przykłady mogą tu być następujące:

- pełna informacja, co do wymaganych umiejętności i wiadomości dziecka;
- informacja na temat zadań realizowanych przez dziecko poza szkołą, a związanych z realizowaniem programu, np. projekty;
- informacja, co do sposobu pomagania uczniom w usprawnianiu ich umiejętności w świetle uzyskanej oceny szkolnej;
- uczestnictwo rodzin w planowaniu dalszej drogi edukacyjnej.

5. *współdecydowanie* – to włączenie rodziców w decydowaniu o wszelkich sprawach związanych z życiem szkoły oraz rozwijanie rodzicielskich reprezentacji. Oto przykłady tego typu działań:

- tworzenie reprezentacji rodzicielskich (komitet rodzicielski), rodzicielsko-nauczycielskich (rada szkoły, rada rodziców, stowarzyszenie, fundacje i inne);
- opiniowanie programu wychowawczego i innych dokumentów programowych szkoły przez reprezentacje rodzicielskie;
- tworzenie ciał doradczych w zakresie ściśle określonego problemu;

– opiniowanie przez radę rodziców sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela.

6. *współpraca ze społecznością lokalną* – to współdziałania szkoły i rodziców ukierunkowane na rozpoznawanie oraz integrowanie działań zaradczych i usług świadczonych przez środowisko lokalne dla szkół, rodzin i dzieci. Wśród przykładów działań można wymienić:

- bieżące informowanie rodziców i uczniów o lokalnych formach działania dotyczących zdrowia, kultury, rekreacji, wsparcia społecznego i innych programach, usługach;
- integrowanie wszelkich działań świadczonych rodzinie;
- działania podejmowane przez dzieci, rodziny i szkoły na rzecz środowiska lokalnego, np. festyny dla mieszkańców, prace porządkowe i inne<sup>14</sup>.

Warunkiem współpracy jest stworzenie wspólnoty w działaniu. Nauczyciele i rodzice muszą wytworzyć wspólną linię działania i uzgodnić jego cel. Istotne tu jest przede wszystkim określenie, co każda ze stron będzie robić w ramach wspólnego działania. Wkład każdej ze stron jest tak samo ważny. Występuje tu współsprawstwo w działaniu. Wspólna linia działania powstaje w warunkach pełnej egalitarności, gdzie główną zasadą jest dobrowolność i wzajemne wspomaganie się.

Współpraca z rodzicami powinna mieć charakter subsydialny. Chcąc współdziałać, rodzice i nauczyciele powinni dążyć do tego, aby ich kompetencje były wytworem ich współpracy.

Zadania rodziny i szkoły powinny być zadaniami wspólnymi, gdzie celem nadrzędnym jest osiągnięcie dobra dziecka. Na ten cel składają się wszystkie działania. Współdziałanie rodziców i nauczycieli w różnych formach jest przydatne wszystkim bez wyjątku, nie tylko uczniom mającym trudności w nauce. Nie sposób również nie wspomnieć celu, który skupia się wokół lepszego poznania ucznia zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym. Istotny jest również jeden front wychowawczy. Do tego niezbędne jest wzajemne poznanie się i rozumienie. Taką możliwość stwarzają jedynie wzajemne kontakty oparte na obopólnym zaufaniu.

Szkola powinna mieć świadomość, że jednym z celów usprawniania pracy wychowawczej jest zjednywanie rodziców dla dobra ogółu. Możliwości i chęci rodziców powinny być w tym względzie koniecznie wykorzystywane. Nauczyciele powinni angażować rodziców do działań na rzecz szkoły. Korzyści te będą widoczne dla wszystkich podmiotów.

## **Rozmowa nauczyciela z rodzicami jako warunek skutecznej współpracy**

Poznanie uczniów i rozumienie ich ma istotne znaczenie dla procesu wychowawczego, zwłaszcza w pierwszym okresie nauki szkolnej dzieci. Każde z dzieci wchodzi w życie szkoły z określonymi predyspozycjami i nauczyciele stykając się

<sup>14</sup> M. Mendel, *Jak organizować współpracę z rodzicami*, [w:] *Klocki autonomiczne w szkole*, M. Mendel (red.), Wydawnictwo GFO, Warszawa 1999, s. 39–42.

z nimi mają do czynienia z jednostką już ukształtowaną. Nauczyciel może poznać ucznia tylko w toku rozmowy z rodzicami na jego temat. Pomoże to z pewnością lepiej zrozumieć dziecko, poznać jego świat i jego problemy. Daje to wychowawcy możliwość indywidualizowania stawianych wymagań, a także okazywania wyrozumiałości dla niektórych słabości dziecka.

Jednym z bardzo ważnych warunków skutecznej współpracy nauczycieli i rodziców jest rozmowa. Jej przebieg jest niezwykle istotny w osiąganiu wspólnych celów. Pomaga ona we wzajemnym poznaniu się, pogłębia zaufanie, łagodzi napięcia psychiczne rodzica spowodowane trudnościami dziecka, przelamuje poczucie niepewności i osamotnienia w pracy nad wychowaniem, może ograniczać błędy wychowawcze. Jest bardzo pomocna w zwartym oddziaływaniu pedagogicznym nauczycieli i rodziców<sup>15</sup>.

W rozmowie z rodzicem, nauczyciel powinien położyć nacisk na umożliwienie wymiany doświadczeń, czynne włączenie opiekunów do planowania i organizowania pracy wychowawczej, na nieskrępowane pytania ze strony rodziców. „Należy też zwrócić uwagę na wspólne szukanie właściwych odpowiedzi na pytania związane z wychowaniem dziecka”<sup>16</sup>.

Komunikacja nauczyciela z rodzicem powinna charakteryzować się przede wszystkim:

- współrzędnością podmiotów osobowych, uczestniczących w rozmowie;
- wzajemną tolerancją;
- poszanowaniem odrębności w myśleniu i postępowaniu;
- otwartością i szczerością, które są nieodzowne dla dobrej współpracy, wzajemnym rozumieniem się i zbliżeniem do siebie rozmówców;
- dochodzeniem do wspólnie wypracowanego stanowiska;
- podejmowaniem współpracy i jej rozwojem<sup>17</sup>.

Aby skutecznie poprowadzić rozmowę, należy uważnie i cierpliwie wysłuchać tego, co ma do powiedzenia rozmówca – jest to warunek najważniejszy – nie można traktować go autokratycznie. Należy umożliwić rozmówcy nieskrępowane wypowiedzi. „Postawa wysłuchania rozmówcy jest trudna szczególnie wtedy, gdy rozmowa odbywa się w atmosferze ogólnej nerwowości i nadmiernego pośpiechu”<sup>18</sup>.

Typowe błędy na jakie narażeni są rozmówcy dotyczą szczególnie :

- *dyrygowania* – jest to pouczanie, upominanie, udzielanie rad i wskazówek, sugerowanie gotowych rozwiązań. Należy pozwolić rozmówcy na swobodne i spontaniczne

<sup>15</sup> M. Winiarski, *Dialog i współpraca...*, s. 7.

<sup>16</sup> M. Łobocki, *Współdziałanie...*, s. 36–39.

<sup>17</sup> M. Winiarski M, *Dialog i współpraca...*, s. 7.

<sup>18</sup> K. Łęcki , A. Szóstak, *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Interar, Warszawa 1996, s. 96.

wypowiadanie się. Nauczyciel nie powinien obrażać się, gdy rodzic nie podziela jego zdania czy nie spełnia oczekiwań;

– *debatowania* – chodzi tu o toczenie sporów i upór przy własnym stanowisku. Należy dopuścić do głosu rodziców, jeśli nawet mają odwagę nie przyznawać racji nauczycielowi. Nie traktując poważnie wypowiedzi partnera, nie jest możliwe wspólne rozwiązywanie problemu;

– *generalizowania* – czyli oceniania jednostki według jakiegoś schematu. Błąd polega na tym, że zniekształca się omawiany problem. Albo się go lekceważy, albo wyolbrzymia;

– *bagatelizowania* – lekceważenie rozmówcy lub problemu o jakim mówi. Nauczyciel nie może zakładać, że tylko on ma rację. Powinien liczyć się ze zdaniem rodziców;

– *monologizowania* – niedopuszczania do głosu partnera rozmowy;

– *emigrowania* – wyłączania się z rozmowy, brak zainteresowania rozmówcą. Nauczyciel nie może uważać rozmowy z rodzicem za pewne zło konieczne. Każda taka rozmowa może ubogacić doświadczenie pedagogiczne nauczyciela i umożliwić mu lepsze poznanie ucznia. Może on je wykorzystać do usprawnienia pracy wychowawczej;

– *abstrahowania* – polega ono na ogólnym, mało konkretnym wyrażaniu się, używania języka naukowego. Nauczyciel powinien nauczyć się nawiązywać bezpośrednie kontakty z rodzicami. Swoje wypowiedzi musi dostosowywać do możliwości rozumienia przez rodziców. Ogólne wyrażanie się może powodować nieporozumienia. A te z kolei utrudnią skuteczne rozwiązywanie problemu<sup>19</sup>.

Poprawny przebieg rozmowy umożliwia ogólna kultura oraz zdolność nawiązywania kontaktów interpersonalnych. U nauczycieli dochodzi tu jeszcze wiedza z zakresu psychologii i pedagogiki oraz doświadczenie w pracy szkolnej. Wystrzeżenie się błędów jest konieczne dla osiągnięcia zamierzonych celów rozmowy.

Wspólne rozmowy, spotkania, zmniejszają dystans między nauczycielem i rodzicem. Formują się postawy otwartości, zaangażowania, wyrozumiałości i współodpowiedzialności za przebieg edukacji i wychowania dziecka. Owocem takiej komunikacji jest większa skuteczność oddziaływań rodziców i nauczycieli na dziecko<sup>20</sup>.

Nauczyciel powinien pamiętać o tym, że nie może wyposażyć rodziców w gotowe zestawy reguł, które będą umożliwiały mądre wychowanie. „Każde dziecko jest inne i w związku z tym każda metoda wychowawcza zastosowana na dodatek w innych warunkach przynosi różne efekty”<sup>21</sup>.

W toku bezpośredniej realizacji zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi, a także tworzenia optymalnych warunków dla procesu edukacyjnego w szkole i domu rodzinnym, współpraca szkoły i rodziców wyróżnić można różnorodne tradycyjne i innowacyjne formy współpracy obu tych środowisk. Poniżej zaprezentowano niektóre z nich, które sprzyjają wzajemnej współpracy.

<sup>19</sup> M. Łobocki, *Współdziałanie...*, s. 52–57.

<sup>20</sup> M. Winiarski, *Dialog i współpraca...*, s. 4.

<sup>21</sup> Z. Zbróg, *Wartości dodane w idei współpracy rodziców ze szkołą*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2008/2009, nr 3.

## Wybrane formy wzajemnej współpracy

*Formy wiodące* – nauczyciele w ich realizacji powinni je wcześniej zaplanować i systematycznie organizować. To dzięki nim współdziałanie nabiera charakteru procesu, a więc zespołu powtarzanych działań skierowanych na realizację ustalonych zadań. Zaliczyć do nich możemy:

- zebrania klasowe,
- indywidualne rozmowy, toczące się w trakcie cotygodniowego dyżuru nauczycielskiego i indywidualnych wywiadówek,
- imprezy i wycieczki integrujące uczniów, rodziców i nauczycieli.

*Formy uzupełniające* – pozwalają one lepiej przygotować i przeprowadzić formy wiodące. W ich skład wchodzi:

- gromadzenie w teczkach prac uczniów i prezentowanie ich rodzicom w trakcie zebrań,
- opisowa ocena postępów dziecka, dyskutowana w trakcie indywidualnych wywiadówek po każdym semestrze nauki,
- prowadzenie kroniki klasowej,
- wydawanie gazetki uczniowskiej,
- korzystanie z klasowej tablicy ogłoszeń.

*Formy wspierające* – systematyczne kontakty (działania podejmowane sporadycznie lub okresowo, w zależności od bieżących potrzeb), których rola jest niezmiernie ważna we wspieraniu wzajemnych kontaktów. Na formy wspierające składa się:

- kontakt telefoniczny,
- wskazywanie dodatkowych ćwiczeń dla ucznia, np. po sprawdzianach,
- możliwość obserwowania dziecka w klasie – lekcje otwarte dla rodziców,
- prowadzenie niektórych zajęć przez rodziców,
- korespondencja,
- spotkania ogólnoszkolne,
- urządzanie pracowni,
- gromadzenie środków dydaktycznych,
- wyjazdy zwane „zieloną szkołą”.

*Rozmowy indywidualne* – poprzez nie uzyskuje się informacje o dziecku, jego dotychczasowym rozwoju, zainteresowaniach, zdolnościach i aktualnych problemach. Poprawnie przebiegająca rozmowa może pogłębić zaufanie rodziców do wychowawców i odwrotnie, łagodzić napięcia spowodowane trudnościami w wychowaniu dziecka, przełamywać poczucie niepewności rodziców w wychowaniu dziecka, ograniczać błędy wychowawcze, pomóc w bardziej jednolitym i zwartym oddziaływaniu na dziecko. Wszelkie informacje o dziecku należy przekazać spokojnie, w sposób zrozumiały dla rodziców, z podaniem propozycji pomocy ze swej strony. Zawsze powinno się rozpocząć rozmowę od podkreślenia pozytywnych cech dziecka. Nauczyciel nie powinien dopuścić do sytuacji wza-

jemnego przerwania odpowiedzialności za dziecko. Jeśli w każdym z rodziców wychowawca będzie dostrzegać partnera kompetentnego w sprawach wychowania dziecka, to kontakty będą oparte na lojalności i partnerstwie.

W tego rodzaju formach nauczyciel powinien pamiętać o kilku zasadach, których nie można zlekceważyć:

- zadbać o sprzyjającą rozmowie atmosferę, znaleźć ustronne, zaciszne miejsce do jej przeprowadzenia,
- pochwał postępy dziecka, prezentując jego wybrane prace,
- zapytać rodziców o ich spostrzeżenia dotyczące rozwoju dziecka,
- sprecyzuj problem, jaki ma dziecko,
- zilustruj problem wytworami dziecka, przykładami zachowań, sytuacji itp.,
- staraj się dociec przyczyn danej sytuacji, a nie szukać winnych,
- wspólnie z rodzicami poszukaj rozwiązań,
- nie lekceważ uwag i propozycji ze strony rodziców,
- podziel się obowiązkami, konkretnie ustalając zadania dla obu stron,
- umów się na kolejne spotkanie<sup>22</sup>.

*Zebrania klasowe* – to cykliczne spotkania wszystkich rodziców z nauczycielem. Warto je przeprowadzać przynajmniej pięć razy w roku szkolnym:

- na początku każdego semestru, w celu omówienia planów i zamierzeń,
- w środku semestru, aby śledzić realizację przyjętych zadań,
- pod koniec roku szkolnego, by podsumować dokonania.

Celem zebrań grupowych jest zachęcenie rodziców do czynnego uczestniczenia w procesie wychowania dzieci. W czasie tych spotkań nauczyciel ma możliwość poznać poszczególnych rodziców, ich postawy i poglądy na wychowanie dzieci. Jest to również niewątpliwie okazja do wzajemnego poznania się rodziców, co sprzyja wzajemnej współpracy. Należy jednak pamiętać, że na zebraniach grupowych oceniamy wszystkie dzieci zbiorowo, unikając oceniania poszczególnych wychowanków. Informujemy o osiągnięciach dzieci, dzielimy się ich sukcesami oraz niepowodzeniami. Zebrania grupowe to również okazja do podnoszenia świadomości pedagogicznej rodziców. Każda z pogadank powinna być przez nauczyciela przygotowana w sposób profesjonalny i dotyczyć problemów dzieci na tym etapie rozwoju. Istotne jest również zorganizowanie rodzicom pogadanki z udziałem specjalistów, takich jak logopeda, psycholog czy lekarz.

*Hospitowanie przez rodziców różnych dziedzin i form pracy szkoły w uzgodnionych okresach* – powinny odbywać się w ustalone dni. Rodzice wówczas mogą czynnie uczestniczyć w organizowanej przez nauczyciela sytuacji edukacyjnej. Ta forma sprzyja m.in. zaobserwowaniu przez rodzica, jak funkcjonuje ich dziecko na tle klasy, dają możliwość zapoznania się rodziców z ich osiągnięciami, zarówno wychowawczymi, jak i dydaktycznymi. Uczestnicząc w różnych dziedzin i formach

<sup>22</sup> B. Pawlak, *Jak współpracować z rodzicami uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003, s. 86–89.

pracy szkoły rodzice mają możliwość poznać, w jaki sposób i jakimi metodami można osiągnąć cele wychowawcze i dydaktyczne w pracy z uczniami.

*Zeszyt pilnej korespondencji* – służy do wpisywania przez rodziców z jednodniowym wyprzedzeniem próśb w bieżących sprawach dotyczących dzieci. Sprawna wymiana informacji między rodzicami i nauczycielem sprzyja rozwojowi dziecka oraz nawiązaniu właściwej współpracy.

*Uroczystości* – w przeprowadzaniu uroczystości istotne jest by wszystkie dzieci z klasy brały w niej udział, a także by jej organizacja była dla wszystkich przyjemnością, odbywała się w poczuciu miłego oczekiwania, wolnego od napięć i pośpiechu. Do realizacji wspólnej uroczystości ważny jest osobisty wkład pracy rodziców (wykonanie dekoracji, strojów dla dzieci itp.). Uroczystości umożliwiają wykorzystanie różnych form ekspresji dziecięcej, kształtują kulturę współżycia z rówieśnikami i dorosłymi.

*Skrzynka pytań* – przeznaczona jest dla tych rodziców, którym czas nie pozwala na rozmowę z nauczycielem, bądź dla tych, dla których problemy są na tyle trudne, że nie chcą o nich rozmawiać osobiście. Pytania w skrzynce mogą mieć charakter anonimowy. Wielość pytań na ten sam problem, może stać się podstawą do rozwiązania go w trakcie spotkania grupowego, w formie pogadanki. Żaden problem rodzica nie powinien zostać zlekceważony, lecz w najbardziej przystępny dla niego sposób rozwiązany.

*Komitet Rodzicielski* – jest kolegialnym reprezentantem rodziców i opiekunów wszystkich uczniów szkoły. Komitet Rodzicielski współdziała z nauczycielami i rodzicami w celu jednolitego oddziaływania na młodzież przez rodzinę i szkołę w procesie nauczania, opieki i wychowania. Komitet Rodzicielski jest organizacją wewnątrzszkolną mającą na celu:

- zapewnienie współpracy rodziców ze szkołą w doskonaleniu organizacji nauczania oraz pracy wychowawczej i opiekuńczej w szkole i środowisku,
- przedstawianie nauczycielom oraz władzom szkolnym i oświatowym opinii rodziców (opiekunów) we wszystkich istotnych sprawach szkoły,
- upowszechnianie wśród rodziców, przy współpracy z organizacjami oświatowymi i społecznymi, wiedzy o wychowaniu i funkcjach opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły,
- pozyskiwanie rodziców do czynnego udziału w realizacji programu nauczania, wychowania, profilaktyki i opieki, oraz udzielanie pomocy materialnej w tym zakresie.

*Wizyty wychowawców w domach swoich wychowanków* – sprzyjają poznaniu sytuacji rodzinnej dziecka, zarówno pod względem materialnym, jak i atmosfery domu rodzinnego. Nauczyciel w sposób bezpośredni może wskazać formy pomocy, jakie może zaoferować im szkoła, oraz wspomóc rodziców radą, jak pomóc dziecku, które wykazuje deficyty zarówno w sferze umysłowej, jak i społecznej.

*Wywiady* – jest to najbardziej popularna forma kontaktów nauczyciela z rodzicami uczniów. Pierwsza jej część powinna być poświęcona sprawom or-



ganizacyjnym, druga postępom uczniów w nauce, trzecia zaś dotyczyć powinna trudnościom, z jakimi boryka się nauczyciel w pracy dydaktyczno-wychowawczej z klasą. Jednak należy pamiętać, iż w trakcie wywiadówki wychowawca nie powinien:

- dokonywać jedynie negatywnych ocen zespołu uczniowskiego,
- publicznie czytać oceny,
- używać nazwisk przy przykładach negatywnych,
- bagatelizować drobnych sukcesów ucznia słabego,
- podważać hierarchię wartości wyznawaną przez rodzica.

Nauczyciel powinien uzmysłowić sobie również, że:

– do spotkania z rodzicami należy być dobrze przygotowanym, tak jak do każdej lekcji,

- swoim wyglądem winien wyrażać szacunek dla zebranych,
- w żadnym wypadku nie może pozwolić sobie na nietakt wobec rodzica, nawet tego „trudnego”,

– swoją osobowością i sposobem przeprowadzania wywiadówki winien zachęcać rodziców do masowego uczestnictwa w spotkaniach,

- powinien sięgać po warsztatowe formy szkoleniowe dla rodziców,

– musi mieć świadomość, że w sytuacji niżu demograficznego „walka o ucznia” będzie wyzwalać wśród rodziców krytycyzm wobec form pracy szkoły.

*Spotkania szkoleniowe (poświęcone pedagogizacji rodziców)* – nauczyciel w spotkaniach szkoleniowych powinien:

- jasno określić cel i charakter spotkania,
- ustalić temat, zaplanować szczegółowy porządek,
- trafnie dobrać treści, które mają być omawiane,
- przygotować odpowiednie materiały,
- sprawnie prowadzić zebranie,
- pomyśleć o dodatkowych atrakcjach, które zaciekałyby rodziców.

*Dzienniczek ucznia* – ta forma służy informowaniu rodziców o osiągnięciach ich dzieci oraz o jego zachowaniu w klasie szkolnej. Poprzez dzienniczek rodzic może usprawiedliwiać nieobecne dni dziecka w szkole oraz informować rodzica o konieczności spotkania się z nim w sprawie problemów dziecka w szkole.

*Udział rodziców w pracy samorządu klasowego i w zajęciach pozalekcyjnych* – w realizacji tej formy współpracy rodzice mogą:

– służyć radą i pomocą w sytuacjach wymagających bezstronnego rozstrzygnięcia trudnej lub konfliktowej sprawy,

- ustalać zasady podziału majątku pieniężnego klasy,

– udzielać pomocy w określaniu sytuacji materialnej niektórych rodzin i proponować wsparcie,

- służyć pomocą w organizowaniu uroczystości środowiskowych.

*Imprezy i nycieczki integrujące* – ta forma współpracy obecnie zyskuje coraz więcej zwolenników w gronie nauczycieli, rodziców i uczniów. Odwiedzając

placówki szkolne, można zauważyć plakaty i ogłoszenia zapraszające dzieci i ich rodziców na spotkanie wigilijne, wspólną wycieczkę czy też uroczystość z okazji Dnia Mamy lub Dnia Taty. Najczęściej stosowany w trakcie takich spotkań podział ról jest następujący: uczniowie pod kierunkiem wychowawcy przygotowują program artystyczny, rodzice dbają o oprawę spotkania, a więc dekorację sali i poczęstunek, a nauczyciel spotkanie prowadzi i stara się, by wszyscy brali udział w zabawie, także rodzice. Przygotowuje więc specjalne konkursy, gry i zabawy. Wycieczki klasowe również wymagają wielostronnego przygotowania. Trzeba bowiem zaplanować ich przebieg w taki sposób, by można było coś ciekawego zobaczyć, usłyszeć i przeżyć. W organizowaniu wycieczek klasowych doskonale sprawdza się system zastępów, tworzonych z uczniów i rodziców, które na początku otrzymują szereg zadań do wykonania w trakcie całej wyprawy, a z których rozliczani są w formie zabawy, przy ognisku pod koniec dnia.

*Spotkania świąteczne* – jest to jedna z najbardziej integrujących form współpracy. Służy rozwijaniu tradycji, więzi między rodzicami, dziećmi i nauczycielami.

*Wystawy, teleturnieje, imprezy czytelnicze, biesiady literackie, kiermasze książek* – te różnorodne formy współpracy dostarczają wiele pozytywnych doznań dla wszystkich uczestników, kształtują postawy dzieci, wspomagają ich rozwój we wszystkich sferach, integrują rodzinie i służą nawiązywaniu przyjaźni między rodzicami i ich dziećmi.

*Rodzinne spotkania popołudniowe* – służą zacieśnianiu stosunków między rodzicami i dziećmi, pozwalają na wymianę wzajemnych doświadczeń między rodzicami.

*Listy dla rodziców* – listy kierowane przez nauczyciela do rodziców powinny być krótkie i proste, stanowić one mogą krótką informację o tym, czym dzieci się aktualnie zajmują, mogą przekazywać wskazówki dla rodziców, jak skutecznie rozwiązywać problemy, na jakie napotykać w wychowaniu swych dzieci.

Wymienione formy nie wyczerpują wielu innych różnorodnych sposobów współpracy szkoły i rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym. Mogą się one stać inspiracją dla nauczycieli wczesnej edukacji do wdrażania swych własnych, nowatorskich pomysłów.

Nawiązywanie wzajemnej współpracy i utrzymanie jej na właściwym poziomie nie jest procesem łatwym i szybkim. Jednak systematyczne wypracowywanie właściwych i stałych form kontaktu doprowadzić może do obustronnych korzyści.

Wzajemna współpraca obu środowisk najbliższych dziecku zależy od wielu czynników. Można do nich zaliczyć m.in.:

- stopień zaangażowania i pomysłowości nauczycieli,
- otwartość nauczycieli na problemy dzieci,
- postawy nauczycieli, które powinny wyrażać zainteresowanie opiniami i poglądami rodziców,

- traktowanie rodziców jako współpartnerów w procesie wychowawczo-dydaktycznym,
- zaangażowanie rodziców w aktywne współuczestniczenie w złożonym procesie wychowawczym i dydaktycznym,
- zaangażowanie rodziców we współuczestniczeniu w różnego rodzaju formach wzajemnej współpracy w szkole i poza nią.

Nauczyciele, podejmując efektywną współpracę z rodzicami, powinni mieć na uwadze fakt, że jej zakres jest szeroki i obejmuje m.in.:

- starania o zapewnienie warunków prawidłowego rozwoju dziecka,
- inicjowanie poczynań pedagogicznych rodziców,
- oddziaływanie na postawy rodzicielskie,
- podnoszenie kultury pedagogicznej i poszerzanie wiedzy rodziców o rozwoju i wychowaniu dzieci w okresie dzieciństwa,
- pomoc rodziców w ulepszaniu warunków pracy przedszkola<sup>23</sup>.

Warunkiem dobrej współpracy jest ustalenie wspólnych reguł kontaktu. Ustalenie ich wymaga odpowiedzi na pytanie, jak rozumiemy dobro dziecka i jakie w związku z tym spoczywają na nas zadania. Kontakt nauczycieli z rodzicami umożliwia wspólne formułowanie celów i określanie zadań do wykonania, co niewątpliwie służy ujednocianiu oczekiwań.

## Podsumowanie

Najważniejszym, wspólnym celem obydwu środowisk – rodzinnego i szkolnego – jest osiągnięcie przez dziecko maksymalnych możliwości rozwojowych. Aby podejmować efektywne działania w tym kierunku, niezbędna jest satysfakcjonująca obydwie strony współpraca.

Korzyści z niej płynące są obustronne, zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców.

*Korzyści dla nauczycieli:*

- więcej wiedzą o dziecku, łatwiej im się pracuje,
- czują się bezpiecznie, wiedzą, że ich praca znajduje zrozumienie, że nie działają w próżni,
- mają możliwość korekty działań wychowawczych, tak żeby jak najlepiej zaspokajały potrzeby dzieci,
- w trudnych sytuacjach mogą liczyć na współpracę rodziców,
- czują się docenieni, traktowani jak partnerzy,
- są śmielsi w proszeniu o pomoc i dzieleniu się trudnościami.

*Korzyści dla rodziców:*

- mają więcej informacji o dziecku, lepiej je poznają, zaspokajają ciekawość i poczucie dumy z dziecka,
- czują się bezpiecznie wiedząc, że w każdym momencie spotkają się ze zrozumieniem i zainteresowaniem nauczyciela,

<sup>23</sup> L. Weselińska, *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, M. Kwiatkowska (red.), WSiP, Warszawa 1988, s. 69.

- mają możliwość zwiększania swoich kompetencji wychowawczych, w sytuacjach kryzysowych mogą sprawniej udzielić pomocy dziecku,
- czują się ważnymi osobami, partnerami w wychowaniu,
- są śmielsi w proszeniu o pomoc i dzieleniu się trudnościami<sup>24</sup>.

Form efektywnej współpracy jest prawdopodobnie tyle, ilu jest nauczycieli chcących podejmować wysiłki w tym kierunku. Otwarcie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na rodziców skłania ich do ciągłego poszukiwania takich form wzajemnej współpracy, które pokazałaby im szkołę i nauczycieli jako środowisko profesjonalne, przyjazne i kompetentne.

*Propozycje dla nauczyciela, na których warto oprzeć wzajemną współpracę z rodzicami:*

- pamiętaj, że nie zawsze i nie w każdej sytuacji masz rację i wiesz wszystko,
- w swej pracy nie trzymaj się utartych schematów,
- bądź zawsze gotowy na pomoc rodzicom w rozwiązywaniu ich problemów, jakie mają z dziećmi,
- w kontaktach z rodzicami bądź zawsze życzliwy, komunikatywny i otwarty,
- każdą krytykę ze strony rodziców przemyśl i przeanalizuj,
- w pracy z dziećmi bądź aktywny i twórczy,
- w rozmowach z rodzicami jasno precyzuj swoje myśli, mów spokojnie i zrozumiale,
- w ocenie dziecka zawsze zacznij od wskazania jego pozytywnych cech,
- określaj stanowczo swoje wymagania, uzasadniając swoje stanowisko,
- znaj postępy i niepowodzenia dzieci i na bieżąco informuj o nich rodziców.

Stale zabieganie o to, by rodzice stali się współpartnerami w staraniach o jak najwyższy poziom edukacji ich dzieci, winno stać się jednym z priorytetowych zadań szkoły. Bowiem pierwsze lata życia są najważniejsze dla dalszego rozwoju dziecka, a niektóre poniesione straty w tym czasie są w późniejszym okresie życia nie do odrobienia – i to warto uświadamiać rodzicom.

Współpraca polega na wspólnym i wzajemnym działaniu. Jej prawidłowy przebieg zależy od wszystkich biorących w niej udział. Jest to szczególnie ważne, gdyż wynikiem dobrej i wartościowej współpracy rodziców i szkoły jest prawidłowy rozwój osobowości dziecka, jego postaw, zachowań, systemu wartości. Wszelkie działania nauczycieli i rodziców powinny być planowe, przemyślane, wspólnie uzgodnione i satysfakcjonujące dla obu stron. Tylko wówczas może to zaowocować z korzyścią dla w młodszym wieku szkolnym.

Trzeba zjednoczyć wysiłki rodziców i nauczycieli, aby udoskonalić szkolny system edukacyjny i wychowawczy, w celu obrony przed wypaczeniem oddziaływań pseudo-pedagogicznych. Współpraca musi dotrzeć wszędzie, aby dostrzec zło i eliminować je. Musi się to odbywać w duchu głębokiej solidarności łączącej współwychowawców młodego pokolenia<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> M. Rościszowska-Woźniak, *Organizacja współpracy w przedszkolu. Edukacja w przedszkolu*, PWN, Warszawa 1998, s. 84.

<sup>25</sup> B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996, s. 107.

## Bibliografia

- Cudak H., *Środowisko rodzinne a rezultaty pracy*, Wydawnictwo AŚ, Kielce 1991.  
Edux.pl, dostępne na: <http://www.edukacja.edux.pl/p-2431-rodzice-jako-partnerzy-w-procesie-edukacji.php>.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Wrocław 1975.
- Kulczycka B., *Funkcje szkoły*, [w:] *Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*, T. Kukołowicz (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.
- Kwiatkowska-Kowal B., *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń*, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1994.
- Łęcki K., Szóstak A., *Komunikacja interpersonalna w pracy socjalnej*, Wydawnictwo Interar, Warszawa 1996.
- Łobocki M., *Organizowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Mendel M., *Jak organizować współpracę z rodzicami*, [w:] *Klocki autonomiczne w szkole*, Wydawnictwo GFO, Warszawa 1999.
- Mitros K., *O różnych formach kontaktów z rodzicami*, „Wychowanie w przedszkolu” 2004, nr 4.
- Nowak A., *Spotkania z rodzicami. Jak uatrakcyjnić tradycyjną wywiadówkę*, Wydawnictwo G&P, Poznań 2000.
- Parlak M., *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, E. Zyzik (red.), Wydawnictwo UH-P Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Pawlak B., *Jak współpracować z rodzicami uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003.
- Rościszowska-Woźniak M., *Organizacja współpracy w przedszkolu. Edukacja w przedszkolu*, PWN, Warszawa 1998.
- Segiet W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Poznań 1999.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Impuls, Kraków 1996.
- Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*, T. Kukołowicz (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin 1992.
- Weselińska L., *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, M. Kwiatkowska (red.), WSiP, Warszawa 1988.
- Winiarski M., *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*, „Nowa Szkoła” 2002, nr 10.
- Zbróg Z., *Wartości dodane w idei współpracy rodziców ze szkołą*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2008/2009, nr 3.



Zuzanna Zbróg

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

## PŁEĆ JAKO KATEGORIA RÓŻNICUJĄCA OPINIE UCZNIÓW O SZKOLE

### Wprowadzenie

Zróznicowanie zdolności szkolnych w zależności od płci jest dość powszechnie omawianym zagadnieniem, nieco rzadziej porusza się natomiast problem zróznicowania opinii dzieci o szkole w zależności od płci, zwłaszcza w badaniach polskich. R. Meighan stwierdza, że płeć może okazać się czynnikiem wpływającym na postrzeganie osób i czynności, różnicującym opinie uczniów w dość istotny sposób<sup>1</sup>, dlatego jest to temat ciekawy badawczo, którym warto zająć się empirycznie. Najpierw jednak należy wyjaśnić jego związek z przyswajaniem stereotypów płciowych, z tzw. płcią kulturową.

Przyswajanie stereotypów płci następuje już we wczesnych latach życia, choć ugruntowanie określonych zachowań stereotypowych następuje w późniejszych fazach rozwojowych. Proces ten jest niezwykle złożony, wieloetapowy i długoletni, uzależniony od wielu czynników. Uczenie się zachowań charakterystycznych dla ról związanych z płcią jest elementem rozwoju społecznego. Od najmłodszych lat dzieci dowiadują się tego, czego oczekują od nich rodzice w związku z byciem chłopcem lub dziewczynką. Stosownie do płci dobiera się dziecku, właściwie już od urodzenia, kolorystykę otoczenia, zwłaszcza ubrań, pościeli, ścian, typy zabawek itp. W kolejnych latach życia, dzięki obserwowaniu funkcjonowania swojego otoczenia, rówieśników i uczestniczeniu w coraz bardziej skomplikowanych codziennych sytuacjach społecznych, stereotypy płciowe nie tylko się utrwalają, ale pojawiają się coraz to nowe aspekty roli płciowej, wzmacniane przez pochwały. Równie często nieświadomie wyrażana przez rodziców czy nauczycieli dezaprobatą, zmusza dziecko do unikania zachowań niezgodnych z powszechnymi oczekiwaniami.

Także w szkole „już sama obecność uczennic i uczniów wiąże się z koniecznością zmierzenia się z olbrzymią liczbą normalizujących przekazów, których celem jest między innymi wytworzenie poczucia rodzajowej adekwatności”<sup>2</sup>. W szkole, w której codziennie „buduje się podmiotowość i tożsamość jednostki,

<sup>1</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, UMK, Toruń 1993, s. 331–341.

<sup>2</sup> L. Kopciewicz, *Wytwarzanie (nie)równości płci w pracy dydaktyczno-mychowanawczej szkoły. Pytanie o dydaktykę „rodzajowo-inkluzywną”*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Impuls, Kraków 2009, s. 99.

nauczyciele często oczekują, że chłopcy będą asertywni, zrównoważeni, chętni do rywalizacji, a dziewczynki bierne, emocjonalne, nieskore do współzawodnictwa. Organizują więc pracę w swoich klasach tak, żeby wzmocnić te oczekiwania<sup>3</sup>. L. Kopciewicz podkreśla, że powielanie i wzmacnianie dyspozycji typowych dla danej płci wynika, oprócz zróżnicowanych oczekiwań nauczycieli, także z przekazów płynących z podręczników, programów szkolnych i programu ukrytego szkoły<sup>4</sup>.

## Odmienne traktowanie dziewcząt i chłopców w procesie edukacyjnym

Wyniki badań opublikowane przez badaczy *gender*<sup>5</sup> wskazują na istnienie istotnych różnic w traktowaniu dzieci odmiennej płci przez rodziców, które dotyczą odmiennego sposobu komunikacji z córkami i synami, liczby kierowanych do dzieci komunikatów dotyczących emocji, poziomu zróżnicowania ich treści, tendencji do okazywania większej czułości w relacjach z córkami niż z synami i większej restrykcyjności wobec synów.

Może to nasuwać przypuszczenie, że także w szkole inaczej traktowani są chłopcy, a inaczej dziewczynki, co w sytuacji, gdy w klasach I–III dziećmi opiekują się wyłącznie kobiety, może mieć duży wpływ na sposób postrzegania dzieci odmiennych płci przez nauczycielki i odwrotnie – nauczycielki przez dzieci odmiennych płci. Niemal pełna feminizacja zawodu nauczyciela na etapie wczesnej edukacji z pewnością ma wpływ na postępowanie pedagogiczne pedagożek, na przyjmowaną przez nie rolę zawodową, w głównej mierze opartą na opiece, trosce, czułości i łagodności w stosunku do dzieci, często z wykorzystaniem sposobności do realizacji swojego „instinktu macierzyńskiego”<sup>6</sup>.

Nauczycielki, jako kobiety, kierują się przecież w swoim zawodowym postępowaniu określonym systemem norm i wartości, same posiadają określoną konstrukcję emocjonalną, cechy charakteru i właściwości zachowania, jako osoby same poddane podczas socjalizacji procesom tworzenia się wzorca reprezentacji związanych z płcią, przekazują je swoim uczniom w postaci wzorców aktywności edukacyjnej. Posiadane przez nie stereotypy płciowe wyznaczają sposób postrzegania dziewczynek i chłopców, oceniający myślenie o nich, ich wyglądzie,

<sup>3</sup> W. Feinberg, J. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000, s. 68.

<sup>4</sup> L. Kopciewicz, *Wytwarzanie (nie)równości...*

<sup>5</sup> *Gender to inaczej rodzaj lub płć kulturowa* (określenia równoważne); D. Pankowska, *Wizerunek dziewcząt i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, [w:] *Płć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), WSHE, Łódź 2004; C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2005.

<sup>6</sup> L. Kopciewicz, *Koncepcja roli zawodowej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie feministyczne*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), UG, Gdańsk 2006.



zachowaniu, formułują także określone oczekiwania, ukierunkowują działania nauczyciela i wybory podejmowane przez niego.

Badania A. van Zanten pokazują, że w szkole

[...] to chłopcy otrzymują więcej reprimend i krytyki dotyczącej ich zachowania. Nauczycielki troszczą się bowiem przede wszystkim o to, by chłopcy nie naruszali w sposób trwały ich pedagogicznego autorytetu. Tym samym wydają się być bardziej wyczulone jedynie na zachowanie chłopców. Także efekty i jakość pracy chłopców są wnikliwiej analizowane przez nauczycielki. Jak się okazuje, są one bardzo często surowe w swych ocenach, uwzględniając zachowanie chłopców (problemy natury dyscyplinarnej) jako element składowy, co zazwyczaj przekłada się na obniżenie oceny<sup>7</sup>.

Chłopcy częściej są pytani, co niewątpliwie pogarsza ocenę samopoczucia szkolnego, gdyż – jak wykazały badania własne – ocenianie powoduje pojawienie się u dzieci lęku, im więcej zaś lęku w szkole, tym rzadziej jest ona pozytywnie oceniana<sup>8</sup>.

C. Callagahn i A. Manstead zauważyli, że do dziewczynek nauczycielki kierują mniej negatywnych, dyskryminujących uwag, oraz że – ze względu na cechy osobowościowe różne u dzieci innej płci – dziewczynki traktują je bardzo serio jako informację. Kierowanie negatywnych uwag do chłopców powoduje natomiast pojawienie się u nich odczucia bezpośrednio dotyczącego cech samych nauczycielek, np. chłopcy uważają, że pani jest niesprawiedliwa<sup>9</sup>.

Nauczycielki doceniają fakt, że dziewczynki sprawiają mniej problemów dyscyplinarnych w klasie, że są lepiej przygotowane do codziennego życia szkolnego. „Nauczycielki deklarują, że doceniają zalety szkolne dziewcząt, takie jak na przykład dobra koncentracja uwagi, dojrzałość, ale ich zdaniem to praca z chłopcami przynosi nauczycielkom więcej satysfakcji”<sup>10</sup>. Badania własne udowadniają, że jest to opinia raczej jednokierunkowa – chłopcy takiej satysfakcji nie odczuwają, w przeciwieństwie do dziewczynek, które czują się w szkole komfortowo. Można więc zaryzykować twierdzenie, że klimat emocjonalny stwarzany w klasie dziewczynkom i chłopcom jest wprost proporcjonalny do satysfakcji, jaką odczuwają dzieci z uczęszczania do szkoły<sup>11</sup>.

Badania L. Kopciewicz<sup>12</sup> ujawniły także odmienny stosunek nauczycielek wczesnej edukacji do dziewczynek i chłopców. Dziewczynki portretowane są

<sup>7</sup> Za: L. Kopciewicz, *Wczesna edukacja i płeć kulturowa*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), WAiP, Warszawa 2009, s. 295.

<sup>8</sup> Z. Zbróg, *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011 (w druku).

<sup>9</sup> Za: L. Kopciewicz, *Wczesna edukacja...*, s. 296.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> Zob. Z. Zbróg, *Satysfakcja ze szkoły najważniejszych podmiotów szkolnych: uczniów, nauczycieli i rodziców*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 1.

<sup>12</sup> L. Kopciewicz, *Wczesna edukacja...*

przez nie jako demonstrujące pozytywny stosunek do szkoły, odpowiedzialne, pilne, pracowite, sumienne i rzetelne, ciche, pasywne i posłuszne. Chłopcy przedstawiani są natomiast jako niedemonstrujący pozytywnego stosunku do szkoły, trudni w relacjach dyscyplinarnych, niezależni. Nauczycielki publicznie wygłaszają komplementy dziewczynkom na temat wyglądu i zachowania, otrzymują one więcej informacji na temat swojego zachowania dotyczącego „bezruchu”, „bezgłosu” i czystości. W szkole nie wolno bowiem biegać, skakać, hałasować itp., a więc tego, co dzieci, a zwłaszcza chłopcy, lubią najbardziej. Socjologowie edukacji zajmujący się *gender* twierdzą, jak już wcześniej wspomniano, że chłopcy ciągle przywoływani są do porządku, a ich spontaniczne działania są często ograniczane.

Zdaniem nauczycielek badanych przez J. Whyte, chłopcy mają więcej trudności w przystosowaniu się do warunków szkolnych<sup>13</sup>. Również M. Younger i M. Warrington zaobserwowali, że – mimo iż nauczycielki poświęcają im więcej czasu – chłopcy nie adaptują się wystarczająco dobrze do reguł życia szkolnego w przeciwieństwie do dziewczynek, które potrafią poprosić o pomoc, co pozwala nauczycielkom bardziej konstruktywnie z nimi współpracować<sup>14</sup>.

Co ciekawe, same nauczycielki nie odnotowują różnic w traktowaniu chłopców i dziewczynek, ich istnienie zarejestrowano jednak ponad wszelką wątpliwość<sup>15</sup>. Jest to potwierdzenie nieuświadomionego oddziaływania nauczycielek na dzieci w szkole w sferze wytwarzania stereotypów płciowych i odmiennego traktowania dzieci ze względu na płeć.

## Organizacja badań własnych

Badania własne dotyczące identyfikowania i zaspokajania potrzeb społecznych uczniów klas I–III szkoły podstawowej<sup>16</sup> przeprowadziłam we wszystkich 5 niepublicznych szkołach podstawowych funkcjonujących na terenie województwa świętokrzyskiego oraz w 5 szkołach publicznych (próba celowa). Materiał badawczy stanowią wypowiedzi 303 dzieci zebrane w trakcie wywiadu zbiorowego. Ze szkół niepublicznych zbadano 138 uczniów, co stanowi 87,9% wszystkich uczniów uczących się w szkołach niepublicznych na terenie województwa. Zbadano także porównywalną liczbę uczniów ze szkół publicznych (165). Połowę badanych dzieci stanowiły dziewczynki (152 uczennic) i połowę chłopcy (151 uczniów).

<sup>13</sup> *Ibidem*, s. 298.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 300.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> Tendencja do identyfikowania i analizowania potrzeb społecznych wynika ze współczesnych koncepcji i teorii modernizacji oświaty, kładących nacisk na rozwój szkoły jako instytucji reagującej na potrzeby społeczności szkolnych – „organizacji uczącej się”.

W badaniach wykorzystałam klasyfikację potrzeb zaproponowaną przez T. Kocowskiego w systemowej koncepcji potrzeb człowieka<sup>17</sup>. Badacz ten uważał, że aby można było mówić o obiektywnie wyodrębnionej grupie potrzeb, należy do ich kategoryzacji posłużyć się celem, który jest motorem działania człowieka zaspokajającego dany typ potrzeb.

Za podstawę wyodrębniania potrzeb społecznych spośród innych przyjąłm więc – za twórcą systemowej koncepcji potrzeb człowieka – jako cel korzystne współzycie i współdziałanie z innymi. Potrzeby społeczne, zdaniem T. Kocowskiego, są bowiem „warunkami współzycia i współdziałania, czyli koniecznościami, wynikającymi ze społecznego charakteru ludzkiej egzystencji”<sup>18</sup>. Warunki osiągnięcia tego celu dzieli on na grupy, w ramach których wyodrębnia różne kategorie potrzeb społecznych, szerzej omówione podczas przedstawiania wyników z badań własnych.

Przyjęłam, iż aprobujące lub nieaprobujące opinie uczniów – w zależności od kontekstu stwierdzenia wykorzystanego w badaniu – świadczą o istnieniu w szkole warunków sprzyjających identyfikowaniu i zaspokajaniu potrzeb społecznych dzieci. Stopnie zaspokojenia potrzeb oceniałam na podstawie propozycji G. Gajewskiej<sup>19</sup> i J. Reykowskiego<sup>20</sup>. Autorską propozycją jest przyjęcie skali pomiarowej. Na podstawie analizy rozkładów empirycznych zaspokojenia potrzeb przypisano wyróżnionym stopniom następujące wartości:

Dla stwierdzeń aprobujących:

- od -2 do -1,9 – niezaspokojenie całkowite – deprivacja potrzeby,
- od -1,8 do -1,0 – niezaspokojenie umiarkowane – niedobór potrzeby,
- od -0,9 do >0,0 – słabe niezaspokojenie,
- 0,0 – brak tendencji,
- od <0,0 do 0,9 – słabe zaspokojenie,
- od 1,0 do 1,8 – umiarkowane zaspokojenie potrzeby, w tym od 1,7 do 1,8 – optymalny poziom zaspokojenia potrzeby,
- od 1,9 do 2,0 – zaspokojenie całkowite potrzeby.

Dla stwierdzeń negujących skala jest odwrotna:

- od 2 do 1,8 – niezaspokojenie całkowite – deprivacja potrzeby itd.

Odwrotnie również, na zasadzie inwersji, należy interpretować wyniki na tej skali, tzn. im wyższa ujemna średnia, tym korzystniejszy wynik.

Przed prezentacją wyników badań własnych należy podkreślić nierównomierność doboru szkół do badań z grupy szkół publicznych wobec niepublicznych. W wypadku szkół niepublicznych zbadano pełną kohortę szkół w województwie

<sup>17</sup> T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 64.

<sup>19</sup> G. Gajewska, *Problemy-dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem*, WSP, Zielona Góra 1997.

<sup>20</sup> J. Reykowski, *Emocje. Motywacja. Osobowość*, PWN, Warszawa 1982.

(badania pełne), w wypadku szkół publicznych była to próba celowa. W związku z celowym doбором próby odnośnie do szkół publicznych zrezygnowano z dokonywania porównań między szkołami niepublicznymi a szkołami publicznymi. Dane uzyskane ze szkół publicznych będą jednak zamieszczone w przypisach, gdyż – zdaniem B. Walasek-Jarosz – mogą one być wykorzystane *in ceteris paribus*<sup>21</sup>. Trzeba jednak pamiętać, że ewentualne (dokonywane przez Czytelników) porównania będą mieć charakter hipotetyczny i mogą się odnosić wyłącznie do badanych szkół publicznych, niestanowiących próby reprezentatywnej. Wniośków nie można przenosić na inne, niebadane szkoły publiczne.

## Wyniki badań własnych

Moje badania wykazały, że w stwierdzeniach, w których istnieje statystycznie istotne zróżnicowanie opinii w zależności od płci (14 z 26, tj. 54% stwierdzeń), dziewczynki zawsze mają bardziej optymistyczne spojrzenie na swoją sytuację w szkole i lepiej się w niej czują niż chłopcy, co może potwierdzać tezę, że funkcjonowanie i organizacja współczesnej szkoły preferuje możliwości poznawcze dziewczynek lub świadczyć o odmiennym traktowaniu dziewcząt i chłopców w procesie edukacyjnym. Inne nastawienie dzieci do szkoły i ich sytuacji szkolnej w zależności od płci dotyczy następujących rodzajów potrzeb społecznych:

1. *Potrzeby łączności* – ten rodzaj potrzeb dotyczy możliwości przekazywania informacji między uczniami i nauczycielami. Poziom ich zaspokojenia świadczy o stopniu identyfikowania potrzeb społecznych uczniów klas I–III. Zróżnicowanie opinii w zależności od płci dotyczyło stwierdzenia: „Pani ma dla mnie czas, gdy chcę jej coś opowiedzieć”. Dziewczynki częściej (1,5) niż chłopcy (1,0) uważają, że pani wysłucha je, gdy będą chciały z nią porozmawiać, łatwiej przychodzi im też nawiązanie kontaktu z nauczycielem. Identyfikowanie potrzeb społecznych jest nieco utrudnione wśród chłopców, którzy mniej chętnie rozmawiają z nauczycielem o swoich sprawach: „Wstydzę się (boję) rozmawiać z Panią o moich sprawach”. Chłopcy znacznie częściej (-0,4) niż dziewczynki (-0,8) zgadzały się z tym stwierdzeniem.

Jeśli wziąć pod uwagę typ szkoły, okazuje się, że optymalne zaspokojenie potrzeby łączności związanej z rozmową z wychowawczynią dotyczy dziewczynek ze szkół niepublicznych (1,6), które łatwiej nawiązują kontakty z nauczycielem. Chłopcy mają analizowaną potrzebę zaspokojoną na poziomie umiarkowanym (1,2)<sup>22</sup>.

2. *Potrzeby społecznej akceptacji* – zaliczają się do nich te formy gratyfikacji, które jednostka otrzymuje w sferze psychicznej. Jest to m.in.: poczucie aprobaty

<sup>21</sup> B. Walasek-Jarosz, *Tok realizacji badań oraz opracowanie wyników*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), GWP, Gdańsk 2010, s. 186.

<sup>22</sup> W badanych szkołach publicznych zróżnicowanie wyników ze względu na płeć jest podobne do wyników ze szkół niepublicznych: 1,5 dla dziewczynek i 1,0 dla chłopców.

(osiągnięć), uznania, sukcesu, potrzeby poznania, możliwości doznawania nowych doświadczeń, rozwijania aktywności własnej.

W literaturze dotyczącej pedagogiki wczesnoszkolnej akcentuje się konieczność stwarzania przyjaznej atmosfery w klasie i pomagania małemu uczniowi w dobrym funkcjonowaniu w społeczności szkolnej. Jak słusznie podkreśla Z. Ratajek<sup>23</sup>, po wyjściu z klimatu ogniska domowego, dziecko poszukuje w nowym, szkolnym środowisku kogoś, kto jest w stanie podać rękę, stać się bliskim, kto może wypełnić emocjonalną lukę.

Od właściwego klimatu szkolnego zależy powodzenie wszelkich zabiegów dydaktycznych i wychowawczych. Tylko w szkole będącej dla dziecka środowiskiem mu bliskim i życzliwym, w którym ma ono na odpowiednim poziomie zaspokojone potrzeby społecznej akceptacji, może ono ujawnić i rozwijać swój potencjał<sup>24</sup>.

Płeć różnicuje opinie uczniów dotyczące życzliwości nauczycieli względem swoich wychowanków, badanej odniesieniem się do stwierdzenia: „Moi nauczyciele są dla mnie dobrzy i mili”. Dziewczynki częściej (1,7) niż chłopcy (1,4) postrzegają swoich nauczycieli jako ludzi im życzliwych. Stopień zaspokojenia potrzeby spotykania się z życzliwością jest więc w grupie dziewczynek zaspokojony na optymalnym poziomie, natomiast w grupie chłopców – na umiarkowanym. Nie widać większego zróżnicowania opinii w zależności od typu szkoły.

Uczniowie szkół niepublicznych bardzo rzadko doświadczają złego humoru swoich nauczycieli, co udowodniły ustosunkowania się dzieci do stwierdzenia związanego z potrzebą bezpieczeństwa i potrzebą życzliwości: „Nauczyciele czasami mają zły humor i krzyczą bez powodu”. Chłopcy uczący się w szkołach niepublicznych jednak częściej (-1,0) niż dziewczynki (-1,4) zauważają, że nauczyciele nie zawsze bywają w dobrym nastroju<sup>25</sup>. Ogółem chłopcy znacznie częściej (-0,5 – słabe zaspokojenie) niż dziewczynki (-1,2 – umiarkowane zaspokojenie) zauważają, że nauczyciele nie zawsze bywają w dobrym nastroju.

Płeć istotnie różnicuje opinie uczniów w obrębie stwierdzenia: „Jestem dobrą uczennicą/dobrym uczniem”. Dziewczynki znacznie częściej (1,4) niż chłopcy (0,8) odbierają siebie jako uczennice dobrze wywiązujące się ze swoich szkolnych obowiązków. W szkołach niepublicznych także dziewczynki częściej (1,7) niż chłopcy (0,9) zgadzają się z tym stwierdzeniem<sup>26</sup>. Poziom zaspokojenia potrzeby związanej z wysoką samooceną, kształtowaną przeciw przez opinie dorosłych

<sup>23</sup> Z. Ratajek, *Gotowość szkoły do podjęcia zadań edukacyjnych na poziomie kształcenia elementarnego*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, t. 1, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), AŚ, Kielce 2004.

<sup>24</sup> B. Przyborowska, *Szkołnictwo niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość*, UMK, Toruń 1997; A. Popławska, *Idea samorządności: podmiotowość, autonomia, pluralizm*, UwB, Białystok 2001; K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania*, K. Konarzewski (red.), PWN, Warszawa 2004.

<sup>25</sup> W badanych szkołach publicznych średnia dla chłopców wynosi -0,2, a dla dziewczynek -1,0.

<sup>26</sup> Podobne wyniki dotyczą badanych szkół publicznych: dziewczynki 1,2 i chłopcy 0,7.

w szkole dzięki komentarzom nauczycielek, w wypadku dziewczynek osiągnął poziom umiarkowany, w szkołach niepublicznych nawet optymalny, natomiast w wypadku chłopców – poziom słaby, ale na granicy zaspokojenia umiarkowanego. W badaniach własnych potwierdzone zostały więc wyniki badań angielskojęzycznych cytowane wcześniej.

3. O zadowoleniu uczniów klas I–III ze szkoły świadczy także poziom zaspokojenia ich *potrzeb społecznej gratyfikacji*, z którymi wiążą się korzyści, jakie jednostka otrzymuje w związku z przynależnością do grupy i organizacji (szkoły), m.in. zalicza się do nich pomoc ze strony innych osób.

Wyniki badań wskazują na to, że płeć różnicuje opinie uczniów w obrębie stwierdzenia: „Pani pomoże mi zawsze, gdy będę potrzebował(a) pomocy”. Dziewczynki uważają, że prawie w każdej sytuacji mogą liczyć na pomoc nauczyciela (1,7), ale również chłopcy często zgadzają się z tym twierdzeniem (1,5) – w obu wypadkach optymalne zaspokojenie potrzeby. Biorąc pod uwagę tylko dzieci ze szkół niepublicznych, otrzymujemy aż pełny poziom zaspokojenia potrzeby w wypadku dziewczynek (1,9) i optymalny w wypadku chłopców (1,7)<sup>27</sup>. Wbrew pozorom pełne zaspokojenie potrzeby stwarza pewne niebezpieczeństwo. Jak twierdzą psychologowie, całkowite zaspokojenie potrzeb nie jest zjawiskiem pożądanym z punktu widzenia rozwoju człowieka. Ze względu na interes jednostki, najwłaściwszym stanem jest zbliżanie się do granic zaspokojenia potrzeby, czyli optymalizacja potrzeby (średnia 1,6–1,8). Taka sytuacja stwarza bowiem najkorzystniejsze warunki do funkcjonowania ludzi, a także jest najkorzystniejsza dla środowiska człowieka. Uzasadniając tę tezę można przytoczyć między innymi opinię S. Garczyńskiego: „Potrzeba całkowicie nasycona nie pobudza do żadnej akcji. Gdy jest tylko względnie nasycona, stwarza tendencję dynamiczną, każe pragnąć i działać”<sup>28</sup>. Również J. Reykowski twierdzi, że „zaspokojenie potrzeby czyni ją nieczynną w tym sensie, że przywrócona jest równowaga. Nie pobudza ona więc człowieka do aktywności, nie wpływa na to, co człowiek robi”<sup>29</sup>. Właściwie pełne zaspokojenie w grupie uczniów szkół niepublicznych potrzeby uzyskiwania pomocy ze strony nauczyciela skutkuje w opinii wychowawców negatywnie tym, że wiele dzieci ze szkół niepublicznych nie poczuwa się do współodpowiedzialności za wyniki swojej nauki. Zarówno one, jak i ich rodzice, są przekonani o tym, że osobą najbardziej zobowiązaną i odpowiedzialną za efekty nauczania jest nauczyciel. To od niego wymaga się nauczania. Własna aktywność uczniów, jako jeden z podstawowych czynników rozwojowych wpływających na efektywność nauki, jest w subiektywnych osądach sporej grupy rodziców wręcz pomijana.

<sup>27</sup> W badanych szkołach publicznych średnia dla dziewczynek wynosi 1,8 (optymalne zaspokojenie), a dla chłopców 1,3 (umiarkowane zaspokojenie).

<sup>28</sup> S. Garczyński, *Potrzeby psychiczne. Niedośyt. Zaspokojenie*, PIW, Warszawa 1972, s. 72.

<sup>29</sup> J. Reykowski, *Emocje...*, s. 99.

„Moi koledzy (moje koleżanki) są dla mnie koleżeńscy, pomagają mi, pożyczają przybory szkolne”. Dziewczynki nieco częściej (1,6) niż chłopcy (1,3) uważają, że ich rówieśnicy są koleżeńscy, uczynni i pomocni. Nie zauważono różnic między opiniami dzieci ze szkół publicznych i niepublicznych.

Płeć wpłynęła także na opinie uczniów dotyczące stwierdzenia: „Dużo wiem i umiem dzięki chodzeniu do szkoły”. Ogółem dziewczynki nieco częściej (1,7) niż chłopcy (1,5) są przekonane o tym, że czerpią korzyści z uczęszczania do szkoły. Biorąc pod uwagę tylko szkoły niepubliczne, średnia dla dziewczynek wynosi 1,8, a dla chłopców 1,6 (optymalne zaspokojenie potrzeby)<sup>30</sup>.

4. Poziom zaspokojenia *potrzeb więzi emocjonalnej* wpływa na ogólne zadowolenie uczniów klas I–III ze szkoły, a tym samym świadczy o ich identyfikacji ze szkołą.

W kontekście wcześniej analizowanych stwierdzeń nie dziwi więc wynik odnoszący się do kolejnej opinii, świadczącej także o identyfikacji uczniów klas I–III ze szkołą: „Lubię chodzić do szkoły”. Dziewczynki znacznie chętniej chodzą do szkoły (1,5) niż chłopcy (0,8).

Rozróżnienie na typ szkoły nie wprowadza znaczących zmian w wynikach badań. Dziewczynki ze szkół niepublicznych znacznie częściej deklarowały chętnie chodzenie do szkoły (1,6) niż chłopcy (1,0)<sup>31</sup>. Może to potwierdzać coraz częściej pojawiające się w literaturze przedmiotu badania opinie o tym, że w podejściu szkolnym nauczycieli do dziewczynek i chłopców dominują stereotypy płciowe, wpływające na samopoczucie dzieci w placówkach. Zwłaszcza że do podobnych wniosków dochodzą badacze odnośnie do uczniów klas IV–VI. Różnice dotyczą jedynie poziomu zaspokojenia potrzeby – dzieci z klas niższych znacznie bardziej usatysfakcjonowane są swoją sytuacją szkolną niż dzieci starsze, ale taka sytuacja nie może zaskakiwać w związku ze zwiększającym się wraz z wiekiem krytycyzmem opinii, co u nastolatków jest wyjątkowo dobrze zauważalną cechą rozwoju osobowego.

Analizy prowadzone pod kierunkiem B. Woynarowskiej w roku 2001/2002, związane z satysfakcją ze szkoły, wykazały, że 62,0% jedenastolatków lubi chodzić do szkoły. Istotnie statystycznie częściej pozytywnie o szkole wypowiadają się dziewczęta niż chłopcy<sup>32</sup>. W badaniach I. Desperak<sup>33</sup> także zaznacza się dysproporcja między chłopcami a dziewczętami. Chłopcy częściej nie lubią chodzić do szkoły niż dziewczynki.

<sup>30</sup> W badanych szkołach publicznych średnia dla dziewczynek wynosi 1,5, a dla chłopców 1,3 (zaspokojenie umiarkowane).

<sup>31</sup> W badanych szkołach publicznych różnica między opiniami chłopców (0,5) i dziewczynek (1,4) jest jeszcze bardziej wyraźna.

<sup>32</sup> M. Woynarowska-Soldan, B. Woynarowska, *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne uczniów*, [w:] *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce*, B. Woynarowska (red.), UW, Warszawa 2003.

<sup>33</sup> I. Desperak, *Ankieta w szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000, nr 3–4.

W badaniach własnych, odnośnie do „lubienia szkoły” w porównywalnym wieku (klasy IV–VI), zaobserwowano zależność statystyczną opinii od płci ( $p \leq 0,009$ ). Jak w każdym analizowanym stwierdzeniu, dziewczynki lepiej oceniają szkołę i chętniej do niej chodzą (0,1) niż chłopcy (-0,3). Ujawnia się jednak bardzo słaby poziom zaspokojenia potrzeby więzi emocjonalnej ze szkołą w wypadku dziewczynek i nawet słabe niezaspokojenie w wypadku chłopców<sup>34</sup>.

5. Poziom zaspokojenia *potrzeb poznawczych (rozwoju i doskonalenia się)* dzieci świadczy o dobrej adaptacji szkoły do wymagań wieku rozwojowego, a tym samym decyduje o zadowoleniu uczniów klas I–III ze szkoły.

Płeć wpłynęła na opinie uczniów dotyczące stwierdzenia: „W szkole są ciekawe zajęcia”. Dziewczynki częściej (1,7) niż chłopcy (1,2) zgadzają się z tym stwierdzeniem. Być może, odwołując się do teorii płci mózgu, zajęcia szkolne preferują takie metody pracy (np. oparte na przeżywaniu), które bardziej motywują i bardziej sprzyjają rozwojowi żeńskiej osobowości. W szkołach niepublicznych uzyskano następujące średnie arytmetyczne: dla dziewczynek 1,8, a dla chłopców 1,4<sup>35</sup>.

„Mam zadawane dużo prac domowych”. Dziewczynki czują się mniej obciążone pracą domową (-0,8) niż chłopcy (-0,4) i chętniej podejmują się jej wykonywania niż chłopcy. W szkołach niepublicznych obciążenie pracą domową jest niższe niż wskazuje na to wynik ogólny. Dziewczynki raczej nie zgadzają się z tym stwierdzeniem (-1,2), podobnie chłopcy (-1,0)<sup>36</sup>.

6. *Potrzeby organizacji* – dotyczą sposobów uzgadniania celów i podejmowania decyzji w organizacji, wyznaczania jednostce ról zgodnych z jej możliwościami. Jak podkreśla W. Puślecki, prawidłowy rozwój wszystkich sfer osobowości ucznia następuje znacznie szybciej w warunkach sprzyjających, m.in. w wolności do zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi, do dialogu, krytyki, inicjatywy czy wyboru ofert<sup>37</sup>.

Płeć wpłynęła na opinie uczniów dotyczące stwierdzenia: „Mogę poprosić Panią, żeby przydzieliła mi rolę w przedstawieniu taką, jaką będę chciał(a)”. Dziewczynki znacznie częściej (1,0) niż chłopcy (0,5) twierdziły, że ich inicjatywy i prośby, w wyniku rozmowy z nauczycielką, mogą zostać uwzględnione. Biorąc pod uwagę wyniki ze szkół niepublicznych, otrzymujemy średnią arytmetyczną dla dziewczynek 1,2, a dla chłopców 0,6<sup>38</sup>.

Zauważalnym jest tu sam fakt częstszego podejmowania dialogu i dyskusji z nauczycielem niż w wypadku chłopców. Uwidacznia się tu również ścisły

<sup>34</sup> Z. Zbróg, *Satysfakcja ze szkoły...*

<sup>35</sup> Podobne wyniki dotyczą badanych szkół publicznych: dziewczynki 1,6 i chłopcy 1,1.

<sup>36</sup> Wyniki z badanych szkół publicznych świadczą o większym obciążeniu dzieci pracą domową; średnia arytmetyczna dla dziewczynek wynosi -0,4, a dla chłopców 0,2 (nieznaczne niezaspokojenie potrzeby).

<sup>37</sup> W. Puślecki, *Kształcenie wyzwolające w edukacji wczesnoszkolnej*, UO, Opole 1996, s. 11–12.

<sup>38</sup> Wyniki z badanych szkół publicznych: średnia dla dziewczynek wynosi 0,9, a dla chłopców 0,4.



związek łatwiejszego nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z nauczycielami przez dziewczynki, obserwowany już podczas analizy stopnia zaspokojenia potrzeb łączności z nauczycielem. Potwierdzone zostały także wyniki obserwacji psychologicznych z badań wspomnianych na początku artykułu.

7. *Potrzeby uspołecznienia i społecznej użyteczności* dotyczą gotowości do działań, m.in. altruistycznych (na rzecz innych osób).

Płeć wpłynęła na opinie uczniów dotyczące stwierdzenia: „Dzielę się z moją koleżanka/moim kolegą przyborami szkolnymi, pożyczam zabawkę lub częstuję słodyczami?”. Dziewczynki nieco częściej (1,2) niż chłopcy (1,0) przejawiają elementy zachowania altruistycznego. Nie widać większego zróżnicowania opinii w zależności od typu szkoły.

Wyniki badań własnych pokazują, że płeć różnicuje opinie dzieci na temat identyfikowania i zaspokajania ich potrzeb społecznych w szkole.

Dziewczynki mają na optymalnym poziomie zaspokojone potrzeby łączności, więzi emocjonalnej, społecznej gratyfikacji, społecznej akceptacji, a na poziomie umiarkowanym – potrzeby uspołecznienia i organizacji. Chłopcy na optymalnym poziomie odczuwają zaspokojenie potrzeb spotykania się z życzliwością, społecznej gratyfikacji, na umiarkowanym poziomie – potrzeby łączności i uspołecznienia – a na słabym poziomie kształtuje się u chłopców zadowolenie ze szkoły (potrzeby więzi emocjonalnej) oraz zaspokojenie potrzeb społecznej akceptacji i organizacji.

Dziewczynki częściej niż chłopcy uważają, że pani znajdzie czas na rozmowę z nimi i w razie potrzeby im pomoże, znacznie częściej potrafią poprosić panią o uwzględnienie przez nią ich prośby czy inicjatywy oraz znacznie rzadziej niż chłopcy wstydzą się rozmawiać z panią o swoich sprawach. Chłopcy są dużo bardziej krytyczni niż dziewczynki, jeśli chodzi o ocenę nastroju (zdeenerwowania) nauczycieli. Dziewczynki znacznie częściej niż chłopcy stwierdzają, że lubią chodzić do szkoły, częściej dostrzegają korzyści płynące z uczęszczania do niej i wyżej oceniają swoje osiągnięcia szkolne. Dziewczynki częściej niż chłopcy uważają też, że ich rówieśnicy są koleżeńscy oraz same częściej przejawiają elementy zachowań altruistycznych.

## Wnioski

Odmienne postrzeganie własnej sytuacji szkolnej w zależności od płci może z jednej strony wynikać z lepszego dostosowania współczesnej szkoły do preferencji poznawczych dziewczynek, a z drugiej strony, jak twierdzi R. Meighan, z mimowolnego stosowania przez nauczycieli teorii etykiet, przyjmującej postać samospelniającej się przepowiedni, silnie wpływającej na postrzeganie uczniów przez siebie samych<sup>39</sup>. Koncepcja ta, jak również dane z cytowanych badań, pozwalają przypuszczać, że dziewczynki są w szkole częściej chwalone. Nauczyciele

<sup>39</sup> R. Meighan, *Socjologia...*, s. 338–341.

częściej też doceniają ich pracę, co powoduje zwiększenie odczucia ich własnej wartości, przejawiające się między innymi w większej otwartości dziewczynek, jeśli chodzi o rozmowy z nauczycielką i odwagę w kierowaniu do niej swoich próśb. W wyniku takiego postępowania szkoła jest postrzegana przez dziewczynki bardziej pozytywnie, częściej także pojawia się u nich odczucie mniejszego, bo wykonywanego z większą ochotą, obciążenia pracami domowymi.

Ustalenia K. Konarzewskiego mogą potwierdzać realność tego typu interpretacji. Skuteczność etykietowania dzieci została zaobserwowana przez tego autora właśnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej<sup>40</sup>.

R. Meighan stwierdził, że „Doświadczenia szkolne dziewcząt mogą znacznie różnić się od doświadczeń chłopców, zatem generalizowanie poglądów uczniów wzbudza pewne zastrzeżenia”<sup>41</sup>. Należałoby w związku z tym, biorąc po uwagę także wyniki z badań własnych, zastanowić się nad przedstawianiem opinii uczniowskich bez ich generalizacji. Uogólnianie wyników z badań nad funkcjonowaniem szkoły bez podziału na płeć może bowiem w dużym stopniu<sup>42</sup> zafałszowywać obraz szkoły.

Eklektyzm perspektyw badawczych nie pozwala na jednoznaczne odniesienie się do analizowanego zjawiska. L. Kopciewicz podkreśla, że szkoła jest tylko jednym z instrumentów „nierównej dystrybucji przywilejów kulturowych”, „jedynie pośredniczy w tworzeniu i odtwarzaniu różnic rodzajowych i nierówności płci”<sup>43</sup>. W celu dalszej eksploracji tematu należałoby więc podjąć szerokie badania warunków funkcjonowania dzieci w szerszym środowisku niż tylko szkoła. Badania własne udowadniają, że jest to problem warty takiego zainteresowania badawczego. W pedagogice feministycznej, o której pisze wspomniana autorka, porusza się problem pomijania i negowania społecznych/kulturowych doświadczeń dziewcząt i kobiet w programach szkolnych i podręcznikach. Badania własne pokazują zaś, że mimo wszystko dziewczynki z klas I–III szkół podstawowych lepiej czują się w szkole i, prawdopodobnie, w jakiś sposób są jednak faworyzowane przez nauczycielki, skoro znacznie częściej ich odczuwanie zaspokojenia potrzeb społecznych osiąga wyższy poziom niż w wypadku chłopców.

Teoria przemocy symbolicznej P. Bourdieu<sup>44</sup> wyjaśnia mechanizmy powstawania stereotypów rodzaju (*gender*), polegających na narzucaniu jednostkom w drodze socjalizacji pewnych zachowań typowych dla określonej płci. Badacz jest zdania, że prowadzi to zawsze do męskiej dominacji, gdyż męski porządek jest zakorzeniony w kulturze różnych społeczności na tyle głęboko, jest tak oczywisty i powszechny, iż nie wymaga to dalszego uzasadniania.

<sup>40</sup> K. Konarzewski, *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1991, s. 144.

<sup>41</sup> R. Meighan, *Socjologia...*, s. 38.

<sup>42</sup> W badaniach własnych dotyczy to ponad połowy stwierdzeń.

<sup>43</sup> L. Kopciewicz, *Wytwarzanie (nie)równości...*, s. 100.

<sup>44</sup> P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.

Badania własne pokazują, że w rzeczywistości szkolnej odnoszącej się do I etapu edukacyjnego, w której mamy do czynienia niemal z pełną monopolizacją zawodu nauczyciela przez kobiety<sup>45</sup>, prawdopodobnie obowiązuje dokładnie odwrotny typ przemocy symbolicznej – to kobiety w określony sposób organizują przestrzeń klasową, także emocjonalną, proponują dzieciom takie rodzaje aktywności i zadań, które wspierają poznawczo i emocjonalnie dziewczynki, nie sprzyjają zaś wystarczająco dobremu samopoczuciu chłopców.

Jak można przypuszczać, określone zachowanie nauczycielek wynika z nieuświadomionego mechanizmu stereotypowych wizji zachowań, postaw, cech i potrzeb dzieci różnych płci. Obserwacje i rozmowy z nauczycielkami na zajęciach hospitowanych udowadniają, że nie można nie zauważać tego problemu, gdyż wszystko wskazuje na to, że feminizacja zawodu nauczyciela, nierównomierność kontaktu pedagogiczno-wychowawczego z przedstawicielami obu płci w tym zawodzie, implikuje ukryte niebezpieczeństwo w postaci kreowania żeńskiej właśnie (nie: męskiej, jak twierdzi Bourdieu) rzeczywistości szkolnej, w wymiarze odnoszącym się do identyfikowania i zaspokajania potrzeb społecznych uczniów klas I–III.

Nauczycielskie oddziaływania o charakterze edukacyjnym, uwarunkowane stereotypami płci obecnymi na co dzień w społeczeństwie, w mediach, w podręcznikach dla dzieci, zapewne wpływają na określoną, choć nieuświadomioną – jak wskazuje literatura *gender* – postawę zawodową nauczycielek, która może mieć swoje konsekwencje w postaci takiego sposobu organizowania zajęć szkolnych, który niekorzystnie wpływa na sytuację emocjonalną chłopców w klasie. Zinternalizowane stereotypy myślowe nauczyciela dotyczące płci zapewne wpływają na typ relacji z uczniami ze względu na płeć, wyznaczone dzieciom oczekiwania, wymagania co do sposobu postępowania, oceniania osiągnięć, zachowania, czasu poświęconego na rozmowę. Badania własne i inne, których wyniki przytaczane są w tekście artykułu, ujawniają mniej korzystną sytuację chłopców niż dziewczynek – w analizach własnych nie zdarzyło się, aby dziewczynki gorzej oceniały swoją sytuację szkolną niż chłopcy.

Literatura przedmiotu badań<sup>46</sup> potwierdza, że dziewczynki są inaczej traktowane w klasie niż chłopcy, np. są rzadziej wywoływane do odpowiedzi. Wyniki badań własnych udowodniły, że odpowiadanie w klasie i ocenianie należy do najbardziej stresujących dzieci sytuacji szkolnych – im mniejsza możliwość zapytania (np. ze względu na dużą liczebność klasy), tym mniejszy poziom lęku u dzieci w danej klasie związany z ocenianiem (i odwrotnie). Jeśli więc chłopcy – jak wynika z obserwacji zajęć szkolnych – są częściej odpytywani, zależność

<sup>45</sup> W badaniach własnych na wszystkich 161 nauczycieli pracujących w klasach I–III przypadł 1 mężczyzna.

<sup>46</sup> L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, GWP, Gdańsk 2002; E. Muszyńska, *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, przyczyny i skutki*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), WSHE, Łódź 2004; D. Pankowska, *Wizjerunek dziewcząt...*

wyduje się być oczywista – częściej boją się, a w konsekwencji są mniej zadowoleni z uczęszczania do szkoły. Zdarza się także, że dziewczynki są postrzegane jako szczególnie bliskie nauczycielkom, są przez nie faworyzowane, np. częściej powierza się im dodatkowe obowiązki, np. pójście po kredę, podlanie kwiatków, utrzymywanie spokoju w klasie w czasie krótkiej nieobecności nauczycielki.

L. Kopciewicz<sup>47</sup> przytacza także wyniki badań nad pedagogiką „męską” i „kobiecą”, które promują przekonanie, że nauczycielki, szczególnie we wczesnej edukacji, utożsamiają swoją rolę zawodową z empatią i opieką, co może bardziej odpowiadać dziewczynkom. Badania feministyczne pokazują również, że uczniowie i uczennice poddawane są w klasie szkolnej nierównej dystrybucji „władzy mówienia” i zajmowania przestrzeni w klasie szkolnej, nierównej dystrybucji i zróżnicowanej ilości czasu i uwagi poświęconych przez nauczyciela chłopcom i dziewczynkom, odrębnym standardom oceny, odmiennymi oczekiwaniami wobec uczniów i uczennic. Jak podkreśla L. Kopciewicz, nie prowadzi się jednak w obszarze pedagogiki badań empirycznych nad profesjonalną rolą nauczycielek feministycznych.

Analiza sytuacji szkolnej dziewczynek i chłopców pozwala jednak na zaproponowanie kilku rozwiązań możliwych do wprowadzenia w I etapie edukacyjnym. Moim zdaniem najważniejsze jest:

1. Większe zainteresowanie tym zagadnieniem nauczycieli akademickich, a następnie nauczycielek klas I–III – uświadomienie problemu, jego rozpoznanie, jest kluczem do dalszego poszukiwania skutecznych sposobów radzenia sobie z nim. Badania potwierdzają przecież inne traktowanie dziewczynki i chłopców w rodzinach i przez nauczycieli/nauczycielki. Należałoby więc najpierw uświadomić sobie, a następnie zmienić własne postawy, zachowanie, oczekiwania, żeby możliwe było czynne wprowadzanie zmian w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasie.

2. Zwrócenie większej uwagi na zainteresowania chłopców, ich potrzeby, ponieważ prawdopodobnie nauczycielki-kobiety lepiej rozumiejąc potrzeby dziewczynki, lepiej je zaspokajają, mniej czasu i wysiłku poświęcając na zidentyfikowanie potrzeb chłopców i realizację przynajmniej niektórych z nich. Znając cechy charakterystyczne zachowań chłopców, można przypuszczać, że trzeba będzie więcej czasu poświęcić:

– na aktywność ruchową (wystarczy zastanowić się, ile czasu na zajęciach ruchowych poświęca się na grę w dwa ognie, na zabawy ruchowo-taneczne, w kółku, a ile – na grę w piłkę nożną czy biegi na czas), najlepiej na większej przestrzeni niż korytarz szkolny;

– na zajęcia typowo techniczne (ile czasu w klasach I–III poświęca się na rysowanie, malowanie farbami, wycinanki, robienie sałatek, kanapek, a ile – na konstruowanie, wbijanie gwoździ, majsterkowanie z tworzeniem obwodów elektrycznych; jest mnóstwo gotowych zestawów, z których można w łatwy sposób

<sup>47</sup> L. Kopciewicz, *Wytwarzanie (nie)równości...*

zbudować dzwonek, lampkę, a nawet radio, ucząc się przy tym czytania instrukcji i rozmaitych symboli);

– starać się równomiernie odnosić swoje wypowiedzi do chłopców i dziewczynek, podejmując refleksję, czy przypadkiem nie zachowujemy się inaczej podczas pracy na zajęciach polonistycznych (zwracając się częściej do dziewczynek) i matematycznych (zwracając się częściej do chłopców) – neutralność nastawienia nauczyciela może poddać się wypracowaniu; podtrzymywanie stereotypów płci przez nauczycieli wiąże się przecież z utrwalaniem wizji dziewczynek jako opiekuńczych, troskliwych, obowiązkowych, emocjonalnych humanistek, zaś chłopców jako nieostrożnych rozrabiaków, bawiących się w niebezpieczne zabawy, zaniedbujących swoje obowiązki, jednocześnie dobrze radzących sobie z przedmiotami matematyczno-technicznymi i z myśleniem problemowym.

Liczba sprzeczności w założeniach badaczy stereotypów płci na temat przyczyn nierówności w programach szkolnych, w podręcznikach, w traktowaniu dzieci odmiennych płci przez rodziców i nauczycieli oraz w pomysłach na sposoby ograniczenia tego zjawiska jest tak duża, że nie można znaleźć satysfakcjonującego rozwiązania już teraz. Na pewno potrzeba dokładniejszych, szeroko zakrojonych badań nad tym zjawiskiem, z zachowaniem rozsądku. Trudno przecież wymagać całkowitej neutralności w podchodzeniu do tematu, w sytuacji, gdy odmienność płci jednak istnieje – niwelowanie różnic międzypłciowych za wszelką cenę zapewne nie jest drogą właściwą. Jak pisze L. Kopciwicz, odkrycia psychologii *gender* i psychologii społecznej potwierdzają, że istnieją międzypłciowe „różnice rodzajowe w zakresie stylów poznawczych, rozumowania moralnego, w sposobach uczenia się i wykorzystywania wiedzy”<sup>48</sup>.

Uwikłanie samych nauczycielek w proces stereotypowości płci nie ułatwia tutaj zadania, chodzi jednak o to, żeby już teraz wyeliminować z praktyki szkolnej zachowania ewidentnie eliminujące neutralność oddziaływania na dzieci ze względu na płeć.

3. Sugeruje się konieczność częstszego angażowania uczniów i uczennic w proces tworzenia programu zajęć, a przynajmniej określania/podpowiadania nauczycielowi tematyki zajęć, które uczniowie mogliby także w dużej części samodzielnie poprowadzić. Podwójna korzyść w postaci realizacji potrzeb współuczestniczenia uczniów i uczennic oraz wynikające z tego poczucie podmiotowości wychowanków będzie dodatkowo wsparte odczuciem pozytywnego reagowania nauczycielek na rzeczywiste potrzeby dzieci (zmniejszy też odczucie nudy na zajęciach z powodu realizacji narzuconej im tematyki, nieinteresującej dzieci, czy konieczności wykonywania czynności sprzecznych z potrzebami uczniów<sup>49</sup>). Dodatkowych korzyści należy upatrywać w negocjowaniu, dyskusjach, przekonywaniu innych, że warto zająć się tym, a nie innym tematem, w wytwarzaniu

<sup>48</sup> *Ibidem*, s. 194.

<sup>49</sup> Zob. A. Struzik, *Źródła szkolnych uczuć uczniów klas I–III szkół podstawowych*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), Impuls, Kraków 2008, s. 224.

pomysłów, jak realizować najciekawszą tematykę. Eliminowanie pasywności i intelektualnego konformizmu będzie niezaprzeczalną zaletą takiej filozofii edukacyjnej nauczycielek.

## Bibliografia

- Bourdieu P., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, GWP, Gdańsk 2002.
- Desperak I., *Ankieta w szkole*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2000, nr 3–4.
- Feinberg W., Soltis J., *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa 2000.
- Gajewska G., *Problemy-dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem*, WSP, Zielona Góra 1997.
- Garczyński S., *Potrzeby psychiczne. Niedosyt. Zaspokojenie*, PIW, Warszawa 1972.
- Kocowski T., *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Konarzewski K., *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1991.
- Konarzewski K., *Nauczyciel*, [w:] *Sztuka nauczania*, K. Konarzewski (red.), PWN, Warszawa 2004.
- Kopciwicz L., *Koncepcja roli zawodowej nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej – ujęcie feministyczne*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), UG, Gdańsk 2006.
- Kopciwicz L., *Wczesna edukacja i płć kulturowa*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), WAIp, Warszawa 2009.
- Kopciwicz L., *Wytwarzanie (nie)równości płci w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Pytanie o dydaktykę „rodzajowo-inkluzywną”*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Impuls, Kraków 2009.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, UMK, Toruń 1993.
- Muszyńska E., *Warunki edukacji szkolnej dziewcząt i chłopców: różnice, przyczyny i skutki*, [w:] *Płć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), WSHE, Łódź 2004.
- Pankowska D., *Wizerunek dziewcząt i chłopców w podręcznikach do nauczania początkowego i do nauczania zintegrowanego*, [w:] *Płć i rodzaj w edukacji*, M. Chomczyńska-Rubacha (red.), WSHE, Łódź 2004.
- Popławska A., *Idea samorządności: podmiotowość, autonomia, pluralizm*, UwB, Białystok 2001.
- Przyborowska B., *Szkolnictwo niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość*, UMK, Toruń 1997.
- Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, UO, Opole 1996.

Ratajek Z., *Gotowość szkoły do podjęcia zadań edukacyjnych na poziomie kształcenia elementarnego*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, t. 1, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), AŚ, Kielce 2004.

Renzetti C.M., Curran D.J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2005.

Reykowski J., *Emocje. Motywacja. Osobowość*, PWN, Warszawa 1992.

Struzik A., *Źródła szkolnych uczuć uczniów klas I–III szkół podstawowych*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), Impuls, Kraków 2008.

Walasek-Jarosz B., *Tok realizacji badań oraz opracowanie wyników*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, S. Palka (red.), GWP, Gdańsk 2010.

Woynarowska-Soldan M., Woynarowska B., *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne uczniów*, [w:] *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce*, B. Woynarowska (red.), UW, Warszawa 2003.

Zbróg Z., *Satysfakcja ze szkoły najważniejszych podmiotów szkolnych: uczniów, nauczycieli i rodziców*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2009, nr 1.

Zbróg Z., *Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych*, Kraków 2011 (w druku).





**NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI  
– PROFESJONALIZM, KOMPETENCJA  
I AUTORYTET**



Jolanta Szempruch  
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

## NAUCZYCIEL WOBEC WYZWAŃ EDUKACYJNYCH PÓZNEJ NOWOCZESNOŚCI

Współczesny człowiek żyje w świecie dokonujących się zmian, które dotyczą prawie wszystkich aspektów życia społecznego i warunkują jednostkowe losy. Dynamicznie zmieniający się świat implikuje potrzebę przygotowania człowieka do odmiennych warunków egzystencji, sprawnego rozwiązywania problemów zbiorowych i jednostkowych, a także życia w warunkach permanentnej zmiany w późnej nowoczesności. Pojawiają się złożone, nowe zadania stojące przed nauczycielem i calożyciową edukacją człowieka. Od pedagogów oczekuje się pomocy w nabyciu narzędzi służących „oswajaniu” niezrozumiałej i trudnej do przewidzenia przyszłości oraz w rozwoju umiejętności i pobudzania sił do rozumnego i odpowiedzialnego kreowania zmian.

### Funkcjonowanie człowieka w czasach późnej nowoczesności

Nowoczesność jest kategorią życia definiowaną w kontekście historycznym, odnoszącą się do transformatywnego okresu sięgającego, zdaniem niektórych badaczy, już XVI wieku (np. teoria tzw. systemu światowego Immanuela Wallersteina), według innych – XVII wieku (np. teorie społeczne Anthony’ego Giddensa) lub później, do mniej więcej połowy XX wieku. Z chwilą pełnego rozwoju kategorii indywidualizmu, w kontekście psychologii humanistycznej i zmieniających się wzorców ludzkiego życia, zaczynamy około drugiej połowy XX wieku mówić o tzw. późnej nowoczesności, lansowanej przez Anthony’ego Giddensa, Scotta Lasha, Ulricha Becka<sup>1</sup>, by w końcu XX wieku przejść – zdaniem Zygmunta Baumana, Jürgena Habermasa, Zbyszko Melosika, Mieczysława Malewskiego – w „epokę ponowoczesną”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> A. Giddens, *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge 1990; U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Reflexive Modernization*, Polity Press, Cambridge 1994.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Sociological responses to postmodernity*, [w:] *Moderno e Postmoderno*, C. Mongardini, M.L. Maniscalco (eds.), Bulzoni, Rome 1989; J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, UNIVERSITAS, Kraków 2000; Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń – Poznań 1995; *idem*, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo EDYTOR, Poznań – Toruń 1996; M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie. Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego*, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Warszawa 2003.

Niezależnie jak będziemy nazywać dokonujące się zmiany oraz rodzące się i utrwalające zjawiska (późna nowoczesność czy ponowoczesność), mamy do czynienia z podlegającą analizie zmianą, uchwytną także na poziomie świadomości przeciętnego człowieka. Autorzy prezentują różne diagnozy społeczeństwa nowoczesnego i coraz bardziej zglobalizowanego, ukazując m.in. rolę jednostki i edukacji w rozwoju społecznym. Pod koniec XX wieku Krishan Kumar przedstawił najważniejsze cechy nowoczesności<sup>3</sup> jako kategorii życia społecznego, którą charakteryzuje pięć fundamentalnych zasad:

1) zasada indywidualizmu, według której jednostka uwolniona zostaje od narzuconych więzi grupowych, obdarzona jest niezbywalnymi prawami jako obywatel, członek społeczeństwa, człowiek, sama decyduje o sobie i sama ponosi odpowiedzialność za swoje życie;

2) zasada dyferencjacji, czyli zróżnicowania i wielości opcji we wszystkich dziedzinach życia, przede wszystkim w sferze pracy, konsumpcji, ofert edukacyjnych, wzorów życia itp. Łącznie z zasadą indywidualizmu zapewnia człowiekowi wolność, bogate szanse życiowe, autonomię, przy konieczności podejmowania decyzji, wyborów i ponoszenia za nie pełnej odpowiedzialności;

3) zasada racjonalności, dotycząca przede wszystkim funkcjonowania organizacji i instytucji oraz przestrzegania prawnych reguł i procedur. W świadomościowym obszarze życia społecznego oznacza uprzywilejowanie nauki jako niezawodnej formy poznania i myślowej podbudowy działań;

4) zasada ekonomizmu, wskazująca na dominujące rodzaje aktywności, która przenika życie społeczne – produkcję i konsumpcję. Wartość człowieka często mierzy się ilością nagromadzonych dóbr i pieniędzy;

5) zasada ekspansywności, prowadząca do rozszerzania się w przestrzeni nowoczesnej formuły życia w postaci procesu globalizacji oraz prowadząca do ekspansji nowoczesności w głąb w konsekwencji, zmieniającej m.in. obyczaje, wzory moralne, kulturę masową, formy życia rodzinnego, kształtującej formy rozrywki i rekreacji oraz edukację.

Nowoczesność wywiera istotny wpływ na człowieka i prowadzi do generowania swoistego typu człowieka nowoczesnego. Próbę określenia cech wzorca osobowego człowieka nowoczesnego podjęto m.in. w raporcie Komitetu Prognoz „Polska w XXI wieku” pt. *W perspektywie roku 2010*. Zgodnie z tym wzorcem człowiek powinien:

- być aktywny i przedsiębiorczy,
- być zdolny sprostać wymaganiom konkurencyjnej gry sił ekonomicznych w gospodarce rynkowej,
- mieć wrażliwość humanistyczną; prezentować szacunek dla wartości wyższych i motywację do bezinteresownych działań społecznych,
- cechować się kulturą moralną i kulturą uczuć oraz empatią,

<sup>3</sup> K. Kumar, *Prophecy and Progress. The Sociology of Industrial and Post-Industrial Society*, Penguin, Harmondsworth 1978; K. Kumar, *From Post-Industrial to Post-Modern Society*, Blackwell, Oxford 1995, s. 82–83.

- posiadać pozytywną motywację do podejmowania działań i decyzji,
- być uspołeczniony i umiejętnie budować więzi międzyludzkie,
- odrzucać model życia zdominowany przez „mieć”,
- posiadać poczucie godności, samodzielności myślenia i kreatywność<sup>4</sup>.

Kształtowanie tych cech odbywa się przy znaczącym udziale różnych form edukacji, uczestnictwa w kulturze wyższej i masowej oraz samokształcenia.

Dynamiczny rozwój nowoczesności eksponuje obecnie jej najbardziej wyraziste formy. Istotną cechą współczesnego społeczeństwa jest: (1) pojawienie się nowej formy zaufania do zdepersonalizowanych kompleksów urządzeń i form; (2) pojawienie się nowych form ryzyka szczególnie w kontakcie ze stworzonym przez człowieka otoczeniem cywilizacyjnym i technicznym; (3) nieprzejrzystość, płynność i niepewność sytuacji społecznych, w których działamy.

Kluczową rolę w postrzeganiu współczesnego świata odgrywa postępująca globalizacja ujmowana przez Zygmunta Baumana jako proces „niekontrolowany i żywiołowy, sprowadzający się do [...] globalnych następstw, z reguły niezamierzonych i nie przewidywalnych, a nie do globalnych w założeniu swych przedsięwzięć”<sup>5</sup>. Globalność jest wspólnym doświadczaniem wielu następstw procesów społecznych, kulturowych i ekonomicznych przekraczających granice państw narodowych czy kontynentów. Postrzegana w różnych wymiarach jest dziś kojarzona z licznymi zjawiskami. Wyraża się między innymi w: (1) powiązaniu świata siecią połączeń komunikacyjnych i telekomunikacyjnych, jak np. Internet, sieć komputerowa, technologia telewizyjna i radiowa; (2) powiązaniu świata rozbudowaną siecią zależności kulturalnych, ekonomicznych, politycznych, finansowych, strategicznych; (3) pojawieniu się nowych form organizacji ekonomicznych, kulturalnych, politycznych i ruchów społecznych o charakterze ponadnarodowym; (4) tworzeniu się kategorii społecznych, których życie i praca oderwane są od konkretnego miejsca, np. dyplomaci, menedżerowie, sportowcy, artyści, którzy nieustannie zmieniają miejsce pobytu. W efekcie obserwujemy uniformizację świata i homogenizację kultury powodującą, że cały świat przekształca się w rzeczywistą „globalną wioskę”, w której niemal wszyscy odbierają te same informacje, uczestniczą w tych samych wydarzeniach, korzystają z tych samych produktów konsumpcyjnych.

Procesy globalizacji w płaszczyźnie ekonomicznej i kulturowej powodują też wymykanie się spod kontroli rodzimych instytucji, państwa oraz grup pierwotnych i objawiają się jako fenomeny bezosobowe, rozproszone, działające nie przez przymus, lecz przez uwodzenie, propagując jednocześnie dość jednolitą wizję świata<sup>6</sup>. Stają się one niejednokrotnie źródłem bezradności ludzi.

<sup>4</sup> *W perspektywie roku 2010*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa 1995, ELIPSA, s. 82.

<sup>5</sup> Z. Bauman, *Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 3, s. 55.

<sup>6</sup> J. Koralewicz, M. Ziółkowski, *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988–2000*, Scholar, Warszawa 2003, s. 243–244.

Na rynku globalnym dokonuje się proces rozpadu instytucji mediacyjnych tworzących społeczne więzi, takich jak: naród, praca, rodzina, szkoła. Jednocześnie wszakże rodzi się swoista świadomość planetarna, czyli potrzeba „zgodnego” zarządzania planetą ziemią, o której pisał pierwszy przewodniczący Klubu Rzymskiego Aurelio Pecci. Problem ten, ważny i ciągle aktualny, wynika z odczucia wspólnoty losu wszystkich ludzi zamieszkujących świat<sup>7</sup>.

Cechą nowych czasów jest też kapitalistyczne przyspieszenie przysparzające wytwarzanie i konsumpcję zysków „wyniesionych ponad ludzi”<sup>8</sup>, stanowiących efekt gry rynkowej. Odchodzenie od kontrolowanego kapitalizmu i przechodzenie do jego zintensyfikowanej, korporacyjnej wersji, określanej mianem „turbokapitalizmu”<sup>9</sup>, opiera się na mechanizmie współczesnej korporacji jako: bycie prawnej tożsamości oddzielonej od swoich właścicieli, jednoczącej światowe organizacje gospodarcze i finansowe, funkcjonującej bezosobowo, tworzącej własne prawo, podporządkowującej sobie suwerenne państwa narodowe, eksploatującej tanią siłę roboczą i rynki zbytu w związku z nierównomiernym cywilizacyjnym rozwojem w skali globalnej, powodującej niespotykane dotąd różnicowanie ludzi w wymiarze biedy i bogactwa. Zróżnicowanie to najlepiej ukazują dane statystyczne: stosunek dochodu 20% najbogatszych ludzi do dochodu 20% najuboższych wynosi 30:1 w 1960 roku, 61:1 w 1991 roku i aż 82:1 w 1995 roku<sup>10</sup>. Należy przypuszczać, że zróżnicowanie to pogłębiło się jeszcze bardziej, w myśl zasady, że bogaci bogacą się coraz szybciej, a biedni biednieją coraz szybciej. Istnieje ciągła tendencja obniżania się położenia ludzi i wynoszenie zysków rozumianych jako cel wyznaczający rdzeniowo ludzką jakość – „mam więc jestem, a jestem tym co mam, a więc im więcej mam tym bardziej jestem”<sup>11</sup>.

Nowoczesność jako dynamiczna i ekspansywna formacja społeczna uległa przez stulecia bardzo głębokim zmianom, przeciwstawiając tendencjom adaptacyjnym działania emancypacyjne związane z aktywnym przekształcaniem świata w wymiarach ekonomicznym, politycznym, kulturowym i na płaszczyźnie życia codziennego. Dynamiczne zmiany często wywołują u ludzi niepokój i poczucie zagrożenia.

<sup>7</sup> I. Wojnar, *Obraz świata w perspektywie UNESCO*, [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, I. Wojnar (red.), Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2003, s. 28.

<sup>8</sup> N. Chomsky, *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.

<sup>9</sup> E. Luttwak, *Turbokapitalizm. Zwycięzcy i przegrani światowej gospodarki*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.

<sup>10</sup> J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?* [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, s. 16–17; F. Mayor, *Przyszłość świata*, Raport UNESCO, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 68; *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, J. Delors (red.), Warszawa 1998, s. 68.

<sup>11</sup> J. Rutkowiak, *Czy istnieje edukacyjny program...*, s. 18.

## Traumatogenny charakter zmian społecznych

Zmiany społeczne w wieku XX i początkach wieku XXI ulegają akceleracji i globalizacji na skalę wcześniej niespotykaną. Zwiększyły też swój potencjał traumatogenny, zwłaszcza zmiany zagrażające człowiekowi, wskazywane w wielu opracowaniach, m.in. w raportach UNESCO i Klubu Rzymskiego<sup>12</sup>, takie jak:

- rosnąca złożoność świata i życia, powodująca potrzebę nowych narzędzi, by nią zarządzać;
- chaotyczna, niekontrolowana urbanizacja, zatrucie środowiska w wyniku nierozsądnego gospodarowania, degradacja biosfery;
- wzrost skali wojen i eksterminacji, wyścig zbrojeń połączony z militaryzacją świata, ewentualność globalnej wojny jądrowej;
- wzrost aktów przemocy i przestępczości, totalitaryzm, terroryzm, eliminacja politycznych przeciwników;
- eksplozja demograficzna i masowe przemieszczenia ludnościowe;
- procesy wykluczania i marginalizacji; procesy odkotwiczenia czyli rozpadu więzi w dotychczasowych wspólnotach, które obejmują m.in. tożsamość narodową, rodzinę i szkołę;
- brak pewności kulturowej, dewaluacja i relatywizacja wartości i kryzys państwa narodowego;
- pogłębiająca się przepaść między krajami biednymi i bogatymi oraz zróżnicowanie ludzi wewnątrz kraju;
- współzależność globalna, w której konieczna jest integracja wiedzy, wzrost konsumpcjonizmu;
- kryzys gospodarki światowej, przejawiający się w recesji, inflacji i masowym bezrobociu;
- światowy wzrost ludności i związane z tym problemy społeczne: głód, brak opieki medycznej, analfabetyzm;
- wymogi społeczeństwa informacyjnego<sup>13</sup> związane z koniecznym nowym poziomem wyszkolenia i kompetencji oraz poglądem na świat.

Efekt traumatyczny wywierają również zmiany pozytywne, m.in.: rewolucja informatyczna i telekomunikacyjna, powszechna dostępność elitarnych dawniej dóbr, demokratyzacja w polityce, zrównanie płci.

Naukowa rewolucja naszych czasów przeniosła człowieka z epoki pewności i dogmatyzmu w rzeczywistość niepewności i wątpliwości. Człowiek przeżywa dramatyczne doświadczenia wynikające z nagromadzenia skomplikowanych faktów, interpretacji, zachwyty, aspiracji, prób i rozważań. Odczuwa też, że został

<sup>12</sup> *Edukacja, jest w niej...*, s. 50; A. Peccei, *Przyszłość jest w naszych rękach*, PWN, Warszawa 1987, s. 79–80; J. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic: jak zwrócić „lukę ludzką”*, Raport Klubu Rzymskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.

<sup>13</sup> L.W. Zacher, *Przyszłość w świetle prognoz światowych u progu XXI wieku*, Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN 2001 nr 1 (3), s. 19–22.

wzięty w szpony potężnego mechanizmu, który kieruje nim i wykorzystuje bez jego zgody<sup>14</sup>. Piotr Sztompka wskazuje kilka wątków krytycznych analiz nowoczesności doświadczanych przez jednostkę. Zalicza do nich: alienację człowieka, utraconą wspólnotę, zamknięcie społeczeństwa w „żelaznej klatce”, anomie społeczną, opanowanie przyrody, podział świata na obszary zamożności i nędzy, umasowienie i „industrializację” wojny.

Alienacja człowieka dotyczy jego wyobcowania od innych ludzi i oderwania od środowiska społecznego w nowoczesnym kapitalizmie, gdzie większość społeczeństwa ulega zniewoleniu, uzależnieniu i eksploatacji przez innych w maszynie ekonomicznej. W konsekwencji pracownik ulega dehumanizacji. Alienacja dotyczy również dziedziny edukacji, kultury, polityki, życia rodzinnego, sztuki, religii, konsumpcji itp.

W społeczeństwie współczesnym życie toczy się i ogranicza do teraźniejszości, zanika perspektywa długiego czasu. Nieprzewidywalność i szybkie tempo zmian utrudniają długofalowe planowanie i przewidywanie perspektywicznych skutków decyzji, działań i wyborów. Niestalość pozycji społecznej, mglistość perspektyw, nieprzejrzystość reguł działania podsycają niepokój, rodzą brak pewności siebie i obniżają poczucie własnej wartości.

W społeczeństwie nowoczesnym pojawia się zjawisko utraconej wspólnoty, kontakty i relacje z innymi ludźmi podporządkowane są interesownej kalkulacji, a inni stają się przedmiotem manipulacji. W rezultacie zanikają naturalne wspólnoty, ludzie ulegają wykorzenieniu, atomizacji, giną w anonimowej grupie pracowników, elektoratu, konsumentów, publiczności. Więzy wspólnotowe (np. mieszkaniowe, religijne, etniczne, klasowe) zostają zerwane. Człowiek stał się indywidualnością, jest samodzielny, ale samotny w swoich wyborach. Indywidualizm podlega dysonansowym ocenom i analizom.

Spółczesne społeczeństwo cechuje nowoczesna biurokracja, odbierająca społeczeństwu wolność i spontaniczność, zamykającej go w „żelaznej klatce”. Człowiek manipulowany przez struktury organizacyjne i instytucjonalne żyje życiem pokawałkowanym i powierzchownym, niezachęcającym do refleksji i uczestnictwa w kulturze. To człowiek adaptuje się do wymagań świata, a nie świat jest posłuszny woli człowieka.

Ważnym zjawiskiem w społeczeństwie nowoczesnym jest rozchwianie lub erozja norm i wartości społecznych, prowadzące do chaosu normatywnego, czyli anomii, relatywizmu moralnego, rozmycia kategorii dobra i zła. Charakterystyczne dla tej formacji społeczno-kulturowej funkcjonowanie w pustce aksjologicznej, prowadzi do wzrastających dylematów życia społecznego, rodzinnego i osobistego.

Zagrożeniem dla współczesnego człowieka są także skutki żywiołowej industrializacji, rozwoju techniki i urbanizacji w postaci zatrucia środowiska, wyczer-

<sup>14</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna: rozdrożona i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003, s. 97.



pywania surowców, ocieplania klimatu, zmian genetycznych, zagrożeń zasobów wody, chorób cywilizacyjnych itp.

Istotnym wątkiem analiz prowadzonych w odniesieniu do społeczeństwa nowoczesnego jest zjawisko podziału świata na obszary zamożności i sfery nędzy oraz nierównomiernego rozwoju. Związane jest to między innymi z eksploatacją ekonomiczną krajów peryferyjnych przez kapitalistyczne centra, utajoną pod pozorem suwerenności państw. Rośnie również bezrobocie i zjawisko wykluczenia społecznego w krajach zamożnych.

Nowym, niekorzystnym zjawiskiem doświadczanym przez człowieka jest towarzyszący nowoczesności proces umasowienia wojny, terroryzmu oraz ich „industrializacja”. Skala i destrukcyjność wojen w epoce nowoczesnej osiągnęła rozmiary wcześniej niespotykane. Związane jest to z ogromnym rozwojem techniki wojskowej, z konfliktem interesów ekonomicznych między państwami w systemie kapitalistycznym oraz z instrumentalnym traktowaniem ludzi, pozwalającym znieść hamulce moralne.

Tendencje zmian społecznych charakterystyczne dla nowoczesności i późnej nowoczesności, a przedstawione w skali globalnej, występują również w Polsce, choć ich nasilenie nie jest jeszcze tak duże jak w państwach rozwiniętych o systemach demokratycznych i ugruntowanej gospodarce wolnorynkowej. W naszym kraju obserwujemy kompilację wpływów wysoko rozwiniętych państw Europy Zachodniej, Ameryki Północnej i Australii, a także zjawisk specyficznych dla rodzimej mentalności i peryferyjnych obszarów kapitalizmu światowego<sup>15</sup>. W tym kontekście pojawiają się nowe wyzwania i zadania, a także nowe szanse dla edukacji szkolnej i równoległej, ale także nowe zagrożenia, szczególnie w życiu i edukacji młodych pokoleń. Coraz ostrzej rysuje się potrzeba zrównoważonego rozwoju mającego na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia, w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom<sup>16</sup>, walka z ubóstwem, dążenie do równości płci, respektowania praw człowieka i troska o jego bezpieczeństwo, edukacja dla wszystkich, zdrowie, dialog międzykulturowy.

Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w 2002 roku ustanowiło lata 2005–2014 Dekadą Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, nazywaną później także Dekadą Zmiany. Jej zadaniem jest propagowanie zrównoważonych zachowań, inspirowanie krytycznego i twórczego myślenia i działania pozwalającego znaleźć rozwiązanie problemów uniemożliwiających trwały rozwój. Szczególną rolę przypisuje się edukacji, którą cechuje umożliwianie uczącemu się zdobycia umiejętności, wiedzy i przymiotów zapewniających mu trwały roz-

<sup>15</sup> A. Radziewicz-Winnicki, *Spoleczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004; A. Kamiński, *Reformowalność i potencjał rozwojowy ustrojów polityczno-ekonomicznych. Przypadek komunizmu*, [w:] *Spoleczeństwo wobec wyzwań gospodarki rynkowej*, Wydawnictwo Instytutu Socjologii UW, Warszawa 1991.

<sup>16</sup> Definicja sformułowana w Raporcie Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju w 1987 roku.

wój, dostępność, kształtowanie odpowiedzialności obywatelskiej, promowanie demokracji, zasada nauki przez całe życie i wspieranie równomiernego rozwoju jednostki.

Edukacja ma oferować wszystkim ludziom, we wszystkich kontekstach edukacyjnych i we wszystkich fazach życia okazję do nauki takiego stylu życia, który zapewni im trwały rozwój. Wykracza ona daleko poza formalne systemy edukacyjne, natomiast powinna wywierać na nie wpływ, znajdując odzwierciedlenie w podręcznikach, programach i metodach nauczania.

Zdaniem F. Mayora, ludzkość w celu przetrwania nowego stulecia powinna stawić czoła czterem wyzwaniom:

1) zapewnienie pokoju jako niezbędnego warunku rozwiązania pozostałych wyzwań;

2) przezwyciężenie powiększających się nierówności zarówno w skali międzynarodowej, jak i krajowej, poprzez strategie ludzkiego rozwoju dające pierwszeństwo edukacji i podstawowej opiece lekarskiej, które pozwalają nawet w warunkach słabego rozwoju gospodarczego na osiągnięcie znacznej poprawy jakości życia ludności;

3) zapewnienie trwałego rozwoju i rozsądne gospodarowanie ziemskim środowiskiem;

4) przezwyciężenie „syndromu pijanego statku”, tzn. podjęcie decyzji co do kierunku działań, wyznaczenie długoterminowego planu itp.<sup>17</sup>.

Realizacja tych wyzwań wymaga skutecznej międzynarodowej współpracy, działania, odwagi politycznej i odpowiedzialności społecznej. F. Mayor zaproponował podjęcie umów stanowiących filary nowej demokracji międzynarodowej<sup>18</sup>, które zawierają wiele zasad i wytycznych, jakie powinny być uwzględnione w programie XXI wieku i stać się priorytetem dla rządów i społeczeństw. Umowa społeczna, biorąc pod uwagę prognozy demograficzne i narastanie nierówności za priorytet, uznaje odbudowę solidarności ludzi przez wykorzenienie biedy i zmniejszenie skandalicznych różnic rodzących wykluczenie. Umowa ekologiczna oparta jest na sojuszu nauki, rozwoju i ochrony środowiska naturalnego i prowadzić ma do zobowiązań wpisanych w ścisły harmonogram prac, wznoszących się ponad międzynarodowe spory i różnice poglądów. Umowa kulturalna związana jest z poprzednimi i dotyczy edukacji dla wszystkich w ciągu całego życia. Istotą i podstawowym wyzwaniem, a zarazem jej decydującym narzędziem, jest rewolucja nowych technologii. Umowa etyczna powinna uwzględnić rozkwit kultury pokoju i inteligentnego rozwoju, pogłębienie demokracji przez przywrócenie pojęcia trwałości rozwoju i obywatelskiej przestrzeni publicznej, a także powinna obejmować szerokie pole etyki przyszłości.

<sup>17</sup> F. Mayor, *Przyszłość...*, s. 20–23.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 32–38.

## Funkcjonowanie rodziny w późnej nowoczesności

Procesowi głębokich przeobrażeń ulega także współczesna rodzina. Wzrost bezpieczeństwa socjalnego, związany z podnoszeniem się standardów życia i opanowanie skutecznych metod kontroli urodzeń oraz zanegowanie prawa naturalnego w definiowaniu rodziny, znacząco poszerzył dostępne spektrum form życia małżeńskiego i rodzinnego<sup>19</sup>. Łatwiejsze i bardziej akceptowane społecznie stały się związki nieformalne, samotne macierzyństwo, dobrowolna bezdzietność, życie w samotności czy związki seryjne. Większą akceptację uzyskiwały też związki z partnerem tej samej płci. Coraz częściej pojawiają się rodziny opierające więzi emocjonalne na kontakcie za pomocą mediów elektronicznych, np. Internetu czy telefonu komórkowego. Pojawiło się też wiele rodzin rozłączonych z powodu migracji, co przynosi różnorakie konsekwencje w ich funkcjonowaniu, a szczególnie w sytuacji wychowywanych w nich dzieci<sup>20</sup>. Około 31% dzieci rodzi się poza związkami małżeńskimi<sup>21</sup>, są one więc bardziej narażone na problemy społeczne, edukacyjne i zdrowotne niż ich rówieśnicy z rodzin o nienaruszonej strukturze. Od woli jednostki zależy forma rodziny, moment jej założenia i rozpadu. Ważnym problemem obecnym w publicznej debacie staje się problem „nieobecnego ojca”<sup>22</sup>, związany z brakiem możliwości emocjonalnego podolania roli rodzica, a także przesuwanie odpowiedzialności za wychowanie dzieci z rodziny w stronę różnego rodzaju profesjonalnych instytucji.

Wzrasta zróżnicowanie modelu demograficznego rodziny – typ, wielkość i struktura; oraz modelu socjologicznego – relacje interpersonalne. Zróżnicowanie to coraz częściej związane jest z odróżnianiem seksualności uwolnionej od wymogu reprodukcji („plastycznej seksualności”) i więzi emocjonalnej z daną osobą („czystej relacji”)<sup>23</sup>. Upowszechnienie się nowych form życia małżeńsko-rodzinnego oznacza poszerzenie się kręgu wolności osobistej. Proces ten jest obecnie w różnych państwach zróżnicowany, lecz wydaje się, że będzie się umacniał i rozszerzał<sup>24</sup>.

Przemiany rodziny obserwowane w skali globalnej występują również w Polsce. Rodzina polska ewoluuje w stronę nowoczesnego modelu reprodukcji, czego symptomem jest spadek skłonności do zawierania małżeństw. Liczba nowo zawieranych małżeństw spadła drugi rok z kolei, po wzroście w latach

<sup>19</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2010; *idem*, *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004.

<sup>20</sup> W. Danilewicz, *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Trans Humana, Białystok 2006.

<sup>21</sup> C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004, s. 274.

<sup>22</sup> A. Giddens, *Socjologia...*, s. 206.

<sup>23</sup> *Idem*, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, PWN, Warszawa 2006.

<sup>24</sup> P. Szukalski, *Potencjał ludnościowy Europy i jego zmiany w perspektywie roku 2050*, [w:] *Europa w perspektywie roku 2050*, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”, PAN, Warszawa 2007, s. 87–90.

2003–2008. W 2010 r. zawarto ok. 230 tys. nowych związków małżeńskich, tj. o prawie 21 tys. mniej niż przed rokiem.

Nadal wysoki pozostaje wskaźnik rozwodów. Ze wstępnych danych wynika, że w 2010 r. rozwiodło się ok. 64 tys. par małżeńskich, tj. o ponad 1 tys. mniej niż przed rokiem. Spadek ten utrzymuje się od 2007 r., po wzroście w pierwszej połowie lat 90. XX w. i gwałtownym zwiększeniu do ok. 72 tys. w latach 2004–2006<sup>25</sup>.

Współcześnie w naszym kraju dominuje mała rodzina dwupokoleniowa, wzrasta kontrola urodzeń i wyraźnie zmniejszyły się „rozmiary” rodziny do 1 lub 2 dzieci. Po niekorzystnych w Polsce latach 2002–2005, gdy notowano ubytek naturalny (14,1 tys. w 2003 r.), 2010 r. był piątym z kolei rokiem, w którym notowano dodatni przyrost naturalny wynoszący ok. 38 tys. osób. Nadal jednak poziom reprodukcji nie gwarantuje prostej zastępowalności pokoleń i utrzymuje się obserwowany od 1989 r. okres depresji urodzeniowej<sup>26</sup>.

W dalszym ciągu rodzina oddziałuje na dzieci, ale nastąpiła indywidualizacja tego procesu ze względu na różnicowanie się postaw życiowych i działań wychowawczych matek i ojców oraz demokratyzację stosunków rodzinnych. Nastąpiło również zróżnicowanie aktywności kulturalnej członków rodziny. Na znaczeniu zyskała funkcja emocjonalno-ekspresyjna ze względu m.in. na wzrost rangi uczuć wyższych w rodzinie i mniejsze możliwości uzyskania emocjonalnego wsparcia ze strony pozarodzinnych grup wspólnotowych<sup>27</sup>.

W wielu rodzinach pojawiają się trudności z utrzymaniem zatrudnienia osób dorosłych i w przystosowaniu się do nowych warunków. Wciąż utrzymuje się w Polsce bezrobocie. W końcu grudnia 2010 r. stopa bezrobocia wyniosła 12,3%, a liczba bezrobotnych zarejestrowanych w urzędach pracy ukształtowała się na poziomie 1954,7 tys. i była większa o 3,3% (tj. o 62,0 tys.) od notowanej w końcu 2009 r.<sup>28</sup>

Zmiany społeczne wywierają również wpływ na funkcjonowanie dziecka w rodzinie. Współcześnie doświadczane dzieciństwo cechuje coraz częściej:

- konieczność dostosowania się do różnych form życia rodzinnego;
- duża aktywna i refleksyjna samodzielność;
- rozwinięcie własnego spektrum aktywności niezależnie od lokalnych i rodzinnych tradycji;
- zdolność do koordynowania różnorodnych rodzajów aktywności i terminów zajęć w czasie wolnym niezależnie od rodziców oraz znajdowanie własnego, odrębnego od rodziny rytmu czasu;
- wykształcenie samokontroli w korzystaniu z mediów, nauczenie się samodzielnego obchodzenia z pieniędzmi;

<sup>25</sup> *Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej kraju. Rok 2010*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 27 stycznia 2011, s. 12.

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 10.

<sup>27</sup> Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

<sup>28</sup> *Informacja...*, s. 21–22.

- rozwinięcie indywidualnego gustu przy wyborze ofert kulturalnych (m.in. muzyka, literatura) i własnego ubioru;
- życie na „wyspowych przestrzeniach” i inscenizowanie własnych kompleksowych stosunków społecznych (przyjaźń, relacje w grupie rówieśniczej);
- wzrastająca samodzielność kształtowania własnej biografii (jako przebieg kształcenia, przebieg życia) przez współuczestnictwo i refleksyjne opracowywanie i integrowanie własnej historii życia;
- brak możliwości wyboru np. sytuacji rodzinnej, która jest powodem wytworzenia się samodzielności adekwatnej do sytuacji<sup>29</sup>.

Cechy nowoczesnego dzieciństwa, charakteryzujące się wieloaspektowością doświadczeń, wynikają z doświadczeń życiowych w zindywidualizowanym społeczeństwie. Doświadczenia dziecięce są ściśle związane z doświadczeniami dorosłych – dziecko staje wobec problemów i zadań razem z dorosłymi, tracąc swoją „przestrzeń dziecięcą”. Dziecko staje wobec problemów społecznych, bezrobocia, rozłąki migracyjnej, marginalizacji, biedy, zaburzonych relacji pomiędzy dorosłymi, rozpadu rodziny<sup>30</sup>. Nie porusza się już tylko w liniowej przestrzeni: rodzina – sąsiedztwo – gmina, ale rozwija się wyspowo tworząc model „wyspowej przestrzeni”, zatrzymując się w niej w różnym czasie, z samodzielnie odnajdywanymi przyjaciółmi, przy okazji różnych typów aktywności, w różnych miejscach i przestrzeniach oraz w różnych funkcjach<sup>31</sup>. Zróznicowanie społeczeństwa zmusza zarówno dorosłych, jak i dzieci do konstruowania własnej biografii, dużej samodzielności i aktywności.

Oslabienie oparcia czerpanego z relacji rodzinnych, ograniczenie możliwości zbierania społecznych doświadczeń w zakresie życia domowego, pogorszenie się warunków materialnych rodziny i zachwianie więzi psychicznych to zjawiska, które wpływają negatywnie na rozwój tożsamości jednostki, perspektyw życiowych i orientacji w wartościach oraz potęgują proces osamotnienia człowieka i są jedną z przyczyn kryzysu wychowania.

W badaniach prowadzonych przez Mariana Niezgodę<sup>32</sup> na przełomie 2004 i 2005 roku w grupie 1101 nauczycieli, aż  $\frac{3}{4}$  badanych potwierdza kryzys wychowania i podaje czynniki odpowiedzialne za ów kryzys. Na wysokim miejscu plasują rodzinę (94,3% wskazań) i zjawisko kryzysu moralnego i społecznego

<sup>29</sup> U. Beck, *Ulf Erdmann Ziegler mit Fotos vom Timm Rautert*, München 1997, za: W. Danilewicz, *Dzieciństwo „supernowoczesne” a doświadczenia rodzinne*, [w:] *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*, B. Muchacka (red.), Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008, s. 79–80.

<sup>30</sup> B. Smolińska-Theiss, *Odkrywanie dziecka i dzieciństwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 2; B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, UW, Warszawa 1993.

<sup>31</sup> I. Kopp, W. Lippitz, „*Moje nieczyste sumienie jest właściwie superwrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), UEŁ, Łódź 2001, s. 139.

<sup>32</sup> M. Niezgoda, *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem*, Uniwersytet Jagielloński Instytut Socjologii, Zarząd Główny ZNP, Kraków – Warszawa 2005, s. 21.

(94,8%) Odpowiedzialnością za kryzys wychowawczy nauczyciele obarczają również media masowe (94,1%), politykę władz (84,3%), a także sytuację gospodarczą kraju (82,5%), obniżenie społecznej rangi zawodu nauczyciela (78,2%) i wolny rynek (50,3%).

Pojawiające się konflikty wychowawcze, spowodowane m.in. procesami odkotwiczenia, czyli rozpadu więzi w coraz bardziej różnicującym się społeczeństwie, przynoszą nową jakość zaburzeń o charakterze agresywno-destrukcyjnym Otto Speck definiuje pojęcie odkotwiczenia jako zdystansowanie się osób lub grup społecznych i oderwanie się stylów zachowania od wspierających życie, opartych na ludzkiej godności związków czy kontekstów. Jednostka pozbawiona więzi jest wyizolowana ze społeczeństwa, a pod względem interakcyjnym i wewnątrzpsychicznym charakteryzuje się izolującym i/lub destrukcyjnym sposobem działania<sup>33</sup>. Młody człowiek, funkcjonujący w szybko zmieniającym się świecie, kolekcjonuje sprawności, umiejętności i wiedzę, tj. narzędzia mające pomóc mu w przyszłości oswoić „dorosłą rzeczywistość”.

W związku z przedstawionym obszernym spektrum zmian dokonujących się w społeczeństwie i wewnątrz rodziny, rysują się różnorodne problemy edukacyjne i związane z nimi zadania dla nauczyciela i nauk o wychowaniu.

### **Problemy edukacyjne generowane przez zmiany transformacyjne w Polsce**

Spoleczeństwo polskie również doświadcza szczególnego nagromadzenia zmian, które wynikają ze zbiegu zmian globalnych, coraz częściej wpływających na przebieg naszego życia, zmian powstających jako skutek integracji Polski z Unią Europejską i przemian systemowo-ustrojowych, które wiążą się z przełomem 1989 r. zwanym transformacją. Transformacja jest wielopłaszczyznowym i długofalowym procesem dostosowawczym a zarazem innowacyjnym, który zachodzi równocześnie w systemie sprawowania władzy i w społeczeństwie, przy czym zmiany w organizacji państwa stymulują w głównej mierze zmiany w społeczeństwie. Dokonuje się ona w sferach: politycznej, ekonomicznej i przemysłowej, społecznej, kulturowej i edukacyjnej<sup>34</sup>.

Transformacja w Polsce połączyła się z głęboką, radykalną i wszechstronną zmianą kulturową, która spowodowała dysonans kulturowy, polegający na współistnieniu dwóch kultur: odchodzącej, starej kultury realnego socjalizmu, i nowej kultury demokratycznej opartej na trzech filarach: wolności myśli, polityce demokratycznej i rynku kapitalistycznym. W rezultacie w Polsce występują zjawiska znamienne dla przynajmniej trzech faz rozwojowych społeczeństwa ka-

<sup>33</sup> O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, GWP, Gdańsk 2005, s. 62.

<sup>34</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, FOSZE, Rzeszów 2001, s. 14; J. Szczepański, *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.

pitalistycznego: (1) fazy wczesnej nowoczesności, czyli społeczeństwa przemysłowego, wolnej konkurencji, pierwotnej akumulacji kapitału ze swoistymi wzorami oszczędzania, inwestowania, rzetelnej pracy; (2) fazy późnej nowoczesności, społeczeństwa postindustrialnego, usługowego, korporacji międzynarodowych, konsumpcji; (3) fazy ponowoczesności, z jej sztuczną hiperrzeczywistością kreowaną za pomocą środków masowego przekazu i orientacją postmaterialistyczną. Zjawiskom tym towarzyszy opór wobec zmiany, polegający na próbie utrzymania pewnych wcześniejszych rozwiązań, zwłaszcza opiekuńczej roli państwa, i powrót do niektórych elementów społeczeństwa tradycyjnego, odwołującego się do wartości religijnych i narodowych<sup>35</sup>.

Burzliwy okres transformacji zrodził nowe problemy edukacyjne, generowane m.in. przez:

1) budowę ustroju demokratycznego, wymagającą zapoznania społeczeństwa z podstawami organizacji oraz zasadami funkcjonowania i rozwoju państwa;

2) kształtowanie świadomości społecznej i zmianę postaw połączoną z modernizacją treści kształcenia w kierunku problematyki zmian w różnych sferach życia społecznego i ich konsekwencji, podstawowych wyzwań przyszłości państwa i społeczeństwa;

3) przejście od gospodarki centralnie planowanej i sterowanej do społecznej gospodarki rynkowej, budzące potrzebę nowej edukacji ekonomicznej i pracowniczej;

4) ochronę środowiska, stawiającą przed szkolnictwem zwiększone zadania kształtowania postaw i podejmowania działań proekologicznych jako warunku przetrwania i rozwoju życia na ziemi;

5) modernizację rolnictwa i modelu konsumpcji jako reprezentatywną część treści edukacji;

6) potencjał demograficzny i uwarunkowania ludnościowe, stanowiące wyzwanie dla gospodarki, polityki zatrudnienia, systemu edukacji, polityki wyżywienia, służby zdrowia oraz innych aspektów polityki socjalnej i rodzinnej;

7) ochronę zdrowia i zwalczanie zagrożeń chorobami cywilizacyjnymi oraz patologiami społecznymi, uwzględniające edukacje zdrowotną, inspirujące różnorodne działania twórcze i wychowanie humanistyczne;

8) potrzebę zapewnienia bezpieczeństwa, obronę pokoju, rozwijanie współpracy międzynarodowej, wymagające zapoznania w toku edukacji z problemami i polityką Europy i świata połączonego z „wychowaniem światowym”;

9) reformę systemu edukacji narodowej w kierunku edukacji zorientowanej humanistycznie, mającą uwzględniać potrzeby człowieka i jego maksymalny rozwój duchowy;

10) zwiększenie roli kultury w kształtowaniu wizji przyszłości i tożsamości narodowej, wymagające przygotowania osób uczących się do dialogu kultur, rozumienia

<sup>35</sup> M.J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002, s. 18.

innych, wzrostu znaczenia wartości uniwersalnych i postaw prospołecznych, wyzwania z mitów prowadzących do nietolerancji, konsumpcjonizmu i egoizmu;

11) adaptację do struktur Unii Europejskiej i integrację z Europą, połączone z edukacją europejską, poznaniem problemów wynikających z nowego pojmowania partnerstwa, suwerenności i roli państwa narodowego w przyszłości<sup>36</sup>;

12) migrację ludności, spowodowaną m.in. nierównym rozwojem gospodarczym państw, której skutki związane są bezpośrednio z funkcjonowaniem systemów oświatowych;

13) rozbudowę i upowszechnianie systemów przekazu informacji oraz systemów informatycznych, wymagające kształtowania w toku edukacji umiejętności posługiwania się nimi i umiejętności wyszukiwania potrzebnych informacji, dokonywania selekcji, analizy i oceny otrzymanych informacji;

14) rosnącą przemoc wyznaczającą edukacji nowe zadania, m.in. niesienia pomocy ludziom, lepszego rozumienia siebie i innych, rozwijania współodpowiedzialności za ludzkie losy, kształtowanie ludzkiej solidarności z zachowaniem duchowych i kulturowych różnic<sup>37</sup>;

15) osłabienie roli rodziny w życiu człowieka, wymagające od edukacji ukazania różnych możliwości pomocy i wsparcia rodzin w tworzeniu optymalnych czynników rodzinnych i mechanizmów wychowawczo-socjalizacyjnych, których ogniwem inicjującym i wytwarzającym efekty są czynności świadome, intencjonalne i kreatywne.

### **Zadania nauczyciela wobec zmiany społecznej i edukacyjnej**

Szczególne zadania przed nauczycielem stawia potrzeba przygotowania społeczeństwa do przemian globalnych i nieznanej jeszcze przyszłości. Edukacja dla nieznanej przyszłości jest skomplikowana. Nie można z pewnością określić, jaka powinna być reorientacja rozwoju cywilizacji, aby uchronić ją od katastrof i przekształcić w dobro służące szczęściu ludzi. Nie ma też powszechnej zgody odnośnie środków potrzebnych do zapewnienia tej odnowy. Skoro brak jest konkretnego obrazu pożądanej przyszłości, wydaje się, że edukacja powinna być zaangażowana w proces odnowy i transformacji, pobudzać siły, które stworzą nową przyszłość, inspirować nową cywilizację przyszłości<sup>38</sup>.

Zadania edukacji i związane z nią zadania nauczyciela mają charakter globalny. Nauczyciel powinien przygotować człowieka do:

– całożyciowego uczenia się, do otwartości na wszystko co nowe, do zdolności rozumienia i do stawiania pytań;

<sup>36</sup> C. Banach, *Edukacja nauczycielska – wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 16–21.

<sup>37</sup> J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się...*, s. 15–16.

<sup>38</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna...*, s. 80.



- odpowiedzialnej postawy wobec natury i wobec środowiska naturalnego;
- obrony pokoju poprzez pobudzanie wzajemnego zrozumienia między różnymi narodami, środowiskami i religiami, próbę wyciszenia postaw agresywnych i nietolerancyjnych, umacnianie dialogu, kształcenie umiejętności funkcjonowania człowieka w roli obywatela świata i obywatela własnego kraju;
- dialogu między kulturami świata, ujawniającego człowiekowi jego tożsamość przez różne formy istnienia, uczenie rozumienia, tolerancji, otwierania umysłu, ukazanie trwałych i uniwersalnych wartości znajdujących wyraz w różnorodnych ekspresjach filozoficznych, religijnych i artystycznych;
- budowania krytycznej świadomości człowieka, dzięki której stanie się on zdolny do weryfikacji tego, co dzieje się w rzeczywistości w perspektywie wartości, takich jak m.in.: równowaga ekologiczna, rozwój jednostek, równość i sprawiedliwość społeczna, autonomia, solidarność, uczestnictwo, zaspokojenie potrzeb osobowych i społeczno-ekonomicznych na wyższym szczeblu. Wówczas człowiek nie podda się fascynacji niebezpiecznymi uwikłaniami i cechować go będzie niezależność osobowa;
- myślenia alternatywnego, zbieżnego z humanistyczną wizją rozwoju i postępu, rozumianego jako tworzenie możliwości czegoś bardziej racjonalnego, bardziej wartościowego i efektywnego niż to co dzieje się aktualnie, pozwalającą nam zbudować utopie mające szanse realizacji<sup>39</sup>.

Głównym ogniwem zmiany edukacyjnej i ważnym miejscem przygotowania do nieczytelnej przyszłości jest szkoła<sup>40</sup>. Zmiany społeczne, wywierając niebagatelny wpływ na funkcjonowanie nauczyciela i przyszłej szkoły, nakreślają główne kierunki rozwoju i zadania dla edukacji, która powinna wzmacniać w jednostce poczucie wolności i odpowiedzialność dzięki rozwijaniu umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji i zdolności krytycznego myślenia. Nauczyciel ma kształtować u uczniów orientację na człowieka, rozwój jego osobowości i przygotowanie do przyszłości, do zmiany. Odnowy wymagają wszystkie funkcje nauczyciela: kształcąca (dydaktyczna), wychowawcza, opiekuńcza, środowiskowa, orientująca, innowacyjna i badawcza, które powinny zostać wypełnione nowymi treściami, formami i środkami realizacji, a także kontroli i oceny. Pełna realizacja tych funkcji i zadań nauczyciela pozwoli stworzyć warunki do rozwoju uczniów i ich socjalizacji, a także może być pomocna w kształtowaniu planów życiowych i edukacyjnych, wyzwalać ich aktywność, kulturę współżycia i podmiotowość<sup>41</sup>. Nauczyciel jawi się jako promotor zmian, orędownik wzajemnego zrozumienia i tolerancji, jako osoba przygotowująca młodzież do czynnego, zaangażowanego i odpowiedzialnego uczestnictwa w tworzeniu przyszłości. Spoczywa na nim

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 81–94.

<sup>40</sup> P. Woods, *Transformation in Education – news Vision*, Bruksela 2000.

<sup>41</sup> C. Banach, *Edukacja. Wartość. Szansa*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 234.

szczególne odpowiedzialność, bowiem uczestniczy w kształtowaniu charakteru i ducha nowego pokolenia<sup>42</sup>.

Celem pracy nauczyciela, w tym nauczyciela wczesnej edukacji, jest rozwój „prawego człowieka”, wrażliwego na dobro i piękno, czulego na zagrożenia ludzkości i świata, troszczącego się o własny, prawidłowy rozwój. Głównym wymaganiem, które spoczywa na nauczycielu, jest dbanie o to, by uczeń mógł rozwijać się i funkcjonować jako niezależny podmiot. Jest to postulat etyczny, który w pedagogice odczytujemy jako potrzebę tworzenia warunków umożliwiających rozwój uczniów, którzy z kolei sami powinni stworzyć atmosferę wolności umożliwiająca wzajemny rozwój. Dzięki takim wymaganiom nauczanie staje się promocją humanizmu.

W realizacji tego celu nauczyciel odwołuje się do różnych wartości, które są kategorią nauk o edukacji; stanowią dla nich źródło inspiracji i dyrektyw. Podczas procesu kształcenia uczniowie mogą zaakceptować je i identyfikować się z nimi<sup>43</sup>. Wartości są wskazaniem odnośnie do działań i zachowań, są kryteriami, względem których oceniamy postawy (i zastanawiamy się nad nimi), bez względu na to, czy mamy na myśli własne działania i zachowania, potencjalne czy rzeczywiście podejmowane, czy też działania i zachowania innych.

## Konkluzje

W celu powstrzymania postępującej dehumanizacji świata wiele oczekuje się od nauczyciela i nauk społecznych i humanistycznych, które powinny pomóc człowiekowi w percepcji i rozumieniu świata, w którym akcentować będzie się podmiotowość jednostki i jej aktywność oraz związane z nią możliwości humanizowania ludzkich struktur, relacji, oddziaływań. Oczekuje się, że edukacja będzie służyć harmonijnemu rozwojowi ludzi, który możliwy stanie się poprzez likwidację ubóstwa, wykluczenia, ucisku, braku zrozumienia i wojen. Będzie pomagać człowiekowi w poszukiwaniu dróg prowadzących do budowania świata bardziej przyjaznego życiu i sprawiedliwszego. Nie sposób przecenić roli, jaką może odegrać nauczyciel w tworzeniu nowego ładu społecznego, przede wszystkim dzięki przesłaniom etycznym, tak potrzebnymi w czasach obecnych, charakteryzujących się dynamicznymi zmianami, nieprzejrzyistością i nieprzewidywalnością.

Podstawowe filary współczesnej edukacji: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie i uczyć się, aby „być” – zdaniem Jacquesa Delorsa – powinny być oparte na profesjonalnej pracy nauczycieli<sup>44</sup>. Niektórzy badacze właśnie nauczycielowi wyznaczili rolę transformatywnego intelektualni-

<sup>42</sup> W. Rabczuk, *Etyczny wymiar edukacji w świetle raportów UNESCO*, [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, A. Rumiński (red.), Impuls, Kraków 2004, s. 44–45.

<sup>43</sup> K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 31.

<sup>44</sup> *Edukacja, jest w niej...*

sty<sup>45</sup>, działającego na rzecz zmiany społecznej, mającego świadomość swej roli, kierującego się zbiorem zasad psychologicznych i etycznych.

Wizja rozwijającego się społeczeństwa i nieprzejrzytej przyszłości wymaga od profesjonalnie wykształconych i funkcjonujących nauczycieli przygotowania człowieka do uczenia się przez całe życie, dokonywania refleksji, a także pomagania uczącym się w rozumieniu świata, ocenianiu i poszukiwaniu możliwości własnego rozwoju, stawianiu wyzwań i odpowiedzialnym kreowaniu warunków życia, samorealizacji i twórczej aktywności.

## Bibliografia

Banach C., *Edukacja nauczycielska – wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

Banach C., *Edukacja. Wartość. Szansa*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Bauman Z., *Sociological responses to postmodernity*, [w:] *Moderno e Postmoderno*, C. Mongardini, M.L. Maniscalco (eds.), Bulzoni, Rome 1989.

Bauman Z., *Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*, „Studia Socjologiczne” 1997, nr 3.

Beck U., Giddens A., Lash S., *Reflexive Modernization*, Polity Press, Cambridge 1994.

Botkin J., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic: jak zwrócić „lukę ludzką”*, Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa 1982.

Chomsky N., *Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.

Danilewicz W., *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*, Trans Humana, Białystok 2006.

Danilewicz W., *Dzieciństwo „supernowoczesne” a doświadczenia rodzinne*, [w:] *Rodzina w kontekście społecznych problemów wychowania*, B. Muchacka (red.), Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008.

Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, GWP, Gdańsk 2004.

Delors J., *Edukacja, jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998.

Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

<sup>45</sup> Por. H. Giroux, *Teachers as Intellectuals: towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bargin and Garvery, Granby 1988.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2010.

Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, PWN, Warszawa 2006.

Giddens A., *Socjologia*, PWN, Warszawa 2004.

Giddens A., *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge 1990.

Giroux H., *Teachers as Intellectuals: towards a Critical Pedagogy of Learning*, Bargin and Garvery, Granby 1988.

Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, UNIVERSITAS, Kraków 2000.

*Informacja o sytuacji społeczno-gospodarczej kraju. Rok 2010*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 27 stycznia 2011.

Kamiński A., *Reformowalność i potencjał rozwojowy ustrojów polityczno-ekonomicznych. Przypadek komunizmu*, [w:] *Spółczeństwo wobec wyzwań gospodarki rynkowej*, Wydawnictwo Instytutu Socjologii UW, Warszawa 1991.

Kopp I., Lippitz W., „*Moje nieczyste sumienie jest właściwie supernrażliwe*”. *Badania nad dzieciństwem w Niemczech*, [w:] *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), Wydawnictwo UŁ, Łódź 2001.

Koralewicz J., Ziółkowski M., *Mentalność Polaków. Sposoby myślenia o polityce, gospodarce i życiu społecznym 1988-2000*, Scholar, Warszawa 2003.

Kumar K., *From Post-Industrial to Post-Modern Society*, Blackwell, Oxford 1995.

Kumar K., *Prophecy and Progress. The Sociology of Industrial and Post-Industrial Society*, Penguin, Harmondsworth 1978.

Luttwak E., *Turbokapitalizm. Zwycięzcy i przegrani światowej gospodarki*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000.

Malewski M., *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie. Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego*, Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Warszawa 2003.

Mayor F., *Przyjętość świata*, Raport UNESCO, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń – Poznań 1995.

Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Poznań – Toruń 1996.

Niezgoda M., *Nauczyciele polscy na przełomie wieków: między misją a profesjonalizmem*, Uniwersytet Jagielloński Instytut Socjologii, Zarząd Główny ZNP, Kraków – Warszawa 2005.

Peccei A., *Przyjętość jest w naszych rękach*, PWN, Warszawa 1987.

Rabczuk W., *Etyczny wymiar edukacji w świetle raportów UNESCO*, [w:] *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*, A. Rumiński (red.), Impuls, Kraków 2004.

Radziewicz-Winnicki A., *Spoleczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, GWP, Gdańsk 2004.

Rutkowiak J., *Czy istnieje edukacyjny program ekonomii korporacyjnej?*, [w:] E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.

Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, UW, Warszawa 1993.

Smolińska-Theiss B., *Odkrywanie dziecka i dzieciństwa*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 2.

Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, GWP, Gdańsk 2005.

Suchodolski B., *Edukacja permanentna: rozdroża i nadzieje*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.

Szczepański J., *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, WSiP, Warszawa 1989.

Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, FOSZ, Rzeszów 2001.

Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Znak, Warszawa 2009.

Szymański M.J., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.

Woods P., *Transformation in Education – news Vision*, Bruksela 2000.

Wojnar I., *Obraz świata w perspektywie UNESCO*, [w:] *Ten świat – człowiek w tym świecie. Obszary sprzeczności edukacyjnych*, I. Wojnar (red.), Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2003.

*W perspektywie roku 2010*, Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN, ELIPSA, Warszawa 1995.

Zacher L.W., *Przyszłość w świetle prognoz światowych u progu XXI wieku*, Biuletyn Komitetu Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN 2001, nr 1 (3).



## PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ ŠKOLY V KONTEXTU EVROPSKÝCH PŘÍSTUPŮ

Příprava učitelů stojí před nemalými koncepčními a obsahovými proměnami. Vydeme-li z požadavků kladených na učitele, potom musí mít učitel z hlediska současných kurikulárních proměn široký základ všeobecných vědomostí, měl by se orientovat ve vnitropolitických i mezinárodních událostech, měl by mít odborné a metodické znalosti předmětů, které vyučuje, měl by zaujímat stanoviska k různým společenským skutečnostem apod. Neméně důležitá je znalost lidí (žáků, učitelů, rodičů aj.) a praxe. Souhrnně lze konstatovat, že tyto požadavky, které narůstají, je třeba implementovat do profesní přípravy učitelů, ve které je nutno vyřešit zejména poměr složky akademické (vědní), praxeologické (činnostní) a axiologické (osobnostní).

V přípravě učitelů primárních škol se jedná o další specifické přístupy, které mohou kvalitu přípravy této kategorie učitelů ovlivnit. Těžiště přípravy lze spatřovat v pedagogicko-psychologických disciplínách, oborových didaktikách a praktické přípravě. Současným trendem vzdělávání je integrované interdisciplinární kurikulum. V přípravě učitelů primární školy je vzdělávání založeno na integraci všech složek přípravy. Toto pojetí a jeho význam a efektivitu lze spatřovat zejména v užším propojení teorie a praxe. „V přípravě učitelů pro primární školství převládají tendence k praxeologickému a axiologickému přístupu“<sup>1</sup>. Za prioritní je považován také nový „kompetenční charakter studia, s důrazem na utváření pedagogické kompetence jako komplexu dovedností řešit konkrétní vzdělávání situace“<sup>2</sup>. Z tohoto pojetí vychází profesionalizace učitelského vzdělávání, které se dlouhodobě stává celoevropským trendem.

Ve vzdělávání učitelů primární školy je třeba nalézt odpovědi na zásadní otázky: Co všechno potřebuje učitel primární školy znát k úspěšnému vykonávání své profese? Které klíčové, profesní kompetence jsou zásadní pro jeho činnost v současnosti? Které kompetence i vzhledem k blízké perspektivě jsou pro něho zásadní, a které ztrácejí na důležitosti? Klíčové kompetence jsou nejdůležitější pro výkon profese učitele. Jsou východiskem pro stanovení tzv. profesního standardu.

<sup>1</sup> Svatoš, T., Holý, I. Konvergentní přístup k utváření dovedností studentů. In Švec, V. *Cesty ke učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002, s. 211. ISBN 80-7315-035-2.

<sup>2</sup> Spilková, V. Současné i perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v ČR na pozadí západoevropského vývoje. In Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století, sborník referátů vědecké konference. Praha : PdF UK, 1999, s. 25. ISBN 80-86039-76-5.

Není posláním a cílem tohoto příspěvku prezentovat názory a autorské přístupy vymezující klíčové a profesní kompetence. Vzhledem k realizované výzkumné sondě u absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (PS, KS) a absolventů oboru Učitelství pro MŠ (PS), ve které respondenti reagovali na tzv. evropské kompetence, považuji však za nezbytné připomenout některé dokumenty a informace, které se této problematice týkají, a které byly teoretickými východisky pro zkoumání dané problematiky.

Na nutnost vysoce profesní přípravy bylo poukázáno ve zprávě *Učení je skryté bohatství*: „Požadavky na kompetence, profesionalitu a oddanost svému povolání vkládají na bedra učitelů obrovskou zodpovědnost. Očekávání jsou vysoká a potřeby jsou zjevně bez ohraničení“<sup>43</sup>.

Ve zprávě OECD je zmíněno očekávání, které vyplynulo z jednání průmyslníků u Evropského kulatého stolu (2001). Zakládá se na tom, že „nový Evropan“ nebude disponovat pouze technickými dovednostmi, ale bude projevovat i podnikavost ve smyslu tvořivosti, flexibility, schopnosti týmové práce a intelektuální zvědavosti. Z výše uvedených pohledů, i když obecnějšího charakteru, vyplývá, že každá definice je utvářena nejen vlivem kultury a jazyka, ale také vědeckým zázemím a společenskou rolí toho, kdo tuto definici formuluje. Obecným východiskem pro učitele by se mohla stát *Světová deklarace o vzdělávání pro všechny (Meeting Basic Learning Needs)*. Jak je v publikaci EURYDICE uvedeno, tato deklarace se o klíčových kompetencích přímo nezmiňuje, ovšem za pozornost stojí článek 1 odstavec první:

Každý člověk – dítě, mladistvý i dospělý bude moci těžit ze vzdělávacích příležitostí, které budou vyhovovat jeho základním učebním potřebám. Tyto potřeby zahrnují nezbytné nástroje a prostředky učení i základní obsah učení potřebný k tomu, aby lidé dokázali přežít, plně rozvinout své schopnosti, důstojně žít a pracovat, plně se zapojit do vývoje společnosti, zvyšovat kvalitu svého života, činit informacemi předložená rozhodnutí a dále se učit (2001, s. 13)<sup>4</sup>.

Na zasedání evropské rady ve Stockholmu (2001) byla zřízena pracovní skupina, zabývající se problematikou základních dovedností<sup>5</sup>. Navrhla také osm oblastí klíčových kompetencí (komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, osvojení práce s informačními a komunikačními technologiemi, matematická gramotnost, podnikavost, interpersonální a občanské kompetence, osvojení schopnosti učit se, všeobecný kulturní rozhled).

<sup>3</sup> Delors, J. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva UNESCO: Vzdělávání pro 21. století, Praha : UIV, 1997, s. 93.

<sup>4</sup> *Klíčové kompetence - vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. EURYDICE 2002, s. 12–13, zdroj [www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf).

<sup>5</sup> Tamtéž s. 13.



Je zřejmé z dostupné odborné literatury, že doposud nejednotný je přístup k vymezení klíčových kompetencí i k jejich struktuře v domácím i zahraničním kontextu. V pedagogické literatuře je zdůrazněna sounáležitost klíčových kompetencí a požadavků společnosti. Vždy se jedná o získávání funkčních dovedností, osobnostní vývoj a schopnosti umožňující kulturní a společenské uplatnění. Shoda u pedagogických teoretiků je v tom, že má-li být kompetence klíčová, musí se stát nezbytnou a prospěšnou. Problematika klíčových kompetencí učitele primární a preprimární školy se dotýká nejen učitelů samotných, ale i vzdělavatelů učitelů. Tak jak neexistuje ideální výchova, ideální škola a ideální učitel, neexistuje ani ideální model přípravy na profesi učitele těchto profesních kategorií. Existuje však řada pluralitních přístupů při koncipování modelů a variant přípravného vzdělávání, zaměřených na klíčové kompetence učitele. Na tuto problematiku je třeba nahlížet z nejrůznějších úhlů pohledů.

Výzkumná sonda, která byla realizována, je jedním z nich. V minulém období jsem se zabývala názory absolventů uvedených oborů na kategorizaci profesních kompetencí. Přístupy, metodika a zejména dílčí výsledky byly již publikovány. Nyní obracím pozornost absolventů na evropské kompetence, neboť k těm je nutno směřovat. Jako zdroj zkoumání byly využity evropské kompetence, citované v publikaci *Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru*<sup>6</sup>, které by mohly být nosné pro české přípravné vzdělávání učitelů v současnosti i blízké budoucnosti. Motivací pro toto šetření byly inovační tendence u nás i v Evropě, vycházející z dokumentů o přístupech ke vzdělávání.

Studentům byly předloženy následující evropské kompetence – *znalost legislativy, ústní a písemný projev, čtení a porozumění pracovním instrukcím, zvětllost v cizích jazycích, práce s čísly při pracovním uplatnění, schopnost rozhodovat se, schopnost řešit problém, nést zodpovědnost, adaptabilita a flexibilita, schopnost týmové práce, schopnost vést, ochota učít se, zvětllost v používání výpočetní techniky, zvětllost v zacházení s informacemi*. O těchto kompetencích bylo diskutováno ve výuce a studenti se poté měli vyjádřit, jaká je jejich současná vybavenost těmito kompetencemi, jak je v této oblasti vysoká škola připravila a zda-li je budou považovat za nosné a smysluplné i v blízké perspektivě. V následujícím textu uvádím dílčí výsledky bez ohledu na obor a formu studia. Výzkumu se zúčastnilo celkem 100 absolventů. Spektrum studentů podle územního dopadu bylo značně široké – 12 krajů.

<sup>6</sup> Kol. *Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru*. Díl II. Praha: MŠMT, 2005, s. 87. ISBN 20-211-0503-8.

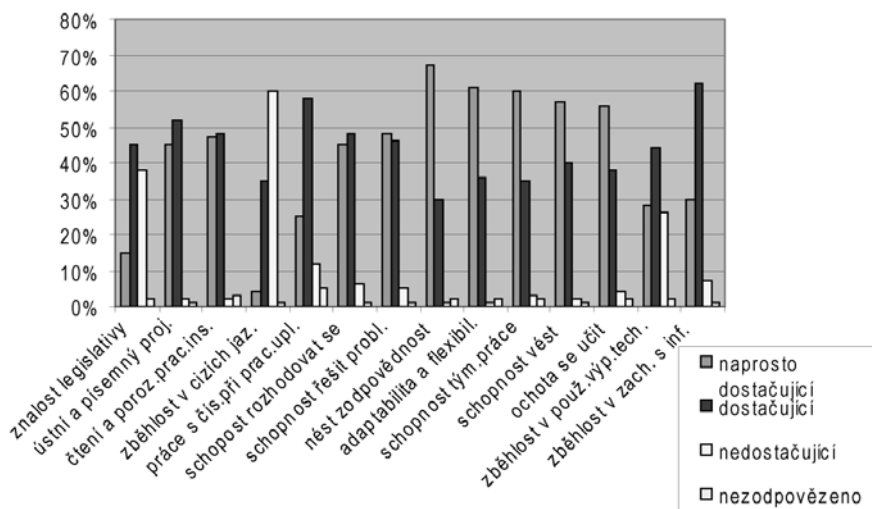
tab. č.1

**současný stav**

(1. st. PS, KS; MŠ, PS)

N = 100 (1. st. PS, KS; MŠ, PS) Λ současný stav		naprosto dostačující		dostačující		nedostačující		nezodpovězeno	
		četnost		četnost		četnost		četnost	
		abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
8	znalost legislativy	15	15%	45	45%	<b>38</b>	<b>38%</b>	2	2%
9	ústní a písemný projev	45	45%	<b>52</b>	<b>52%</b>	2	2%	1	1%
10	čtení a poroz.prac.instrukcím	47	47%	48	48%	2	2%	3	3%
11	zběhlost v cizích jazycích	4	4%	35	35%	<b>60</b>	<b>60%</b>	1	1%
12	práce s čís.při prac.uplatnění	25	25%	<b>58</b>	<b>58%</b>	12	12%	5	5%
13	schopnost rozhodovat se	45	45%	48	48%	6	6%	1	1%
14	schopnost řešit problém	48	48%	46	46%	5	5%	1	1%
15	nést zodpovědnost	<b>67</b>	<b>67%</b>	30	30%	1	1%	2	2%
16	adaptabilita a flexibilita	<b>61</b>	<b>61%</b>	36	36%	1	1%	2	2%
17	schopnost týmové práce	<b>60</b>	<b>60%</b>	35	35%	3	3%	2	2%
18	schopnost vést	57	57%	40	40%	2	2%	1	1%
19	ochota se učit	56	56%	38	38%	4	4%	2	2%
20	zběhlost v pouz.výp.techiny	28	28%	44	44%	<b>26</b>	<b>26%</b>	2	2%
21	zběhlost v zacház. s inform.	30	30%	<b>62</b>	<b>62%</b>	7	7%	1	1%

graf č.1

**současný stav** (1. st. PS, KS; MŠ, PS)

## Stručná interpretace výsledků výzkumného šetření

Z dotazníkového šetření vyplynulo dle pořadí sledovaných kompetencí, že z předložených evropských kompetencí jako *naprosto dostačující* hodnotili absolventi současnou přípravu na VŠ v oblasti nést odpovědnost (1.), adaptabilitu a flexibilitu (2.) a schopnost týmové práce (3.). První dvě kompetence vnímali jako reflektované kompetence z pohledu současné kurikulární reformy a na základě předložených teoretických přístupů ve výuce. Třetí v pořadí již měli možnost rozvíjet v přípravném vzdělávání a zejména v pedagogické praxi. Za *dostačující* uváděli respondenti zběhlost v zacházení s informacemi (1.), práce s čísly při pracovním uplatnění (2.) a ústní a písemný projev (3.). Lze předpokládat, že tento výsledek mohl být ovlivněn získáváním příslušných vědomostí a dovedností a rozvíjením schopností v přípravném vzdělávání, současně syntetizovaných s postoji a zkušenostmi získaných v pedagogické praxi.

Za *nedostačující* a vyžadující vyšší úroveň současné přípravy označili absolventi zběhlost v cizích jazycích (1.), znalost legislativy (2.) a zběhlost v používání výpočetní techniky (3.), přičemž dominuje kompetence, týkající se cizích jazyků. V této oblasti je nutno přiznat velké rezervy, a proto bylo učiněno opatření ve studijním plánu, kdy cizí jazyk je studován po celou dobu studia a touto koncepcí musejí projít všichni studenti, ač s jistou mírou rizika neúspěšnosti. Legislativní otázky se jeví také problematické a je nutno přiznat, že v přípravném vzdělávání se jim nevěnuje náležitá pozornost. Téměř třetina výpovědí, která se týká nedostačující zběhlosti v používání výpočetní techniky, je ovlivněna obory (1. stupeň ZŠ, MŠ) a feminizací v těchto oborech.

tab. č. 2

### perspektivní zaměřenost

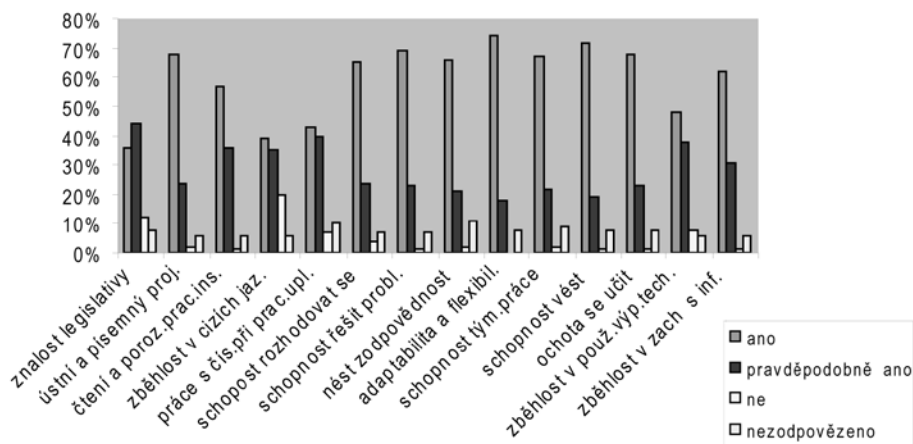
(1. st. PS, KS; MŠ, PS)

N = 100 (1. st. PS, KS; MŠ, PS) B perspektivní zaměřenost		ano		pravděpodobně ano		ne		nezodpovězeno	
		četnost		četnost		četnost		četnost	
		abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
8	znalost legislativy	36	36%	<b>44</b>	<b>44%</b>	<b>12</b>	<b>12%</b>	8	8%
9	ústní a písemný projev	<b>68</b>	<b>68%</b>	24	24%	2	2%	6	6%
10	čtení a poroz.prac.instrukcím	57	57%	36	36%	1	1%	6	6%
11	zběhlost v cizích jazycích	39	39%	35	35%	<b>20</b>	<b>20%</b>	6	6%
12	práce s čís.při prac.uplatnění	43	43%	<b>40</b>	<b>40%</b>	7	7%	10	10%
13	schopnost rozhodovat se	65	65%	24	24%	4	4%	7	7%
14	schopnost řešit problém	69	69%	23	23%	1	1%	7	7%
15	nést zodpovědnost	66	66%	21	21%	2	2%	11	11%
16	adaptabilita a flexibilita	<b>74</b>	<b>74%</b>	18	18%	0	0%	8	8%

17	schopnost týmové práce	67	67%	22	22%	2	2%	9	9%
18	schopnost vést	72	72%	19	19%	1	1%	8	8%
19	ochota se učit	<b>68</b>	<b>68%</b>	23	23%	1	1%	8	8%
20	zběhlost v použ.výp.techniky	<b>48</b>	<b>48%</b>	<b>38</b>	<b>38%</b>	<b>8</b>	<b>8%</b>	6	6%
21	zběhlost v zacház. s inform.	62	62%	31	31%	1	1%	6	6%

graf č. 2

**perspektivní zaměřenost** (1. st. PS, KS; MŠ, PS)



## Stručná interpretace výsledků výzkumného šetření

Respondenti z hlediska blízké budoucnosti hodnotili jako vysoce významné dle pořadí (*ano*) kompetence týkající se adaptability a flexibility (1.), ústní a písemný projev a ochotu učit se (2.), schopnosti řešit problém (3.). Rovněž jako nosné (*pravděpodobně ano*) vnímali kompetence týkající se legislativy (1.), práce s čísly při pracovním uplatnění (2.) a zběhlost v používání výpočetní techniky (3.).

Za perspektivně nepotřebné (*ne*) považovala část respondentů, nutno podotknout, že minimální, kompetence zběhlost v cizích jazycích (1.), znalost legislativy (2.) a zběhlost v používání výpočetní techniky (3.). Při rozhovoru s respondenty bylo ověřeno, že takto odpovídali ti absolventi, kteří neměli v uvedených oblastech žádné problémy a disponovali i dostatečnými vědomostmi. Překvapující je zejména nepotřebnost studia a zvládnutí cizího jazyka, i když se nejedná o výpovědi větší části respondentů, neboť tato kompetence je z hlediska současných požadavků na učitele i celoevropských trendů zásadní. Totéž se týká v pořadí třetí kompetence (zběhlost v používání výpočetní techniky), která byla hodnocena malou částí respondentů jako nepotřebná. Nepotřebnost znalosti legislativních otázek zdůvodňovali tím, že tato kompetence je určena především managementu škol a řídicím pracovníkům.

tab. č. 3

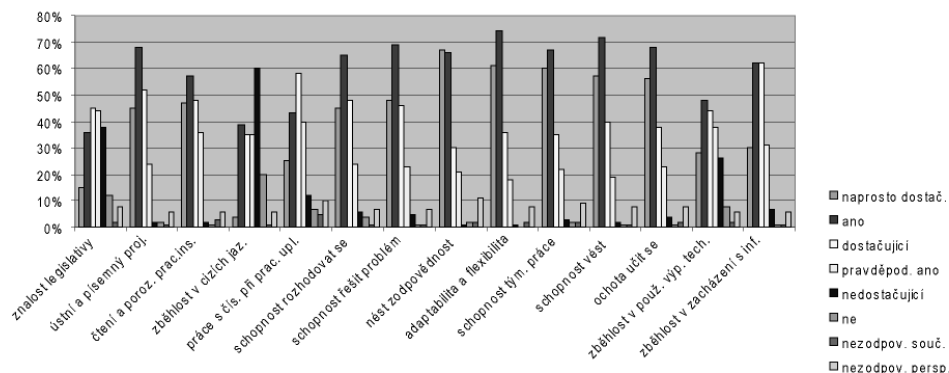
**současný stav : perspektivní zaměření**

(1. st. PS, KS; MS, PS)

	naprosto dostateční		ano		dostateční		pravděpo- dobně ano		nedostateční		ne		nezodpo- vězeno		nezodpo- vězeno	
	součas.		persp.		součas.		persp.		součas.		persp.		součas.		persp.	
	četnost				četnost				četnost				četnost			
	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
N = 100 (1. st. PS,KS; MS,PS)																
znalost legislativy	15	15%	36	36%	45	45%	44	44%	38	38%	12	12%	2	2%	8	8%
úctní a písemný projev	45	45%	68	68%	52	52%	24	24%	2	2%	2	2%	1	1%	6	6%
čtení a poroz.prac.instr.	47	47%	57	57%	48	48%	36	36%	2	2%	1	1%	3	3%	6	6%
záběhlost v cizích jazycích	4	4%	39	39%	35	35%	35	35%	60	60%	20	20%	1	1%	6	6%
práce s čís.př pracovním uplatnění	25	25%	43	43%	58	58%	40	40%	12	12%	7	7%	5	5%	10	10%
schopnost rozhodovat se	45	45%	65	65%	48	48%	24	24%	6	6%	4	4%	1	1%	7	7%
schopnost řešit problém	48	48%	69	69%	46	46%	23	23%	5	5%	1	1%	1	1%	7	7%
nést zodpovědnost	67	67%	66	66%	30	30%	21	21%	1	1%	2	2%	2	2%	11	11%
adaptabilita a flexibilita	61	61%	74	74%	36	36%	18	18%	1	1%	0	0%	2	2%	8	8%
schopnost tým.práce	60	60%	67	67%	35	35%	22	22%	3	3%	2	2%	2	2%	9	9%
schopnost věst	57	57%	72	72%	40	40%	19	19%	2	2%	1	1%	1	1%	8	8%
ochota se učit	56	56%	68	68%	38	38%	23	23%	4	4%	1	1%	2	2%	8	8%
záběhlost v pouz.vyř. techn.	28	28%	48	48%	44	44%	38	38%	26	26%	8	8%	2	2%	6	6%
záběhlost v zacház. s infor- macemi	30	30%	62	62%	62	62%	31	31%	7	7%	1	1%	1	1%	6	6%

graf č. 3

současný stav: perspektivní zaměřenost (1. st. PS, KS; MŠ, PS)



### Stručná interpretace výsledků výzkumného šetření

Srovnáme-li názory absolventů na evropské kompetence a jejich význam v profesním rozvoji v současnosti a blízké budoucnosti, pak lze konstatovat, že význam předložených kompetencí má stoupající tendenci směrem k perspektivě a budoucnosti, a to ve výpovědích *naprosto dostačující* (současnost) a *ano* (perspektiva). Nejvýraznější rozdíly a stoupající tendence se projevila u kompetence zběhlost v cizích jazycích (1. 4%*S*–39%*P*), zběhlost v zacházení s informacemi (2. 30%*S*–62%*P*) a ústní a písemný projev (3. 45%*S*–68%*P*).

Absolventi a jejich výpovědi byli zřejmě ovlivněni zkušenostmi z pedagogické praxe i požadavky na profesní růst učitele z pohledu kurikulární reformy. Ovlivňujícím faktorem hodnocení evropských kompetencí jistě byly také změny ve školství a společnosti. U dalších kompetencí nebyl rozdíl mezi současností a perspektivou tak výrazný.

Ve výrocích respondentů se také objevily při srovnání negativních odpovědí (*nedostačující* – současnost, *ne* – perspektiva) výrazné rozdíly u kompetencí zběhlost v cizích jazycích (1. 60%*S*–20%*P*), znalost legislativy (2. 38%*S*–12%*P*) a zběhlost v používání výpočetní techniky (3. 26%*S*–8%*P*). Zajímavé však je, že tyto negativně hodnocené kompetence mají klesající hodnotu směrem k perspektivě, což v reálné situaci znamená, že stále vyšší procento absolventů považuje i tyto kompetence směrem k budoucnosti za významné a nosné. Pro vzdělavatele učitelů jsou však tyto údaje stimulem pro zkvalitnění přípravy učitelů 1. stupně ZŠ a Učitelství pro MŠ zejména v oblasti přípravy pro výuku cizího jazyka i práce s informačními technologiemi, které považovali za nejvíce problémové z hlediska jejich kvalifikovanosti a působení ve školské praxi.

## Závěr

Příprava pedagogů primárních škol by měla rozvíjet takové profesní kompetence, které naplňují profil absolventa tohoto oboru i profesní standard (bohužel zatím stále neexistující). Proto také v posledních letech patří k nejfrekventovanějším tématům pedagogického výzkumu *učitelská profese* a příprava na ni. V české i zahraniční literatuře se problematikou kompetencí zabývala a nadále zabývá celá řada autorů (Slavík, Siňor, Vališová, Spilková, Walterová, Švec, Helus, Vašutová, Průcha, Malach, Lazarová, Pušlecki, Belz, Kyriaciou a další). Specificky na kompetence učitele primární školy se zaměřily Lukášová-Kantorová (2003), Spilková (2004), Nelešovská (2008, 2009) aj. Většina uvedených autorů vychází při strukturaci kompetencí z funkcí školy, rolí učitele, popřípadě z Delorsovy zprávy.

Vzhledem k absenci výzkumu na toto téma v řadách studentů (absolventů) učitelství, byl a je výzkumný záměr autorky orientován tímto směrem. Pohled na evropské kompetence, jejich prezentace v publikaci *Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru* přináší zajímavé poznatky a může být dalším přístupem k řešení složité otázky profesních kompetencí. V příspěvku byly prezentovány dílčí výsledky a názory absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy týkající se současnosti, ale i blízké budoucnosti.

Výzkum potvrdil potřebnost otevřené diskuse se studenty - absolventy, neboť i oni a možná zejména oni by měli mít možnost přispět k ovlivnění kvality a profesionalizace jejich profesní přípravy.

## Literatura a prameny

Belz, H., Siegrist, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001, ISBN 80-7178-479-6.

Delors, J. *Učení je skryté bohatství. Zpráva UNESCO: Vzdělávání pro 21. století*, Praha : UIV, 1997, nebo zdroj [www.nuov.cz/index](http://www.nuov.cz/index).

*Klíčové kompetence - vznikající pojem ve všeobecném povinném vzdělávání*. EURYDICE 2002, zdroj [www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf).

Kol. *Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru*. Díl II. Praha : MŠMT, 2005. ISBN 80-211-0503-8.

Lazarová, B. Krizově-intervenční kompetence učitelů. In *Pedagogická orientace*. č.4, 2003. ISSN 1211-4669.

Lukášová-Kantorová, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostrava : PdF OU, 2003, ISBN 80-7182-128-4.

Nelešovská, A. Pohled studentů (učitelů) na pedagogické kompetence. In *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání*. sborník. Ostrava : REPRONIS, 2008, ISBN 978-80-7368-615-4.

Nelešovská, A. Malá sonda do názorů absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy na jejich pedagogické kompetence. In *Súčasnosť' a budúcnosť' predprimárnej edukácie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2009, s. 170–191. ISBN 978-80-555-0006-5.

Nelešovská, A. Kompetentny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i przed-szkolnej (badanie sondazowe). In *Nauczyciel wczesnej edukacji*. Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2010, s. 77–84. ISBN 978-963-7290-71-8.

Spilková, V. Současné i perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v ČR na pozadí západoevropského vývoje. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století, sborník referátů vědecké konference*. Praha : PdF UK, 1999. ISBN 80-86039-76-5.

Spilková, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Svatoš, T., Holý, I. Konvergentní přístup k utváření dovedností studentů. In Švec, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

Švec, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

Vašutová, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. sborník. 1. díl, Praha : PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Vašutová, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Walterová, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. sborník. 1. díl, Praha : PdF UK, 2001, ISBN 80-7290-059-5.

Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* – sborník celostátní konference, 2. díl, Praha : PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

## Professional Competence of Teachers of Primary and Pre-primary Schools in the Context of European Approaches

**Abstract:** The paper is focused on the view and opinions of the graduates of the courses of Teaching for primary school and the Teaching for nursery school at the European powers, which conform to current trends in education and they may affect, or may be implemented in the professional standards for teachers in those categories as well as training. In the absence of research on the subject among students (graduates), a research probe was oriented in this direction. The contribution is part of the research plan of the Faculty of Charles University in Prague – *Teaching profession in the changing requirements of education* (reg. No. MSM 0021620862) and it is a continuation of research activities of the author.



Agnieszka Szplit  
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego  
w Kielcach

## **W OBLICZU ROZLICZNYCH WYZWAŃ – MODEL KOMPETENTNEGO NAUCZYCIELA JĘZYKA OBCEGO W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**

### **Wprowadzenie**

Plan działania Komisji Europejskiej pt. *Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej* (§ 1 art. I pkt 1) stanowi, że

Priorytetem państw członkowskich jest zapewnienie efektywnego nauczania języków obcych w przedszkolach i szkołach podstawowych, bowiem właśnie na tym etapie nauczania kształtuje się postawa człowieka w stosunku do innych języków i kultur, jak również kształtują się fundamenty dla nauki języków w wieku późniejszym<sup>1</sup>.

Z dokumentu tego wynikają dwa istotne zalecenia:

- 1) wczesne rozpoczynanie edukacji językowej, oraz
- 2) dbałość o jakość edukacji językowej dzieci.

Idea nauczania języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym stawia jednak rozmaite wyzwania organizatorom tego procesu i ich realizatorom, czyli nauczycielom. Wyzwaniem nie jest jedynie wymaganie profesjonalnego przygotowania swoich zajęć, co dotyczy wszystkich nauczycieli, lecz także podwyższanie kompetencji merytorycznych i metodycznych.

### **Kompetencje nauczycieli języków obcych**

Słowo „kompetencja” pochodzi od łacińskiego *competentia* – odpowiedniość, zgodność – i oznacza kompetencję osoby do realizowania określonego działania; zakres czyjejs wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności<sup>2</sup>.

Nauczyciel jest często charakteryzowany poprzez opis poszczególnych kompetencji, które powinien posiadać w zależności od specjalności i zadań mu powierzonych, oraz w zgodzie z teorią pedagogiczną analizującą jego działania. W analizie kompetencji nauczyciela stosowane są różnorodne kryteria ich podziału i różny poziom szczegółowości ich opisu.

---

<sup>1</sup> EUR-Lex, dostępne na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:PL:HTML> [10.07.2010].

<sup>2</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, MUZA SA, Warszawa 2001, s. 269.

Dość szczegółowo wymieniane są kluczowe kompetencje nauczycieli języków obcych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – CEFR). Dokument ten, będący wynikiem wieloletnich badań grup ekspertów z państw członkowskich Rady Europy, określa w następujący sposób rolę nauczyciela:

Nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, że ich działania, odzwierciedlające określone postawy i umiejętności, są najważniejszą częścią kontekstu nauki/przyswajania języka. Stanowią oni wzorce do naśladowania przez uczących się w ich przyszłym posługiwaniu się językiem, a także w ich praktyce jako przyszli nauczyciele<sup>3</sup>.

W celu zapewnienia realizacji założonych celów edukacyjnych dużą wagę przykładają się do<sup>4</sup>:

- a) sprawności dydaktycznych nauczycieli,
- b) umiejętności organizacji pracy w klasie,
- c) zdolności analizowania procesów uczenia się w grupie i odwoływania się do doświadczeń płynących z takich analiz,
- d) stylów nauczania,
- e) sposobów rozumienia zasad i umiejętności prowadzenia testów, oceny i ewaluacji,
- f) znajomości wiedzy socjokulturowej i umiejętności jej nauczania,
- g) postaw i umiejętności interkulturowych,
- h) znajomości i umiejętności przekazania uczącym się estetycznych wartości literatury,
- i) umiejętności radzenia sobie z indywidualizacją pracy w klasach, z różnymi osobowościami uczących się, posiadających różne zdolności i mających różne możliwości.

Jak jednak można wnioskować z analizy literatury przedmiotu, brakuje opracowań i opisu kompetencji nauczycieli języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. Kompendia wiedzy o kompetencjach nauczyciela skupiają uwagę oddzielnie na nauczycielu języków obcych i nauczycielu edukacji wczesnoszkolnej. Współczesne koncepcje i założenia edukacji językowej narzucają jednak konieczność integrowania obu ról.

Niniejszy artykuł jest próbą stworzenia modelu kompetencji nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. Jako model bazowy i punkt odniesienia wybrany został model stworzony przez jedną z Europejskich organizacji językowych EAQUALS (Europejskie Stowarzyszenie na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych pod auspicjami Rady Europy) – dokument zwany *Siatką*

<sup>3</sup> *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003, s. 126.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

*Kompetencji (Profiling Grid)*<sup>5</sup>. Jest to opis kwalifikacji i kompetencji praktycznych nauczycieli języków obcych. Twórcy modelu mają na celu określenie poziomów kompetencji nauczycieli na podobieństwo, utworzonego już przed laty i obowiązującego, *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, określającego poziomy biegłości językowej w skali A–C (*The Common European Framework of References – CEFR*). Dokument ten stworzony został w celu opisu kolejnych etapów rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych i dostarcza wskaźników ich opisu w postaci ustalonych kategorii, które mogą być wykorzystywane jako kryteria oceny kompetencji nauczycieli przez inspektorów w szkołach, audytorów, metodyków czy dyrektorów. Dla pedagogów i praktyków może on stanowić również podstawę analizy zadań i wyzwań, z którymi spotykają się nauczyciele języków, i oczekiwanych przez nich sposobów i strategii skutecznego organizowania procesu dydaktycznego.

Dokument ten jest również stworzony z myślą o nauczycielach, pozwala bowiem na dokonanie rzeczowej samooceny własnych kompetencji oraz ułatwia im świadome planowanie rozwoju i doskonalenia zawodowego. Poprzez samoocenę, według zaproponowanych wskaźników, nauczyciel może łatwo określić swoje kompetencje i wyznaczyć sobie kolejne cele do realizacji, zgodne z opisem kolejnego etapu w dokumencie.

*Siatka kompetencji EAQUALS* ma formę tabeli, w której wyróżniono 6 etapów (oznaczone cyframi 1–6) rozwoju zawodowego nauczycieli – oznaczonych literą T (od ang. *teacher* – nauczyciel). Kolejne etapy odpowiadają przyrostom wiedzy i rozwojowi umiejętności. W tabeli zaplanowano 3 poziomy, z których każdy obejmuje dwa etapy rozwojowe:

1. poziom *podstawowy* (Basic) to etapy T1 i T2, odnoszące się do nauczycieli praktykantów, którzy dopiero zdobywają podstawy wiedzy i nabywają potrzebne im umiejętności,

2. *nauczyciel samodzielny* (Independent) – T3 i T4 – to poziomy dotyczące nauczyciela, który uzyskał już wymagane w krajowych standardach minimum wiedzy i umiejętności nauczycielskich,

3. *doświadczony nauczyciel* (Proficient) – T5 i T6, które opisują kompetencje nauczyciela-fachowcy z dużym doświadczeniem zawodowym.

W Polsce, według prawa, pracę w szkole państwowej rozpoczyna nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej na poziomie minimum T3, który jednak nie jest jeszcze w pełni samodzielnym nauczycielem według skali EAQUALS, bowiem stale potrzebuje wsparcia i pomocy ze strony bardziej doświadczonych osób. W celu zapewnienia wysokiej jakości procesu nauczania i jego efektywności, zakłada się, że poziom T4 odpowiada modelowi minimum kompetentnego nauczyciela, a T5 jest już opisem w pełni doświadczonego nauczyciela. Poziom wyższy jest osią-

<sup>5</sup> B. North, *A Profiling Grid for Language Teachers*, dostępne na: <http://www.eaquals.org/page.asp?p=2539> [30.09.2010].

gany raczej przez doradców metodycznych i trenerów i nie jest konieczny do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego w klasie szkolnej.

Skala EAQUALS wykorzystuje w opisie następujące kategorie, które również stanowią mogą kategorie opisu kompetencji nauczycieli języków w edukacji wczesnoszkolnej:

1. *język*, w tym świadomość językowa i biegłość językowa (dla nauczycieli niebędących *native speaker*),

2. *kwifikacje* (w tym kwalifikacje nauczyciela języka, odbyte praktyki i doświadczenie w pracy jako nauczyciel),

3. *umiejętności podstawowe*: wiedza z zakresu metodyki i umiejętność jej wykorzystania, umiejętność planowania, zarządzania interakcją i oceniania,

4. *umiejętności uzupełniające*: planowanie samorozwoju, wykorzystanie techniki, doradztwo zawodowe, umiejętności zarządzania, administracyjne, testowanie, zarządzanie jakością.

### **Model kompetencji nauczyciel języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej**

Pierwszą kategorią opisu kompetencji jest *znajomość języka obcego*. Jak podkreśla się w literaturze, w edukacji wczesnoszkolnej pewne aspekty praktycznej znajomości języka obcego pozostają na uboczu, inne zaś nabierają szczególnego znaczenia. M. Stec<sup>6</sup> podkreśla, że nie jest konieczne wymaganie od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wiedzy i płynności językowej osiąganych przez absolwentów neofilologii. Nauczanie obcego języka w grupach dziecięcych sprowadza się do rozwijania słownictwa na poziomie podstawowym i jedynie wybranych elementów gramatyki. Według skali CEFR, poziom, który dzieci mogą osiągnąć, ale dopiero w II etapie edukacyjnym (klasy 4–6), odpowiada poziomowi A1, stąd możliwość edukowania dzieci przez nauczycieli, którzy sami są na poziomie B2, w odróżnieniu od filologów, których zakładanym poziomem jest C1/C2 lub nawet C2 (poziom znajomości języka porównywalny z *native speaker*). W. Strykowski<sup>7</sup> twierdzi nawet, że nadmiar wiedzy może stanowić zagrożenie dla ucznia, tak samo poważne, jak jej ograniczenie. Istnieje jednak konieczność zwrócenia uwagi na specyficzne aspekty językowe, a największe wymagania pojawiają się w zakresie wymowy. J. Harmer podkreśla, jak istotna jest kompetencja językowa nauczyciela w rozwoju kompetencji uczniów<sup>8</sup>. Dzieci znakomicie naśladowują wymowę, akcent czy styl wypowiedzi nauczyciela, dlatego popełnianie przez niego jakichkolwiek błędów w wymowie może spowodować utrwalenie ich w pamięci uczniów.

<sup>6</sup> M. Stec, *Nauczyciel języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, D. Sikora-Banasik (red.), CODN, Warszawa 2009, s. 54.

<sup>7</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPi<sup>2</sup>, Poznań 2003, s. 25.

<sup>8</sup> J. Harmer, *How to Teach English*, Pearson, Edinburgh, Harlow, Essex 2007, s. 30.

W praktyce jest bowiem bardzo trudno skorygować błędy w wymowie, które pojawiały się na wczesnym etapie edukacji językowej. Kompetencje merytoryczne nauczycieli, do których zalicza się znajomość języka obcego nauczyciela tego języka, muszą być stale rozwijane i aktualizowane. W. Strykowski<sup>9</sup> zwraca uwagę na zjawisko „wtórnego analfabetyzmu” wśród nauczycieli, którzy nie rozszerzają wiedzy przedmiotowej o zagadnienia współczesne. W kontekście edukacji językowej wspomnieć warto o konieczności stałego aktualizowania słownictwa, choćby o terminy zaczerpnięte z komputerów, piosenek współczesnych piosenkarzy czy filmów i bajek, do których dzieci mają dostęp w wersji oryginalnej.

D. Werbińska<sup>10</sup> podkreśla, że wiedza lingwistyczna, która jest wymagana od wszystkich nauczycieli języków obcych, obejmuje nie tylko biegłość językową, ale także wiedzę o języku (w tym umiejętność posługiwania się fachowym słownictwem) oraz kompetencje w posługiwaniu się językiem klasowym, który powinien być dostosowany do możliwości i umiejętności uczniów tak, aby ułatwiał im naukę. Dokonując przeglądu podręczników do nauczania języka angielskiego w grupach dziecięcych, dostępnych obecnie na polskim rynku edukacyjnym, można odnieść wrażenie, że ich wydawcy wątpią w wysoką kompetencję lingwistyczną nauczycieli języka zajmujących się edukacją wczesnoszkolną. Wiele z przewodników metodycznych (tzw. Teacher's Books) wydawanych jest bowiem po polsku.

Drugim kryterium oceny kompetencji nauczyciela stanowią jego kwalifikacje, w tym kwalifikacje nauczyciela języka, odbyte praktyki i doświadczenie w pracy. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli określa, iż nauczycielem języka obcego dzieci może być nauczyciel filolog lub absolwent nauczycielskiego kolegium języków obcych. Przyznaje ono również prawo nauczania języków obcych w przedszkolach i klasach 1–3 osobom, które mają kwalifikacje do pracy w przedszkolach lub klasach 1–3 szkół podstawowych i legitymują się świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym, oraz które ukończyły studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie wczesnego nauczania danego języka obcego. Stopień podstawowy znajomości języka obcego to wspomniany wcześniej poziom B2.

J. Karbowniczek i T. Walasek<sup>11</sup> zbadali rodzaj kwalifikacji do nauczania języka obcego w klasach 1–3 w szkołach podstawowych województwa śląskiego. Jak wskazują wyniki, największa grupa nauczycieli to osoby z dyplomem ukończenia studiów na kierunku filologia w specjalizacji nauczycielskiej w zakresie danego

<sup>9</sup> W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela...*, s. 25.

<sup>10</sup> D. Werbińska, *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006, s. 15.

<sup>11</sup> J. Karbowniczek, T. Walasek, *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych w województwie śląskim – wstępna analiza wyników badań*, [w:] *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, J. Karbowniczek, D. Ficek (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010, s. 179–180.

języka obcego (39,2%). Nauczyciele, którzy ukończyli nauczycielskie kolegium języków obcych w specjalności odpowiadającej danemu językowi obcemu, stanowią 18,7% badanej populacji, a nauczyciele z dyplomem ukończenia studiów na kierunku filologia lub lingwistyka stosowana w zakresie danego języka oraz przygotowaniem pedagogicznym to 17,9%.

Obszar 3 kompetencji nauczycieli języków obcych to *umiejętności podstawowe*, wśród których wymienia się wiedzę z zakresu metodyki i umiejętność jej wykorzystania, umiejętność planowania, zarządzania interakcją i oceniania.

Według *Siatki kompetencji*, doświadczony nauczyciel:

1. „Wykazuje znajomość (T4) lub dobrą znajomość (T5) teorii nauczania, stylów i strategii uczenia się”.

W przypadku edukacji wczesnoszkolnej istnieje konieczność posiadania szczegółowej wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, pedagogiki wczesnoszkolnej oraz metodyk szczegółowych nauczania dzieci. Konieczna jest wiedza pozwalająca na umiejętną integrację treści programowych związanych z wieloma dziedzinami, których podstawowe zagadnienia są dzieciom przekazywane. Dodatkowo nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, który ma nauczyć również i języka obcego, musi posiadać i odpowiednią znajomość teorii dotyczących akwizycji i nauczania języka. Nauczyciel powinien znać indywidualne potrzeby, możliwości i strategie uczniów oraz umieć łączyć własne strategie nauczania ze strategiami uczenia się uczniów<sup>12</sup>. Znając indywidualne możliwości i potrzeby uczniów, będzie mógł dobrać optymalne strategie i techniki, skorzystać z dodatkowych źródeł, zastosować lub zasugerować niezbędne ćwiczenia umożliwiające osiągnięcie sukcesu każdemu dziecku.

2. „Uzasadnia celowość wykorzystania szerokiego wachlarza technik i pomocy dydaktycznych, które są mu znane”. Od nauczyciela T5 wymaga się również umiejętności „dokonania oceny wartości praktycznych znanych mu teorii nauczania „i wspomnianych technik i pomocy. Metodocy nauczania języka obcego dzieci często podkreślają wielką rolę zabawy i gier językowych, stąd umiejętność organizowania zabawy jako najważniejszego przejawu aktywności dzieci jest z pewnością jedną z najistotniejszych kompetencji nauczyciela wczesnoszkolnego. Radość uczenia się, zabawa, poznawanie świata czy odkrywanie nowości to istotne czynniki, które motywują dzieci do zajęcia się określoną aktywnością, ułatwiają zapamiętywanie i przyswajanie nowych treści. Jednak nauczanie języka obcego dodatkowo wymaga wprowadzenia określonych elementów języka, co jest dodatkowym wyzwaniem dla nauczyciela. Dzieci mają bowiem niekiedy tendencję do „zapominania się” i pomijania elementów obcojęzycznych podczas dobrej zabawy, mile spędzonego czasu. Nauczyciel ma więc trudne zadanie. Z jednej strony musi stworzyć dzieciom przyjemną atmosferę i zaspokoić ich potrzebę zabawy, a z drugiej – kontrolować ich emocje, aby osiągnąć zamierzony cel dydaktyczny. Problemem wymagającym rozwiązania przez nauczyciela może być

<sup>12</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Impuls, Kraków 2004, s. 236.

także sama forma gry – jeśli będzie zbyt wymagająca emocjonalnie i strategicznie, dzieci będą starały sobie ją ułatwić i wyrzucić wszystkie „zbędne” elementy, co oznacza niekiedy właśnie pozbycie się słówek lub form w obcym języku.

Kolejnym wyzwaniem dla nauczyciela języków obcych jest umiejętność korzystania z czterech sprawności w sposób zintegrowany<sup>13</sup>. Wczesna edukacja językowa powinna odbywać się w warunkach zbliżonych do naturalnych sytuacji akwizycji języka ojczystego. Konieczna jest zatem dominacja słuchania i mówienia, co oznacza zaburzony balans umiejętności podczas planowania lekcji językowej. W praktyce osiąga się to poprzez wykorzystanie słuchowisk, piosenek, wierszyków czy zabaw językowych. Dodatkowym zadaniem jest również stopniowe wprowadzanie elementów czytania i pisania do procesu dydaktycznego dzieci. Musi być też zapewniona korelacja zarówno z treściami i umiejętnościami językowymi prezentowanymi przez dzieci w języku obcym, jak też z ich znajomością języka ojczystego (np. znajomość liter pisanych) czy ogólnym rozwojem intelektualnym.

Wymagania wobec nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej są znacznie większe niż wobec nauczycieli innych grup uczniów, musi on bowiem zastosować urozmaicone techniki i pomoce dydaktyczne, często sam je wymyślając i adaptując do nauczania założonych treści językowych. Niekiedy musi on nadrabiać braki w literaturze, bowiem w popularnych podręcznikach do kształcenia zintegrowanego nie umieszcza się zadań i ćwiczeń w obcym języku. Z kolei współczesne, skądinąd ciekawie i umiejętnie przygotowane, podręczniki do nauki języka obcego nie są tak skorelowane z treściami zawartymi w książkach po polsku, aby można było z nich skorzystać bez większego wysiłku. A przecież integracja jest jednym z głównych idei reformy programowej i ma dominować na poziomie szkoły podstawowej<sup>14</sup>. Zintegrowany proces dydaktyczny powinien łączyć kompetencje i treści wielu przedmiotów, ale pełna integracja nauczania języka obcego z pozostałymi dziedzinami wiedzy musi być rzeczywiście dokonana przez samego nauczyciela. Co więcej, nie ma pełnej zgodności poziomów kompetencji między językiem polskim i obcym, co również może stanowić utrudnienie. Znaczne ograniczenia w możliwościach użycia języka obcego może powodować niekiedy infantyлизację treści przekazywanych i w związku z tym niechęć dzieci do zajmowania się nimi. Nieodzowne jest zatem wykorzystanie opowiadań i bajek, co niesie dla nauczyciela kolejne wyzwania. Wspomniane bajki i opowiadania, którymi dzieci chciałyby się zajmować w określonym momencie życia, bardzo trudno jest adaptować do języka angielskiego, ze względu na zbyt wymagające słownictwo, które często się w nich pojawia.

W kontekście umiejętności nauczyciela należy wspomnieć o innych, licznych wymaganiach pojawiających się w związku z wykorzystaniem bajek i historyjek. Nauczyciel, dokonując doboru literatury do treści nauczanych, musi również pod-

<sup>13</sup> D. Werbińska, *Skuteczny nauczyciel...*, s. 16.

<sup>14</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych...*, s. 131.

jąc decyzję, czy wybrany fragment będzie czytany czy mówiony. Obie formy prezentacji wymagają starannego przygotowania językowego, opracowania wymowy i intonacji oraz modulacji głosu. Rola tych aspektów jest zdecydowanie większa w nauczaniu języka obcego, bowiem dzieci słuchając tekstu nie rozumieją samego tekstu tak dokładnie jak po polsku, często znają jedynie niektóre, kluczowe wyrazy i muszą domyśleć się treści i wielu pozostałych słów. Nie mają również możliwości domyślenia się ich znaczenia dzięki podobieństwom słów czy dokonaniu skojarzeń. Zadaniem nauczyciela jest zatem przekazanie dzieciom znacznie większej liczby informacji. Musi stosować modulacje głosu, ale i wielorakie gesty, co bardzo silnie jest akcentowane w literaturze metodycznej<sup>15</sup>.

Samo prezentowanie bajek i opowiadań, wierszyków czy chantów, również niesie kolejne wyzwania dla nauczyciela. Przekazanie nowych, niekiedy dość trudnych treści musi być wspomagane dodatkowymi materiałami wizualnymi, jak obrazki, karty obrazkowe, pacynki czy plakaty. Urozmaicają one lekcje i zapewniają wielostronne, holistyczne pobudzanie rozwoju dziecka<sup>16</sup>, lecz ich przygotowanie jest często kolejnym zadaniem dla nauczyciela, stawiającym dodatkowe wymagania posiadania umiejętności plastycznych i artystycznych. Atrakcyjność lekcji jest zapewniona poprzez wykorzystanie w pracy z dziećmi urozmaiconych pomocy dydaktycznych, wśród których najpopularniejsze są<sup>17</sup>: ilustracje (wybrane przez 98,2% badanych nauczycieli), płyty CD (95%), plansze (85,3%), maskotki i zabawki (79%), materiały autentyczne (66,3%), karty pracy (61,8%), kasety audio (60,4%). Nieco mniej popularne są: komputer (39,4%), kasety video (35,4%) oraz atlasy i mapy (26,4%). Najmniej popularny okazuje się projektor multimedialny (12,5%), choć może to być spowodowana brakiem dostępu do niego w szkołach. Z innej jednak strony, wśród zadań, które powinien realizować nauczyciel języka w edukacji wczesnoszkolnej, bardzo często wymienia się posługiwanie się nowoczesną technologią informatyczną<sup>18</sup>. Oznacza to zatem pojawienie się kolejnego wyzwania, któremu musi sprostać współczesny nauczyciel języka obcego w klasach I–III.

3. „Ocenia użyteczność stosowanych w różnych sytuacjach technik i pomocy dydaktycznych (I'4) z praktycznego i teoretycznego punktu widzenia (I'5)”.

Różnorodność stosowanych środków dydaktycznych i technik nauczania zapewnia nauczycielowi efektywność nauczania, obserwowalną i dającą się ocenić poprzez przyrost wiedzy i kompetencji językowych dzieci. Jednak poza znajomością języka obcego, rolą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest wywiera-

<sup>15</sup> Zob. J. Brewster, G. Ellis, *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, London 1991; L. Cameron, *Teaching Languages to Young Learners*, CUP, Cambridge 2001.

<sup>16</sup> A. Szplit, *Holistyczne nauczanie języka obcego dzieci poprzez wykorzystanie bajek i opowiadań po angielsku*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” 2009, t. 18, s. 187–204.

<sup>17</sup> J. Karbowiczek, T. Walasek, *Wczesnoszkolne nauczanie języków...*, s. 185.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 181 (59,4% respondentów wskazało to jako jedno z głównych zadań nauczycieli).



nie wpływu na rozwój ogólnych sprawności intelektualnych dziecka, wspieranie procesów myślowych. Pedagodzy często podkreślają rolę nauki języka obcego w rozwoju formalnych operacji myślowych, takich jak<sup>19</sup>: formułowanie zasad, reguł, wnioskowanie, rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne. Wśród wielu zadań, które powinien realizować nauczyciel na zajęciach języka obcego w klasach I–III, jak wskazują badania opinii nauczycieli tych klas w województwie śląskim, przeprowadzone przez J. Karbowniczek i T. Walaska<sup>20</sup>, wymienia się:

- pobudzanie aktywności, sił twórczych i zdolności dzieci (aż 97,3% respondentów wskazało na to zadanie),
- stwarzanie warunków do działalności praktycznej, rozwijanie zainteresowań dzieci (78,1% ankietowanych wymieniło to zadanie jako podstawowe),
- inicjowanie wielu sposobów nauki i pracy uczniów oraz spędzania czasu wolnego (60,6% wskazań).

Proces dydaktyczny języka obcego ma zatem za zadanie nie tylko przekazać wiedzę językową, ale i pobudzić zmiany w osobowości uczniów, w sferze umysłowej i społeczno-emocjonalnej.

Kolejny obszar kompetencji nauczycieli języków obcych to *planowanie dydaktyczne lekcji i kursu*. Według *Profiling Grid* nauczyciel T4:

1. szczegółowo analizuje potrzeby indywidualne uczniów, uwzględniając wiedzę jak się uczyć;
2. określa cele ogólne i operacyjne lekcji;
3. uzasadnia etapy lekcji;
4. dobiera lub tworzy dodatkowe ćwiczenia;
5. zapewnia płynność nauczania.

W kolejnym etapie rozwoju zawodowego wymaga się od nauczyciela (T5), aby:

1. planował logiczne i urozmaicone schematy pracy, w oparciu o rozdział oparty na szczegółowej analizie potrzeb,
2. przygotowywał ćwiczenia w pełni wykorzystując zawarte w nich elementy językowe i możliwości komunikacyjne,
3. tworzył ćwiczenia o różnym poziomie trudności, aby dostosować się do potrzeb indywidualnych uczniów i celów lekcji.

Wydaje się, że w edukacji wczesnoszkolnej umiejętne planowanie pracy jest wyjątkowo istotne, bowiem nauczyciel nie tylko musi skupić się na obecnych wydarzeniach i działaniach, lecz jednocześnie musi mieć świadomość, że kształtuje podstawy później utrwalonych i ustabilizowanych zachowań uczniowskich i ich zainteresowań<sup>21</sup>. Konieczne jest również uwzględnienie większych niż w innych grupach różnic indywidualnych, w tym sprawności manualnej i fizycznej. Współczesna metodyka wymaga od nauczycieli świadomego doboru zadań dla dzieci o różnych preferencjach edukacyjnych.

<sup>19</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych...*, s. 119.

<sup>20</sup> J. Karbowniczek, T. Walasek, *Wczesnoszkolne nauczanie języków...*, s. 181.

<sup>21</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych...*, s. 230.

Według raportu *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching Languages to Very Young Learners* Komisji Europejskiej z 2006 roku, zmiany we wczesnej edukacji językowej w Europie są bardzo dynamiczne i wskazują na zwiększone nią zainteresowanie. We wnioskach raportu znaleźć można stwierdzenie, że umiejętności uczniów w dużej mierze zależą od tego, jaki model nauczania został przyjęty przez szkołę i jak jest zorganizowana nauka na co dzień. Wyrażna jest zatem rola nauczyciela i znaczenie jego umiejętności organizowania procesu nauczania–uczenia się języka obcego. W raporcie zawarte zostały również zalecenia dotyczące organizacji lekcji językowych w każdej klasie, stanowiące kolejne wyzwania dla kompetentnego nauczyciela, który musi zapewnić optymalne warunki nauki języka obcego. Najważniejsze z nich to<sup>22</sup>:

1) konieczne systematyczne rozwijanie strategii uczenia się, nauczanie tych strategii powinno być codzienną praktyką na lekcji językowej;

2) aby dzieci opanowały język w sposób efektywny powinny często otrzymywać od nauczyciela informację zwrotną, w formie pochwały lub w trakcie poprawiania błędów;

3) nauczyciele powinni uczyć dzieci nie tylko gotowych zwrotów (tzw. *chunks*), ale również zachęcać je do samodzielnego użycia języka. Autorzy raportu podkreślają jednak, że brak jest metod zachęcających dzieci do swobodnej wypowiedzi. Jest to zatem kolejnym, i to wielkim, wyzwaniem nauczyciela kształcenia zintegrowanego. Małe dzieci mają problemy ze swobodnym wypowiedzianiem się w języku obcym, dlatego nauczyciel musi starannie zorganizować trening komunikacyjny – rozpoczynając od powtarzania i ćwiczeń w formie kontrolowanej (jak nauka wierszyków), stopniowo przechodząc do form bardziej wymagających i swobodnych, jak odgrywanie ról czy proste dialogi w sklepie. Rolą nauczyciela zatem jest takie zorganizowanie lekcji, aby dzieci były zmotywowane do wypowiedziania się i odczuwały sens w wypowiedzianiu się w obcym języku;

4) nauczyciele nie powinni skupiać się wyłącznie na nauczaniu słuchania i mówienia, ale stopniowo wprowadzać elementy nauki czytania i pisanie;

5) konieczne jest organizowanie dzieciom czasu na spontaniczną zabawę, dzięki której odczuwają język, bawią się nim i ćwiczą go, poznając jednocześnie i formę i jej znaczenie.

E. Zawadzka zwraca uwagę na zmiany w koncepcji uczenia się i nauczania, które powodują, że od nauczyciela języków obcych wymaga się kompetencji menedżera i moderatora. Do najważniejszych umiejętności zarówno menedżerskich, jak i nauczycielskich autorka zalicza<sup>23</sup>:

1) umiejętności interpersonalne/komunikacyjne, które umożliwiają prawidłową ocenę sytuacji, wybór sposobu postępowania w trakcie realizacji zadań. Ważną rolę odgrywają według autorki: umiejętność uważnego słuchania, cierp-

<sup>22</sup> P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek, *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching Languages to Very Young Learners*, European Commission, Brussels 2006, s. 9–10.

<sup>23</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych...*, s. 236.

liwość, opanowanie, okazywanie zainteresowania. Z. Zbróg<sup>24</sup>, charakteryzując kompetencje komunikacyjne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, podkreśla, że jest to jednocześnie osoba mówiąca poprawnie (co jak wspomniano wcześniej jest bezwzględnie konieczne w procesie nauczania języka obcego), dostosowująca swoją wypowiedź do celów dydaktycznych, ale także ucząca uczestniczenia w tym procesie. Jest to również dodatkowym zadaniem dla nauczyciela języka obcego, bowiem dzieci powinny nabrać nieco swobody komunikacyjnej w obcym języku, mimo że jest to często powitanie czy pożegnanie, oparte na prostym języku wykorzystywanym do organizacji lekcji, np. zgłaszanie obecności. Nauczyciel powinien mieć jednak świadomość, jakie są pożądane umiejętności ułatwiające rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u dzieci w obcym języku;

2) umiejętności konceptualne/twórcze, odnoszące się do planowania działań, zdolność rozumienia i rozwiązywania problemów, niwelowania napięć;

3) umiejętności organizacyjne, umożliwiające wykorzystanie technik i procedur zapewniających optymalną organizację pracy.

Nauczyciel jako menedżer powinien zatem tak organizować kontekst przestrzenny, jak i czasowy, aby stworzyć uczniom optymalne warunki nauki. Pomieszczenie, w którym odbywają się zajęcia, powinno być kolorowe i przyjazne dzieciom, a zarazem bezpieczne. Warunki w klasie szkolnej muszą być ponadto dostosowane do form pracy na lekcji, która powinna być zmieniana ze względu na krótki czas koncentracji u dzieci i silną potrzebę zmiany bodźców. Planowanie pracy z dziećmi dotyczy nawet tak technicznych aspektów, jak możliwość usunięcia krzesel i siedzenia na podłodze czy biegania po sali. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego musi również wyznaczyć określony czas na lekcję językową, co wymaga od niego nawet zaplanowania sposobu zaznaczenia początku lekcji i rozpoczęcia rozmów w obcym języku. M. Szpotowicz<sup>25</sup> proponuje jednak, aby obok wyznaczonych lekcji nauczyciel wplatał wybrane elementy obcego języka, gdy tylko łączą się one tematycznie z programem nauczania. Jest to jednak utrudnione, jeśli edukację językową prowadzi nauczyciel filolog, który spotyka się z dziećmi dwa razy w tygodniu.

Planowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego dotyczy wielu aspektów, do których E. Zawadzka zalicza m.in.<sup>26</sup>: planowanie perspektywicznego rozwoju pracy szkoły, pracy wychowawczej, rozkładu materiału nauczania<sup>27</sup>,

<sup>24</sup> Z. Zbróg, *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009, s. 81–82.

<sup>25</sup> M. Szpotowicz, *Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym*, [w:] H. Komorowska, *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, CODN, Warszawa 2009, s. 125.

<sup>26</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych...*, s. 236.

<sup>27</sup> Obecnie częściej spotyka się określenie „plan wynikowy”, bowiem wg CEFR cele to nabyte umiejętności, czyli wyniki procesu dydaktycznego.

konspektów poszczególnych lekcji. Organizowanie pracy natomiast obejmuje<sup>28</sup>: pracę nauczyciela na lekcji, reżyserowanie sytuacji motywujących ucznia i dających mu poczucie sukcesu, pracy pozalekcyjnej, imprez i uroczystości, spotkań z rodzicami.

Nauczyciel we współczesnej edukacji językowej stoi przed wieloma wyzwaniami, wśród których można wymienić również np.<sup>29</sup>:

- 1) konieczność zoperacjonalizowania celów nauczania–uczenia się,
- 2) planowanie pracy, czyli ułożenie treści dydaktycznych w logiczną całość ułatwiającą zrozumienie i zapamiętanie,
- 3) potrzebę wytworzenia klimatu efektywnej pracy.

Rola menedżera i moderatora stawia nauczyciela zatem przed kolejnymi wyzwaniami. Takie organizowanie procesu uczenia się i nauczania jest znacznie trudniejsze dla nauczyciela niż tradycyjne przekazywanie wiedzy, wytwarzanie określonych umiejętności i kontrolowanie ich wyników. Dlatego częstą „pułapką” dla nauczycieli jest możliwość skorzystania z gotowych rozwiązań zaproponowanych przez metodyków, w formie materiałów przygotowanych do użycia. M. Lewartowska-Zychowicz<sup>30</sup> stwierdza, że siła tych materiałów tkwi w ich „podwójnym uwodzeniu”:

- 1) po pierwsze – zmniejszają niepewność młodego nauczyciela sugerując, że ich zastosowanie zagwarantuje mu sukces dydaktyczny i że zostało to już wcześniej sprawdzone przez ekspertów,
- 2) po drugie – zmniejszają nakład pracy i ułatwiają ją nauczycielowi, oszczędzają jego czas i osłabiają zaangażowanie emocjonalne i intelektualne.

Wydawnictwa językowe dostarczają szczegółowych planów lekcji i opisu zachowania nauczyciela minuta po minucie, wspierają nauczyciela też gotowymi materiałami dodatkowymi, szybkimi i łatwymi w użyciu. Możliwość uzyskania wsparcia metodycznego jest bardzo cenna, lecz dużym wyzwaniem jest porzucenie kuszących wzorów na rzecz świadomego i samodzielnego planowanie procesu dydaktycznego. Tęgo oczekuje się właśnie od kompetentnego, nauczyciela samodzielnego (T4). Nie jest możliwe osiągnięcie sukcesu dydaktycznego, jeśli tylko powiela się przygotowane przez innych wzorce i pomysły. Praca nauczyciela wymaga dostosowania się do nauczanej grupy, jej umiejętności, zdolności, zainteresowań. Konspekty przygotowane przez metodyków nie pozwolą na rozwiązanie problemu tu i teraz, z danymi dziećmi, w specyficznych warunkach.

Zorganizowanie procesu uczenia się i nauczania w sposób umożliwiający uczniowi osiągnięcie maksymalnych korzyści wymaga również zorganizowania

<sup>28</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych...*, s. 236.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 179.

i przeprowadzenia różnych form pracy grupowej. Znaczną rolę w pracy nauczyciela, podobnie jak w pracy menedżera, odgrywają również kontakty z innymi, tworzenie klimatu zaufania i otwartej komunikacji. Te elementy znajdują się w kolejnym obszarze kompetencji opisanym w *Siatce Kompetencji EAQUALS*.

Kolejne umiejętności podstawowe według *Siatki kompetencji* to *zarządzanie interakcją i monitorowanie*. Kompetentny nauczyciel:

1) organizuje urozmaicone i adekwatne do celów lekcji formy pracy uczniów – pracy indywidualnej, parami, w grupie, w drużynach, całą klasą (T4); oraz organizuje interakcje w grupie w oparciu o urozmaicone cele dydaktyczne (T5),

2) efektywnie (T4) lub umiejętnie i starannie (T5) monitoruje pracę indywidualną i pracę w grupach, zapewniając adekwatną informację zwrotną (T4) na różne sposoby (T5).

Wyzwaniem dla nauczyciela jest zatem nie tylko planowanie, kierowanie i kontrolowanie wyników pracy, lecz także dążenie do optymalnych rozwiązań poprzez organizowanie adekwatnych form pracy. Nauczyciel musi rozważyć, w jaki sposób można najlepiej rozwijać i kształtować istotne umiejętności uczących się. W *Europejskim systemie...* znaleźć można przykład, nad jakimi aspektami powinien zastanowić się nauczyciel podczas organizowania i monitorowania pracy indywidualnej, w parach lub grupowej<sup>31</sup>:

- a) Czy po prostu nadzorować wykonanie zadania i utrzymywać porządek?
- b) Czy chodzić po klasie i monitorować pracę?
- c) Czy udzielać indywidualnych wskazówek?

W dokumencie tym odnaleźć można również sugestię, że kompetentny nauczyciel powinien przyjmować rolę osoby nadzorującej i ułatwiającej pracę, a przy tym otwartej i reagującej na uwagi uczniów dotyczące ich nauki, a także koordynującej działania uczniów, a nie tylko zajmować się monitorowaniem i udzielaniem wskazówek.

Kompetencja nauczyciela kształcenia zintegrowanego ujawnia się w sposobie komunikowania się z dziećmi zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym<sup>32</sup>. Komunikaty werbalne powinny być jasne i zrozumiałe dla ucznia, przekazywane w spokojny i życzliwy sposób. Pożądaną cechą nauczyciela jest także zdolność do uważnego i cierpliwego słuchania dzieci oraz skutecznego reagowania na uwagi krytyczne. Według M. Wasilewskiej<sup>33</sup>, komunikacja niewerbalna przejawia się mową ciała, gestem, wyrazem twarzy, spojrzeniem, tonem głosu czy uśmiechem. Zadaniem każdego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, a więc i nauczyciela języka obcego, jest nawiązanie bliskiego, nieurzędowego kontaktu z dziećmi w nauczanej klasie. Konieczne jest także podejmowanie przez nauczyciela działań przygotowujących uczniów do autonomii. Dzieci powinny otrzymy-

<sup>31</sup> *Europejski system...*, s. 126.

<sup>32</sup> M. Wasilewska, *Konfrontacja kompetencji zawodowych nauczycieli z potrzebami szkoły*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006, t. 16, s. 143

<sup>33</sup> *Ibidem*.

wać do wyboru piosenki lub wierszyki, decydować o rodzaju gry czy aktywności (słuchanie kasyety lub zabawa ruchowa, czytanie czy rysowanie)<sup>34</sup>.

Kolejnym elementem modelu kompetencji nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej jest umiejętność *dokonywania ewaluacji i ocenianie uczniów*.

Ocena i ewaluacja kompetencji językowej uczniów jest jednym z bardzo istotnych elementów pracy nauczyciela, również w edukacji wczesnoszkolnej. Przygotowywana przez EAQUALS *Siatka Kompetencji* kładzie silny nacisk na wykorzystanie standardów CEFR w ocenie kompetencji ucznia<sup>35</sup>. Nie jest to jednak możliwe w edukacji wczesnoszkolnej, bowiem w klasach I–III u dzieci kształtują się dopiero elementarne umiejętności językowe i osiągnięcie najniższego poziomu biegłości językowej (A1) nie jest jeszcze możliwe. Według pozostałych kryteriów:

1. kompetentny nauczyciel (T4 i T5) opracowuje lub dobiera adekwatne quizy, ćwiczenia konsolidujące lub testy określające rozwój kompetencji uczniów;

2. nauczyciel samodzielny (T4) przeprowadza testy i rozmowy z uczniami w oparciu o gotowe arkusze, a nauczyciel doświadczony (T5) koordynuje przeprowadzanie testów sprawdzających postęp uczniów. Koordynacja ta może polegać na przygotowaniu samodzielnym testów dla nauczanej grupy i refleksyjnej ocenie wyników;

3. nauczyciel samodzielny (T4) przygotowuje uczniów do kontroli ich własnych błędów, aby rozwijać świadomość językową, gdy nauczyciel doświadczony (T5) używa video i pracy domowej w sposób pozwalający uczniom na samodzielne rozpoznanie swoich mocnych i słabych stron.

Czwarta kategoria kompetencji to *umiejętności uzupełniające*, do których autorzy *Siatki Kompetencji* zaliczają: planowanie samorozwoju, wykorzystanie techniki, doradztwo zawodowe, umiejętności zarządzania, administracyjne, testowanie oraz zarządzanie jakością. Kategoria ta stosunkowo najslabiej uwydatnia różnice pomiędzy potrzebnymi kompetencjami nauczycieli języków obcych w różnych grupach wiekowych i na różnym stopniu kształcenia. Konieczne jest tylko podkreślenie roli, jaką spełnia nowoczesna technika w edukacji wczesnoszkolnej. Dzieci są bardzo wrażliwe na bodźce wizualne, które można urozmaicać dzięki wykorzystaniu komputera, Internetu czy tablic interaktywnych. Potrzebują również ruchu, a wykorzystanie tych ostatnich, *Smart Table* czy edukacyjnych gier komputerowych, pozwala na „fizyczne”, ruchowe wykonanie zadań językowych (np. poprzez przesuwanie wyrazów i układanie ich w pary).

<sup>34</sup> E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych...*, s. 239.

<sup>35</sup> Wspomnieć można dwa powody: skala opisu kompetencji językowej CEFR (1) jest powszechnie stosowana do oceny kompetencji uczniów w całej Europie, (2) została zainicjowana i stworzona m.in. przez Briana Northa z EAQUALS i jego współpracowników z tej organizacji.

## Zakończenie

W procesie nauczania dzieci ogromną rolę odgrywa nauczyciel, jego postawa, umiejętności i sprawności dydaktyczne. Jakość edukacji zależy bowiem od jakości kadry nauczycielskiej<sup>36</sup>. Dlatego też wielu pedagogów snuje rozważania na temat cech, właściwości i zachowań nauczycielskich. Nauczyciel w kształceniu zintegrowanym jest organizatorem ciekawych zadań i powinien wykorzystywać szeroki wachlarz sposobów inspirowania uczniów. Od nauczycieli wymaga się bycia wychowawcami, nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, a do tego i nauczycielami języka obcego. Współczesny nauczyciel klas 1–3 staje zatem w obliczu wielu wyzwań, coraz liczniejszych dzięki zmieniającym się wymogom wczesnej edukacji językowej.

## Bibliografia

- Brewster J., Ellis G., *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Penguin Books, London 1991.
- Brewster J., Ellis G., Girard D., *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin Books, London 2004.
- Brumfit Ch., Moon J., Tongue R., *Teaching English to Children*, Collins ELT, Glasgow 1991.
- Cameron L., *Teaching Languages to Young Learners*, CUP, Cambridge 2001.
- Edelenbos P., Johnstone R., Kubanek A., *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching Languages to Very Young Learners*, European Commission, Brussels 2006.
- EUR-Lex, dostępne na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:PL:HTML> [10.07.2010].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
- Harmer J., *How to Teach English*, Pearson, Edinburgh, Harlow, Essex 2007.
- Jaroszevska A., *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym*, Wrocław 2007.
- Karbowniczek J., Walasek T., *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych w województwie śląskim – wstępna analiza wyników badań*, [w:] *Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, J. Karbowniczek, D. Ficek (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2010.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, MUZA SA, Warszawa 2001.
- Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń 1990.

<sup>36</sup> F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 380.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), PWN, Warszawa 2003.

Laska E.I., *Nauczyciele klas młodszych wobec reformy edukacji*, [w:] F. Szlosek, *Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych*, ITE-PIB, Radom 2007.

Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.

*Nauczyciel jutra*, E. Perzycka (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

North B., *A Profiling Grid for Language Teachers*, dostępne na: <http://www.eaquals.org/page.asp?p=2539> [30.09.2010].

Sawiński P., *Oceniać kompetencje?*, „Nowa Szkoła” 1999, nr 8.

Stec M., *Nauczyciel języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych*, D. Sikora-Banasik (red.), CODN, Warszawa 2009.

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, eMPI<sup>2</sup>, Poznań 2003.

Szplit A., *Holistyczne nauczanie języka obcego dzieci poprzez wykorzystanie bajek i opowiadań po angielsku*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” 2009, t. 18.

Szpotowicz M., *Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym*, [w:] H. Komorowska, *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, CODN, Warszawa 2009.

Wasilewska M., *Konfrontacja kompetencji zawodowych nauczycieli z potrzebami szkoły*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej” 2006, t. 16.

Werbińska D., *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.

Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Impuls, Kraków 2004.

Zbróg Z., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, W. Leżańska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.



Amy Cutter-Mackenzie, Barbara Clarke  
Monash University  
Phil Smith  
Australian Association for Environmental Education

## **THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL TEACHER STANDARDS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION<sup>1</sup>**

### **A Move to Teacher Standards in Australia**

According to Teaching Australia<sup>2</sup>, the Australian Institute for Teaching and School Leadership, the development of national professional teacher standards is necessary for three distinct purposes:

- provide inspiration to aspiring teachers and principals, clarifying the expectations of the profession about accomplished practice;
- offer guidance to members of the profession seeking to improve their practice through self-reflection and professional learning; and
- increase public understanding of the complexity and rigour of the work of teachers and principals.

Since the late 1990s professional teaching associations have led the development and implementation of teacher standards. The catalyst for this work has been:

- to affirm teachers' professional status;
- to articulate the distinctive knowledge, skills and attributes required of teachers;
- as a focus for professional learning;
- to enhance professional self-esteem; and
- to affirm a commitment to public accountability<sup>3</sup>.

In Australia this work commenced in 1999. From 1999–2001 Commonwealth-funded collaborative research was undertaken by the national Mathematics, Science and English/Literacy professional associations in partnership with academics in the Faculty of Education at Monash University. The focus was on the formulation of subject-specific professional standards for Australian teachers. These three projects have proved to be of national significance to the wider education community through providing leadership with respect to

---

<sup>1</sup> Pierwodruk w: "Australian Journal of Environmental Education" 2008, vol. 24.

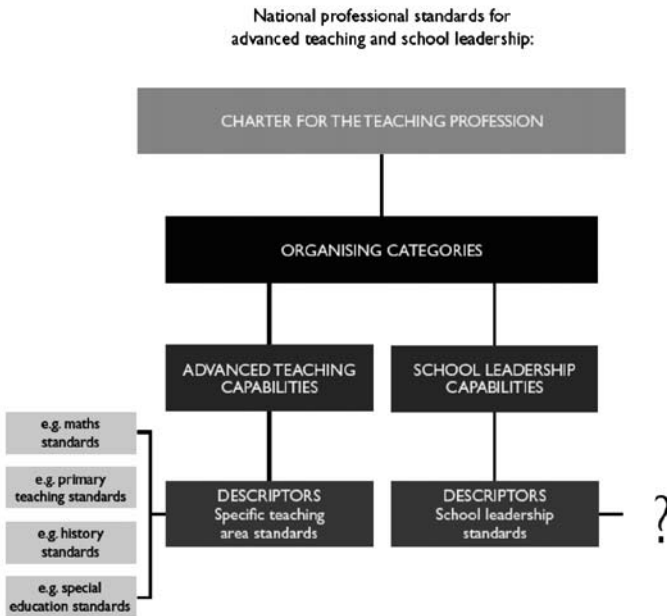
<sup>2</sup> Teaching Australia, *National Professional Standards for Advanced Teaching and School Leadership*, Canberra 2007, p. 1.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

the development process in writing and implementing teacher standards. This work parallels similar initiatives in other countries, most notably the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) in the United States, which has developed models of subject-specific professional standards and assessments for the purposes of certifying ‘accomplished’ teachers in a range of subject areas<sup>4</sup>.

With the strong support of the Australian Federal Government, respective State and Territory teacher registration bodies and professional teaching associations are being supported and encouraged to develop professional teacher standards with and for the profession of teachers. As shown in Figure 1, Teaching Australia has developed a model for advancing teacher standards.

Figure 1: Advancing Professional Standards for Australian Teachers<sup>5</sup>



In accordance with the MCEETYA (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs) framework, professional associations are being encouraged to consider four categories in organising professional teacher standards:

<sup>4</sup> L. Ingvarson, *Professional Development as the Pursuit of Professional Standards: The Standards-Based Professional Development System*, “Teachers and Teacher Education” 1998, 14 (1), p. 127–140; S. Zemelman, H. Daniels, A. Hyde, *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America’s Schools*, Heinemann, Portsmouth 1998.

<sup>5</sup> Teaching Australia, *National...*, p. 4.

- professional knowledge;
- professional practice;
- professional values; and
- professional relationships<sup>6</sup>.

Prior to discussing the approach taken in the pilot project, it is important to first discuss the cautions and concerns that have been raised about teacher standards.

### Cautions and Concerns – Teacher Standards

While there is a growing body of support for the development of teacher standards in Australia, concerns and cautions have been voiced. Specifically, Darling-Hammond argues<sup>7</sup>:

By themselves, they [teacher standards] cannot solve the problems of dysfunctional school organisations, outmoded curricula, inequitable allocation of resources, or lack of social supports for children and youth. Standards, like all reforms, hold their own dangers. Standard setting in all professions must be vigilant against the possibilities that practice could become constrained by the codification of knowledge that does not significantly acknowledge legitimate diversity of approaches or advances in the field; that access to practice could become overly restricted on grounds not directly related to competence; or that adequate learning opportunities for candidates to meet standards may not emerge on an equitable basis.

Hargreaves<sup>8</sup> has been particularly critical of standards suggesting that they corrode collaboration, exhaust leadership and diminish teachers' investment in their professional learning. Sachs<sup>9</sup> identified tensions in the literature concerning two approaches to standards, namely developmental versus regulatory standards. She maintains that “developmental standards give promise to a revitalised and dynamic teaching profession; on the other hand, regulatory standards regimes can remove professional autonomy, engagement and expertise away from teachers, reduce diversity of practice and opinion and promote ‘safe’ practice”. It is important to note that Sachs' categorisations of teacher standards sets up a dualism or dichotomy that may not encapsulate all approaches. As shown in Table 1, Sachs characterises these approaches as:

---

<sup>6</sup> Teaching Australia, p. 8.

<sup>7</sup> L. Darling-Hammond, *Reshaping teaching policy, preparation and practice: Influences on the National Board for Teaching Professional Standards*, AACTE, Washington 1999, p. 3.

<sup>8</sup> A. Hargreaves, *Teaching in the Knowledge Society: education in the age of insecurity*, Open University Press, Maidenhead 2003.

<sup>9</sup> J. Sachs, *Keynote: Professional standards: quality teachers for the future*, paper presented at the Sharing Experience: ways forward on standards conference, Melbourne 2005, p. 3.

Table 1. Two Tensions/Approaches<sup>10</sup>

Developmental Approach	Regulatory Approach
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ A student centred approach to teaching and learning</li> <li>→ Systematic forms of monitoring for the purposes of accountability</li> <li>→ A view that teachers should be life long learners</li> <li>→ A commitment to teachers improving their professional knowledge and practice</li> <li>→ Advocating the possibilities of professional learning communities to transform teachers' knowledge and practice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ A focus on accountability</li> <li>→ A technical approach to teaching</li> <li>→ Monitoring teacher performance</li> <li>→ Compliance</li> <li>→ External imposition of the standards by a government instrumentality</li> </ul>

In Australia both approaches are evident, with a significant focus on a developmental approach. In the United Kingdom and USA, in contrast, there is an increasing shift to a regulatory approach. Both Darling-Hammond<sup>11</sup> and Hargreaves<sup>12</sup> claim that such regulatory approaches are resulting in the severe decline of teacher autonomy and professional identity. According to Hayes<sup>13</sup>, in Australia, the pressing question is not whether standards should be developed, but rather how they might be developed and/or implemented. This may be the case for other professional associations, however given the lack of work in environmental education regarding teacher standards, both the need for and the preferred approach to teacher standards remain unresolved. The latter tasks form an important aspect of this project.

### **Why Should Teacher Standards be Developed in Environmental Education?**

The question regarding the need for teacher standards in environmental education remains unresolved. As identified earlier, there are currently no teacher standards in environmental education in Australia<sup>14</sup>. Other than general national and state environmental education statements and policies, only one policy document

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 4–5.

<sup>11</sup> L. Darling-Hammond, *Reshaping teaching policy...*

<sup>12</sup> A. Hargreaves, *Teaching...*

<sup>13</sup> T. Hayes, *Professional teaching associations and professional standards: embedding standards in the 'discourse of the profession'*, "Teaching Australia", Canberra 2006.

<sup>14</sup> A. Cutter-Mackenzie, P. Smith, *Taking Environmental Education from Policy to Practice: An Initiative for the UN Decade of Education for Sustainable Development*, "Australian Association for Environmental Education and Monash University" 2005.

has been produced which contains environmental education standards (*termed competencies*) for Australian (specifically Queensland) teachers<sup>15</sup>. While the initiative was well received by environmental educators, the competencies were considered to be too broad to implement and/or impact environmental education practices in the wider teaching profession<sup>16</sup>.

Internationally there has been some development in this area. The NAAEE (North American Association for Environmental Education)<sup>17</sup> undertook an environmental education standards project with a focus on guidelines for environmental education materials, learning, preparation and professional development of environmental educators, non-formal programs and trainers' bureau. The Preparation and Professional Development of Environmental Educators Guidelines encapsulates broad statements which could also apply to teachers. According to the guidelines, they are relevant to:

→ pre-service teacher education programs and environmental education courses offered to students with varied backgrounds such as environmental studies, geography, liberal studies, or natural resources;

→ professional development of educators who will work in both formal and non-formal educational settings, offering programs at the pre-kindergarten through 12th grade levels; and

→ full-time environmental educators as well as for those for whom environmental education is just one of their responsibilities<sup>18</sup>.

The guidelines take a developmental approach with the broad goal of improving environmental educators' professional knowledge and practice in formal and non-formal educational settings. A significant flaw with the NAAEE approach, however, is that it is not situated in the context of individual professions. It thus disregards the unique professional knowledge, attributes and practice of these professions, including primary and secondary school teachers. In the early stages of the development of this project there was significant debate about the guidelines. In a special issue of the Canadian Journal of Environmental Education, authors critiqued the value of national standards with a specific focus on student learning and curriculum. This is not to say, though, that positions presented are not relevant to this current discussion concerning teacher standards

---

<sup>15</sup> Board of Teacher Registration, *Environmental Education: An Agenda for Preservice Teacher Education in Queensland*, Author, Toowong 1993.

<sup>16</sup> H. Spork, *The classroom practices, professional preparation, attitudes and concerns of state primary classroom teachers in Brisbane North Region, Queensland, regarding environmental education*, unpublished Masters Thesis, Griffith University, Brisbane 1990; A. Cutter, R. Smith, *A Chasm in Environmental Education: What Primary School Teachers 'Might' Or 'Might Not' Know*, [in:] *Researching in Contemporary Educational Environments*, B. Knight, L. Rowan (Eds.), Post Pressed Flaxton, Brisbane 2001, pp. 113–132.

<sup>17</sup> North American Association of Environmental Education, National Project for Excellence in Environmental Education, 2000, from <http://www.naaee.org/programs-and-initiatives/guidelines-for-excellence/> [12.02.2008].

<sup>18</sup> *Ibidem*, pg. 1.

in environmental education. Of particular significance, is that there were strong sentiments for students, teachers and learning communities to develop their own knowledge, ideas and concerns allowing for contextual differences<sup>19</sup>. McClaren<sup>20</sup> further claims that:

It is also important to recognise that standards can be used as a means of centralising power within a domain of practice, and of regulating and controlling those critical of current practices or of the regulators themselves. Used badly, standards can be powerful forces repressing creativity, invention, innovations, and criticism. They can be a means of entrenching conventional wisdom and current practices.

Such critiques have parallels with the arguments presented by Hargreaves, Sachs and Darling-Hammond. However, we query whether Wals & van de Leij (1997) and McClaren (1997) presuppose that all standards are regulatory, not considering a developmental approach to standards that Sachs maintains may “give promise to a revitalised and dynamic teaching profession”<sup>21</sup>. That said, we have adopted the latter approach in this pilot project.

The problem is that we have relatively few consensual ideas in Australia and indeed internationally about high levels of environmental education teacher standards. While there is certainly a growing body of research about this, the wisdom we seek in this project is from the Australian primary and secondary teaching profession itself.

The broader research has three main aims:

1. to develop, in extensive consultation with the profession of teachers and environmental educators, environmental education professional teacher standards for accomplished primary and secondary school teachers across Australia; and
2. to develop appropriate professional learning models and/or recognition procedures for accomplished teachers in environmental education.

### **Accomplishment in Environmental Education**

Developing accomplished teacher standards in environmental education is a complicated task. For example, what might accomplishment (standards in practice) in environmental education look like? By way of doing this in mathematics, the Australian Association for Mathematics Teachers worked with teachers in developing portfolio assessment items which met the associated teacher standards developed by and with the profession. In order to demonstrate ‘standards in practice’, at an accomplished level, teachers were asked to prepare accounts

<sup>19</sup> A. Wals, T. van der Leij, *Alternatives to National Standards for Environmental Education: Process-Based Quality Assessment*, “Canadian Journal of Environmental Education” 1997, 2.

<sup>20</sup> M. McClaren, *Reflections on “Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment”*, “Canadian Journal of Environmental Education” 1997, 2, p. 1.

<sup>21</sup> J. Sachs, *Keynote...*, p. 3.

showcasing their accomplishment of a particular standard. Table 2 illustrates possible portfolio items.

Table 2. Accomplished teaching standards in teaching mathematics in Australian schools<sup>22</sup>

<b>Domains</b>	<b>Core Item</b>	<b>Option Items</b>
<b>Professional Knowledge</b>	Case Study – A detailed account of the mathematical progress of two children from the same class over an extended period of time.	Unit of Work Student Work Samples Instructions Materials
<b>Professional Attributes</b>	Professional Journey – A detailed reflective account of the teacher’s professional development over time.	Testimonials Publications
<b>Professional Practice</b>	Teaching and Learning Sequence – A detailed account of the development, implementation and assessment of an extended teaching sequence with a class of students.	Video Classroom Story Teaching Materials

This framework could equally be applied to environmental education. Illustrated in Table 3, the same framework is presented applying the same core items.

Table 3. Accomplished teaching standards in teaching environmental education in Australian schools.

<b>Domains</b>	<b>Core Item</b>	<b>Option Items</b>
<b>Professional Knowledge</b>	Case Study – A detailed account of two children’s progress in environmental education over an extended period of time.	Unit of Work Student Work Samples Instructions Materials
<b>Professional Attributes</b>	Professional Journey – A detailed reflective account of the teacher’s professional development over time.	Testimonials Publications
<b>Professional Practice</b>	Teaching and Learning Sequence – A detailed account of the development, implementation and assessment of an extended teaching sequence with a class of students.	Video Classroom Story Teaching Materials

With this in mind, two research/practice phases have been devised for the pilot project as outlined in Table 4. Our approach builds on the knowledge learned

<sup>22</sup> B. Doecke, B. Clarke, A. Bishop, N. Prince, *Developing Portfolio Assessment in English and Mathematics: Insider and Outsider Perspectives on the Implementation of Professional Teacher Standards*, Monash University, Clayton 2005, p. 4.

from the successful development of both Mathematics and English standards projects in Australia through adopting a highly consultative research/practice approach.

Table 4. Research/Practice Approach

Phase	Research Methodstt
<p><b>1:</b> to develop, in extensive consultation with the profession of teachers and environmental educators, environmental education professional teacher standards for accomplished primary and secondary school teachers across Australia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– A series of focus group (interview) consultative workshops with primary and secondary teachers in Victoria.</li> <li>– Document analysis of national/international teacher standards frameworks and professional learning and recognition and assessment models.</li> </ul>
Phase	Research Methodstt
<p><b>2:</b> to develop appropriate professional learning models and/or recognition procedures for accomplished teachers in environmental education</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Development and implementation of 2 action research cycles of assessment/recognition procedures with nominated teachers in Victoria.</li> <li>– Teacher portfolios or profiles. Selected teachers identified to undertake recognition process.</li> </ul>

### Research Phase 1

The first stage of research phase 1 consists of three focus group consultative workshops currently taking place in the State of Victoria. The aim of the workshops is to develop teacher standards for accomplished teachers in environmental education. Teachers were invited to participate in the workshop groups via the Australian Association for Environmental Education and related state/national networks. These teachers already have a commitment to and expertise in the area as evidenced by their involvement in the professional associations. 20 teachers are participating in the pilot study.

As part of this research phase, existing teacher standard frameworks (including professional learning and assessment models) are being critiqued. More specifically, the participants have been provided with an array of documents to review and analyse, thus providing a review through the lens of teachers of environmental education during the first workshop. Ultimately, the teachers are the researchers and designers in this project.

### Research Phase 2

Building on the work from phase 1 and with further consultation with the phase 1 focus groups, 2 participatory action research phases are proposed. However, given the participatory nature of this project this approach may be deemed inappropriate after the completion of the first phase. Ultimately the participants (teachers) themselves will determine the precise methods of this phase. At this



early stage it is proposed that the action research phase will involve a small number of teachers (10) documenting and evidencing their environmental education practices in relation to a particular standard. This process will be monitored through interview and observation. It is proposed that the submissions will be reviewed by members of the original focus groups so as to determine to what extent a particular standard has been met. The purpose of this review process could be seen as two fold. It is a valuable professional learning experience where teachers can critique and refine their own practice, in addition to potentially leading to recognition of teaching experience in environmental education.

As part of research phase 2, it is anticipated that teachers will be asked to provide documentation showing their accomplishment of a particular standard. In doing so, all participants will be provided with resources to document their environmental education practices. The profiles could include an evaluation component so as to provide feedback on the assessment/recognition process and on opportunities for professional learning.

### Concluding Comments

In 1998, the Australian Senate Employment, Education and Training References Committee released a report on an inquiry into the status of teaching (A Class Act). In commenting on the issue of standards of professional teaching practice, “the Committee insists that establishing [...] standards of professional teaching practice is possible, unavoidable and absolutely necessary” (pg. 16). This underpins the growing commitment to ‘standards’ in teaching in many quarters in Australia and elsewhere. The Committee also made a clear statement on its position in relation to the location of responsibility for developing professional teaching standards: “It is an essential characteristic of standards of professional practice [...] that [the standards] are determined by the profession itself” (pg. 17). The last sentiment encapsulates the ethos of this pilot project and paper; developing standards with and for the profession of environmental education applying a highly consultative research/practice approach.

### References

- Board of Teacher Registration, *Environmental Education: An Agenda for Preservice Teacher Education in Queensland*, Author, Toowong 1993.
- Cutter-Mackenzie A., Smith P., *Taking Environmental Education from Policy to Practice: An Initiative for the UN Decade of Education for Sustainable Development*, “Australian Association for Environmental Education and Monash University” 2005.
- Cutter A., Smith R., *A Chasm in Environmental Education: What Primary School Teachers Might Or Might Not Know*, [in:] *Researching in Contemporary Educational Environments*, B. Knight, L. Rowan (eds.), Post Pressed Flaxton, Brisbane 2001.

Cutter A., Smith R., *Gauging Primary School Teachers' Environmental Literacy: An Issue of Priority*, "Asia Pacific Education Review" 2001, 2.

Darling-Hammond L., *Reshaping teaching policy, preparation and practice: Influences on the National Board for Teaching Professional Standards*, AACTE, Washington 1999.

Doecke B., Clarke B., Bishop A., Prince N., *Developing Portfolio Assessment in English and Mathematics: Insider and Outsider Perspectives on the Implementation of Professional Teacher Standards*, Monash University, Clayton 2005.

Hargreaves A., *Teaching in the Knowledge Society: education in the age of insecurity*, Open University Press, Maidenhead 2003.

Hayes T., *Professional teaching associations and professional standards: embedding standards in the 'discourse of the profession'*, "Teaching Australia" Canberra 2006.

Ingvarson L., *Professional Development as the Pursuit of Professional Standards: The Standards-Based Professional Development System*, "Teachers and Teacher Education" 1998, 14 (1).

McClaren M., *Reflections on "Alternatives to National Standards in Environmental Education: Process-Based Quality Assessment"*, "Canadian Journal of Environmental Education" 1997, 2.

North American Association of Environmental Education, National Project for Excellence in Environmental Education, 2000, from <http://www.naaee.org/programs-and-initiatives/guidelines-for-excellence/> [21.02.2008]

Sachs J., *Keynote: Professional standards: quality teachers for the future*, paper presented at the Sharing Experience: ways forward on standards conference, Melbourne 2005.

Spork H., *The classroom practices, professional preparation, attitudes and concerns of state primary classroom teachers in Brisbane North Region, Queensland, regarding environmental education*, unpublished Masters Thesis, Griffith University, Brisbane 1990.

Teaching Australia, *National Professional Standards for Advanced Teaching and School Leadership*, Canberra 2007.

Wals A., van der Leij T., *Alternatives to National Standards for Environmental Education: Process-Based Quality Assessment*, "Canadian Journal of Environmental Education" 1997, 2.

Zemelman S., Daniels H., Hyde, A., *Best Practice: New Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, Heinemann, Portsmouth 1998.

Anna Szkolak  
Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej  
w Krakowie

## PRZESŁANIE NAUCZYCIELSKIEGO AUTORYTETU

*Jak nie ma szkoły bez nauczycieli,  
a cechu bez mistrzów,  
tak nie może być nauki bez autorytetów.*

J. Goćkowski<sup>1</sup>

### Wprowadzenie

Okres zmian i transformacji ustrojowej doprowadził do wielu pozytywnych i negatywnych przemian. W dobie błyskawicznego rozwoju różnych dziedzin nauki, techniki i komputeryzacji, stanowiących istotne dla życia znaczenie, nastąpiło również zubożenie społeczeństwa, a co za tym idzie tworzenie się dysproporcji między ludźmi. To natomiast spowodowało narastający upadek wszelkich norm. Uważa się, iż obecnie charakterystyczną cechą współczesnej kultury jest zanik bądź kryzys powszechnie uznawanych wartości i autorytetów. To cecha czasu, w której dominuje relatywizm norm i zacieranie granic pomiędzy dobrem a złem, prawdą i fałszem. Dlatego tak istotne znaczenie przypisuje się roli autorytetu w wychowaniu. Problem ten wydaje się szczególnie aktualny, gdyż pogłębia się przekonanie, iż posiadanie autorytetu było przeżytkiem, a samo pojęcie „autorytet” uległo dewaluacji i stało się niemodne. Wyrażenie „autorytet nauczyciela” wzbudza dziś wręcz drwiący uśmiech na twarzach młodych ludzi. W sytuacji kulturowej pustki oficjalne autorytety zostały wyparte przez wkraczającą propagandę i reklamę, które kreując sztuczne autorytety, manipulują podatną w tym okresie świadomością młodzieży. Efektem tego jest budowanie przez młodych ludzi własnej ideologii życiowej w oparciu o idoli muzyki czy filmu.

W XXI wieku trudno przewidzieć, jakim przesłankom będzie musiało sprostać młode pokolenie w przyszłości, jakie wymagania postawi przed nim *nowe jutro*. Pewnym jest, że aby nauczyć się żyć w „globalnej wiosce, koniecznym jest uznanie takich wartości, jak sprawiedliwość, równość, wolność i solidarność”<sup>2</sup>. W tej sytuacji niezwykle ważne jest poszukiwanie doskonałego nauczyciela, reprezentanta w/w wartości, który stanie się autorytetem i zarazem godnym wzorem do naśladowania. Stąd też oczekiwania wobec nauczycieli wciąż rosną; nie tylko w stosunku do posiadanej wiedzy i umiejętności pedagogicznych, ale również co do jego osobowości.

<sup>1</sup> J. Goćkowski, P. Rybicki, *Autorytet w nauce*, Ossolineum, Wrocław 1980.

<sup>2</sup> I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów*, Impuls, Kraków 2005.

A zatem co to jest autorytet? Jaka rolę pełni autorytet pedagogiczny we współczesnej szkole? W jaki sposób nauczyciele modelują autorytet w dobie upadających ideałów?

## Autorytet i jego rodzaje

Znaczeniem autorytetu zajmuje się wiele nauk społecznych: pedagogika, psychologia, filozofia. Każda z tych dyscyplin przyjmuje odmienny punkt widzenia i inaczej akcentuje problemy tworząc własne terminy i ujęcia teoretyczne.

Pojęcie autorytet ma starożytny rodowód, powstało w republikańskim Rzymie. Łacińskie *auctoritas* oznaczało radę doświadczonych mężczyzn. Był to rodzaj władzy pośredniej, która miała za zadanie wzmacniać decyzję podjętą przez senat rzymski i zwiększać zaufanie do jej słuszności. Z czasem pojęcie autorytetu ulegało społeczno-historycznym zmianom, zachowując jednak swoje rdzenne starożytne znaczenie, podkreślające wpływ, wzór, zaufanie, szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów osobowych<sup>3</sup>.

Podając za *Słownikiem Języka Polskiego* PWN, w pierwszym znaczeniu autorytet to „uznanie jakim obdarzana jest dana osoba w jakiejś grupie”, a w drugim – „osoba, instytucja, pismo itp. cieszące się szczególnym uznaniem”<sup>4</sup>. Tak więc autorytetem możemy nazwać samą osobę albo jej cechę, którą jest powszechne uznanie, pełna aprobata, prestiż oparty na cenionym w danym społeczeństwie wartościach. Dlatego M. Łobocki podkreśla, że „nikt nie zasługuje na miano autorytetu jedynie na mocy zajmowanego stanowiska czy pełnienia odpowiedzialnej funkcji. Tym samym trudno oczekiwać, iż otrzyma się go w darze lub że jest się nim rzeczywiście. Stąd też autorytet nie jest nigdy celem samym w sobie, czyli niejako dla samego siebie”<sup>5</sup>.

W naukach społecznych pojęcie autorytetu jest interpretowane również w kontekście wpływu. Według J. Zimnego, wpływ może być intencjonalny lub nieświadomy, przy czym cechy te dotyczą zarówno osoby oddziałującej, jak też odbierającej wpływ. Wpływ może być zróżnicowany ze względu na aspekt motywacyjny, co oznacza, że może mieć charakter pozytywny lub negatywny. Wpływ pozytywny podejmowany jest zgodnie z interesem drugiej osoby i jest przez nią dobrowolnie przyjmowany. Pełni wobec niej funkcje inspirującą i wzmacniającą. Natomiast wpływ negatywny wynika z interesu oddziałującego i zmusza drugą osobę do uległości<sup>6</sup>.

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej pojęcie autorytetu odnosi się do nauczyciela. W. Okoń pisze, że autorytet pedagogiczny to „autorytet, jakiego

<sup>3</sup> *Wartość autorytetu w procesie pedagogicznym*, J. Zimny (red.), Wydawnictwo KUL, Stalowa Wola – Rużomberok 2008.

<sup>4</sup> *Słownik Języka Polskiego*, dostępne na: [www.sjp.pwn.pl/szukaj/autorytet](http://www.sjp.pwn.pl/szukaj/autorytet).

<sup>5</sup> M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2007, s. 127.

<sup>6</sup> J. Zimny, *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.

brak tym nauczycielom, którzy minęli się z powołaniem”<sup>7</sup>. Do zespołu czynników, jakie stanowią warunek powodzenia nauczyciela w jego pracy, należą m.in.: wiedza i mądrość nauczyciela, jego doświadczenie pedagogiczne, umiejętności wyzwalania sił własnych wychowanków, emocjonalny stosunek nauczyciela do uczniów, postawa nauczyciela wobec wychowanków<sup>8</sup>.

Pojęcie autorytetu jest zatem wieloznaczne. Uogólniając można powiedzieć, że:

- nie można być autorytetem samym w sobie, zawsze pojawia się on jako pewien typ związku między ludźmi; nie musi to być relacja zwrotna;
- obdarzanie autorytetem wiąże się z pozytywnymi emocjami;
- bywa tak, że jest się autorytetem dla jednych osób, a dla innych nie;
- autorytetem mogą być osoby, których osobiście nie znamy, jak i osoby bliskie;
- nie można stać się autorytetem na stałe<sup>9</sup>.

Autorytet i jego pochodzenie jest wynikiem społeczno-historycznych zmian w wartościach, tzn. historycznie uwarunkowanym zapotrzebowaniem na określone wartości w związku z zanikiem dotychczasowych. Wartości, które leżą u podstaw autorytetu, pozwalają na wyodrębnienie jego różnych typów i rodzajów.

I. Wagner wyróżnia za M. Łobockim cztery rodzaje autorytetu. Należą do nich: autorytet ujarzmiający i wyzwalający oraz autorytet wewnętrzny i zewnętrzny. Relacje te powstają parami.

Szczególne znaczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą ma *autorytet wyzwalający*. Wychowawca i wychowanek są partnerami wciąż tworzącego się procesu wychowania. Panuje w nim atmosfera wzajemnego uznania, doceniania, zaufania, życzliwości, pomocy. Ważne w nim jest przygotowanie do pełnienia ról społecznych, w które uczeń wchodzi z całym namysłem i pełną odpowiedzialnością. Wychowawca obdarzony takim autorytetem mobilizuje swoich podopiecznych do inicjatywy i podejmowania samodzielnych działań oraz wzbudza w nich poczucie odpowiedzialności za własny rozwój.

Z kolei inny rodzaj autorytetu, a mianowicie *autorytet ujarzmiający*, charakteryzuje się tym, iż nie wypływa z osobistych zalet czy zasług jego właściciela, ale z wygórowanej ambicji oraz z pragnienia władzy. Nauczyciel posiadający tego rodzaju autorytet oczekuje bezwzględnego podporządkowania sobie wychowanków poprzez stosowanie przymusu zewnętrznego. Nie ma tu miejsca na jakiegokolwiek dyskusję w celu kompromisu, a znaczącą rolę odgrywa wrogość wobec indywidualizmu oraz wymuszanie uległości za pośrednictwem represji. Autorytet taki stosowany jest w tzw. wychowaniu autorytarnym, w którym sam fakt posiadania władzy pedagogicznej i zdolności wymuszania posłuchu wśród podopiecznych odgrywa rolę działań wychowawczych.

<sup>7</sup> W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 37–38.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> B. Kubiczek, *Metody aktywizujące – jak nauczyć uczniów uczenia się*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2007.

Z pedagogicznego punktu widzenia, najbardziej wskazany i pożądaný jest autorytet wyzwalający, jak również bardzo do niego podobny *autorytet wewnętrzny*. Charakteryzuje się on faktem dobrowolnej uległości innych osób i gotowości do podporządkowania się ze względu na odczuwany podziw. Osoba, która posiada tego typu autorytet, polega głównie na własnym doświadczeniu, przeczuciu i zdaniu.

Niekorzystny i niepożądany, a więc szkodliwy, jest *autorytet zewnętrzny*. Człowiek o takim autorytecie ma moc wywierania wpływu na innych nie tyle dzięki swym osobistym przymiotom, lecz ze względu na pełnienie określonej funkcji upoważniającej do oddziaływania na innych. Na ogół uważa się, że zarówno autorytet ujarzmiający, jak zewnętrzny, rzadko zasługują na miano autentycznego.

Kolejną systematykę autorytetu, na którą powołuje się autorka, jest propozycja J. Bocheńskiego. Wymienia on autorytet epistemiczny i deontyczny.

Autorytet *epistemiczny* (inaczej intelektualny) to autorytet specjalisty, znawcy przedmiotu, eksperta. Przysługuje on osobie, która odznacza się rozległą i gruntowną wiedzą z pewnej dziedziny naukowej, kultury, religii itp. Ktoś kto posiada ten autorytet zasługuje na podziw i aprobatę nie tylko z powodu atrakcyjnego przekazywania swej wiedzy, lecz ze względu na treści w niej zawarte, trafiające do przekonania słuchaczy. Osoba taka cieszy się uznaniem, ponieważ wie więcej od innych i jest wiarygodna w tym, co mówi i czyni.

Natomiast autorytet *deontyczny*, zwany również autorytetem przełożonego, jest wynikiem sprawowania określonej funkcji służbowej. Cechuje go zwierzchnictwo formalne, jednak przewaga ta nie jest wystarczająca, aby go rzeczywiście posiadać. Autorytet deontyczny opiera się więc na wypełnianiu obowiązku czy pełnieniu specjalnej misji z racji piastowanego stanowiska. Osoby realizujące dane polecenia są przekonane, że jest to urzeczywistnieniem ich własnych pragnień, dlatego przyjmują je z aprobatą, łatwo się do nich dostosowując. Otrzymane polecenia nabierają charakteru uwewnętrznionych norm i zasad postępowania, czyli akceptowanej wewnętrznej powinności. Ze względu na swoje cechy autorytet deontyczny jest wychowawczo prawidłowy i pożądaný<sup>10</sup>.

Ciekawą typologię autorytetu w wychowaniu przedstawia T. Gordon. Wyszczególnia on cztery rodzaje autorytetu.

Najbardziej oczekiwanym pedagogicznie jest *autorytet oparty na doświadczeniu*, który wywodzi się z wykształcenia, mądrości i zdolności człowieka. Ma największe znaczenie dla wychowania, gdyż umiejętności i doświadczenie wzbudzają w wychowanku podziw, zaufanie i poważanie. Autorytet ten doceniany jest również w stosunkach międzyludzkich, bowiem szanuje się profesjonalistów, osoby kompetentne w jakiejś dziedzinie.

*Autorytet oparty na funkcji*, czyli wyznaczony, wynika z roli jaką dana osoba pełni w grupie. Tego rodzaju autorytet nazwać można również desygnowanym lub legitymizowanym, gdyż warunkiem jego funkcjonowania w stosunkach międzyludzkich musi być jego akceptacja.

<sup>10</sup> I. Wagner, *Stalość czy zmienność...*, s. 63–64.

*Autorytet oparty na nieformalnych umowach*, zobowiązaniach, kompromisach, które ludzie zawierają w codziennych interakcjach. Warunkiem przyznania komuś tego rodzaju autorytetu jest „wzajemna zgoda”, czyli wspólnie ustalona decyzja. Autorytet ten jest źródłem zdumiewającej wręcz siły. Osoba, która mu podlega, musi uznać i sankcjonować prawo mającego autorytet do kierowania pewnymi ich zachowaniami. Jeśli nie dotrzyma zobowiązań, może spotkać się z dezaprobatą osoby posiadającej wskazany autorytet.

Ostatnim rodzajem autorytetu wyróżnionym przez T. Gordona jest *autorytet oparty na sile*. Wywodzi się on z przewagi jednej osoby nad drugą, podporządkowania i dominacji. Osoba posiadająca władzę: kontroluje, panuje, zmusza, skłaniając w ten sposób innych aby coś zrobili<sup>11</sup>.

Jeszcze innej klasyfikacji dokonał E. Fromm, wyodrębniając dwa odmienne autorytety. Każdy z nich odnosi się do innego typu wartości, którymi emanuje dana osoba. Jest to autorytet racjonalny i irracjonalny. Pierwszy z nich opiera się na kompetencji wzmocnionej przez doświadczenie, mądrość, wielkoduszność, odwagę, drugi natomiast opiera się na dominacji. „Autorytet racjonalny – pisze autor – opiera się na kontemplacji i sprzyja rozwojowi zależnej od niego osoby. Autorytet irracjonalny ufundowany jest we władzy, jego zaś celem jest eksploatacja podporządkowanych osób”<sup>12</sup>.

Spśród wszystkich wymienionych rodzajów autorytetu, najcenniejszym i wyjątkowo ważnym z pedagogicznego punktu widzenia jest *autorytet moralny*. Osoba o tym autorytecie zasługuje na to miano, poważanie i prestiż z powodu przejawianych przez nią cech charakteru. Często podejmuje działalność charytatywną, pomaga ludziom biednym, pokrzywdzonym przez los, jest „niekłamanym wzorem postępowania moralnego”<sup>13</sup>. Na tym polega jej wielka siła wywierania konstruktywnego wpływu na sposób działania i myślenia innych ludzi. Tak więc istota pedagogicznego autorytetu mieści się w wielkości aksjologicznej człowieka. W. Stróżewski konkluduje:

Autorytet moralny jest czymś znacznie trudniejszym niż autorytet znawstwa czy umiejętności. W dziedzinie moralności nie można mieć autorytetu: trzeba nim być. Dlatego tak irytują nas ci, co chcą mieć autorytet moralny poprzez wiedzę o moralności lub ci, co dla tych samych celów przykrawają moralność wedle własnej miary, sądząc, że jej częściowe spełnienie wystarczy, by stać się autorytetem moralnym dla innych. Jakże fałszywe to wyobrażenia! Nic nie demaskuje się tak szybko, jak fałsz w dziedzinie wartości<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> T. Gordon, *Wychowanie w samodyscyplinie*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1997, s. 34–43.

<sup>12</sup> E. Fromm, *Mieć czy być?*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2000, s. 70.

<sup>13</sup> M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002, s. 113.

<sup>14</sup> W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 32.

## Rola i funkcje autorytetu w wychowaniu

Rola autorytetu w wychowaniu wydaje się bardzo ważna, szczególnie – jak już wcześniej wspomniałam – w obecnych czasach nasilającego się kryzysu autorytetów w edukacji.

Tadeusz Ślawek zatytułował jeden ze swoich artykułów *Tęsknota za mistrzem*. Nie mówi tu o „mistrzu”, tylko o „tęsknocie” za nim, a zatem z góry zakłada, że jest on w dzisiejszym świecie nieobecny. „Tęsknota” sugeruje także, że „mistrz” nie był w przeszłości rzadkością, ale jednocześnie, że życzylibyśmy sobie powrotu „mistrza”<sup>15</sup>. Zgadza się z tym chyba wszyscy.

Autorytet w procesie wychowania ma fundamentalne znaczenie, jest drogowskazem i wzorcem pięknego, mądrego życia. Zasadniczym argumentem, według M. Łobockiego, przemawiającym za docenieniem autorytetu w wychowaniu, jest fakt, iż jest on silnie związany z normalnym funkcjonowaniem każdego człowieka, ponieważ wszyscy potrzebują jakiegoś punktu odniesienia, kogoś kto będzie niezawodnym wsparciem i w pewnym sensie nieomylną wyrocznią. Osoby będące autorytetem dostarczają dzieciom i młodzieży godnych naśladowania postaw. Dzięki temu nie skazuje się nikogo na odkrywanie już znanych prawd i nie pozostawia własnemu losowi. To natomiast pozwala uwierzyć, że życie ludzkie nabiera szczególnie uroku i właściwego sensu w wyniku dochowania wierności wartościom uniwersalnym. Dlatego wychowanie pozbawione autorytetów byłoby wyraźnie uboższe, a na dalszą metę niemożliwe<sup>16</sup>.

Autorytet posiadają ludzie pełniący funkcje przewodników, pomagający innym w poszukiwaniu własnej właściwej drogi życia. Autorytet stanowi dla człowieka źródło wsparcia. Podstawową cechą osoby posiadającej autorytet jest to, iż nie narzuca własnych poglądów, które sama uznaje za dobre, a nawet powstrzymuje się przed bezkrytycznym naśladowaniem prezentowanych postaw. Wie bowiem, że taka bezmyślna adoracja jest przeszkodą w indywidualnym rozwoju człowieka. Wynika z tego następujący wniosek: autorytet jest komponentem kultury każdego społeczeństwa i dotyczy wszystkich sfer naszego życia, dlatego pojęcie autorytetu zawiera różnorodną treść i pełni wiele funkcji. Należą do nich:

– *funkcje grupotwórcze* – autorytety stają się ośrodkami łączącymi osoby o wspólnych poglądach naukowych oraz przekonaniach moralnych, dając temu wyraz w praktyce zawodowej;

– *funkcje naukotwórcze* – tu autorytetami stają się twórcy dzieł, których rzeczywiste znaczenie społeczne mierzy się ich wkładem do dorobku teorii i metody lub wpływem na strukturę pola „sytuacji problemowej”;

<sup>15</sup> T. Ślawek, „*Tęsknota za mistrzem*”. *Za czym „tęsknimy”?*, [w:] *Z tęsknoty za mistrzem*, J. Kurek, K. Maliszewki (red.), Wydawnictwo MDK „Batory”, Chorzów 2007, s. 34.

<sup>16</sup> M. Łobocki, *W trosce...*, s. 128.



– *funkcje wychowawcze* – nauczyciel posiadający autorytet staje się mistrzem w zakresie wpajania adeptom i kolegom norm i reguł wykonywania zawodu pracownika naukowego.

Autorytety prezentują wartości istotne dla powstawania więzi międzyludzkiej, ale przede wszystkim dla poczucia bezpieczeństwa i tożsamości każdego człowieka. Wartości jakie przedstawiają prowadzą do życia godnego i odpowiedzialnego<sup>17</sup>.

Według J. Kosmala, autorytet jest zjawiskiem występującym niezależnie od czasu i miejsca istnienia społeczności. Autor również wymienia funkcje, jakie pełni autorytet, będące odzwierciedleniem wartości, których jest nosicielem. Są to:

– *funkcja integracyjna* – jednoczy społeczeństwo, skupiając jego uwagę w jednym wspólnym dla całej społeczności centrum; występuje wtedy, gdy w zakres wyznaczonych przez autorytet wartości wchodzi te, które są akceptowane przez społeczeństwo;

– *funkcja dezintegracyjna* – w tej sytuacji autorytet opiera się na wartościach akceptowanych tylko przez pewną część społeczeństwa;

– *funkcja selekcyjna* – polega na propagowaniu tylko wybranych wartości; to grupa wiodąca prym w społeczeństwie, decyduje, które wartości mają być rozposzechnione, a które należy zminimalizować lub całkowicie wykluczyć;

– *funkcja jako kryterium prawdziwości autorytetu* – polega na odwoływaniu się do autorytetów w poszczególnych dziedzinach życia; może wynikać z dogmatycznego sposobu myślenia, czyli ujmowania obiektywnej rzeczywistości na podstawie martwej formuły lub z konformizmu powstającego z opinii, że nie popłaca samodzielność myślenia<sup>18</sup>.

W dzisiejszych czasach, gdy wszyscy są zabiegani, zapracowani, gdy rodzice coraz mniej uwagi poświęcają swoim dzieciom, coraz częściej szkoła ma największy wpływ na wychowanie dziecka. Jednak aby wyrosło one na przyzwoitego, mądrego dorosłego człowieka, musi na swojej drodze spotkać wspaniałych nauczycieli. Dobry nauczyciel – autorytet – ma też do odegrania ogromną rolę w chronieniu młodego człowieka przed zagrożeniami, jakie czekają na niego w codziennym życiu, tak w świecie realnym, jak i wirtualnym, a do tego potrzebuje on nie tylko charyzmy, umiejętności pedagogicznych, energii twórczej i inicjatywy, coraz częściej również specjalistycznej wiedzy, ale przede wszystkim uznania w społeczności szkolnej.

## Tworzenie nauczycielskiego autorytetu

Budowanie autorytetu jest umiejętnością i gotowością do kreowania własnego wizerunku, w celu zdobycia zaufania, przychylności oraz szacunku innych ludzi.

J. Zimny przez budowanie autorytetu rozumie „działania mające na celu wypracowywanie sytuacji i rozwijanie relacji niezbędnych do wywierania bardzo

<sup>17</sup> I. Wagner, *Stalość czy zmienność...*, s. 72–73.

<sup>18</sup> J. Kosmala, *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, WSP, Częstochowa 1999, s. 18–20.

silnego wpływu osobistego na myśli, decyzje i wybory oraz zachowania innych ludzi<sup>19</sup>. Nauczyciel wpływa na wychowanka w wielu różnych momentach procesu edukacyjnego, poprzez różne sytuacje w szkole i poza nią. Oddziałuje na ucznia całą swoją osobą, reakcjami, zachowaniami.

Nauczycieli nie można wyposażyć w autorytet. Jedynie ciężką, samodzielną pracą dochodzi się do tego stanu. Jest to bardzo ważne zadanie, a jednocześnie coraz trudniejsze i wymagające wielu poświęceń i cierpliwości. Współczesny autorytet nauczyciela jest słaby, a prestiż tego zawodu stracił w ostatnich latach. Jest to niebagatelny problem społeczny, gdyż sposób postrzegania nauczyciela w środowisku odbija się na jakości kształcenia i wychowania, a co za tym idzie także na jakości społeczeństwa. Brak autorytetu wśród nauczycieli sprzyja obniżeniu zainteresowania nauką i chęcią uczestnictwa w zajęciach szkolnych, co z kolei wpływa destrukcyjnie na postawę uczniów. A przecież zawód nauczyciela to profesja, gdzie z natury człowiek powinien stać się autorytetem poprzez swoją postawę, wiedzę, doświadczenie, a przede wszystkim bycie sobą. Wymaga i ma prawo wymagać. Poza tym autorytet pedagogiczny winien być postrzegany nie tylko jako cecha, ale wynik pełnienia przez nauczyciela danej funkcji społecznej.

Budowanie autorytetu to proces bardzo żmudny i długotrwały. Tworzenie więzi opartej na szacunku, zaufaniu i zdolności do kompromisu trwa latami. Już pierwsze kontakty społeczne we wczesnym dzieciństwie stanowią podstawę do kształtowania się w oczach dziecka autorytetu osoby dorosłej. Ze względu na wysoką zależność od dorosłych, tworzy się i umacnia poczucie ich siły i wszechmocy. W sposób naturalny i nieświadomy dziecko bezkrytycznie przyjmuje wartości starszych. Dlatego z całą pewnością niezwykle ważny jest pierwszy kontakt nauczyciela z wychowankami. To, co wydarzy się na pierwszym spotkaniu, będzie miało znaczący wpływ na dalsze, wspólne relacje, a co za tym idzie na kreowanie wizerunku nauczyciela w oczach dziecka, prowadząc do stworzenia autorytetu lub nie.

Ważne jest, aby budowanie autorytetu rozpocząć od wprowadzenia dyscypliny, czyli tworzenia warunków, w których uczenie się będzie możliwe, oraz wskazywania wychowankom pożądaných zachowań społecznych. Przy czym J. Kordziński zwraca uwagę, że podstawowym znaczeniem przy modelowaniu autorytetu jest właściwe rozumienie pojęcia władzy przez nauczyciela. Jeżeli wychowawca wykorzystuje ją jako środek wywierania efektywnego wpływu oraz potrafi dzięki niej przekonać podopiecznych do uczenia się, to bardzo dobrze. Zostanie za to doceniony, a nagrodą dla niego będą sukcesy podopiecznych. Jeżeli natomiast pełniona przez nauczyciela funkcja oraz posiadana władza będą wykorzystywane jako środek budowania strachu, opierające się głównie na stosowaniu kar, to sytuacja taka ma poważne wady. Wymaga ona wprowadzenia sprawnego systemu kontroli, który zmuszałby uczniów do postępowania w sposób oczekiwany przez sprawującego władzę. W przypadku, gdy ów system nie funkcjonuje albo jest niedoskonały, wówczas na pewno wychowankowie znajdą sposób, by nie robić

<sup>19</sup> J. Zimny, *Wartość...*, s. 7.

tego, czego oczekuje od nich nauczyciel. Wychowawca, który dyscyplinuje swoich podopiecznych za pomocą strachu przed karami, nie będzie lubiany, a w konsekwencji ma nikle szanse na posiadanie autorytetu<sup>20</sup>.

Myślę, że ogromne znaczenie dla tworzenia autorytetu nauczyciela jest przestrzeganie przez niego w wychowaniu zasady konsekwencji. W jednej z lokalnych gazet ukazał się ostatnio wywiad z pedagogiem – praktykiem pracującym od ponad 20 lat w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii, ojcem czwórki dzieci. Człowiek ten odniósł sukces pedagogiczny – dzięki jego ciężkiej pracy co roku kilku wychowanków dostaje z sądu zniesienie nakazu pobytu w ośrodku. Każdego roku byli wychowankowie wyrażają uznanie dla swojego wychowawcy, dzięki któremu mogli wrócić do normalnego życia, uświadamiając mu, że jest on dla nich wielkim i jedynym autorytetem. Sam pan Jacek twierdzi, że tropem do tryumfu jest żelazna zasada, a mianowicie: „na budynku szkolnym powinno się napisać wielkimi literami słowo *konsekwencja*. To kluczowe słowo”<sup>21</sup>. Niestety najczęściej popełnianym błędem przez nauczycieli jest brak konsekwencji w egzekwowaniu wymagań i zasad ustalonych przez nich samych.

Ale należy pamiętać, że pedagog może egzekwować oczekiwane zachowanie tylko w przypadku, gdy sam własną postawą prezentuje pewien akceptowany system wartości. Dobry nauczyciel potrafi tak kierować przedsięwzięciami wychowanków, aby doprowadzić ich do utożsamienia się z racjami opiekuna. W ten sposób buduje się nową jakość autorytetu, którego wielkość opiera się na wiedzy, spójności wewnętrznej i sile moralnej, a nie na zewnętrznych atrybutach władzy.

Wiadomo więc, że kształtowanie autorytetu oparte jest przede wszystkim na uznawaniu wartości osoby posiadającej autorytet, a nauczyciel musi sobie na niego zapracować swoją postawą. J. Kordziński wyróżnia zatem trzy sposoby zachowania nauczyciela względem ucznia. Jest to postawa: agresywna, pasywna i asertywna.

*Postawa agresywna* charakteryzuje się tym, że towarzyszy jej uznawanie siły, stosowanie gróźb, mówienie podniesionym głosem, a nawet krzyk. Osoba taka zmusza innych do posłuszeństwa i uległości wbrew ich woli, lekceważąc przy tym ich prawa i uczucia. Takie zachowanie nauczyciela sprawia, iż wychowankowie czują się poniżeni, zniechęceni lub bezradni.

*Postawa pasywna* cechuje się tym, że towarzyszy jej na ogół unikanie konfrontacji w sytuacjach, w których wychowawca może natrafić na opór uczniów. Osobę o takiej postawie cechuje: ciche mówienie, zmuszanie się do posłuszeństwa i uległości wobec innych, kłopoty z samodzielnym podejmowaniem decyzji.

*Postawie asertywnej* towarzyszy natomiast odpowiedzialność podejmowania wyborów oraz działań. Nauczyciel taki uważnie słucha rozmów, zwraca uwagę na potrzeby oraz uczucia ucznia, jasno wyraża swoje opinie, traktując siebie

<sup>20</sup> J. Kordziński, *Autorytet w szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2006, nr 4, s. 8.

<sup>21</sup> *Rozmowa z pedagogiem Jackiem Biedą*, „Echo Skarżyskie” z 23 lipca 2010, s. 7.

i wychowanków z szacunkiem. Postawa ta pociąga za sobą również świadomość własnych praw i respektowanie praw innych<sup>22</sup>.

Z opisanych powyżej postaw bezwzględnie najbardziej pożądaną jest postawa asertywna. Pozwala ona na kształtowanie się związku uczeń–nauczyciel na zdrowych zasadach. Bazuje na niepodważalnym przekonaniu, że jesteśmy wartościowymi osobami, podobnie, jak osoby, które nas otaczają.

Jednak A. Janowski twierdzi, że postawa i sposób działania nauczyciela nie są warunkiem gwarantującym mu prestiż i autorytet. Dziecko dorastając poznaje nowe osoby, które stają się jego autorytetami. Wraz z rozwojem znaczący wpływ na jednostkę mają rówieśnicy i przyjaciele. W pierwszych dziesięciu latach życia rozwój osobowy dziecka odbywa się poprzez oddziaływanie na nie osób dorosłych. I w zależności od tego, jakie pozytywne emocje płyną z faktu, że jest się otoczonym opieką, chronionym i wspieranym, takie również w przyszłości młody człowiek wyniesie wzorce, z którymi wkroczy w społeczeństwo. Rodzice mają również ogromny wpływ na zbudowanie wizerunku nauczyciela w umyśle dziecka. To rodzice w swoich ocenach i opiniach o szkole dostarczają dziecku pewnych elementów, z których konstruuje ono później obraz swego przyszłego nauczyciela. Często opinie te mają niewiele wspólnego ze stanem rzeczywistym. Takie przedstawienie incydentalnych wydarzeń prowadzi do osłabienia autorytetu nauczyciela oraz powstania niewłaściwych i krzywdzących uogólnień. Na kształtowanie wizerunku nauczyciela znaczący wpływ mają również media. Niestety te przekązniki informacji rzadko ukazują go jako osobę godną szacunku, przyjazną i lubianą przez dzieci, posiadającą autorytet. Częściej przedstawiają one nieprawidłowości, w których nauczyciel popełni jakiś błąd. Wszystkie te działania prowadzą do osłabienia autorytetu nauczyciela<sup>23</sup>.

Kolejną kwestię związaną z budowaniem autorytetu zauważa S. Mika. Według tego autora, decydującym elementem przemawiającym za tym, czy nauczyciel będzie cieszył się autorytetem, jest przede wszystkim jego własny stosunek do siebie i wykonywanej pracy. Powinien on wiedzieć, że pełniony przez niego zawód to pewnego rodzaju misja, której celem jest nie tyle kierowanie procesem edukacyjnym, ale przede wszystkim przygotowanie młodych ludzi do dalszego życia. Jeżeli tą misję akceptuje, musi zrobić wszystko, aby wypełnić ją w jak najlepszy sposób. Wtedy będzie cieszył się autorytetem nie tylko wśród uczniów, ale także wśród rodziców i innych nauczycieli<sup>24</sup>.

Warto powtórzyć, że w procesie tworzenia autorytetu bardzo ważną sprawą jest przygotowanie nauczyciela do pracy, jego wykształcenie, wiedza i umiejętności dydaktyczne i społeczne, a także odpowiednie cechy osobowe, aby dzięki prawidłowemu prowadzeniu procesu edukacyjnego uczniowie mogli budować wiedzę osobistą. L. Witkowski pisze, że

<sup>22</sup> J. Kordziński, *Autorytet...*, s. 8.

<sup>23</sup> A. Janowski, *Poznanwanie uczniów, zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 1994.

<sup>24</sup> S. Mika, *Mądrość a nie strach buduje autorytet*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 1, s. 64–65.

Uczniowie są gotowi okazywać respekt, czyli szanować autorytet, lecz nie uczynią tego bez postawienia pewnych warunków. Uznają autorytet wtedy, gdy: nauczyciel naprawdę zna swój przedmiot; jest dobrze przygotowany; umie wyjaśniać; nie tylko ma zrozumienie dla uczniów w czysto społecznym sensie, ale także potrafi konstruktywnie poprowadzić lekcję; nie daje się zbyt prędko wyprowadzić z równowagi; ma własne zdanie i potrafi go bronić, mimo, że nie uważa swojego stanowiska za jedynie słuszne<sup>25</sup>.

Uczniowie zatem oprócz sympatii, uśmiechu, zaufania, potrzebują przede wszystkim „fachowości” nauczyciela.

A. Tomaszewska w swoim artykule stawia pytanie: „Jaki powinien być nauczyciel, jakie cechy musi posiadać, by stał się autorytetem?”<sup>26</sup>. W odpowiedzi autorka pisze, że wśród cech charakteryzujących autorytet, na czołową pozycję wysuwa się autentyczność, uczciwość, odwaga w podejmowaniu decyzji i w wyrażaniu swoich poglądów, pracowitość, szczerść, odpowiedzialność, radość, poczucie humoru, prostolinijność i gorące serce. Dziecko jest doskonałym obserwatorem, każdy fałsz, każde zakłamanie może wzbudzić brak zaufania. Dlatego nauczyciel, który chce być autorytetem dla swoich wychowanków, musi być przede wszystkim sobą<sup>27</sup>.

A co na temat autorytetu nauczyciela sądzą studenci, którzy za chwilę sami będą kreować swój pedagogiczny wizerunek? Studenci IV i V roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, badani przez E. Żmijewską, mieli za zadanie napisać esej na temat *Etyka zawodu nauczyciela*. Analiza otrzymanych prac pozwoliła m.in. uzyskać odpowiedź na pytanie: Do jakich autorytetów sięgają najczęściej kandydaci do zawodu nauczyciela? Według respondentów, nauczyciel powinien:

[...] szanować godność ucznia, dobro dziecko powinno być dla niego najważniejszym zadaniem i priorytetem [...], kierować się poczuciem odpowiedzialności – przede wszystkim za ucznia [...], spełniać obowiązki moralne wobec uczniów, wobec własnej grupy zawodowej oraz wobec środowiska lokalnego i całego społeczeństwa [...], w żadnym wypadku nie podlegać koniunkturze układu politycznego [...], postępować zgodnie z normami moralnymi nie ze względu na spodziewane korzyści lub z obawy przed karą, ale dlatego, gdyż jest to dobre samo w sobie<sup>28</sup>.

Oprócz cech osobistych nauczyciela, które umożliwiają mu stanie się prawdziwym autorytetem, i kierowania się zasadami etyki zawodowej, nauczyciel winien starać się sprostać wyzwaniom współczesnego świata. Bezapelacyjnie powinien posiadać i rozwijać u swoich uczniów kompetencje kluczowe, a będąc świadomy przemian, jakie się w nim dokonują, wszechobecność mediów wpływających na

<sup>25</sup> L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Impuls, Kraków 2009, s. 346–347.

<sup>26</sup> A. Tomaszewska, *Nauczyciel na miarę XXI wieku*, [w:] *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności*, E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), Wydawnictwo WSHE, Łódź 2009, s. 182.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> E. Żmijewska, *O etyce zawodowej nauczycieli*, „Życie Szkoły” 2009, nr 9 (706), s. 20–22.

formowanie się młodego człowieka, powinien umieć ukazać priorytet „człowieczeństwa”.

Interesującą wizję nauczyciela XXI wieku przedstawia Ch. Day, powołując się na raport National Commission on Education:

W naszej wizji nauczyciel XXI wieku będzie autorytetem i entuzjastą wiedzy, idei, umiejętności, zrozumienia i wartości, które mają być przedstawiane uczniom. Nauczyciel będzie ekspertem w dziedzinie efektywnego uczenia się, ze znajomością wielu metod nauczania w klasie, które mogą być inteligentnie zastosowane oraz wykazującym zrozumienie odpowiednich stylów organizacji i zarządzania, istniejących warunków oraz dostępnych środków. Nauczyciel będzie chętny do motywowania i zachęcania, razem i osobno, każdego ucznia, oceniania jego postępów i potrzeb uczenia się w najszerszym tego słowa znaczeniu, nawet gdy angażuje go to do wkraczania w sfery znajdujące się poza polem formalnej edukacji. Nauczyciel będzie po pierwsze pedagogiem [...] dążącym do powiększenia zdolności uczniów związanych z ich intelektem, wyobraźnią, zdolnością do dociekania i bycia krytycznym oraz do zachęcania ich do badania swoich szerszych osobistych i społecznych wartości<sup>29</sup>.

Ostatecznie myślę, że uznanie nauczyciela za bezwzględny autorytet tak naprawdę zależy przede wszystkim od upodobań uczniów. Tym bardziej, że w miarę rozwoju kontaktów społecznych i zwiększającej się samodzielności, autorytet dorosłych podlega różnicowaniu. Wychowawca, który chce być postrzegany jako autorytet, musi zdać sobie sprawę, że w miarę dorastania i rozwoju uczniów zmienia się również ich postawa względem nauczyciela.

I tak, B. Kubiczek zwraca uwagę na aspekt rozwojowy autorytetu. U uczniów w młodszym wieku szkolnym nauczyciel buduje swój autorytet opierając się na emocjach. Dziecko przejawia uogólnioną, mało krytyczną akceptację całej sytuacji szkolnej, a przede wszystkim osoby nauczyciela. Uczeń w tym wieku respektuje nakazy, zakazy i wykonuje polecenia, by zadowolić swojego nauczyciela. Podstawą kontaktów jest silny związek emocjonalny oraz postrzeganie wychowawcy jako budowniczego nowej sytuacji, jaką jest pobyt w szkole. Inny stosunek do nauczyciela i jego autorytetu posiada dziecko w średnim wieku szkolnym. W tej fazie rozwoju podstawą uznania autorytetu dorosłych jest wartościowanie ich zachowań, a głównie wytworzonych reakcji. W związku z rozwojem krytycyzmu uczniowie coraz częściej porównują i analizują przyczyny i skutki, wyciągając wnioski, oraz kwestionują postępowanie dorosłych. Dzieci w tym wieku cenią w nauczycielach dystans wynikający z pełnionej funkcji oraz przewagi wieku i doświadczeń, oczekując od pedagogów przyjaznego traktowania, a nie wywyższania się. Wśród dzieci w starszym wieku szkolnym nauczyciel może budować swój autorytet na podstawie wiedzy merytorycznej, umiejętności dydaktycznych, komunikacyjnych, a także etyki ogólnej. W tym też okresie pojawia się rozwojowy kryzys autorytetów, a szczególnie autorytetów rodziców i nauczycieli. Młodzież

<sup>29</sup> Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004, s. 288.

pragnie w swym dążeniu do samodzielności uwolnić się od dominacji autorytetu nauczyciela<sup>30</sup>.

W związku z powyższym J. Zimny wyróżnił cztery fazy, w których następuje tworzenie się w świadomości ucznia obrazu nauczyciela. Należą do nich: faza bezpieczeństwa, heteronomiczna, równowagi i autonomii.

*Faza bezpieczeństwa* obejmuje początki tworzenia się autorytetu, których należy szukać już w okresie wczesnego dzieciństwa i jest to autorytet rodziców. To oni są pierwszymi znaczącymi osobami dla dziecka, zaspokajają wszystkie jego potrzeby i dają mu poczucie bezpieczeństwa.

Druga *faza* zwana jest *heteronomiczną*, dotyczy okresu przedszkolnego i momentu rozpoczęcia nauki szkolnej. W tym okresie życia dziecka rodzice nadal są osobami znaczącymi, ale równolegle zaczyna funkcjonować autorytet nauczyciela. Dziecko w tym czasie bezwzględnie wypełnia polecenia nauczyciela, nawet w przypadku wystąpienia różnicy poglądu nauczyciela i rodziców. Dzieje się tak, gdyż często autorytet nauczyciela przewyższa autorytet rodziców.

Kolejny etap nazwany jest *fazą równowagi*, występuje w średnim wieku szkolnym, w tym czasie autorytet nauczyciela nie ma już charakteru absolutnego. Szybki rozwój psychiczny prowadzi do kształtowania się zdolności samodzielnego i logicznego myślenia. Dlatego dzieci dostrzegają nie tylko nieodpowiednie zachowanie dorosłych (rodziców, nauczycieli), lecz także jego przyczyny i skutki.

Wreszcie faza czwarta, to *faza autonomii*. Oznacza ona, że podopieczni nie tylko poszerzają i zmieniają swoje relacje z otoczeniem, sięgając przy tym do relacji wyższych, ale także wyznaczają sobie cele, ponosząc odpowiedzialność i próbują kierować własnym postępowaniem. Już nie emocje kreują zachowanie, lecz zaczyna dominować intelekt. Na tym etapie już niemożliwe jest narzucenie autorytetu siłą, tworzy się on wyłącznie dobrowolnie. Etap ten może mieć swój początek już pod koniec szkoły średniej<sup>31</sup>.

Z powyższego wynika, że w miarę dorastania dziecka zmieniają się kryteria ocen i wartościowania budujące autorytet. Dlatego raz zbudowany autorytet przez nauczyciela może ulec zmianie – osłabieniu, umocnieniu, bywa, że zanika. Bez wątplenia budowanie autorytetu to skomplikowany proces, ale utrzymywanie autorytetu również nie należy do łatwych. Zgodnie z takim założeniem B. Kubiczek przedstawia wskazówki – etapy konstruktywnego utrzymywania autorytetu nauczyciela. Zalicza do nich m.in.:

- wzbogacone doświadczenia zawodowego przez codzienną pracę,
- okazywanie sympatii dla ucznia – jest to szczególnie ważne, ponieważ wychowankowie chętniej współpracują czując, że są akceptowani i doceniani przez nauczyciela,
- atrakcyjnie prowadzone zajęcia – im lekcje są ciekawsze, tym nauczyciel cieszy się większym uznaniem,

<sup>30</sup> B. Kubiczek, *Metody aktywizujące...*, s. 68.

<sup>31</sup> J. Zimny, *Współczesny...*, s. 121–122.

– uczestniczenie w sytuacjach ważnych dla ucznia – nauczyciel wykazując zainteresowanie podopiecznym, okazując zrozumienie, staje się dla ucznia osobą godną zaufania, co niewątpliwie ma wpływ na kształtowanie się autorytetu nauczyciela,

– odpowiednie sposoby działania wychowawczego – stawianie czytelnych wymagań, zdolność do wymuszenia posłuszeństwa zgodnie z ustalonymi wymaganiami, czyli konsekwencja w działaniu,

– osobowość nauczyciela – osoby dominujące, pewne siebie, łatwiej zdobywają autorytet niż osoby uległe<sup>32</sup>.

## Wnioski

Powszechnie mówi się o osłabieniu, a nawet upadku autorytetu. Współcześnie samo bycie nauczycielem nie czyni go jeszcze autorytetem tak, jak to miało miejsce w przeszłości. Zbudowanie rzetelnego autorytetu wymaga trudnej pracy. Nauczyciel powinien posiadać wiedzę, która rozbudzi uczniów intelektualnie, umiejętność wczucia się w ich położenie, widzenie sytuacji w sposób, w jaki postrzegają ją uczniowie. Dobry nauczyciel potrafi słuchać i przyjmować racje innych, potrafi także milczeć. Nauczyciel posiadający autorytet szanuje ucznia, który odplaci mu się tym samym. Jednak pamięta o tym, że nie może doprowadzić do sytuacji, w której będzie postrzegany jako osoba naiwna, ponieważ to prowokuje do popelniania nadużyć. Takie zachowanie wywołuje lekceważenie nauczyciela, a zatem obniża autorytet w oczach uczniów. Dlatego wymagalność i surowość, jeśli mieszczą się w pewnych pożądanych granicach, nie są bynajmniej w sprzeczności z postawą przyjaciela i doradcy.

Autorytet nie jest i nie może być „podarunkiem” dla nauczyciela ze strony środowiska czy władz szkolnych. Prawdziwy wychowawca realizując swój program powinien stawać się członkiem społeczności, inicjować rozwój partnerstwa, poczucie zgodności interesów i być bezkompromisowym we wszystkim, co dotyczy swoistych dla wychowanka wartości, a uczniów powinien obdarzać zaufaniem i wiarą w ich dobrą wolę i umiejętność.

„Czy renesans autorytetu w polskiej szkole nastąpi w najbliższym czasie? Czy renesans ten przezwycięży kryzys szkoły? Na te pytania trudno jest dzisiaj odpowiedzieć”<sup>33</sup> – pisał w 1995 roku Z. Baran. Mimo iż minęło 15 lat, nadal nie potrafimy odpowiedzieć na te pytania. Mało tego, wciąż mówimy o upadku autorytetu. Jedno jest pewne. Można i należy budować pedagogiczny autorytet. Bo jeśli nie Nauczyciel (pisany wielką literą), to Kto?

<sup>32</sup> B. Kubiczek, *Metody aktywizujące...*, s. 68.

<sup>33</sup> Z. Baran, *Autorytet – nauczyciel i szkoła*, [w:] *Edukacja i rozwój*, A. Jopkiewicz (red.), Kielce 1995, s. 294.



## Bibliografia

- Baran Z., *Autorytet – nauczyciel i szkoła*, [w:] *Edukacja i rozwój*, A. Jopkiewicz (red.), Wydawnictwo WSP, Kielce 1995.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2004.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, Wydawnictwo Rebis, Poznań 2000.
- Goćkowski J., Rybicki P., *Autorytet w nauce*, Ossolineum, Wrocław 1980.
- Gordon T., *Wychowanie w samodyscyplinie*, Wydawnictwo PAX, Warszawa 1997.
- Janowski A., *Poznanwanie uczniów, zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*, Warszawa 1994.
- Kordziński J., *Autorytet w szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2006, nr 4.
- Kosmala J., *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, Wydawnictwo WSP Częstochowa 1999.
- Kubiczek B., *Metody aktywizujące – jak nauczyć uczniów uczenia się*, Wydawnictwo Nowik, Opole 2007.
- Mika S., *Mądrość a nie strach buduje autorytet*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 1.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Impuls, Kraków 2007.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Impuls, Kraków 2002.
- Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Ślawek T., „*Tęsknota za mistrzem*”. Za czym „*tęsknimy*”? [w:] *Z tęsknoty za mistrzem*, J. Kurek, K. Maliszewki (red.), Wydawnictwo MDK „Batory”, Chorzów 2007.
- Stróżewski W., *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.
- Tomaszewska A., *Nauczyciel na miarę XXI wieku*, [w:] *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności*, E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), Wydawnictwo WSHE, Łódź 2009.
- Wagner I., *Stalność czy zmienność autorytetów*, Impuls, Kraków 2005.
- Wartość autorytetu w procesie pedagogicznym*, J. Zimny (red.), Wydawnictwo KUL, Stalowa Wola – Rużomberok 2008.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Impuls, Kraków 2009.
- Zimny J., *Współczesny model autorytetu nauczyciela*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Żmijewska E., *O etyce zawodowej nauczycieli*, „Życie Szkoły” 2009, nr 9 (706), s. 20–22.



Iwona Rudek  
Uniwersytet Zielonogórski

## NAUCZYCIEL I JEGO ROLA W KSZTAŁTOWANIU POSTAW DZIECI WOBEC OSÓB CHORYCH I NIEPEŁNOSPRAWNYCH

*Jako nauczyciel dajesz mi słowa, obrazy, idee,  
na których buduję swoje życie.  
Cokolwiek zbuduję w przyszłości,  
dzięki Twojej pomocy mam już gotowe fundamenty.*

Pam Brown

### WPROWADZENIE

Współczesny świat nastawiony jest na wynik, rywalizację, walkę. Wygrywają ją sprawni, silni, sprytni, lepsi, zdrowi. Obserwujemy działalność ludzi ukierunkowaną konsumpcyjnie wobec niemal wszystkich dziedzin ludzkiego życia. Wysokie wyniki, dążenie za wszelką cenę do wyznaczonego celu, przewyżnianie własnych słabości, pokonywanie innych, wychodzenie na prowadzenie. Gdzie w tym wyścigu jest miejsce na odmienność, na niepełnosprawność, chorobę, słabość?

Wydaje się, że w tej codziennej gonitwie zapomnieliśmy o naszej indywidualności, niepowtarzalności oraz ograniczeniach. Zapomnieliśmy również o tym, że jedną z podstawowych cech każdej grupy społecznej jest różnorodność. Koniecznym wydaje się zwrócenie uwagi Czytelnika, iż osoby niepełnosprawne stanowią w nich coraz liczniejszą grupę. Liczba tych osób wzrasta również w Polsce<sup>1</sup> i tendencja taka będzie nadal się utrzymywała pomimo podejmowanych działań zapobiegawczych<sup>2</sup>, stanowiąc problem społeczny wymagający specjalnej uwagi i odpowiedniego podejścia. Przyrost liczby osób niepełnosprawnych w ostatnich latach uwarunkowany jest wieloma przyczynami. Wynika głównie z procesu wydłużania się przeciętnego okresu trwania życia, postępu medycyny w zakresie ratowania życia i leczenia urazów, starzenia się społeczeństwa, urbanizacji i industrializacji przyczyniających się do powstawania chorób cywilizacyjnych.

W takim aspekcie warto spojrzeć na edukację a paralelnie również na rolę nauczyciela w procesie kształtowania postaw wobec osób z niepełnosprawnością.

---

<sup>1</sup> Ostatnie pełne dane dotyczące liczby osób niepełnosprawnych w Polsce pochodzą z Narodowego Spisu Powszechnego, który odbył się 20 maja 2002 roku. Jego wyniki wskazują, iż w roku 2002 było w naszym kraju blisko 5 mln 457 tys. osób niepełnosprawnych (wśród nich 4 mln 450 tys. stanowią osoby niepełnosprawne prawnie, czyli takie, które posiadają aktualne orzeczenia wydane przez uprawnione organy), dostępne na: [www.bezbarier.pl](http://www.bezbarier.pl) [14.01.2010].

<sup>2</sup> J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 5.

Sami nauczyciele na ogół dostrzegają potrzebę takich działań, a praktyczna realizacja idei integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych na terenie przedszkoli i szkół różnego typu dostarcza okazji dla podejmowania konkretnych oddziaływań, zmierzających do budowania pozytywnego wizerunku osoby chorej i niepełnosprawnej. Postawy i sposób postępowania uczniów stanowią wypadkową zachowań nauczyciela. Dzieje się tak głównie dzięki nieświadomemu przyswajaniu zachowań i postaw innych osób<sup>3</sup>. W wyniku naśladowania ludzi przejmowane są określone sposoby ich zachowania. Można wręcz powiedzieć, że „po prostu samo spostrzeżenie ich sprawia, iż jednostka upodabnia się do nich, czyli że jest skłonna do powtarzania postrzeganych sposobów postępowania ze swego najbliższego otoczenia”<sup>4</sup>. Nauczyciel podejmując każdego dnia wysiłki związane z organizowaniem działalności dydaktycznej i wychowawczej wpływa na kształtowanie osobowości młodego człowieka, wykorzystując w tym celu metodę modelowania. Jej wpływ jest na tyle silny, że „uczeń pozostający z nauczycielem w kontakcie osobowym jest stale w psychicznej gotowości na przyjęcie wszystkiego, co pochodzi od nauczyciela, na przyjęcie norm postępowania także”<sup>5</sup>. Przedstawione rozważania wyraźnie wskazują, jak wielkie możliwości oddziaływania posiada nauczyciel, są to również możliwości mogące wywierać wpływ na postawy przejawiane przez dzieci i młodzież wobec osób chorych i niepełnosprawnych. Są to zachowania przejawiane aktualnie oraz zachowania utrwalone i wpisane na stale w repertuar zachowań jednostki.

Taka sytuacja wymusza konieczność dokonania daleko idących zmian. Dotyczyć one będą zarówno regulacji prawnych, jak i postaw społeczeństwa wobec osób chorych i niepełnosprawnych. Konieczne są również zmiany w mentalności. Należy także zwrócić uwagę na kwestię przestrzegania praw człowieka w odniesieniu do osób chorych i niepełnosprawnych. Na plan pierwszy wysuwa się tutaj jedno z najważniejszych praw współczesnego człowieka – prawo zachowania godności ludzkiej. Istota tego prawa wyznacza bieg ludzkiemu istnieniu. Gwarantuje równe prawa wszystkim ludziom, niezależnie od posiadanych wad czy niepełnosprawności. Jak słusznie zauważa I. Obuchowska, „istotne w życiu ludzkim jest bowiem nie to, w co natura wyposażyła człowieka, ale to, co ze – swoim lepszym czy gorszym – wyposażeniem zrobi, co jest dla niego ważne, jakich dokona wyborów. Dla człowieka niepełnosprawnego wybory mogą być ograniczone, ale jak każdy człowiek i on ma w obrębie tych ograniczeń własną autonomię”<sup>6</sup>. Na skutek działań podejmowanych na rzecz poprawy jakości życia ludzi niepełnosprawnych, aktualnie człowiek niepełnosprawny w coraz większym stopniu decyduje o jakości funkcjonowania społecznego poprzez wywieranie wpływu na otaczające go środowisko. Można powiedzieć, że „relacja między

<sup>3</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2004, s. 190.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 190.

<sup>5</sup> J. Maciaszkowa, *Być nauczycielem wychowawcą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 8.

<sup>6</sup> *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa 1995, s. 10.

człowiekiem niepełnosprawnym a środowiskiem jest dwustronna i ma charakter asymetryczny (środowisko⇒człowiek), przy czym stopniowo wzrasta siła oddziaływania człowiek⇒środowisko<sup>77</sup>. Optymistyczne wydaje się stale wzrastanie świadomości i czynnej aktywności ludzi chorych i niepełnosprawnych w tym oddziaływaniu.

## Funkcjonowanie społeczne osób chorych i niepełnosprawnych

Funkcjonowanie społeczne osób chorych i niepełnosprawnych zależne jest od dwóch głównych czynników. Z jednej strony konieczne jest przygotowanie społeczeństwa i otoczenia (dostosowanie do specyfiki ograniczeń) na przyjęcie tych osób, z drugiej zaś nie należy zapominać, iż specjalnych oddziaływań przygotowujących do włączenia w struktury społeczne wymagają same osoby niepełnosprawne. Warto również zauważyć, iż sytuacja społeczna tych osób w dużym stopniu zależy od nich samych. Stanowi rezultat podejmowanej aktywności, postaw oraz sposobu kształtowania relacji ze światem<sup>8</sup>. Decydujący wpływ mają tu następujące zjawiska i tendencje:

1. Osoby niepełnosprawne są bardzo słabo poinformowane o możliwościach prawnych, instytucjonalnych i społecznych uzyskiwania wsparcia, podejmowania rozmaitych form aktywności i kontaktowania się wzajemnego. Ten niski stopień uświadomienia pogłębia trudności w zaspokajaniu wielu potrzeb, integrowaniu się z otoczeniem społecznym czy też po prostu ułatwianiu sobie rozwiązywania codziennych spraw.
2. Pomimo odnotowanego wzrostu liczby i aktywności organizacji społecznych zorientowanych na rozwiązywanie problemów środowiska osób niepełnosprawnych, nadal ich znaczenie ma charakter marginalny. Szczególna „pustka społeczna” panuje w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym.
3. Poza problemami materialnymi i zdrowotnymi, które dominują w hierarchiach problemów do rozwiązania, niewątpliwie najważniejszą potrzebą osób niepełnosprawnych jest kontakt z innymi ludźmi, posiadania normalnych, możliwie intensywnych stosunków z innymi osobami. Tworzenie warunków dla takiego kontaktu jest praktycznie poza zasięgiem programów działalności instytucji publicznych, a rodzina z coraz większymi trudnościami wypełnia te funkcje. Jest to więc potrzeba stosunkowo silnie zdeprywowana<sup>9</sup>.

Jakość wzajemnych relacji osób pełnosprawnych z niepełnosprawnymi w dużej mierze zależy jednak od samych ludzi z niepełnosprawnością. Ich ciągle niezadowolająca sytuacja społeczna stanowi wynik „słabej artykulacji własnych interesów i oczekiwań, co wynika z braku sprecyzowanego planu działania wobec

<sup>7</sup> M.A. Paszkowicz, *Wybrane aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami*, Fundacja Wydawnicza „JM”, Zielona Góra 2009, s. 26.

<sup>8</sup> A. Ostrowska, J. Sikorska, B. Gąciarz, *Osoby niepełnosprawne w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2001, s. 188.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 188–189.

instytucji oraz braku motywacji do samoorganizacji społecznej”<sup>10</sup>. Podejmując rozważania na temat wzajemnych relacji interpersonalnych należy pamiętać, że „człowiek nie tylko posiada możliwości różnorodnych kontaktów z innymi, ale ich potrzebuje i faktycznie je nawiązuje. Sam sobie nie wystarcza: tylko w społeczności może osiągnąć i osiąga pełniejszy rozwój swoich możliwości fizycznych i psychicznych, intelektualnych i moralnych, ekonomicznych, społecznych i politycznych”<sup>11</sup>. Wskazuje to walory, jakie daje osobom pełnosprawnym możliwość wspólnego przebywania z ludźmi niepełnosprawnymi.

Osoby niepełnosprawne należy obejmować wsparciem społecznym o szeroko zakreślonych rozmiarach. Działania podejmowane na rzecz tych osób powinny podejmować wszystkie podmioty z otoczenia jednostki (rodzina, instytucje publiczne, organizacje społeczne). Jednak jak słusznie zauważono, „najlepsze decyzje podejmowane na szczeblu centralnym nie przyniosą oczekiwanych rezultatów, jeśli na szczeblu lokalnym nie znajdą odpowiedniego umocowania w konkretnych formach pomocy, kierowanych do osób niepełnosprawnych”<sup>12</sup>. Oczywiście poczyniono już wiele kroków dla poprawy sytuacji ludzi niepełnosprawnych, jednak nadal pozostaje jeszcze dużo do zrobienia w tym zakresie. Kluczową rolę odgrywa tu upowszechnianie wiedzy o osobach niepełnosprawnych, szczególnie w społecznościach lokalnych, a co za tym idzie – podejmowanie konkretnych działań. Środowisko lokalne nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością. Ograniczona mobilność, udomowiony model aktywności oraz najczęściej niezbyt korzystna sytuacja ekonomiczna powodują wzrost istotności tego zjawiska.

Funkcjonowanie społeczne osób chorych zależy także od samego rozumienia i definiowania pojęcia „choroby”. Pojęcie to może mieć dla człowieka – zdaniem Z.J. Lipowskiego – kilka znaczeń:

**Choroba jako wyzwanie** – jest traktowana jako jedna z rozlicznych sytuacji życiowych, wobec których należy uczynić różne odpowiednio elastyczne sposoby przeciwdziałania.

**Choroba jako wróg** – w tym ujęciu chorobę należy zwalczać za wszelką cenę i wszystkimi sposobami z uwzględnieniem leczenia farmakologicznego, psychoterapii bądź przez uczynienie różnych mechanizmów obronnych (zaprzeczania, regresji, zależności), byle tylko zmniejszyć napięcie związane z poczuciem zagrożenia.

**Choroba jako kara**, która może być uważana za zasłużoną lub za niesprawiedliwą. W pierwszym wypadku może to doprowadzić do postaw biernego poddania się losowi i akceptacji, w drugim zaś – zawsze łączy się z obniżeniem nastroju i depresją; jest zasadniczo demobilizująca.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 191.

<sup>11</sup> R. Darowski, *Filozofia człowieka. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 126.

<sup>12</sup> A. Klinik, J. Rottermund, *Środowisko lokalne wobec osoby niepełnosprawnej*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 319.

**Choroba jako słabość** – jest traktowana jako wyraz braku silnej woli, co wiąże się z poczuciem wstydu, niekiedy skłonnością do zaprzeczania istnieniu choroby, traktowaniu pomocy jako niepotrzebnej.

**Choroba jako ulga** – pomaga w ucieczce od trudnych problemów, wymagań, odpowiedzialności. Nierzadko występuje wtedy agresji, hipochondrie i inne.

**Choroba jako strategia** – łączy się często z koncepcją choroby jako ulgi, służy do uzyskania różnego rodzaju korzyści prestiżowych i materialnych, a także reakcji roszczeniowych.

**Choroba jako nieodwracalna strata lub uszkodzenie** – występuje wtedy często depresja połączona z wrogością.

**Choroba jako wartość** – wiąże się zazwyczaj z filozoficzną postawą wobec cierpienia, jako źródła twórczego dla nowych wartości<sup>13</sup>.

W podejściu do osób niepełnosprawnych postuluje się przestrzeganie następujących zasad mogących stanowić wskazówkę w odpowiednim odnoszeniu się wobec nich:

1) osoba niepełnosprawna [...] jest w pełni ludzkim podmiotem, z odpowiadającymi temu przyrodzonymi, świętymi i nienaruszalnymi prawami,

2) osobie niepełnosprawnej należy ułatwić udział w życiu społeczeństwa we wszystkich jego wymiarach i na wszystkich poziomach, które leżą w granicach jej możliwości,

3) jakość społeczeństwa i cywilizacji mierzy się szacunkiem, jaki okazują najsłabszym ze swoich członków,

4) podstawowe nastawienie w podchodzeniu do problemów związanych z uczestnictwem osób niepełnosprawnych w życiu społecznym musi być inspirowane przez zasady:

– integracji, która przeciwstawia się tendencji do izolowania, segregowania i spychania na margines osoby niepełnosprawnej, a równocześnie idzie dalej, aniżeli postawa czystej tolerancji,

– normalizacji, która oznacza i pociąga za sobą wysiłek zmierzający do całkowitej rehabilitacji osób niepełnosprawnych za pomocą wszelkich dostępnych dziś środków i technik, a w przypadkach, gdy to okaże się niemożliwe do stworzenia im warunków życia i działania zbliżonych najbardziej do normalnych,

– personalizacji, która ukazuje, że we wszystkich rodzaju staraniach, jak też w rozmaitych stosunkach wychowawczych i społecznych zmierzających do wyeliminowania niepełnosprawności zawsze trzeba przede wszystkim uwzględnić, chronić i wspomagać godność, warunki życia i integralny rozwój osoby, we wszystkich jej rozmiarach oraz uzdolnieniach fizycznych, moralnych i duchowych<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Z.J. Lipowski, *Psychological aspects of disease*, "Annals of Internal Medicine" 1969, nr 6 (71), s. 1197–1206, za: S.M.B. Pecyna, *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 187–188.

<sup>14</sup> M. Zralek, *Bariery życiowe niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem barier architektonicznych*, [w:] *Niepełnosprawni w środowisku społecznym*, L. Frackiewicz (red.), Wydawnictwo Uczelniane Akademii Ekonomicznej, Katowice 1999, s. 67–68.

## Edukacja a postrzeganie ludzi z niepełnosprawnością

Edukacja doceniana jest jako narzędzie kształtowania postaw człowieka wobec rozmaitych sfer rzeczywistości społecznej. Rozumiana jest jako proces włączania dorastającego pokolenia w nurt życia społecznego, kształtowania umiejętności umożliwiających funkcjonowanie człowieka w nieustannie zmieniającej się i różniącej rzeczywistości społecznej. Uznawana jest za pojęcie o najwyższym stopniu ogólności i niejednorodności. Problemy wynikające z natury edukacji nieustannie stanowią przedmiot badań i refleksji przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, samych nauczycieli-wychowawców, jak i rodziców.

W trosce o edukację, UNESCO w 1993 roku powołało Międzynarodową Komisję ds. Edukacji dla XXI wieku, która pracując pod kierownictwem J. Delorsa opracowała raport, w którym dokonano analizy i zawarto zalecenia doskonalenia edukacji. Podkreślono w nim rolę edukacji ustawicznej, rozumianej jako zasadę nowoczesnego społeczeństwa oraz systemu oświaty. Ustalono również strategiczne cele edukacji, stanowiące pochodną zjawiska globalizacji oraz wynikające z potrzeby uwzględnienia występujących w świecie coraz powszechniej współzależności. We wspomnianym raporcie zwraca się uwagę na różnorodność, złożoność i zmienność otaczającej rzeczywistości i wynikające z nich napięcia, do których zalicza się między innymi: napięcia między tym, co globalne, a tym, co lokalne; między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe; między tradycją a nowoczesnością; między działaniem perspektywicznym a doraźnym; między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością jej opanowania przez człowieka<sup>15</sup>.

Sytuacja taka stawia przed edukacją niezwykle ważne wyzwanie, jakim jest pomoc uczniowi w odkrywaniu samego siebie. Wyzwanie to wyznacza kierunek oddziaływań współczesnej szkoły, a szczególny nacisk kładzie się przede wszystkim na poznawanie samego siebie. Umiejętność ta staje się podstawową i fundamentalną właściwą konstytuującą sylwetkę nowoczesnego człowieka, człowieka na miarę XXI wieku. Tylko taka osoba (znająca, rozumiejąca i świadoma siebie) może odkrywać innych ludzi, akceptować ich pomimo istniejących różnic. Autorzy raportu zalecają:

[...] aby dać dziecku i młodzieńcowi właściwy obraz świata, każdy rodzaj edukacji – rodzinnej, środowiskowej, szkolnej – powinien pomóc im w odkrywaniu samego siebie. Tylko wtedy będą mogli wczuć się w sytuację innych i zrozumieć ich reakcje. Rozwijanie tej postawy empatii w szkole owocuje prospołecznym zachowaniem przez całe życie. Ucząc np. patrzenia na sprawy innych z perspektywy innych grup etnicznych lub religijnych, można uniknąć niezrozumienia, które rodzi nienawiść i przemoc wśród dorosłych<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, J. Delors (red.), Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.

<sup>16</sup> *Ibidem*, s. 94.



Warto zauważyć, że

[...] okres, w którym dziecko podejmuje obowiązki szkolne, jest czasem szczególnie ważnym dla jego rozwoju. Osiąga ono wówczas pewną stabilizację psychiczną, jest radosne i beztroskie, a szkoła stanowi dla niego pasjonującą, wciąż odkrywaną przygodę. Dziecko jest już wtedy na tyle dojrzałe, że objawia zaciekawienie i zainteresowanie otaczającą je rzeczywistością, a jednocześnie świat nie nastęrcza mu jeszcze zbyt wielu trosk, rozterek i problemów. Stanowi to podstawę spokoju psychicznego i dobrego nastroju<sup>17</sup>.

Dokument ten w szczególny sposób wpisuje się i nadaje nowy wymiar również myśleniu o edukacji dzieci i młodzieży chorej i niepełnosprawnej, realizowanej jako integracyjna (włączająca) lub inkluzyjna.

### **Od integracji do inkluzji. Edukacja inkluzyjna alternatywą dla współczesnej edukacji**

Tempo zmieniającego się dynamicznie świata stawia przed edukacją konieczność dokonywania zmian w niej samej (w zakresie celów, treści, metod). Podstawowym – wynikającym z samej definicji – zadaniem edukacji jest przygotowanie dzieci i młodzieży do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowania<sup>18</sup>.

Wobec takich zmian konieczne wydaje się stale dostosowywanie i wychodzenie naprzeciw zapotrzebowaniu społecznemu na kształtowanie nowych zachowań, wynikających z dokonujących się przemian. Nowym zamówieniem społecznym staje się wyposażanie dzieci i młodzieży w takie umiejętności i sprawności, aby potrafiły zgodnie i w miarę możliwości współtworzyć z jednostkami niepełnosprawnymi zwarte społeczności funkcjonujące w oparciu wobec poszanowania prawa do różnorodności i odmienności w najbardziej humanitarnym ujęciu. W nawiązaniu do powyższego należy

[...] wszystkimi możliwymi sposobami, a więc zarówno przez intencjonalne działania edukacyjne, jak wzmocniony charakter życia społecznego, bronić człowieka przed zagrożeniami, pogłębiać humanistyczną motywację jego wyborów, decyzji i działań, jego kulturę uczuć, rozwijać zdolność do zachowań empatycznych, czyli otwartość na drugiego człowieka i do zachowań prospołecznych wynikających z poczucia wspólnoty i więzi międzyludzkich. Konieczna jest ochrona człowieka i humanistycznej „tkanki ludzkiej” przed agresją, w tym również polityczną, egoizmem i prymitywnymi postawami konsumpcyjnymi. Ochrona podstawowych praw człowieka wymaga traktowania go jako istoty charakteryzującej się poczuciem godności, samodzielnością myślenia, wrażliwością i kreatywnością<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994, s. 392.

<sup>18</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 50.

<sup>19</sup> I. Wojnar, *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubina (red.), Elipsa, Warszawa 1996, s. 18.

Zjawisko włączania ludzi niepełnosprawnych do głównego nurtu życia społecznego ma przyjmować charakter psychospolecznego procesu, którego główny cel stanowić ma tworzenie wspólnoty ideowej (systemu wartości, norm, ocen), wspólnoty warunków życia oraz wspólnoty interesów, dążeń i działań ludzkich<sup>20</sup>. Idea ta w swych założeniach ma doprowadzić do obecności tych osób we wszystkich płaszczyznach życia zbiorowego, jako użytkowników istniejących już wzorów oraz twórców nowych rozwiązań wpływających na podniesienie jakości życia. Zmiany zachodzące we współczesnym świecie generują również zmianę postaw wobec ludzi z niepełnosprawnością. Dostrzegane jest większe otwarcie na problematykę niepełnosprawności, same też osoby niepełnosprawne zaczynają pełniej i aktywniej uczestniczyć w życiu społecznym.

Zmiana paradygmatu w sposobie myślenia o edukacji osób niepełnosprawnych polega na pojawieniu się edukacji inkluzyjnej. Tendencji tej nadaje się charakter perspektywiczny, uznając, iż znajduje się ona zaledwie na etapie początkowym. Odwołując się do niej należy zauważyć, iż tendencja ta posiada wiele wymiarów: pedagogiczny, psychologiczny, duchowy czy polityczny<sup>21</sup>. Idea integracji społecznej osób niepełnosprawnych realizowana jest w praktyce szkolnej jako edukacja integracyjna służąca uczeniu i kształtowaniu postaw tolerancji wobec osób niepełnosprawnych. W dzisiejszych czasach okazuje się jednak, iż tolerancja to za mało.

Edukacja włączająca stanowi wyzwanie przede wszystkim dla systemu szkolnego i dalszego funkcjonowania poszczególnych szkół, mobilizując je tym samym do ulepszenia i uelastyczniania programów i metod nauczania. Te konieczne do wprowadzenia zmiany stanowić będą jeden z podstawowych i najważniejszych czynników stymulujących rozwój kompetencji nauczycieli. Wszystko to pozwoli na stopniowe upowszechnianie się właściwego klimatu kulturowego umożliwiającego bardziej elastyczne uwzględnianie i zaspokajanie potrzeb wszystkich dzieci w danej społeczności. Klimat taki wpłynąć będzie pozytywnie na nauczycieli, którzy zaczną traktować uczniów mających trudności w nauce jako wyzwanie w swojej pracy, a nie jako problem, z którym trzeba się zmierzyć<sup>22</sup>.

W edukacji inkluzyjnej chodzi przede wszystkim o ukształtowanie postawy autentycznej akceptacji uczniów niepełnosprawnych jako równoprawnych uczestników szkolnej codzienności oraz pełnowartościowych członków społeczności szkolnej. Według założeń tej idei,

<sup>20</sup> H. Żuraw, *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 9.

<sup>21</sup> V. Lechta, *Edukacja inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedzinny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2010, s. 321–322.

<sup>22</sup> M. Ainscow, *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000, s. 181–207.

[...] w podejściu do dzieci niepełnosprawnych, ze względu na ich inkluzję, chodzi przecież o zasadę najwyższego rzędu: o aprioryczną akceptację „bliźniego swego”, a nie tylko o tolerowanie niepełnosprawnego człowieka, któremu umożliwiamy istnienie między nami. Człowiek niepełnosprawny jest akceptowany bez żadnych warunków wstępnych: akceptujemy go takim, jaki jest. Naszą akceptacją nie tylko jednak deklarujemy, że traktujemy osobę niepełnosprawną jako nam równą i że jesteśmy do jej dyspozycji, ale przez to, że jej pomagamy, wzbogacamy także samych siebie (Buberowska zasada Ja–Ty)<sup>23</sup>.

Koniecznym wydaje się również zwrócenie uwagi – jak słusznie wskazują S. i W. Stainback<sup>24</sup> – na fakt, że o efektywności edukacji inkluzyjnej decydują trzy czynniki współpracujące ze sobą:

- organizowanie, polegające na koordynacji zespołów i jednostek, które wzajemnie się wspierają w kontaktach formalnych i nieformalnych;
- wzajemne konsultowanie w czasie planowania i implementacji programów dla uczniów;
- kooperacyjne uczenie się w wyniku, którego uczniowie o różnym poziomie umiejętności mają możliwość rozwijania swojego potencjału<sup>25</sup>.

Obserwacja aktualnej sytuacji w rodzimej oświacie pozwala stwierdzić, iż na obecnym etapie bliżej nam nadal do segregacji niż integracji czy inkluzji. Oczywiście niesprawiedliwe i dalekie od prawdy byłoby stwierdzenie, że nie nastąpił postęp w tej dziedzinie i nie zaszły zmiany. Wręcz przeciwnie. Zmiany zachodzą i na bieżąco podejmowane są starania i wysiłki zmierzające do poprawy sytuacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, ale daleko nam jeszcze do zachwytu. Wszystko to pozwala jednak uświadomić sobie, jak wiele pozostało jeszcze do zrobienia, aby każdy człowiek niepełnosprawny miał szansę korzystać z edukacji włączającej (inkluzyjnej), nie zaś wykluczającej i marginalizującej go. Warto zauważyć, iż społeczeństwo polskie toleruje już osoby niepełnosprawne, ale nie jest jeszcze przygotowane na akceptację i pełne włączenie tych jednostek w nurt życia społecznego.

## Nauczyciel wobec choroby i niepełnosprawności

Postawy prezentowane przez nauczycieli mogą stanowić dla uczniów wzory zachowań. Pamiętając o właściwościach metody modelowania, należy zwrócić uwagę, iż poglądy na niepełnosprawność i postępowanie nauczycieli wobec osób chorych oraz niepełnosprawnych mogą być dla uczniów także swoistym układem odniesienia w relacjach z takimi ludźmi. Świadomość i same oddziaływania wychowawcze nauczycieli podejmowane w tym zakresie determinować będą wy-

<sup>23</sup> *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2010, s. 325–326.

<sup>24</sup> S. Stainback, W. Stainback, *Inclusion. A guide for educators*, Baltimore, za: *Pedagogika...*, s. 324.

<sup>25</sup> *Ibidem*.

stępowanie pozytywnych i poprawnych stosunków zachodzących pomiędzy osobami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi. Rolą nauczyciela w aktualnej rzeczywistości społecznej jest przede wszystkim przygotowanie młodego człowieka do dynamicznie zmieniających się warunków życia. Przykładem takich przemian jest idea integracji społecznej włączająca jednostki niepełnosprawne we wszystkie struktury życia społecznego. U podstaw tej idei tkwi założenie obecności tych osób we wszystkich płaszczyznach życia zbiorowego, jako użytkowników istniejących już wzorów oraz twórców nowych rozwiązań wpływających na podniesienie jakości życia. Zjawisko włączanie ludzi niepełnosprawnych do głównego nurtu życia społecznego ma przyjmować charakter psychospołecznego procesu, którego główny cel stanowić ma tworzenia wspólnoty ideowej (systemu wartości, norm, ocen), wspólnoty warunków życia oraz wspólnoty interesów, dążeń i działań ludzkich<sup>26</sup>. Zmiany zachodzące we współczesnym świecie generują również konieczność zmiany postaw wobec ludzi z niepełnosprawnością. Dostrzegane jest większe otwarcie na problematykę niepełnosprawności, a same osoby niepełnosprawne zaczynają pełniej i aktywniej uczestniczyć w życiu społecznym. J. Kirenko słusznie wskazuje, iż „problem niepełnosprawności, stopniowo lecz konsekwentnie, staje się udziałem coraz większej liczby osób”<sup>27</sup>.

W przeprowadzonych badaniach<sup>28</sup> ustaliłam, że idea integracji społecznej spotyka się z uznaniem i akceptacją wśród pedagogów, ponieważ zdecydowana większość (80%) ankietowanych nauczycieli uznaje, że integracja jest słuszną. Tylko 12% uważa ją za niesłuszną, a 8% badanych nie ma zdania na ten temat. W toku badań próbowałam uzyskać informacje na temat pozytywnych aspektów kształcenia integracyjnego, które zauważają ankietowani nauczyciele na terenie swojej klasy. Pedagodzy stwierdzili, iż obserwują kształtowanie się postawy tolerancji, co przejawia się uwrażliwieniem uczniów pełnosprawnych na problemy niepełnosprawnych kolegów, ofiarną pomocą, wyzbywaniem się lęku i uprzedzeń do kalectwa. W funkcjonowaniu dzieci niepełnosprawnych w klasie integracyjnej dochodzi natomiast do podwyższenia ich samooceny i poczucia własnej wartości i możliwości. Dzięki temu akceptują niepełnosprawność, gdyż odkrywają inne walory swojej osobowości, a świat przestaje budzić w nich lęk i przerażenie. Wyniki uzyskane w badaniu potwierdziły powszechną opinię głoszącą, iż skuteczność oddziaływań wychowawczych, a w szczególności działań integracyjnych, zależy od charakterystycznych cech nauczyciela, sprzyjających kształtowaniu postaw tolerancji wobec osób chorych i niepełnosprawnych. Respondenci jako

<sup>26</sup> H. Żuraw, *Udział osób niepełnosprawnych...*, s. 9.

<sup>27</sup> J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna...*, s. 5.

<sup>28</sup> Badaniem objęto 50 nauczycielek nauczania początkowego z terenu województwa lubuskiego w latach 2000–2001. Odwołano się do metody sondażu diagnostycznego, wykorzystując technikę ankiety. Zob. I. Rudek, *Integracja społeczna uczniów niepełnosprawnych w klasach młodszych*, [w:] *Moderнизowanie edukacji wczesnoszkolnej: wybrane próby*, M. Magda-Adamowicz (red.), Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2004, s. 307–313.

cechy pierwszorzędne wymieniali tu: akceptację dziecka niepełnosprawnego takim, jakie ono jest, życzliwość, serdeczność w relacjach uczeń–nauczyciel, zdolność do empatii, wiarę w możliwości ucznia, cierpliwość, niegasnącą nadzieję w możliwości ucznia, demokratyczny styl kierowania wychowawczego, umiejętności komunikacji interpersonalnej oraz przekonanie o słuszności i celowości funkcjonowania klas integracyjnych.

Nauczyciele-wychowawcy posiadają ogromną możliwość wywierania wpływu na kształtowanie u uczniów akceptacji wobec osób chorych i niepełnosprawnych oraz zachowań tolerancyjnych wobec nich. Wielu z nich dostrzega taką potrzebę, posiada świadomość takich działań oraz podejmuje konkretne kroki w tym zakresie. To z nimi, jako pierwszymi pedagogami, stykają się uczniowie na drodze swej szkolnej kariery. Poddawani są oni świadomym oddziaływaniom kształtującym ich osobowość, postawy i zachowania. Trzeba więc pomóc również nauczycielom w skuteczności ich działania. Sylwetka nowoczesnego nauczyciela powinna zawierać w sobie przede wszystkim elementy skoncentrowane na dostrzeganiu drugiego człowieka, szacunku dla jego odmienności oraz otwieraniu się na jego specyficzne trudności wynikające z ograniczonej sprawności.

Powyższe uwagi jawią się jako jedno z podstawowych zadań nauczyciela-wychowawcy w procesie edukacji. Celem pracy nauczyciela (niezwykle odpowiedzialnym i trudnym) jest zatem stwarzanie sytuacji sprzyjających budowaniu optymistycznego wizerunku własnej osoby wszystkich uczniów (a chorych przewlekłe i niepełnosprawnych w szczególności), poprzez przedzielanie odpowiedzialnych zadań, udzielanie kredytu zaufania, zachęcanie do podejmowania wysiłku nad rozwojem własnej osobowości, dostrzeganie dokonujących się zmian i rezultatów oraz nagradzanie najdrobniejszych nawet sukcesów ucznia.

Ważna jest również rola nauczyciela w budowaniu samooceny dziecka chorego i niepełnosprawnego. Dziecko takie może przeżywać stan, w jakim się znajduje na dwa sposoby: może on wyzwalać w nim energię i mobilizować do działania (choroba lub niepełnosprawność stanowi wtedy czynnik rozwojowy) lub poddać się, zrezygnować i ponieść życiową klęskę. Sposób przeżywania przez dziecko nigdy nie pozostaje obojętny ani dla niego samego, ani dla jego najbliższego otoczenia. Wobec własnej niepełnosprawności prezentowane są na ogół dwie postawy: twórcza lub egoistyczna. Pierwsza z nich wyróżnia się otwarciem na potrzeby innych, służenie drugiemu człowiekowi, niesienie pomocy. Drugą z nich charakteryzuje wyraźne domaganie się przywilejów, manifestowanie choroby i niepełnosprawności, postawa roszczeniowa<sup>29</sup>. Zadaniem nauczyciela-wychowawcy w pracy dydaktyczno-wychowawczej i procesie psychoterapeutycznym z dzieckiem chorym lub niepełnosprawnym jest uświadomienie mu, że „wielkość człowieka nie leży tylko w jego sile fizycznej. Wielkość człowieka to pełnia osobowości, charakteryzująca się siłą indywidualności i wewnętrznej mocy”<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> S.M.B. Pecyna, *Psychologia kliniczna...*, s. 182–183.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 183.

W szkole, a w szczególności na terenie klasy, dzieci wchodzą w rozmaite układy odzwierciedlające układy stosunków społecznych. Sytuacje te są swoistego rodzaju poligonem doświadczalnym dla młodego, wchodzącego powoli w realia i różne płaszczyzny życia społecznego człowieka. Umożliwiają one gromadzenie doświadczeń i budowanie obrazu otaczającego go świata i zachodzących w nim stosunków. Dziecko tworząc obraz świata buduje obraz samego siebie. Stanowi on odzwierciedlenie jego dotychczasowego doświadczenia wobec siebie. Doświadczenia te przybierają charakter:

- sądów opisowych (taki jestem),
- sądów wartościujących (tak się oceniam),
- sądów normatywnych (taki chciałbym być).

Powstawanie rozbieżności między *ja realnym* a *ja idealnym* stanowi bazę dla budowania samooceny, która może okazać się trafna, zaniżona lub zawyżona<sup>31</sup>. Jak zauważa cytowana autorka,

[...] zbyt duża rozbieżność między *ja idealnym* a *ja realnym* powoduje, że dane dziecko traci siłę motywującą do doskonalenia siebie i pracy nad sobą. Stan idealny staje się nieosiągalnym marzeniem, a realny obraz swej osoby jest oceniany coraz bardziej ujemnie. Sądy wartościujące wyznaczają z kolei poczucie jego wartości. Składają się na nie uczucia (negatywne bądź pozytywne) oraz intelektualne refleksje dotyczące własnej osoby<sup>32</sup>.

Jak wskazywano już wcześniej, obraz samego siebie wywiera istotny wpływ na zachowanie się młodego człowieka. Warto również zwrócić w tym miejscu uwagę, iż choroba i niepełnosprawność wywołują tak pozytywne, jak i negatywne zmiany zachowania. Determinuje to występowanie sytuacji trudnych. Zalicza się do nich:

- utrudnienia – pojawiają się przy napotykanii przeszkód lub występowaniu braków pewnych elementów niezbędnych do wykonania jakiejś czynności;
- deprywacje – występują w wyniku niezaspokojenia podstawowych potrzeb dziecka (fizjologicznych, społecznych, psychicznych);
- zagrożenia – mówi się o nich w momencie zwiększonego ryzyka naruszenia jakiejś wartości istotnej z punktu widzenia dziecka. Choroba czy niepełnosprawność stanowi sytuację bodźcową wpływającą na poczucie bezradności i zagubienia. Dodatkowo zostają zagrożone wszystkie potrzeby dziecka: bezpieczeństwa, miłości, akceptacji, uznania, kontaktu emocjonalnego z najbliższymi osobami;
- przeciążenia – pojawiają się w sytuacji, gdy dochodzi do przerostu wymagań nad możliwościami dziecka;
- sytuacje konfliktowe – generują je sytuacje, w których dziecko znajduje się w obszarze działania przeciwstawnych sił<sup>33</sup>.

<sup>31</sup> S.M.B. Pecyna, *Dziecko i jego choroba*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2000, s. 45.

<sup>32</sup> *Ibidem*.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 47–48.

Nauczyciel realizujący w praktyce edukację włączającą, prowadzącą w perspektywie do edukacji inkluzyjnej, powinien być wewnętrznie głęboko przekonany o słuszności takiego działania oraz rzeczywiście dopuszczać i umożliwiać włączenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w nurt życia społecznego i faktycznie akceptować taką sytuację. Wskazać można konkretne zalecenia umożliwiające i usprawniające takie włączenie uczniów w szkolną rzeczywistość i uczniowską codzienność. W związku z powyższym nauczyciel o postawie włączającej powinien:

- zapewnić każdemu możliwie maksymalny rozwój zgodny z potencjałem,
- wyjść naprzeciw oczekiwaniom dziecka i rodziny w sposobie uczenia się,
- rozwijać mocne strony poprzez wspieranie, kompensowanie słabych stron,
- motywować do wysiłku poprzez nagradzanie,
- poszukiwać przyczyn, stawiać pytania, wchodzić w dialog pedagogiczny, konsultować się ze specjalistami,
- nie eliminować z zadań zbyt trudnych, ale szukać możliwości adaptacji zadania do możliwości dziecka,
- dostosowywać wymagania programowe do potrzeb i możliwości dziecka,
- znaleźć czas na pracę wychowawczą z grupą, rodzicami, środowiskiem<sup>34</sup>.

Wskazuje się, iż nauczyciele, którzy osiągają sukcesy w procesie edukacji dzieci o specjalnych potrzebach w zwykłych szkołach, to po prostu dobrzy nauczyciele. Nauczyciele ci:

- podkreślają znaczenie sensu, tzn. dbają, by to, czego się dziecko uczy, miało dla niego sens,
  - wyznaczają ambitne, ale realne zadania,
  - upewniają się, czy uczniowie robią postępy w nauce,
  - dostarczają różnorodnych doświadczeń w trakcie uczenia się,
  - dają uczniom możliwość wyboru,
  - mają wobec nich wysokie oczekiwania,
  - tworzą pozytywną atmosferę,
  - są konsekwentni,
  - uznają wysiłki i osiągnięcia uczniów,
  - zapewniają pomoce i materiały ułatwiające uczenie się,
  - zachęcają uczniów do współpracy,
  - monitorują postępy i regularnie dostarczają informacji zwrotnych<sup>35</sup>.
- Sugeruje się, iż

<sup>34</sup> M. Dońska-Olszko, *Warunki niezbędne do rozwoju edukacji włączającej w polskim systemie oświaty*, dostępne na: [http://www.disability.uw.edu.pl/edu4all2009/cd/education\\_for\\_all/additional\\_materials/Malgorzata\\_Donska-Olszko\\_-\\_edu-wlaczajaca.pdf](http://www.disability.uw.edu.pl/edu4all2009/cd/education_for_all/additional_materials/Malgorzata_Donska-Olszko_-_edu-wlaczajaca.pdf) [07.02.2011].

<sup>35</sup> M. Ainscow, *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000, s. 190.

[...] współczesny nauczyciel powinien być uważnym obserwatorem, inspiratorem, osobą wzmacniającą siły psychiczne tkwiące w dziecku, organizatorem i koordynatorem, inicjatorem i stymulatorem, a także edukatorem wzbudzającym ciekawość, pasję poznawczą dziecka, a jednocześnie wychodzącym naprzeciw jego oczekiwaniom, potrzebom, stosującym zasadę indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu<sup>36</sup>.

Takie wszechstronne wymagania stawiane nauczycielowi uczącego do teraźniejszości, edukując jednocześnie do przyszłości, wynikają z różnorodności i niejednorodności współczesnego świata. Brak wewnętrznej homogeniczności grup społecznych, akcentowanie indywidualności i niepowtarzalności jednostki czy podmiotowe traktowanie człowieka generują nowe wyzwania dla procesów wychowania i kształcenia.

W związku z prezentowanymi rozważaniami w kształceniu przyszłych nauczycieli powinno położyć się nacisk na realizację między innymi takiej problematyki, jak:

- wdrażanie do dostrzegania inności, uwrażliwianie na inność,
- kształtowanie świadomości o równorzędności wszystkich kultur, odwoływanie się do doświadczeń uczniów i rodziców,
- kształtowanie potrzeby ustawicznego „wchodzenia” na pogranicza,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami i negatywnymi stereotypami,
- kształtowanie odmienności i tolerancji, wyrzeczenia się poczucia wyższości kulturowej na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości<sup>37</sup>.

Potrzebę takiego spojrzenia na edukację uzasadnia fakt, iż „współczesny nauczyciel ma do spełnienia poważne zadania, gdyż powinien być promotorem dokonujących się zmian, orędownikiem demokracji, humanizmu, tolerancji. Od niego w dużym stopniu zależeć będzie proces kształtowania się jednostek odpowiedzialnych za los innych ludzi, różnych grup społecznych i narodów, jakość naszego życia i przyszłych pokoleń”<sup>38</sup>. Należy również zwrócić uwagę, iż współcześnie realizacja procesu edukacji nie jest zarezerwowana wyłącznie dla szkoły. Włączają się w nią także inne instytucje pozaszkolne rozszerzając tym samym ofertę oddziaływań wychowawczych adresowanych do młodego pokolenia. Działania te obejmują także kształtowanie wzajemnych relacji z osobami chorymi i niepełnosprawnymi. Wśród nich wskazać należy również media, które

<sup>36</sup> O. Zamecka-Zalas, *Nauczyciel edukacji elementarnej wobec wyzwań edukacyjnych jutra*, [w:] *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniami edukacji przyszłości*, M. Chodkowska, M. Uberman (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 78.

<sup>37</sup> J. Nikitorowicz, *Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji międzykulturowej*, [w:] *Mysł pedologiczna i działanie nauczyciela*, A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa – Białystok 1997, s. 105.

<sup>38</sup> S. Korczyński, *Nauczyciel w procesie przemian*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, S. Korczyński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 41.



wywierają zdecydowany wpływ na budowanie wizerunku tych osób, tak u dzieci i młodzieży, jak i osób dorosłych. Media posiadają możliwość przedstawiania otaczającego świata i jego problemów. Ich domenę stanowi możliwość ukazywania otaczającej rzeczywistości społecznej, ale posiadają również możliwość dokonywania w niej zmian. Zmiany te mogą dotyczyć również relacji z osobami chorymi i niepełnosprawnymi. Włączenie się mediów w budowanie wizerunku osoby chorej i niepełnosprawnej stanowi, zaraz obok edukacji, jeden z najistotniejszych czynników wpływających na umożliwienie w miarę normalnego ich funkcjonowania społecznego. Skuteczność takiego działania jest możliwa wyłącznie wtedy, gdy oddziaływania podejmowane są wielokierunkowo. Adresatami emitowanych programów, w tym również o osobach niepełnosprawnych, są miliony odbiorców, których postępowanie można modelować poprzez przedstawianie im właściwych wzorów zachowań. Niestety, mimo tych zabiegów, ciągle jeszcze tak postrzeganie społeczne osób z niepełnosprawnością, jak i ich możliwości w miarę normalnego funkcjonowania społecznego nie są zadowalające.

### Podsumowanie

Z uwagi na fakt, że szkoła stanowi przestrzeń, w której dziecko spędza znaczną część swojego życia, czas ten powinien być w pełni wykorzystany na realizację podstawowych zadań sprzyjających jak najlepszemu rozwojowi młodego człowieka. To czas, w którym dziecko należy wyposażyć w wiedzę, umiejętności, sprawności i kompetencje umożliwiające mu funkcjonowanie w dynamicznie zmieniającym się świecie, świecie pełnym różnorodności i wewnętrznych sprzeczności. Szkoła, a w niej nauczyciele, mają szczególne możliwości dla budowania pozytywnego wizerunku osób chorych i niepełnosprawnych oraz kształtowania postaw wobec tych jednostek. Rozważania te wiernie oddają słowa M. Grzegorzewskiej z *Listu do młodego nauczyciela*:

Tajemnica powodzenia w wychowaniu człowieka leży w tym,  
kim jest nauczyciel jako człowiek,  
w jego postawie do pracy i do zagadnień życia.  
Tajemnica ta leży w stosunku do człowieka,  
w szacunku do stającej się osobowości.

Zmiany dotyczące postaw i zachowań wobec osób z niepełnosprawnością są już dostrzegalne. Sytuacja taka pozwala optymistycznie patrzeć na ich dalszy rozwój. Trudno jednak na razie powiedzieć, na ile zauważalne już zmiany są trwałe i autentyczne, wypływające z wewnętrznego przekonania i przyznania osobom chorym i niepełnosprawnym pełni przysługujących im praw, a na ile są to deklaracje puste i bezpodstawne pozbawione podbudowy świadomościowej. Zmiany w mentalności nigdy nie są kwestią jednorazowych kontaktów i nie dokonują się przypadkiem czy mimochodem, są wynikiem systematycznie organizowanych, planowanych i świadomie przemyślanych działań rozłożonych i organizowanych

w dłuższym czasie. Zmiana sytuacji społecznej osób chorych i niepełnosprawnych jest pochodną postaw przejawianych przez społeczeństwo wobec nich. Przemiany w sposobie postrzegania osób z niepełnosprawnością zależą między innymi od oddziaływań podejmowanych w tym zakresie przez nauczycieli. Od ich pozytywnego nastawienia do idei integracji społecznej osób niepełnosprawnych oraz wewnętrznego przekonania o słuszności tych zmian zależy w dużej mierze nastawienie młodych ludzi i postawy przejawiane przez nich wobec osób chorych i niepełnosprawnych.

## Bibliografia

Ainscow M., *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach – wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.

Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

Doliński D., *Psychologia wpływu społecznego*, Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum, Wrocław 2000.

Dońska-Olszko M., *Warunki niezbędne do rozwoju edukacji włączającej w polskim systemie oświaty*, dostępne na: [http://www.disability.uw.edu.pl/edu4all2009/cd/education\\_for\\_all/additional\\_materials/Malgorzata\\_Donska-Olszko\\_-\\_edu-wlaczajaca.pdf](http://www.disability.uw.edu.pl/edu4all2009/cd/education_for_all/additional_materials/Malgorzata_Donska-Olszko_-_edu-wlaczajaca.pdf) [07.02.2011].

Dycik W., *Człowiek dorosły niepełnosprawny w poszukiwaniu poczucia sensu życia*, [w:] *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, K. Rzedzicka, A. Kobylańska (red.), Impuls, Kraków 2003.

*Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, I. Obuchowska (red.), WSiP, Warszawa 1995.

*Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, J. Delors (red.), Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.

Ferenz K., *Źródła kształtowania się postaw wobec osób niepełnosprawnych*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), Impuls, Kraków 2008.

Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1958.

Kirenko J., *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.

Kirenko J., *Niepełnosprawni wobec niepełnosprawności*, [w:] *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, M. Chodkowska, M. Uberman (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

Korczyński S., *Nauczyciel w procesie przemian*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, S. Korczyński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Korepta E., *Rola nauczycieli w kształtowaniu postaw regionalnych*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, S. Korczyński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Kwiatkowska A., *Tożsamość a społeczne kategoryzacje*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1999.

Lechta V., *Edukacja inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2010

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2004.

Maciaszkowa J., *Być nauczycielem wychowawcą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1985, nr 8.

Makocki Z., *Kultura i wychowanie*, „Ars Educandi” 2000, t. 2.

Nikitorowicz J., *Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji międzykulturowej*, [w:] *Mysł pedentologiczna i działanie nauczyciela*, A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa – Białystok 1997.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.

Ostrowska A., *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, IFiS PAN, Warszawa 1994

Paszkowicz M.A., *Wybrane aspekty funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami*, Fundacja Wydawnicza „JM”, Zielona Góra 2009.

Pecyna S.M.B., *Dziecko i jego choroba*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

Pecyna S.M.B., *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

*Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2010.

Pospiszyl K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, PWN, Warszawa 1973.

Rabczuk W., *Strategiczne cele edukacji w świetle Raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej*, [w:] *Edukacja w świecie współczesnym*, R. Leppert (red.), Impuls, Kraków 2000.

Rudek I., *Integracja społeczna uczniów niepełnosprawnych w klasach młodszych*, [w:] *Modernizowanie edukacji wczesnoszkolnej: wybrane próby*, M. Magda-Adamowicz (red.), Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2004.

Rudek I., *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków 2007.

Sokołowska M., Ostrowska A., *Socjologia kalectwa i rehabilitacji*, PAN, Wrocław 1976.

Stainback S., Stainback W., *Inclusion. A guide for educators*, Baltimore, za: *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, B. Śliwerski (red.), GWP, Gdańsk 2010.

Wojnar I., *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, I. Wojnar, J. Kubina (red.), Elipsa, Warszawa 1996.

Zamecka-Zalas O., *Nauczyciel edukacji elementarnej wobec wyzwań edukacyjnych jutra*, [w:] *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniami edukacji przyszłości*, M. Chodkowska, M. Uberman (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

*Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, A. Maciarz (red.), Impuls, Kraków 1999.

Żuraw H., *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.

## AUTORZY

ADAMEK IRENA – prof. dr hab., Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

CLARKE BARBARA – prof., Faculty of Education, Monash University, Australia

CUTTER-MACKENZIE AMY – dr, Faculty of Education, Monash University, Australia

JAKUBOWICZ-BRYX ANNA – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

JASZCZYSZYN ELŻBIETA – dr, Uniwersytet w Białymstoku

KOPIK ALDONA – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

KRAUZE-SIKORSKA HANNA – dr hab. prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

NELEŠOVSKÁ ALENA – prof. PhDr, Univerzita Palackého v Olomouci

OELSZLAEGER BEATA – dr, Uniwersytet Śląski, filia w Cieszynie

PARLAK MIROSLAWA – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

RUDEK IWONA – dr, Uniwersytet Zielonogórski

SMITH PHIL – President of Australian Association for Environmental Education

SUFA BEATA – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

SZEMPRUCH JOLANTA – dr hab. prof. Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach

SZKOLAK ANNA – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

SZPLIŃ AGNIESZKA – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

ZATORSKA MONIKA – mgr, Europejskie Centrum Edukacji w Kielcach

ZBRÓG ZUZANNA – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

ZYZIK ELŻBIETA – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

