

Edukacja (dla) dziecka

– od trzylatka do sześciolatka

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydawnictwo „Libron”

Edukacja (dla) dziecka

– od trzylatka do sześciolatka

Redakcja naukowa
Józefa Bałachowicz, Zuzanna Zbróg

Kraków 2011

© Copyright by Wydawnictwo LIBRON and Authors
Kraków 2011

ISBN 978-8-362196-29-6

Recenzent: prof. dr hab. Irena Adamek

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
www.libron.pl

Spis treści

Wstęp 7

DZIECKO W WIEKU PRZEDSZKOLNYM – TEORETYCZNE I EMPIRYCZNE KONTEKSTY WSPOMAGANIA ROZWOJU

Agnieszka Podbilska

Nowe spojrzenie na rozwój dziecka w świetle znowelizowanej
podstawy programowej wychowania przedszkolnego 11

Małgorzata Kwaśniewska

Przygotowanie dzieci do nauki czytania i pisania w świetle wybranych
programów autorskich wychowania przedszkolnego 19

Barbara Górecka-Mostowicz

Wspieranie dziecka w konstruowaniu pojęcia własnego „Ja” 33

Irena Polewczyk

Kształtowanie percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym
w świetle zmian w podstawie programowej 55

Celestyna Grzywniak

Przydatność treningów słuchowych u dzieci z trudnościami w uczeniu się 71

Barbara Kurowska

Zapobieganie nieprawidłowościom w rozwoju języka u dziecka
w wieku przedszkolnym 89

Katarzyna Warchoń

Stymulowanie rozwoju dziecka poprzez aktywność muzyczną 111

Zofia Śmigielska

Stymulowanie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym
według metodyki Marii Montessori 125

Barbara Cygan

Doświadczenie świata przez dziecko sposobem wspierania jego rozwoju 137

Agnieszka Potempa

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Finlandii
– ogólny dobrostan dziecka i rodziny, rozwój i nauka 145

Barbara Bilewicz-Kuźnia, Teresa Parczewska

Telewizja lokalna wobec wyrównywania szans edukacyjnych małego dziecka 155

DZIECKO SZEŚCIOLETNIE – PRZEDSZKOLE CZY SZKOŁA?

Joanna Kruk-Lasocka, Jacek Krajewski, Bożena Bartosik	
Wspieranie rozwoju dziecka przedszkolnego w świetle koncepcji psychomotoryki	169
Jacek Krajewski, Katarzyna Krajewska	
Gotowość szkolna dzieci kończących edukację przedszkolną	185
Katarzyna Kochan	
Sześciolatki w szkole – założenia a rzeczywistość szkolna	203
Grażyna Rura	
Sześciolatek w szkolnych przestrzeniach – organizacyjne (nie)możliwości	221
Anna Struzik	
Organizowanie warunków do uczenia się w klasie – zwrot ku potrzebom dzieci sześcioletnich	237
Leokadia Szymczyk	
Edukacja sześciolatków w klasie pierwszej	253
Jolanta Sajdera	
Wspieranie aktywności społecznej dziecka sześcioletniego w perspektywie nowej reformy programowej	267
Bibliografia	279
Autorzy	293

WSTĘP

Edukacja przedszkolna, mocno zaniedbywana przez ostatnie lata przez decydentów oświatowych i samorządowych, ponownie nabrała ogromnego znaczenia i została zauważona jako istotny etap w efektywnym uczeniu się małych dzieci, ważny dla ich zrównoważonego rozwoju, umożliwiając większe wykorzystanie potencjału tkwiącego w każdym dziecku.

Komisja Europejska uznała edukację przedszkolną za priorytetowy temat współpracy między państwami członkowskimi w latach 2009–2010. Również w Polsce debaty na ten temat znajdują się w centrum zainteresowania pedagogów, badaczy systemów oświatowych, nauczycieli praktyków i rodziców, zwłaszcza ze względu na będącą w toku realizacji reformę oświatową, w efekcie której mamy do czynienia ze skokowym upowszechnieniem edukacji przedszkolnej w naszym kraju. Burzliwe, toczące się w gorącej atmosferze publiczne dyskusje na temat planowanego, obowiązkowego od września 2012 roku obniżenia wieku szkolnego, znajdują odzwierciedlenie także w przygotowanym tomie. Podejmowane przez Autorów artykułów zagadnienia ukazują w szerszej perspektywie problemy, z jakimi spotykają się przedszkola i szkoły czynnie uczestniczące w zmianach polskiego systemu edukacji. Każdy z podmiotów zmian w inny sposób spostrzega i rozumie szanse oraz zagrożenia, będące wynikiem projektowanych i już urzeczywistnianych przekształceń systemowych. Z tego też powodu perspektywa oglądu codzienności wychowawczej i edukacyjnej, odnoszącej się do dzieci w wieku 3–6 lat, ma zróżnicowany charakter, zaś osie interpretacyjne dotyczące tej problematyki przebiegają bardzo niejednoznacznie. Stanowi to jednak o znaczącej wartości podejmowanego dyskursu ze względu na podkreślenie wielowymiarowości tego etapu rozwoju dziecka. Konceptualizacja dzieciństwa może być bowiem rozpatrywana jedynie w wymiarze wieloznaczności i szerszej refleksji nad tą kategorią pedagogiczną.

Niejednoznaczność teorii i praktyk wczesnej edukacji znajduje odzwierciedlenie w zmianie podejścia do edukacji małego dziecka. Wobec publikowanych wyników badań empirycznych równoważnej wartości nabierają paradygmaty praktycznej edukacji sprzyjającej rozwojowi (określanej również jako „orientacja społeczno-emocjonalna”) i podejścia akademickiego (zwracającego większą uwagę na stymulowanie rozwoju podstawowych umiejętności językowych i poznawczych, związanych z wczesnym czytaniem, pisanem i matematyką, ale niekoniecznie poprzez nauczanie bezpośrednie). W Polsce dosyć popularne (co nie znaczy, że powszechnie stosowane w praktyce edukacyjnej) są teorie rozwoju i konstruktywizmu, wywodzące się głównie z koncepcji Piageta, Brunera, Wygotskiego, Montessori. Koncentrują one swoją uwagę na podmiotowości dziecka, w której zabawy z rówieśnikami, uczenie się przez odkrywanie z odpowiednim oddziaływaniem tutora są uznawane za podstawowe mechanizmy stymulowania rozwoju, umożliwiające większości dzieci osiągnięcie gotowości szkolnej. Założenie o poszanowaniu zasad rozwoju i motywa-

cji umożliwia dzieciom podejmowanie inicjatywy i w pewnym stopniu decydowanie o własnym rozwoju, zaś poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego i stabilnych relacji społecznych stanowi zasadniczy warunek zrównoważonego rozwoju oraz efektywnego uczenia się małych dzieci.

Niezwykle ważną kwestią jest także podejmowana w tomie problematyka rozumienia siebie przez dziecko w wieku przedszkolnym oraz poznanie pedagogicznych uwarunkowań kształtowania się pojęcia własnego „Ja”, które wiąże się z rozwojem elementarnej samowiedzy. Interesujący może okazać się również obszar tematyczny, który odnosi się do efektywnej i powszechnie dostępnej edukacji przedszkolnej. Dla polskiego systemu oświaty stanowi on istotne wyzwanie, szczególnie trudne ze względu na ciągły niedobór placówek przedszkolnych, zwłaszcza na terenach wiejskich, oraz nadal niedopracowane procedury diagnozowania gotowości szkolnej dzieci pięcioletnio- i sześciolatków. W tomie zainteresowani Czytelnicy znajdą wyniki obserwacji funkcjonowania systemu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w Finlandii (do porównania z systemem polskim), wnioski z badań empirycznych nad wybranymi aspektami gotowości szkolnej oraz liczne propozycje wspierania rozwoju językowego, słuchowego, motorycznego, społecznego i emocjonalnego dziecka w wieku przedszkolnym, także sześciolatków.

Artykuły odnoszące się do zmian w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, do zmian w stylu pracy nauczycieli, w organizacji środowiska uczenia się dzieci i ich wszechstronnego rozwoju zapewne zainteresują pedagogów, psychologów oraz nauczycieli pracujących z dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz z sześciolatkami. Być może przyczynią się także do podjęcia przez nich trudu autorefleksji nad własną pracą, jej kontekstem społecznym i kulturowym, nowymi wyzwaniami i potrzebami, którym w praktyce pedagogicznej starają się na co dzień sprostać.

Pragniemy wyrazić serdeczne podziękowania wszystkim Autorom za udział w dialogu pedagogicznym na temat wczesnej edukacji, jej uwarunkowań i kierunków rozwoju, a tym samym za przyczynienie się do powstania tej książki. Żywimy nadzieję, że stanie się ona źródłem refleksji nad poruszonymi problemami oraz inspiracją do kontynuacji pedagogicznego dyskursu.

Odębne podziękowania składamy Pani Profesor Irenie Adamek za wnikliwe zrecenzowanie tekstów i cenne wskazówki, które umożliwiły przygotowanie tomu do publikacji.

Józefa Bałachowicz, Zuzanna Zbróg

DZIECKO W WIEKU PRZEDSZKOLNYM
— TEORETYCZNE I EMPIRYCZNE KONTEKSTY
WSPOMAGANIA ROZWOJU

Agnieszka Podbilska

NOWE SPOJRZENIE NA ROZWÓJ DZIECKA W ŚWIETLE ZNOWELIZOWANEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Wprowadzenie

Nowa podstawa programowa wzbudza wiele kontrowersji. W środkach masowego przekazu zaobserwować możemy liczne spekulacje, które koncentrują się wokół wprowadzonych zmian. Jedni chwalą, inni krytykują. Osobiście przychyliłam się do słów prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej:

W dzisiejszych czasach ukazują się liczne rozporządzenia o takim stopniu ogólności i takim braku jednoznaczności, że w trakcie ich realizacji zmuszają do ich interpretowania. Nie zawsze jest to zgodne z założeniami i intencjami zawartymi w rozporządzeniu. Ponadto jednego dnia zostają one wprowadzone po to, aby za kilkanaście miesięcy stały się już nieaktualne, nieważne¹.

Osiągnięcie dojrzałości szkolnej przez dziecko w wieku przedszkolnym

Wychowanie przedszkolne obejmuje wspomaganie rozwoju dziecka od trzeciego roku życia aż do rozpoczęcia przez nie nauki w klasie pierwszej, sześcioletniej szkoły podstawowej. Organizowane jest w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych szkół podstawowych i alternatywnych formach wychowania przedszkolnego. Placówki przedszkolne zapewniają opiekę, wychowanie, a także nabywanie wiadomości i umiejętności uczenia się w warunkach umożliwiających dziecku „osiągnięcie dojrzałości szkolnej”. Poprzez dojrzałość szkolną (wg S. Szumana) rozumie się taki rozwój psychiczny, fizyczny oraz społeczny dziecka, dzięki któremu jest ono wrażliwe i podatne na proces uczenia się w I klasie szkoły podstawowej².

¹ Wypowiedź pochodzi z autorskiego seminarium prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej „Działalność pedagogiczna przedszkola a podstawa programowa – niepokoje i realia”, Kraków 28.02.2011.

² Por. B. Janiszewska, *Co z tą dojrzałością szkolną*, „Meritum” 2009, nr 1; W. Brejnak *Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2006; B. Janiszewska, *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości. Pomoce do badań*, Seventh Sea, Warszawa 2006; *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1980.

Aktualna i poprzednia podstawa programowa

Porównując podstawę programową z 23 sierpnia 2007 r. z rozporządzeniem 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) widzimy, że cele i treści kształcenia wychowania przedszkolnego sformułowane zostały niezwykle precyzyjnie. W komentarzach do realizacji podstawy zostały podane warunki i sposoby ich realizacji. Dzięki nim lepiej będzie można wspomagać rozwój umysłowy dzieci, przygotować je do nauki szkolnej, a także do radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych niezależnie od tego, do jakiej placówki oświatowej uczęszczają³. Dodać tutaj należy, iż podstawa programowa nie jest programem nauczania, lecz wykazem wiadomości i umiejętności, którymi mają się wykazać dzieci przed rozpoczęciem nauki w szkole. Należy zatem konkretyzować i rozszerzyć zakres kształcenia i wychowania zawarty w tym dokumencie o autorskie programy wychowania przedszkolnego, które powinny być opracowane konkretnie, jednoznacznie i szczegółowo. Pomoże to nauczycielowi w zaplanowaniu, a następnie w zrealizowaniu treści wychowawczo-dydaktycznych na zajęciach z dziećmi w przedszkolu⁴.

Porównując aktualną i poprzednią podstawę programową widocznych jest wiele zmian, wśród których najbardziej krytykowanym punktem stał się zapis przekształcający nabywanie i rozwijanie umiejętności czytania i pisania w kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie⁵.

Interpretacja 14. obszaru: „Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie”

Wspomniany obszar „Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie” został w praktyce wyraźnie źle zinterpretowany. Władza oświatowa, nauczyciele w niektórych placówkach zrezygnowali nawet z wprowadzania do globalnego odczytywania napisów umieszczanych w salach zabaw. Powszechnie zapanowała opinia wśród nauczycieli, a za ich pośrednictwem i wśród rodziców, dotycząca zakazu nauki czytania i pisanie w przedszkolu. A różnica polega tylko na rezygnacji z wprowadzania liter ze wszystkimi dziećmi na zajęciach dydaktycznych. W przypadku zaś przygotowania do pisanie nic się nie zmieniło – i wtedy, i teraz nauczyciel przygotowuje do pisanie, a nie uczy pisanie. Wszystko wskazuje na to, że albo szkoleń dla nauczycieli było za mało, albo prowadziły

³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, materiał konferencyjny autorskiego seminarium prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej „Działalność pedagogiczna przedszkola, a podstawa programowa – niepokoje i realia”, Kraków 28.02.2011.

⁴ *Ibidem*.

⁵ 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).

je osoby, które interpretowały zapisy podstawy z własnego punktu widzenia. Dlatego nauczyciele mieli kłopoty z realizacją poszczególnych bloków programowych. Brak doradców metodycznych w wielu regionach Polski spowodował, że nauczyciele nie mieli do kogo zwrócić się o pomoc, aby uzyskać cenne wskazówki i szukać potwierdzenia, że realizują podstawę właściwie. Dla mnie idealnym momentem do konfrontacji stał się udział w autorskim sympozjum naukowym „Działalność pedagogiczna przedszkola a podstawa programowa – niepokoje i realia” prowadzonym przez współtwórczynię nowej podstawy programowej: prof. Edytę Gruszczyk-Kolczyńską oraz mgr Ewę Zielińską. Autorki podstawy próbowały wyjaśnić, dlaczego nauczyciele przedszkola mają kształtować gotowość do nauki czytania i pisania, a nie uczyć czytania i pisania.

Rola przedszkola polega na przygotowaniu do nauki pisania poprzez zabawy paluszkowe, prace plastyczno-techniczne (wycinanie, wydzieranie, lepienie, darcie, malowanie, rysowanie itp.), a rola szkoły na nauczaniu kreślenia liter. Podtrzymanie tego zapisu (istniał w poprzedniej podstawie) stanowi logiczną kontynuację podejmowanych działań przez przedszkole w szkole. W przedszkolu dziecko uczy się właściwego trzymania narzędzia (przyboru), poprawnego i bezpiecznego dla otoczenia posługiwania się nim, a więc wzmacnia mięśnie biorące udział w procesie pisania. Dotychczas dzieci w przedszkolu uczyły się liter, a więc do klasy I szkoły podstawowej najczęściej trafiali uczniowie znający już alfabet i umiejący czytać. Program klasy pierwszej, w pierwszym półroczu nauki szkolnej, obejmował poznawanie liter, które już знаły, ale w powiązaniu z nauką ich kreślenia. W związku z tym zajęcia edukacyjne nie zaspokajały ciekawości poznawczej dzieci, tak ważnej dla ich rozwoju. Czytanki, jakie im oferowano, były proste, mało interesujące i nieatrakcyjne pod względem poznawczym. Większość pierwszoklasistów skazana więc była na nudę i marnowanie czasu⁶. Należy podkreślić również to, że dwukrotne uczenie się czytania (w przedszkolu i szkole) wcale nie przyczyniało się do sprawnego opanowania tej umiejętności pod względem technicznym, jak i do lepszego czytania ze zrozumieniem. Przeprowadzone doświadczenia wykazują, że łatwiej jest nauczyć się składania i rozpoznawania liter, aniżeli ukształtować gotowość do nauki czytania powiązaną z nauką pisania. Uznano więc, że o te umiejętności zadba nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, natomiast na etapie wychowania przedszkolnego dziecko nabierze gotowości do nauki czytania i przygotuje się do pisania. Trzeba tu podkreślić, że nowa podstawa programowa, poszerzona o programy autorskie, umożliwia naukę czytania, ale tylko wtedy, gdy dziecko będzie już do tej nauki gotowe⁷. Dla zainteresowanych czytaniem i pisanem dzieci nauczyciel powinien zorganizować tzw. kącik szkolny i umieścić w nim różne pomoce dydaktyczne, np. klocki z literami, układanki literowo-sylabowe⁸.

⁶ A. Spikert, *Niepokoje wokół reformy programowej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, numer specjalny – rok V: *Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje*, s. 108–109.

⁷ E. Zielińska, *O trudnościach w realizacji podstawy programowej*, materiał pokonferencyjny autorskiego seminarium prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej „Działalność pedagogiczna przedszkola, a podstawa programowa – niepokoje i realia”, Kraków 28.02.2011.

⁸ E. Zielińska, *Nowa podstawa programowa rok po*, „Doradca Dyrektora Przedszkola” 2010, nr 2.

Obawy dotyczące wybranych zapisów

Obecnie obowiązująca podstawa programowa ma przeciwdziałać dwukrotnemu nabywaniu przez dzieci tych samych umiejętności. Zapis wydaje się więc jak najbardziej logiczny i sensowny. Pora jednak zastanowić się, jak przełoży się on na praktykę. 1 września w mury placówek szkolnych wkroczą dzieci zdiagnozowane jako gotowe do podjęcia nauki szkolnej. Czy jednak nauczyciel, mający grupę maksymalnie 26 uczniów, będzie w stanie poświęcić każdemu z nich odpowiednio dużo uwagi? Rozpatrując aktualny stan szkół i klas lekcyjnych ciężko także wyobrazić sobie, aby zgodnie z zapisem 50% sali lekcyjnej zajmowała część dydaktyczna, zaś pozostałe 50% część rekreacyjna. Prawdopodobnie jeszcze przez długi czas idea dostosowania klas do potrzeb rozwojowych sześciolatków pozostanie jedynie zapisem⁹.

System polski a „standardy europejskie”

Jeden z argumentów przemawiających za nową podstawą programową głosił, iż jest „to konieczność dostosowania polskiego systemu edukacji do standardów europejskich”¹⁰. Przyglądając się systemowi edukacyjnemu krajów europejskich trudno jednak mówić o jakichkolwiek standardach. Rozpatrując kwestie pod względem statystycznym, edukacja Europejczyków rozpoczyna się rzeczywiście w szóstym roku życia. Jeśli jednak przyjrzymy się poszczególnym krajom, to obowiązkowe uczęszczanie do szkoły waha się między czwartym a siódmym rokiem życia. W Luksemburgu edukacja rozpoczyna się najwcześniej – w czwartym roku życia¹¹. Obowiązek szkolny w Holandii, na Cyprze, Węgrzech oraz w Wielkiej Brytanii obejmuje pięcioletki. Austria, Francja, Belgia, Irlandia, Hiszpania, Grecja, Liechtenstein, Niemcy, Norwegia, Islandia, Litwa, Włochy, Portugalia, Czechy, Słowacja i Słowenia to kraje, w których sześciolatki idą do szkoły. Z „obowiązkiem szkolnym” w Danii, Estonii, Rosji, Szwecji, Łotwie, Finlandii, Rumunii, Bułgarii, Polsce¹² stykały się dzieci w wieku siedmiu lat¹³. Stwierdza się więc, iż pojęcie „standardy europejskie” nie istnieje, a każdy kraj postępuje w tej kwestii na swój sposób.

⁹ A. Spikert, *op. cit.*, s. 112.

¹⁰ Za: D. Bronk, *Pójdź dziecko, ja Cię uczyć będę – reforma czy pseudoreforma oświaty w Polsce?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, numer specjalny – rok V: *Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje*, s. 102.

¹¹ *Ibidem*, s. 102.

¹² Zgodnie z założeniami reformy obowiązkowa nauka szkolna rozpocznie się dla dzieci sześciolatków w Polsce w 2012 roku. W chwili obecnej rodzic na prawo wyboru czy jego dziecko w wieku sześciu lat zostanie w przedszkolu czy też trafi do I klasy szkoły podstawowej.

¹³ Por. J. Prucha, *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, PWN, Warszawa 2006.

Tygodniowa organizacja pobytu dziecka w przedszkolu

Nowa podstawa programowa omawia zagospodarowanie tygodniowego czasu pobytu dziecka w przedszkolu¹⁴. Jest to niezwykle przydatny i konieczny zapis, gdyż na przełomie ostatnich lat, z uwagi na naukę czytania, wyraźnie zaniedbano zabawę – najważniejszą formę działalności dziecka. Często zajęcia dodatkowe odbywały się w czasie przeznaczonym na realizację podstawy programowej, natomiast realizacja treści programowych odbywała kosztem pobytu dzieci na powietrzu. Zabawa swobodna (dowolna) była niedoceniana, a jak powszechnie wiadomo, to dzięki niej dzieci w wieku przedszkolnym uczą się intensywnie. Ustalono więc, że co najmniej jedna piąta czasu pobytu dziecka w przedszkolu przeznaczona jest na zabawę (w tym czasie dzieci bawią się swobodnie, przy niewielkim udziale nauczyciela).

Przeprowadzona analiza pracy przedszkoli wykazała również, o czym wspominałam wcześniej, zbyt krótki czas pobytu dzieci na powietrzu. Dzieci w ogródkach przedszkolnych, boiskach miały zbyt mało okazji do rozwijania sprawności ruchowej, która w wieku przedszkolnym odgrywa istotną rolę i decyduje o zdrowiu oraz kondycji fizycznej na przyszłe lata. Rodzice również nie przywiązywali i dalej nie przywiązują wagi do jak najdłuższego przebywania dzieci na powietrzu, bez względu na pogodę, w celu nabywania przez dzieci sprawności fizycznej. Dlatego ustalono, że co najmniej jedną piątą czasu (w wypadku młodszych dzieci – jedną czwartą czasu) dzieci będą przebywały w ogrodzie przedszkolnym, na boisku, w parku itp. (organizowane tam mają być gry i zabawy ruchowe, zajęcia sportowe, obserwacje przyrodnicze, prace gospodarcze, porządkowe i ogrodnicze itd.)¹⁵. Najwyżej jedną piątą czasu pobytu dziecka w przedszkolu obejmują różnego typu zajęcia dydaktyczne, realizowane według wybranego programu wychowania przedszkolnego. Zapis ten reguluje odpowiednie proporcje zajęć opiekuńczo-dydaktyczno-wychowawczych¹⁶. Pozostały czas nauczyciel może dowolnie zagospodarować (w tej puli czasu mieszczą się jednak czynności opiekuńcze, samoobsługowe, organizacyjne i inne).

Diagnoza przedszkolna

Diagnoza przedszkolna prowadzona dla dzieci 5- i 6-letnich (obserwacja pedagogiczna dla dzieci 3- i 4-letnich), do której zobligowany jest każdy nauczyciel, stwarza możliwość zaprezentowania rodzicom poziomu rozwojowego ich dziecka. W tym miejscu należy pamiętać, że wczesna interwencja pozwala na uchronienie dziecka przed niepowodzeniami w uczeniu się, na przykład przed dysleksją, dys-

¹⁴ Niezależnie od placówki wychowania przedszkolnego oraz czasu, jaki dzieci w nim spędzając, zaplanowane proporcje muszą być respektowane w rozliczeniu tygodniowym.

¹⁵ Należy tutaj podkreślić istotną rolę kadry przedszkolnej w uświadomieniu rodzicom korzyści wynikających z przebywania dzieci na świeżym powietrzu. Dotychczas spotyka się protesty odnoszące się do wychodzenia na spacer w deszczowy czy mroźny dzień.

¹⁶ Por. E. Zielińska, *O trudnościach...*, op. cit.

grafią itp. O diagnozie nauczycielskiej mówimy wówczas, kiedy cele w niej zawarte mieszczą się w ramach działalności pedagogicznej przedszkola czy szkoły¹⁷. Dlatego należy uwzględnić w niej potrzeby rozwojowe, zdrowotne, środowiskowe oraz specyfikę procesu uczenia się dziecka. Niemożliwe jest więc rozdzielanie czynności poznawczych, dokonujących się w domu i w przedszkolu (czy szkole). Nauczycielska diagnoza mocno jest osadzona w psychologii rozwojowej, wychowawczej, klinicznej oraz społecznej¹⁸. Musi uwzględniać wychowywanie, wspomaganie i kształcenie dzieci zgodne z celami i treściami zawartymi w Postawie programowej wychowania przedszkolnego¹⁹, a także formy organizacyjne i warunki, w jakich są one realizowane. Diagnoza nauczycielska może być wykorzystana w celu:

- diagnozy konkretnego dziecka – stosuje się ją, kiedy zachowanie dziecka budzi poważne obawy (np. w momencie, kiedy nie potrafi korzystać z procesu wychowania oraz kształcenia organizowanego w przedszkolu); jej głównym celem jest ustalenie działań, które zmieniają sytuację dziecka na lepszą, zarówno w środowisku przedszkolnym czy szkolnym, jak i w domu rodzinnym; w momencie, gdy podjęte działania nie przynoszą efektów, diagnoza nauczycielska stanowi podstawę skierowania dziecka do poradni pedagogicznej i psychologicznej w celu uzyskania pomocy przez specjalistów²⁰;

- diagnozy wszystkich dzieci w grupie przedszkolnej – ma na celu ustalenie, co dzieci wiedzą i potrafią, jakie są ich oczekiwania i czym się interesują; pomaga dobrać treści kształcenia adekwatne do intelektualnego stanu grupy²¹;

- diagnozy gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole²² – przeprowadzana jest przez nauczyciela w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej; zachowanie dzieci jest obserwowane i analizowane przez dłuższy czas, zaś w połowie roku szkolnego ustalana jest przy pomocy odpowiednich metod diagnostycznych gotowość do podjęcia nauki w szkole; na podstawie diagnozy opracowywane są indywidualne programy wspomaganie i korygowania rozwoju dzieci, które tego potrzebują; dzięki diagnozie rodzice łatwiej mogą podjąć decyzję o posłaniu dziecka do szkoły lub też odroczeniu obowiązku szkolnego²³.

¹⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Na czym polega diagnoza realizowana dla potrzeb wychowania i kształcenia przedszkolaków i jakie są jej wartości*, „Bliżej Przedszkola” (styczeń) 2001.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Rozporządzenie..., *op. cit.*

²⁰ Diagnoza powinna respektować ustalenia S. Ziemińskiego, *Problemy dobrej diagnozy*, PWN, Warszawa 1973, s. 62–71 i składać się z 3 diagnoz cząstkowych: a) diagnozy porządkującej, b) diagnozy genetycznej, c) diagnozy znaczenia. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Na czym..., op. cit.*

²¹ *Ibidem*.

²² Można spotkać się także z nazwą diagnozy przedszkolnej, gdyż jest realizowana w przedszkolu lub w szkole (poprzednio odbywała się w poradni psychologiczno-pedagogicznej). Więcej na ten temat w książce E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, *Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole. Podstawa psychologiczne i pedagogiczne oraz zabawy i sytuacje zadaniowe sprzyjające intensywnemu wspomaganie rozwoju umysłowego i kształtowaniu ważnych umiejętności*, Edukacja Polska, Warszawa 2009, rozdz. 1, 3. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Na czym..., op. cit.*

²³ *Ibidem*.

Zalety i obawy, jakie niesie obecna podstawa programowa

Nową podstawę programową cechują jeszcze inne „walory sprawnościowe”. Według J. Pielakowskiego, są one następujące:

- zawiera precyzyjny opis szczegółowych osiągnięć ucznia;
- ułatwia konstruowanie własnych programów nauczania;
- w szkołach nowe podstawy programowe staną się podstawą zadań (pytań) w czasie sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych. Będzie to niewątpliwie dodatkową motywacją do jak najlepszego realizowania programów nauczania²⁴.

Nowa podstawa programowa ściśle określa osiągnięcia przedszkolaka, dzięki czemu ułatwia kontrolę ze strony nauczyciela, a także rodziców czy dyrektora placówki nad stopniem realizacji zadań wynikających z programu. Obliguje nauczyciela do systematycznego diagnozowania grupy i tworzenia tzw. programów naprawczych. Dzięki prowadzeniu obserwacji nauczyciele poznają dzieci, ich potrzeby i możliwości. Prowadzą rozmowy z rodzicami na temat ich rozwoju, sukcesów, kłopotów, a także możliwości wspierania pracy z dzieckiem na terenie domu rodzinnego. Szczegółowa dokumentacja powoduje, że nauczyciel staje się bardziej wiarygodny i rodzic ma świadomość tego, że dobrze zna jego dziecko. Aktualna podstawa programowa wyraźnie wskazuje na to, co dziecko powinno umieć w chwili, gdy kończy przedszkole i rozpoczyna naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej, bez względu na to czy ma lat pięć czy sześć.

W świetle nowej podstawy programowej permanentny rozwój dziecka objętego wychowaniem przedszkolnym warunkuje odniesienie sukcesu na kolejnych szczeblach edukacji szkolnej. Jak każdy nowy program niesie za sobą wiele obaw i pytań, które zadają sobie nauczyciele: „Czy nie wymaga za mało?”, „Czy nie za bardzo uszczegółowia działania nauczyciela?”²⁵. Zbyt wcześnie jeszcze na podsumowania. Nowa podstawa programowa realizowana jest dopiero od ponad roku. Czas obecny to doskonały moment na wymianę doświadczeń, czy treści kształcenia przekładają się na konkretne działania z dziećmi²⁶.

²⁴ J. Pielachowski, *Walory sprawnościowe nowej podstawy programowej*, „Miesięcznik Dyrektora Przedszkola” 2009, nr 9.

²⁵ E. Zielińska, *Nova...*, *op. cit.*

²⁶ Por. E. Zielińska, *O trudnościach...*, *op. cit.*

PRZYGOTOWANIE DZIECI DO NAUKI CZYTANIA I PISANIA W ŚWIETLE WYBRANYCH PROGRAMÓW AUTORSKICH WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

Wprowadzenie

Reforma systemu oświaty z 2009 roku objęła swoim zasięgiem szczebel edukacji przedszkolnej, przyczyniając się do istotnych zmian programowych w jej zakresie. Nowa Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego z dnia 23 grudnia 2008 r.¹ jest w wielu kwestiach zasadniczo odmienna od dotychczasowych tego samego rodzaju dokumentów. Pomijając zagadnienia odmienności jej budowy, ideologii, języka, warto w tym miejscu przyjrzeć się, jak jej treść odmieniła pracę przedszkoli w zakresie przygotowania dzieci do szkolnej nauki czytania i pisania. W celu analizy powyższego wątku należy jednocześnie ujmować go w perspektywie treści Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników², w którym określone zostały między innymi szczegółowe wytyczne dotyczące konstruowania programów autorskich. Dla interpretacji przemian mających miejsce w analizowanym wątku ważnym też okazuje się być komentarz, jaki do podstawy programowej napisała Edyta Gruszczyk-Kolczyńska³.

Analizy treści programowych pod kątem nauki czytania obowiązujących dotychczas, a więc od lat 70. XX stulecia, aż do 2008 roku, dokonałam już w artykule zatytułowanym *Ujęcie programowe zakresu kompetencji dzieci przedszkolnych do nauki czytania*⁴, dlatego

¹ 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, załącznik nr 1).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. z dnia 10 czerwca 2009 r. Nr 89, poz. 730).

³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] *Podstawa programowa wraz z komentarzami*, t 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Kapitał Ludzki, MEN, Unia Europejska, Europejski Fundusz Społeczny (broszura informacyjna).

⁴ M. Kwaśniewska, *Ujęcie programowe kompetencji dzieci przedszkolnych do nauki czytania*, [w:] *Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego*, t. 18: *Czytanie jako współczesny problem pedagogiczny*, Z. Ratajek,

też brane pod uwagę będą tu tylko treści aktualnie wykorzystywanych w przedszkolach programów autorskich, bez uwzględniania tła historycznego tego zagadnienia.

Wobec faktu, iż współcześnie programy autorskie nie muszą być dopuszczane do użytku szkolnego (przedszkolnego) przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (dotychczas obowiązujące programy musiały posiadać numer dopuszczenia⁵) i że nauczyciel może korzystać z programu opracowanego samodzielnie lub we współpracy z innymi nauczycielami (może też zaproponować program innego autora lub dowolnie przekształcać programy innych autorów), trudno jest teraz orzec o liczbie istniejących w Polsce programów autorskich wychowania przedszkolnego, a tym samym dokonać ich globalnej analizy. Ich oceny i dopuszczenia dokonuje dyrektor przedszkola. Dlatego też, jako kryterium doboru programów do analizy na łamach tego artykułu stanowić będzie wynik „Konkursu na najlepsze programy wychowania przedszkolnego”⁶ zorganizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. W wyniku analizy merytorycznej kapituła konkursu postanowiła przyznać nagrody i wyróżnienia następującym programom⁷:

I nagrodę równorzędnie:

- „Dobry start przedszkolaka” Moniki Rościszewskiej-Woźniak,
- „Zanim będę uczniem” Elżbiety Tokarskiej i Jolanty Kopaly.

II nagrodę:

- „Odkryjmy Montessori jeszcze raz” Renaty Czekalskiej, Aleksandry Gaj, Barbary Lauby, Joanny Matczak, Anny Piecusiak, Joanny Sosnowskiej.

III nagrodę:

- „Ku dziecku” Barbary Bilewicz-Kuźni i Teresy Parczewskiej.

Wyróżnienia:

- „Od przedszkolaka do pierwszaka” Iwony Brody,
- „Nasze przedszkole” Małgorzaty Kwaśniewskiej i Wiesławy Żaby-Żabińskiej.

Tytułem wprowadzenia w kwestie analityczne należy zwrócić uwagę na dwa warunki wyjściowe. Po pierwsze są to wytyczne ministerialne dotyczące zawartości programu autorskiego, według których:

- program powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości dzieci (umożliwić również indywidualizację pracy),

Z. Zbróg (red.), Wydawnictwo UJK, Kielce 2009, s. 145–158.

⁵ Na podstawie § 4 ust. 1 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczenia do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych (Dz. U. Nr 14, poz. 130; Nr 41, poz. 416; z 2000 r. Nr 90, poz. 1000).

⁶ *Konkurs na najlepsze programy wychowania przedszkolnego*, dostępne na: http://edunet.tarnow.pl/pl/aktual/inf/dyrektora/konkurs_na_najlepsze_prog_wych_przedszkol [12.07.2011].

⁷ Komunikat Kapituły II edycji Konkursu „Konkurs na najlepsze programy wychowania przedszkolnego”, dostępne na: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=862%3Aprogramy-nagrodzone-w-ii-edycji-konkursu-konkurs-na-najlepsze-programy-wychowania-przedszkolnego&catid=204%3Aministerstwo-archiwum-aktualnosci&Itemid=249 [12.07.2011].

- powinien zawierać cele edukacyjne,
- jego treści powinny być zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej,
- powinien być uzupełniony o metody przeprowadzenia analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole.

Po drugie, należy nadmienić, iż – metodycznie rzecz ujmując – w procesie nauki czytania i pisania można wyodrębnić dwa etapy⁸:

- I etap – wyrabianie gotowości do nauki czytania,
- II etap – wprowadzenie elementarnej nauki czytania.

Oznacza to, iż w pierwszym okresie – przygotowawczym – rozwijamy u dzieci dyspozycje psychofizyczne niezbędne do nauki czytania i pisania (np. spostrzegawczość wzrokową, słuchową, mowę, wymowę, sprawność manualną, pamięć ruchową, koordynację wzrokowo-ruchową, orientację przestrzenną i inne), natomiast drugi etap – właściwy – polega na zaznajamianiu dzieci z literami, ich kształtem drukowanym i pisanym, rozwijaniu umiejętności czytania wyrazów, zdań, tekstów, doskonaleniu rozumienia czytanego tekstu, zapoznawaniu ze sposobem odwzorowywania liter, ich połączeń z innymi literami, rozwijaniu umiejętności pisania płynnego we właściwym tempie.

Aktualna podstawa programowa w 14 obszarze edukacyjnym zatytułowanym *Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania* zawiera siedem kluczowych kompetencji dziecięcych, które dokładnie odczytane mogą być rozbite na większą ilość kompetencji szczegółowych (zostanie to uczynione w zestawieniu tabelarycznym zawartym w dalszej części artykułu), ale które w całości dotyczą pierwszego, przedliterowego etapu nauki czytania i pisania (o czym wspomniano wyżej). Utrudnieniem w jednoznacznej interpretacji zgodności treści programów autorskich z podstawą programową stał się komentarz E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, która w swoim opracowaniu napisała:

Należy jeszcze raz podkreślić, że na poziomie wychowania przedszkolnego można uczyć dzieci czytania, ponieważ programy autorskie mają rozszerzać to, co jest w podstawie programowej. Nie może się to jednak odbywać kosztem wykształcenia gotowości dzieci do nauki czytania w połączeniu z nauką pisania⁹.

Wyjaśnienie to znacznie rozszerza zapis podstawy programowej, bowiem obejmuje swoim zasięgiem drugi, literowy etap nauki czytania i pisania, bez ograniczeń górnego poziomu trudności, którym mogą być jedynie możliwości percepcyjne dzieci.

Nagrodzone i wyróżnione w konkursie programy poddane zostały szczegółowej analizie z uwzględnieniem następujących kategorii:

- sformułowanego celu z zakresu nauki czytania i pisania;
- miejsca treści dotyczących kształtowania gotowości do nauki czytania i pisania (nazwa obszaru edukacyjnego);

⁸ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, WSiP, Warszawa 1986; M. Dmochowska, *Zanim dziecko zacznie pisać*, WSiP, Warszawa 1991.

⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *op. cit.*, s. 30.

- podziału treści na zakresy tematyczne;
- zgodności zapisów z podstawą programową;
- treści przekraczających wymagania stawiane w podstawie programowej (uwzględnienie zagadnień dotyczących drugiego etapu nauki czytania i pisania);
- określenia stopnia trudności treści programowych;
- proponowania nowoczesnych metod nauki czytania i pisania;
- podziału treści ze względu na możliwości dzieci;
- stopnia ogólności/szczegółowości języka treści programowych;
- stosowanej nazwy dotyczącej zakresu kompetencji dziecięcych;
- uzupełnienia treści programowych o komentarze metodyczne;
- zastosowania metod (rodzajów zadań adekwatnych do poszczególnych etapów nauki czytania i pisania) analizy gotowości do podjęcia przez dziecko nauki w szkole.

Analiza porównawcza dokonana została tabelarycznie.

Tabela nr 1. Analiza porównawcza treści wybranych programów wychowania przedszkolnego pod kątem przygotowania dzieci do nauki czytania i pisania

Cele edukacyjne z zakresu przygotowania dzieci do nauki czytania i pisania	
„Dobry start przedszkolaka”	Zawarte w „Celah programu”: – rozwój umiejętności językowych – zainteresowanie literaturą (program, s. 6)
„Zanim będę uczniem”	Zawarte w „Ogólnych celach wychowawczych i dydaktycznych”: – doskonalenie mowy w zakresie poprawności artykulacyjnej, płynności wypowiedzi oraz poprawności gramatycznej i leksykalno-semantycznej – kształtowanie zdolności wyrażania się w sposób zrozumiały dla innych oraz zwracania wprost do rozmówcy – nabywanie umiejętności sprawnego porozumiewania się z otoczeniem za pomocą werbalnych i pozawerbalnych środków wyrazu – doskonalenie umiejętności opowiadania treści utworów literackich i dzielenia się wrażeniami z obejrzanymi spektaklami
„Zanim będę uczniem”	– podejmowanie prób tworzenia własnych opowiadań – doskonalenia percepcji wzrokowej i słuchowej – nabywanie umiejętności odczytywania i rozumienia znaczenia informacji zapisywanych w formie symboli (próby samodzielnego kodowania komunikatu) – doskonalenie orientacji w przestrzeni, umiejętności określania położenia przedmiotów i wskazywania kierunku (program, s. 11–12)
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	Zawarte w „Głównych celach”: – rozwijanie samodzielności i koordynacji wzrokowo-ruchowej – zdobywanie umiejętności porozumiewania się w sposób werbalny i niewerbalny (program, s. 4–5)

„Ku dziecku”	<p>Zawarte w „Celach z obszaru zdolności słowno-językowych” (lingwistycznych):</p> <ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie języka pod względem komunikacyjnym, gramatycznym i słownikowym oraz mowy wiązanej, a w szczególności wiedzy o regułach języka i umiejętności ich stosowania, zdolności do różnicowania sposobów mówienia, zależnie od rodzaju rozmowy i sytuacji mówienia, zdolności poznawczych, od których zależy budowanie znaczeń i odkrywanie znaczeń wypowiedzi rozmówcy, zdolności nawiązywania i podtrzymywania interakcji za pomocą środków językowych i niejęzykowych, zdolności posługiwania się rytualnymi znakami przy uczestniczeniu w obrzędach grupy, zdolności społecznych wyróżniających się w uzgadnianiu relacji między mówiącymi – zachęcanie do działań twórczych werbalnych i niewerbalnych (układanie rymowanek i krótkich wierszy, tworzenie i opowiadanie historyjek, swobodne interpretowanie przysłów i powiedzeń) <p>(program, s. 12)</p>
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	<p>Brak skonkretyzowania celów z analizowanej kategorii.</p> <p>W programie znajduje się rozdział zatytułowany: <i>Charakterystyka programu i procedury osiągania celów</i>, w którym autorka przytacza cele z podstawy programowej (program, s. 3–11)</p>
„Nasze przedszkole”	<p>Zawarte w „Celach dotyczących wspomagania aktywności językowej”:</p> <ul style="list-style-type: none"> – słuchowe spostrzeganie różnego rodzaju dźwięków i ich określanie – umiejętne rozróżnianie dźwięków mowy ludzkiej – prawidłowe artykulowanie głosek – posługiwanie się wyrazistą mową – swobodne wyrażanie swoich myśli, potrzeb, stanów emocjonalnych w rozmowach z innymi osobami w codziennych sytuacjach – stopniowe nabywanie szerszego zasobu słownictwa – posługiwanie się mową poprawną gramatycznie – posługiwanie się pozawerbalnymi sposobami komunikacji – wykorzystywanie mowy do osiągnięcia coraz większej samodzielności i niezależności – zainteresowanie korzystaniem z książek dla dzieci – poznawanie literatury dziecięcej – wzrokowe spostrzeganie elementów z otoczenia (jako czynnik warunkujący nabycie umiejętności czytania) – rozumienie znaczenia symboli graficznych – zainteresowanie umiejętnością czytania i pisania <p>(program, s. 10)</p>
Miejsce analizowanego zakresu edukacyjnego w programie (nazwa obszaru)	
„Dobry start przedszkolaka”	Edukacja językowa
„Zanim będę uczniem”	Obszar 14: Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	Edukacja językowa
„Ku dziecku”	XIV Obszar działalności edukacyjnej przedszkola: Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	Blok 14: Przygotowuję się do czytania i pisania
„Nasze przedszkole”	Aktywność językowa

Podział treści na zakresy tematyczne	
„Dobry start przedszkolaka”	Zakres edukacji: <ul style="list-style-type: none"> • literatura dziecięca – wiedza i przeżycia • język jako sposób komunikacji między ludźmi • słowo i tekst jako wyraz ekspresji twórczej • pismo jako sposób komunikowania i przekazywania myśli – przygotowanie do czytania • przygotowanie do pisania
„Zanim będę uczniem”	Etapy nabywania umiejętności w zakresie: <ul style="list-style-type: none"> • doskonalenia percepcji wzrokowej • nabywania sprawności manualnej i koordynacji wzrokowo-ruchowej • orientacji na kartce papieru • doskonalenia percepcji słuchowej • korzystania z książek • rozumienia informacji przedstawionych w formie symbolu
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	I. Przedstawienie graficzne Mowa: <ul style="list-style-type: none"> – gramatyka – artykulacja Czytanie: <ul style="list-style-type: none"> – analizator wzrokowy – analizator słuchowy Pisanie: <ul style="list-style-type: none"> – mała motoryka – duża motoryka II. Przedstawienie tabelaryczne (treści programowe podzielone, ponumerowane i nazwane analogicznie do obszarów z podstawy programowej): <ul style="list-style-type: none"> 3. Wspomaganie rozwoju mowy dziecka 14. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania
„Ku dziecku”	Treści edukacyjne: <ul style="list-style-type: none"> • orientacja w kierunkach przestrzennych • sprawności percepcyjno-motoryczne • pamięć ruchowa i koordynacja semantyczno-motoryczna • sprawności percepcyjno-motoryczne z wykorzystaniem materiału obrazkowego • sprawność manualna • słuch fizjologiczny i fonematyczny • symbole i czytanie
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	Cele ogólne: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pomaganie dzieciom w przygotowaniu się do czytania 2. Pomaganie dzieciom w przygotowaniu się do pisania 3. Budowanie zainteresowania czytaniem i pisanem warunkującym możliwość poznania ciekawych książek, w tym utworów literatury dziecięcej
„Nasze przedszkole”	Zakres tematyczny: <ul style="list-style-type: none"> • potrafimy słuchać • mówimy wyraźnie • opowiadamy • interesujemy się książką • przygotowujemy się do nauki czytania • przygotowujemy się do pisania

Zgodność treści programu (analizowanego obszaru) z zapisami z podstawy programowej (z zakresem oczekiwanych kompetencji)			
1. Kompetencja			
	Potrafi określać kierunki	Potrafi określać miejsce na kartce papieru	Rozumie polecenie typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki
„Dobry start przedszkolaka”	–	–	–
„Zanim będę uczniem”	+	+	+
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	–	+	+
„Ku dziecku”	+	–	–
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	+	+	+
„Nasze przedszkole”	+	+	+
2. Kompetencja			
	Potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeniowe)	Potrafi rozpoznać to, co jest przedstawione na obrazkach	Potrafi zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach
„Dobry start przedszkolaka”	–	–	–
„Zanim będę uczniem”	+	+	+
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	–	–	–
„Ku dziecku”	+	+	+
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	+	+	+
„Nasze przedszkole”	+	+	+
3. Kompetencja			
	Dysponuje sprawnością rąk	Dysponuje koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania	
„Dobry start przedszkolaka”	+	+	
„Zanim będę uczniem”	+	+	
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	+	+	
„Ku dziecku”	+	+	

„Od przedszkolaka do pierwszaka”	+	+		
„Nasze przedszkole”	+	+		
4. Kompetencja				
	Interesuje się czytaniem	Interesuje się pisaniem	Jest gotowe do nauki czytania i pisania	
„Dobry start przedszkolaka”	+	–	–	
„Zanim będę uczniem”	–	–	we wstępie do treści obszaru 14	
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	–	–	–	
„Ku dziecku”	–	–	–	
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	+	+	–	
„Nasze przedszkole”	+	+	w oczekiwanych efektach	
5. Kompetencja				
	Słucha, np. opowiadań i baśni	Rozmawia o wysłuchanych opowiadaniach i baśniach	Interesuje się książkami	
„Dobry start przedszkolaka”	+	–	+	
„Zanim będę uczniem”	+	+	+	
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	w domyśle	+	–	
„Ku dziecku”	–	–	–	
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	+	+	+	
„Nasze przedszkole”	+	+	+	
6. Kompetencja				
	Układa krótkie zdania	Dzieli zdania na wyrazy	Dzieli wyrazy na sylaby	Wyodrębnia głoski w wyrazach o prostej budowie fonetycznej
„Dobry start przedszkolaka”	+	–	–	+
„Zanim będę uczniem”	–	+	+	+
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	+	+	+	+

„Ku dziecku”	–	–	+	+
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	+	+	+	+
„Nasze przedszkole”	+	+	+	+
7. Kompetencja				
	Rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków	Rozumie sens często stosowanych oznaczeń	Rozumie sens często stosowanych symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu	
„Dobry start przedszkolaka”	+	–	–	
„Zanim będę uczniem”	+	+	+	
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	–	–	+	
„Ku dziecku”	+	+	+	
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	+	+	+	
„Nasze przedszkole”	+	+	+	
Treści przekraczające wymagania stawiane w podstawie programowej				
„Dobry start przedszkolaka”	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznawanie napisanych znanych słów • poznawanie liter alfabetu na życzenie dzieci 			
„Zanim będę uczniem”	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznaje wyrazy wprowadzone do czytania globalnego w powiązaniu z obrazkiem lub przedmiotem 			
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznaje i nazywa litery z papieru ściernego • odwzorowuje kształt litery • kalkuluje litery • pisze od strony lewej i prawej • czyta ze zrozumieniem • zapisuje polecenia • dokonuje rozbioru logicznego (zdania) z wykorzystaniem rozsypanki wyrazowej i symboli gramatycznych (rozpoznaje rzeczownik, przymiotnik, czasownik, przysłówek, liczebnik, spójnik – uzupełnienie M.K.) 			
„Ku dziecku”	Rozszerzony zakres: <ul style="list-style-type: none"> • zna litery, rozpoznaje i czyta proste wyrazy i teksty 			
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	<ul style="list-style-type: none"> • wyszukuje określone litery w tekście • rozpoznaje napisane swoje imię • czyta globalnie wyrazy Treści rozszerzające: <ul style="list-style-type: none"> • czyta płynnie teksty, pisze krótkie zdania 			

„Nasze przedszkole”	<ul style="list-style-type: none"> • poznawanie zapisu swojego imienia i zapisu imion kolegów i koleżanek z grupy, rozpoznawanie ich, układanie liter według wzoru • całościowe rozpoznawanie napisów umieszczonych w sali zajęć • czytanie całościowe wyrazów, równoważników zdań <p>Treści dla dzieci o szczególnie wysokim poziomie rozwoju:</p> <ul style="list-style-type: none"> • próby samodzielnego czytania książek • układanie swojego imienia z liter bez podanego wzoru • podpisywanie własnym imieniem rysunków • rozpoznawanie liter, czytanie krótkich tekstów • rozpoznawanie liter pisanych
Stopień trudności treści programowych	
„Dobry start przedszkolaka”	Optymalny
„Zanim będę uczniem”	Optymalny
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	Bardzo wysoki
„Ku dziecku”	Optymalny
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	Bardzo wysoki
„Nasze przedszkole”	Optymalny
Nowoczesne metody nauki czytania i pisania	
„Dobry start przedszkolaka”	<ul style="list-style-type: none"> • Irena Majchrzak • „Metoda Dobrego Startu” • naturalna nauka języka
„Zanim będę uczniem”	–
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	–
„Ku dziecku”	<ul style="list-style-type: none"> • Irena Majchrzak • Marta Bogdanowicz • Glenn Doman
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	–
„Nasze przedszkole”	<ul style="list-style-type: none"> • Irena Majchrzak • „Metoda Dobrego Startu” Marty Bogdanowicz • Ćwiczenia grafomotoryczne Hany Tymichovej
Podział treści ze względu na możliwości dzieci	
„Dobry start przedszkolaka”	Brak podziału (we wcześniejszej części programu: Rozdział 8. <i>Różnicowanie działań w grupach różnowiekowych</i>)

„Zanim będę uczniem”	Podział na etapy • 1 etap • 2 etap • 3 etap Po treściach ponadto: przykłady pracy w grupach zróżnicowanych wiekowo/na różnym poziomie umiejętności
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	Wyodrębnianie ćwiczeń rozszerzających
„Ku dziecku”	Wyodrębnienie rozszerzonego zakresu wiadomości i umiejętności dziecka
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	• jestem 3-latkami, będę 4-latkami • jestem 4-latkami, będę 5-latkami • jestem 5-latkami, będę 6-latkami Wyodrębnienie treści rozszerzających
„Nasze przedszkole”	• dzieci młodsze (3-, 4-letnie) • dzieci starsze (5-, 6-letnie) • dzieci o szczególnie wysokim poziomie rozwoju
Stopień ogólności/szczegółowości języka treści programowych	
„Dobry start przedszkolaka”	Wysoki stopień ogólności
„Zanim będę uczniem”	Wysoki stopień szczegółowości
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	Wysoki stopień szczegółowości
„Ku dziecku”	Optymalny
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	Optymalny
„Nasze przedszkole”	Optymalny
Nazwa wątku programu dotyczącego zakresu kompetencji dziecięcych po skończonej edukacji przedszkolnej	
„Dobry start przedszkolaka”	Rozwój wiedzy, umiejętności, dyspozycji i uczuć dzieci, np. uważne słuchanie i koncentracja
„Zanim będę uczniem”	Treści edukacyjne (w podziale na etapy) pisane językiem kompetencji dzieci, np. wypowiada się na temat treści oglądanych obrazków
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	Umiejętności dziecka (w tabeli obok zadań), np. obrysowuje wewnątrz ramki
„Ku dziecku”	Oczekiwane umiejętności i wiadomości dziecka (przepisane z podstawy programowej), np. rozróżnia stronę lewą i prawą, określa kierunki i ustala położenie obiektów w stosunku do własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	Cele szczegółowe (umiejętności dzieci), np. dziecko wykonuje ćwiczenia oparte na spostrzeganiu wzrokowym
„Nasze przedszkole”	Oczekiwane efekty aktywności językowej dziecka (po treściach/pod tabelą), np. w wyniku tej formy aktywności dziecko przejawia wrażliwość słuchową

Komentarze metodyczne (w obrębie danego obszaru)	
„Dobry start przedszkolaka”	Krótkie wprowadzenie
„Zanim będę uczniem”	<ul style="list-style-type: none"> • długie wstępne wyjaśnienie • po treściach – sposoby realizacji
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	<ul style="list-style-type: none"> • motto – słowa Marii Montessori • rysunek kołowy • słowa wyjaśnienia • po treściach propozycja scenariusza do edukacji językowej • krótki komentarz końcowy
„Ku dziecku”	–
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	Treść 14 obszaru podstawy programowej Wskazówki metodyczne dotyczące realizacji programu – we wstępnej jego części
„Nasze przedszkole”	<ul style="list-style-type: none"> • nawiązanie do podstawy programowej • wskazanie obszarów, których dany zakres aktywności dotyczy Wskazania metodyczne we wstępnej części programu
Analiza gotowości do podjęcia nauki w szkole (rodzaje zastosowanych narzędzi diagnostycznych)	
„Dobry start przedszkolaka”	<ul style="list-style-type: none"> • Karta obserwacji rozwoju dziecka • Arkusz ewaluacji dojrzałości dziecka Kategorie obserwacji adekwatne do I etapu nauki czytania i pisania
„Zanim będę uczniem”	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnoza przedszkolaka Badana sprawność dotyczy I etapu nauki czytania i pisania
„Odkryjmy Montessori jeszcze raz”	<ul style="list-style-type: none"> • Montessoriańska karta diagnozy dziecka 3–4-letniego • Montessoriańska karta diagnozy dziecka 5–6-letniego Badane sprawności przekraczają I etap, np. czyta ze zrozumieniem, pisze niektóre litery
„Ku dziecku”	<ul style="list-style-type: none"> • Kwestionariusz zdolności i osiągnięć dziecka w wieku przedszkolnym Badana sprawność przekracza I etap; np. czyta samodzielnie
„Od przedszkolaka do pierwszaka”	<ul style="list-style-type: none"> • Przykładowy arkusz diagnostyczny • Przykładowe zadania i sytuacje edukacyjne, czyli jak bezstresowo diagnozować Badana umiejętność na poziomie I etapu nauki czytania i pisania
„Nasze przedszkole”	<ul style="list-style-type: none"> • Arkusz obserwacyjny cech rozwojowych dzieci • Arkusz badania gotowości szkolnej Zadania do czytania i pisania z zakresu I etapu

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wybranych programów wychowania przedszkolnego. Treść programów została zaczerpnięta ze strony internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej¹⁰.

¹⁰ Komunikat..., *op. cit.*

Wnioski

Szczegółowa analiza treści podstawy programowej i wybranych programów autorskich dokonana pod kątem wymagań związanych z przygotowaniem dzieci do szkolnej nauki czytania i pisania pozwala na sformułowanie następujących uogólnień:

– w celach wychowania przedszkolnego zastosowanych w podstawie programowej brak jest celu bezpośrednio dotyczącego rozwijania u dzieci umiejętności związanych z nauką czytania i pisania, znajduje się tylko ogólnie brzmiący zapis: „kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej”¹¹;

– w 14 obszarze podstawy programowej, a więc tym, który mówi o kompetencjach dzieci związanych z gotowością do nauki czytania i pisania, odczuwa się brak wielu dyspozycji, jakie powinny być rozwijane na etapie edukacji przedszkolnej u wychowanków w celu przygotowania ich do nauki czytania i pisania (np. rozwijanie pamięci wzrokowej, ruchowej, regulacji napięcia mięśniowego, rozumienia pojęć szeregu i in.);

– w 4. punkcie 14. obszaru edukacyjnego znajduje się zapis: „jest gotowe do nauki czytania i pisania”¹², co wydaje się być sumą wcześniej i później wymienionych kompetencji, i co także, z uwagi na wysoki stopień ogólności, sprawiło autorom trudność interpretacyjną. Zapis ten albo powinien być pominięty, albo umieszczony na końcu tego obszaru jako uogólnienie wyżej wymienionych kompetencji;

– programy autorskie przedstawiają bardzo zróżnicowaną strukturę, język i sposób interpretacji treści podstawy programowej. Wśród nich znajdują się te o bardzo wysokim poziomie wymagań, np. „Odkryjmy Montessori raz jeszcze”, i te o poziomie nie wykraczającym poza wymagania postawione w podstawie, np. „Dobry start przedszkolaka”;

– w programach autorskich zauważyć można braki w treściach, do których zobowiązuje podstawa programowa (a jak wykazano wcześniej, jest to warunek konieczny do realizacji);

– w narzędziach diagnozujących gotowość dzieci do szkoły pojawia się badanie umiejętności przekraczających wymagania podstawy programowej, co spowodowane jest najprawdopodobniej kierowaniem się dodatkowo zapisem z komentarza do podstawy;

– w programach znajdują się pojedyncze błędy merytoryczne.

Główną ideą programów autorskich jest zindywidualizowanie podejścia do interpretacji treści podstawy programowej i dostosowanie jej do zróżnicowanych misji wypełnianych przez poszczególne placówki przedszkolne. Wydaje się jednak, że przebieg przygotowania dzieci do nauki czytania i pisania powinien mieć w miarę spójny charakter ze względu na późniejsze wymagania stawiane uczniom w klasie pierwszej (co także w precyzyjny sposób określa podstawa programowa dla pierwszego etapu

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r..., *op. cit.*, załącznik nr 1.

¹² *Ibidem.*

kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej¹³, według której w klasie I rozpoczyna się właściwa nauka czytania i pisania), a powyższa analiza programów autorskich pokazała dość istotny rozdźwięk kompetencji oczekiwanych od dzieci kończących edukację przedszkolną. Różny poziom rozwoju dzieci jest oczywiście naturalnym faktem, pogłębianie go jednak środowiskowo, w zależności od realizowanego programu, może budzić wątpliwości. Rozwiązaniem w tym wypadku musi być pełne zindywidualizowanie pracy z dziećmi, a zapisy programowe mówiące o wykraczaniu poza wymagania podstawy programowej nie powinny być traktowane obligatoryjnie.

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r..., *op. cit.*, załącznik nr 2.

WSPIERANIE DZIECKA W KONSTRUOWANIU POJĘCIA WŁASNEGO „JA”

Wprowadzenie

Problematyka rozumienia siebie przez przedszkolaka to niewątpliwie jeden z ważnych i ciekawych obszarów badań pedagogicznych. Rozumienie własnego „Ja” wiąże się z rozwojem elementarnej samowiedzy, która na poziomie przedszkolnym odnosi się przede wszystkim do opinii dziecka o cechach wyglądu zewnętrznego, o swoich umiejętnościach i posiadanych rzeczach¹. Tworzenie własnego „Ja” zdefiniowane jest sposobem korzystania przez dziecko ze swych zdolności poznawczych w spostrzeganiu siebie (*autopercepcja*), w ocenianiu siebie (*samoocena*), jak również w postrzeganiu postaw innych wobec siebie (*Ja odzwierciedlone*).

Przyglądając się rozwojowi dzieci możemy zauważyć, iż już w okresie zabaw symbolicznych zaczynają obserwować własne działania oraz działania innych i na tej podstawie formułować sądy o sobie, potrafią również opisywać swoje zdolności w odniesieniu do podobnych zdolności rówieśników. Te początkowe *samoopisy* nie wiążą się ze sobą, dopiero pod koniec okresu przedszkolnego tworzą wiązki informacji² i stanowią podstawę samooceny.

Tak zwane sądy wartościujące, czyli samooceny, pojawiają się już u niektórych przedszkolaków w szóstym roku życia, ale u większości samowiedza składa się z sądów opisowych. W tym okresie sporadycznie występują sądy o *Ja idealnym*³.

Obraz własnej osoby dziecka kształtuje się[...] pod wpływem oczekiwań dorosłych na określone zachowanie dziecka. Spełniając oczekiwania dorosłych dziecko uczy się, iż niektóre jego zachowania są nagradzane, a próbowane, a inne – odrzucane, karane⁴.

Tak więc w budowaniu *obrazu Ja* dziecko uwzględni przede wszystkim ocenę jego zachowania wyrażoną przez dorosłych oraz kieruje się ich oczekiwaniami względem niego.

W toku rozwoju rozszerza strukturę „Ja” informacjami z codziennego życia, obserwuje swoje zachowania i reakcje dorosłych, czasami neguje ich sugestie, aby

¹ J. Kozielecki, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1981.

² M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, PWN, Warszawa 1992.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*, s. 213.

wykazać przejawy swojej woli, co określono w literaturze jako przejawy negatywizmu. Reakcje te są często manifestacją kształtującego się poczucia odrębności psychicznej dziecka, stanowią też swoistą próbę sił w określaniu siebie. Na podstawie społecznych przekazów dziecko konstruuje tak zwane *Ja odzwierciedlone*. Zakłada się, iż budowanie jego struktury powstaje we wczesnej ontogenezie drogą przyswajania treści przejętych od osób znaczących, rodziców, nauczycieli, a powstałe przekonania dziecka o sobie wykazują się trwałością i nie podlegają refleksji w późniejszych okresach rozwojowych.

Trześci i uczucia „Ja” odzwierciedlonego rzadko są wewnętrznie spójne. Przekaz pochodzi od kilku osób, a nawet i od tej samej osoby dziecko uzyskuje rozmaite komunikaty. Chłopiec może wiedzieć, że jest silny, sprawny i znakomicie gra w piłkę, a jednocześnie, że jest źródłem wielu trosk mamy z powodu swej ruchliwości, niszczenia ubrań i kontuzji. Dwie różne koncepcje siebie: jedna wzmocniona pochwałami ojca [...], druga wywołana utyskiwaniami mamy⁵.

Często prezentowane przez dzieci koncepcje siebie obejmują wiele różnych, a niekiedy sprzecznych stwierdzeń. Ten wczesny obraz „Ja” najczęściej ulega utrwaleniu w sposobie postrzegania siebie w formie niezmiennej, co jest niekorzystne, szczególnie w wypadku, gdy nasycony jest cechami nieadekwatnymi co do możliwości dziecka. Stwierdzono⁶, iż cechy, które sobie sam człowiek przypisze, są względnie trwałe, a rozwój struktury „Ja” podlega złożonym prawidłowościom, która wynika z liczby i treści wymiarów odnoszących się do Ja, na przykład „dobry–zły, zdolny–niezdolny, pracowity–leniwy”⁷. Dlatego też kształtowanie obrazu „Ja” we wczesnym dzieciństwie jest tak istotne dla dalszego rozwoju jednostki, zarówno w zakresie tworzenia koncepcji siebie, jak i kształtowania cech charakteru i zachowania. Chodzi również o wypracowanie u dziecka wiary w siebie, co stanowi podstawę pewności siebie oraz „otwarcia” na świat, to jest postrzegania go przez pryzmat możliwości, jakie oferuje. Wypracowanie takiej postawy skutkuje pomysłowością w formułowaniu przekonań na temat „Ja” i sprzyja wyrabianiu zaufania do własnych kompetencji. Obraz „Ja” formułowany jest przez jednostkę w ciągu całego życia i niewątpliwie ulega pewnym modyfikacjom, lecz ten wytyczony we wczesnym dzieciństwie pozostaje względnie trwały. Wysiłek poznawczy, jaki podejmuje jednostka w celu poznania siebie, wymaga dużej motywacji i chęci zmian oraz pogłębionej refleksyjności w odpowiedzi nie tylko na pytanie „kim jestem?”, ale również „dlaczego taki jestem?”. Należy oczekiwać, iż warunki takie spełnia adolescent znajdujący się na poziomie operacji formalnych, co potwierdzają analizy samopisów dziecięcych na różnych etapach rozwoju poznawczego.

⁵ P. Oleś, *Rozwój osobowości*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2002, s. 155.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibidem*.

Tabela nr 1. Samopisy dziecięce na trzech etapach ich rozwoju poznawczego

Stadium rozwoju wg Piageta	Charakter wypowiedzi	Treść samoopisów	Przykłady
Wczesne dzieciństwo okres przedoperacyjny	Przedmiotowe, skupione na tu i teraz.	Cechy wyglądu zewnętrznego, posiadane przedmioty, preferencje.	Mam pięgi. Mam rower z wielkimi kołami. Lubię pizzę.
Środkowa faza dzieciństwa okres operacji konkretnych	Nacisk na kategorie przynależności i cechy namacalne.	Cechy zachowania, zdolności, emocje.	Dobrze śpiewam. Jestem wodzirejem.
Dorastanie okres operacji formalnych	Abstrakcyjne, hipotetyczne.	Postawy, cechy osobowości, przekonania.	Jestem patriotą. Mógłbym być przekonującym prawnikiem. Nie potrzebuję narkotyków, aby czuć się szczęśliwym.

Źródło: opracowano na podstawie R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSIP, Warszawa 1995, s. 526.

Oleś⁸ sugeruje, iż w *obrazie Ja* możemy wyróżnić tzw. „Ja działające, które wynika z aktualnej roli lub oczekiwań społecznych, częściowo jest kwestią osobistego wyboru”. We wczesnym dzieciństwie zmienia się w zależności od ról przyjmowanych w zabawach tematycznych.

Zmiany rozwojowe w zakresie pojęcia własnej osoby (czyli pewnego rodzaju obrazu „Ja”) prezentuje H.R. Schaffer⁹. Ujęcie jego pokazuje kierunek przemian rozwojowych w rozumieniu siebie, w zależności od poziomu myślenia i procesów poznawczych dzieci.

Tabela nr 2. Zmiany rozwojowe w zakresie pojęcia własnej osoby

Od	Do
proste	zróżnicowane
niespójne	spójne
konkretne	abstrakcyjne
absolutne	względne
optymistyczne	realistyczne
Ja publiczne	Ja prywatne

Źródło: opracowano na podstawie H.R. Schaffer, *op. cit.*

⁸ *Ibidem*, s. 156.

⁹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2006, s. 338.

Podstawę budowania *obrazu Ja* stanowi proces *autopercypcji*. W okresie przedszkolnym istotą tego procesu jest spostrzeganie własnych cech i atrybutów, zarówno zewnętrznych (do których dzieci zaliczają najczęściej cechy wyglądu lub wymieniają posiadane przedmioty), jak i wewnętrznych (do których zaliczają cechy zachowania, zdolności, identyfikowane emocje oraz ich rozpoznawanie, to znaczy określenie za pomocą nazwy i nadanie im wartości pozytywnych bądź negatywnych). Kierunek rozwojowy przebiega od percepcji atrybutów zewnętrznych do wewnętrznych.

Obraz własnego „Ja” powstaje stopniowo w ontogenezie, a zmiany, jakim podlega samowiedza, dotyczą jej składników i struktury, źródeł wiedzy o sobie oraz funkcji, jaką odgrywa w rozwoju jednostki. H.R. Schaffer¹⁰ wyróżnia trzy składowe poczucia „Ja”:

1. *Samoświadomość*, czyli odróżnienie siebie od świata, odróżnienie „Ja” od nie-„Ja”.

2. *Pojęcie Ja*, jako rodzaj obrazu, jaki dziecko tworzy na własny temat; odpowiada na pytanie: „Kim jestem?”. Innymi słowy jest to zbiór przekonań o sobie, występujących luźno bądź połączonych ze sobą w określonej koncepcji.

3. *Samoocena*, która dotyczy wartości, jakie dziecko przypisuje swoim cechom; odpowiada na pytanie: „Jak dobry jestem?”.

H. Gardner uważa, że istnieje kilka czynników charakteryzujących dziecko, które ma rozwinięte poczucie własnego „Ja”. Według niego dziecko takie powinno:

- mieć świadomość własnego ciała, jego wyglądu, stanu i rozmiarów (obraz ciała);

- być zdolne właściwie opisywać siebie za pośrednictwem języka oraz odróżnić opisy, które odnoszą się do obrazu samego siebie, od tych, które się do niego nie odnoszą;

- mieć świadomość własnej historii osobistej, własnych doświadczeń, nabytych umiejętności, własnych potrzeb i pragnień¹¹.

Według E.T. Higginsa główne dziedziny „Ja” podlegające ocenie to:

1. Ja realne – zbiór atrybutów (umiejętności, cech, aspiracji, wiedzy, marzeń, o których jednostka sądzi, że jest nimi obdarzona lub sądzi, że ktoś inny uważa je za ją charakteryzujące).

2. Ja idealne – zbiór atrybutów, które jednostka chciałaby mieć lub sądzi, że ktoś inny chciałby, aby je miała.

3. Ja powinnościowe – zbiór atrybutów, które powinny charakteryzować jednostkę (ona sama tak uważa bądź, jej zdaniem, ktoś inny tak sądzi)¹².

Badacze (por. Rogers)¹³ wyróżniają ponadto *Ja możliwe*, czyli „zorientowan[ą] ku przyszłości koncepcj[ę] samego siebie, wyobrażenie siebie w nowej roli, czy sytuacji, która ma lub może nastąpić. Wśród Ja możliwych są Ja pożądan[e] i Ja niepożądan[e]”¹⁴.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ A. Birch, *Psychologia w zarysie*, PWN, Warszawa 2007, s. 192.

¹² M. Kofta, D. Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, GWP, Gdańsk 2000, s. 575.

¹³ P. Oleś, *op. cit.*

¹⁴ *Ibidem*, s. 156.

Dzieci w wieku przedszkolnym odnoszą *Ja możliwe* do realnych doświadczeń, jakich doznają podczas kreowania postaci w zabawach symbolicznych oraz zabawach w rolę. Na podstawie tych kreacji kształtują się ich cechy charakteru oraz wiara we własne możliwości. Stwierdzono¹⁵ istnienie zależności pomiędzy poczuciem własnej wartości a podejmowaniem nowych działań przez dzieci. Zależność tą ilustruje tabela nr 3.

Tabela nr 3. Aktywność dziecka w zależności od posiadania poczucia własnej wartości lub jego braku

Posiada poczucie własnej wartości	Nie ma poczucia własnej wartości
<ul style="list-style-type: none"> • chętnie podejmuje nowe zadania, bo wierzy, że jest zdolne do ich rozwiązania; • stawiane przed nim trudne zadania nie stanowią dla niego zagrożenia, a przeciwnie – wyzwanie; • rozwiązanie zadania rodzi poczucie zadowolenia i satysfakcję z podejmowanej aktywności; • ma poczucie sensu własnych działań; • zadowolenie przynosi mu własna aktywność i kontakty z dorosłymi oraz z rówieśnikami. 	<ul style="list-style-type: none"> • z niepokojem podchodzi do nowych zadań i działań, towarzyszy mu poczucie, że nie rozwiąże ich prawidłowo; • nie podejmuje własnych nowych aktywności, nie realizuje własnych pomysłów, gdyż – porównując się z innymi dziećmi – ma poczucie, że jest mniej zdolne, mniej atrakcyjne i mniej potrafi; • żyje w przekonaniu, że jest niekompetentne, a jego działania są mało skuteczne.

Źródło: opracowanie na podstawie M. Kiełańska, *op. cit.*

Badania

Celem prezentowanych badań jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: „Jak dziecko spostrzega i ocenia siebie?” oraz „Jak ocenia akceptowanie swego postępowania przez innych?”

Badania zostały przeprowadzone w grupie dzieci pięcioletnich i sześcioletnich. Zbadano 21 osób, w tym 10 dziewczynek i 11 chłopców. W postępowaniu badawczym wykorzystano autorski „Test Zdań Niedokończonych” pod tytułem *Moje Ja*. Test ten bada umiejętność formułowania sądów dziecka na temat pojęcia własnego „Ja” oraz ujawnia spostrzeżenie przez nie ocen swojego postępowania.

PRZEBIEG BADAŃ

Przeprowadzono indywidualną rozmowę z każdym dzieckiem.

INSTRUKCJA: *Będę się z Tobą bawiła w zabawę „Dokończ zdanie”. Ja rozpocznę, a Ty spróbuj je zakończyć tak szybko, jak tylko potrafisz.*

Następnie poproszono dziecko o narysowanie swojego autoportretu.

INSTRUKCJA: *A teraz, proszę, narysuj swój portret, tak jak widzisz siebie teraz.*

Na podstawie „Testu Zdań Niedokończonych” wyróżniono następujące obszary przekonań dzieci o sobie:

1. Przekonania o swoich zaletach, umiejętnościach i możliwościach.
2. Przekonania wyrażające aprobatę cech swojego wyglądu.

¹⁵ M. Kiełańska, *Poczucie własnej wartości u dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 12.

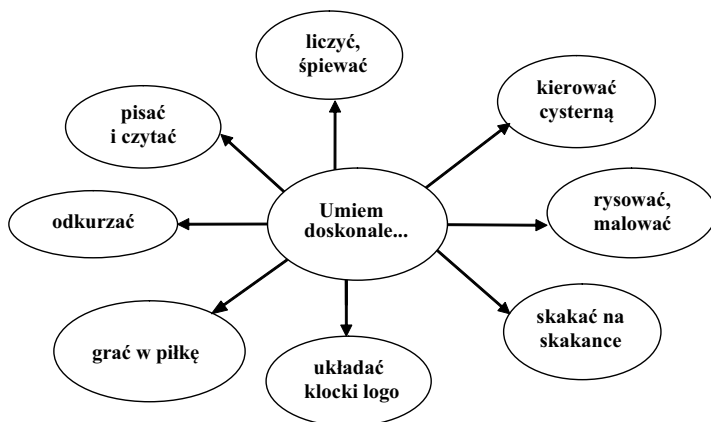
3. Przekonania dotyczące spostrzegania oceny swojego postępowania przez rodziców.

4. Zdolność do określenia siebie w przyszłości.

5. Postrzeganie zachowań rodzeństwa we wzajemnych interakcjach.

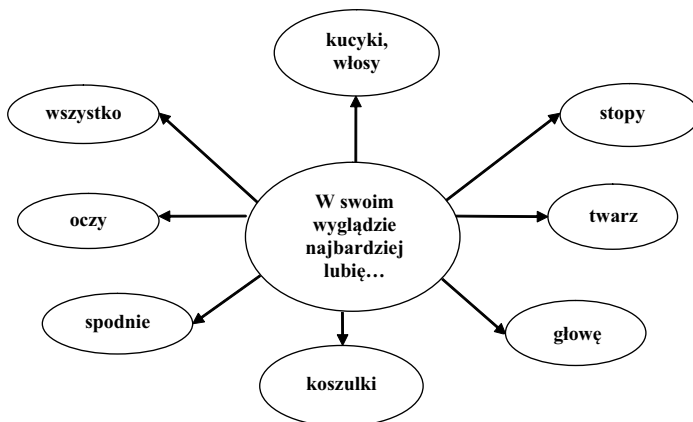
Do każdej kategorii problemów stworzono siatkę poznawczą, która prezentuje różne sposoby pojmowania przez dzieci swojego wizerunku.

Schemat nr 1. Siatka poznawcza ilustrująca odpowiedzi dzieci na pytanie: *umiem doskonale...*



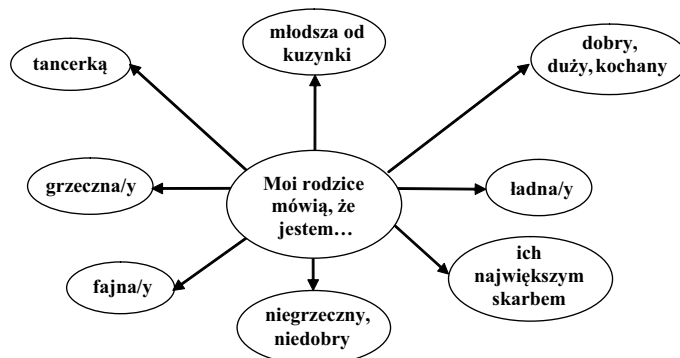
Przekonania dzieci dotyczące osobistych umiejętności odnoszą się do konkretnych czynności codziennych, których umiejętność wykonywania dzieci deklarują. Zadaniem nauczycieli powinno być ukazywanie dzieciom innych obszarów aktywności oraz motywowanie ich do wysiłku w celu osiągnięcia wysokiego poziomu sprawności.

Schemat nr 2. Siatka poznawcza ilustrująca odpowiedzi dzieci na pytanie: *w swoim wyglądzie najbardziej lubię...*



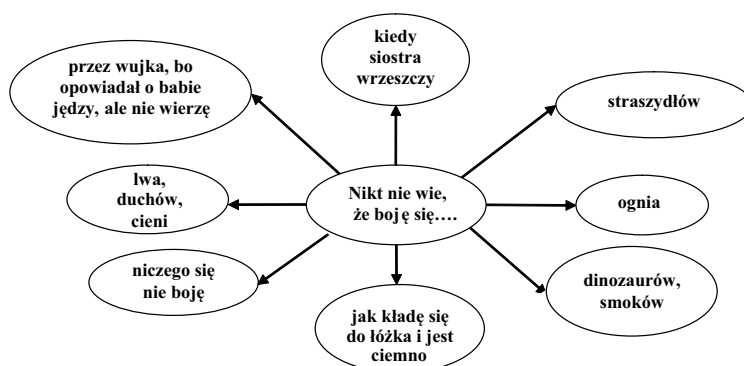
Przedstawiona sieć poznawcza ukazuje akceptowane przez dzieci cechy wyglądu. Okazało się, iż w rozmowach swobodnych trudno było dzieciom określić, co najbardziej im się w swoim wizerunku.

Schemat nr 3. Siatka poznawcza ilustrująca odpowiedzi dzieci na pytania: *moi rodzice mówią, że jestem...*



Przedstawiona siatka poznawcza ilustruje różnorodność spostrzeżeń dziecięcych dotyczących ocen ich postępowania przez rodziców. Dzieci dostrzegają, że rodzice nie tylko przypisują im określone atrybuty, wartościują ich osobę, ale także wyrażają swój uczuciowy stosunek do nich.

Schemat nr 4. Siatka poznawcza odzwierciedlająca spostrzeganie przez dzieci własnych lęków i zagrożeń

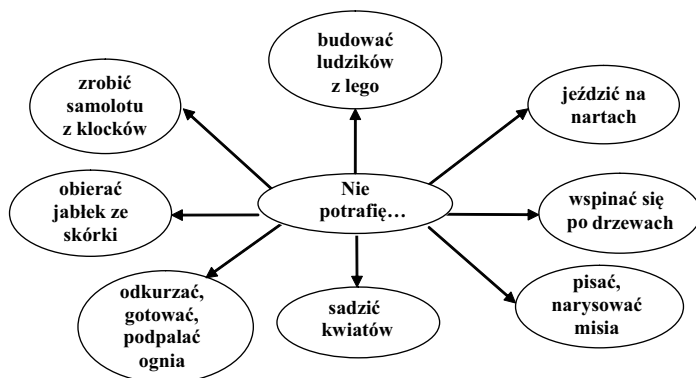


Przedstawione wypowiedzi dzieci świadczą o ich świadomości lęków i zagrożeń. Tylko jeden chłopiec stwierdził, że *niczego się nie boi*.

W dalszej części rozważań przedstawiono wybrane odpowiedzi dzieci z „Testu Zdań Niedokończonych *Moje Ja*”, z obszaru dotyczącego spostrzegania własnych

problemów i zagrożeń. Dzieci boją się: *duchów, potworów, dzików, smoków*. Denerwują się: *gdy rodzice lub rodzeństwo krzyczą, stosują przemoc* lub nie spełniają ich potrzeb. W odniesieniu do przedszkola ich obawy dotyczą najczęściej braku możliwości przeprowadzania wspólnych zabaw z rówieśnikami: *w przedszkolu najbardziej boję się, że będę się sam bawić*. Ponadto boją się: *pająków, faktu, że koleżanki będą złe, ktoś nastraszy, ktoś mnie będzie ciągnął za włosy, będą się śmiać z mojej tuniki, spadnę z huśtawki*.

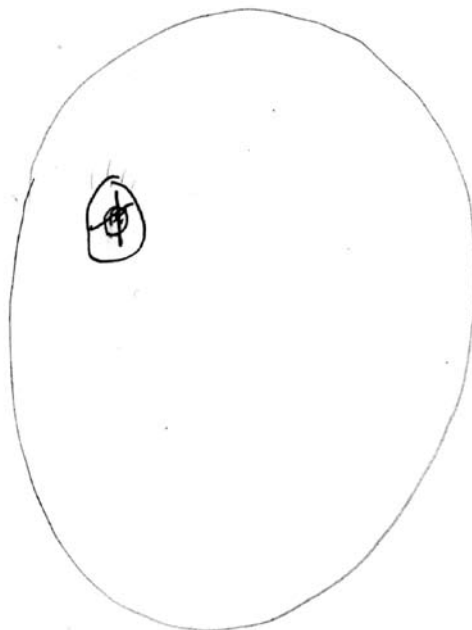
Schemat nr 5. Siatka poznawcza odzwierciedlająca spostrzeżenie przez dzieci swoich słabych stron



Odpowiedzi dzieci odzwierciedlają ich przekonania o braku kompetencji w wykonywaniu czynności zarezerwowanych tylko dla dorosłych, są to takie czynności, jak: gotowanie, podpalanie ognia, sadzenie kwiatów, naprawianie zabawek. Dzieci nie wiążą swoich słabych stron z umiejętnościami zarezerwowanymi zwyczajowo dla przedszkolaków, lecz odnoszą je do czynności dorosłych. Świadczy to o braku umiejętności rozróżniania przez dzieci swoich słabych i mocnych stron.

Reasumując możemy stwierdzić, iż prawie wszystkie dzieci wyrażają pozytywne przekonania o swoim „Ja”, co odzwierciedlają ich deklaracje o posiadanych umiejętnościach bądź ich braku, jak również sposób przedstawiania się w autoportrecie. Tylko jeden chłopiec nie chciał opisywać sobie w ogóle, ponieważ stwierdził, że *nie umie*. Również nie dokończył swojego autoportretu – ograniczył się tylko do narysowania zarysu głowy i jednego oka. Poniżej zaprezentowano autoportret tego chłopca oraz wybrane prace innych przedszkolaków.

Rysunek nr 1. Autoportret – rysunek pięcioletniego chłopca



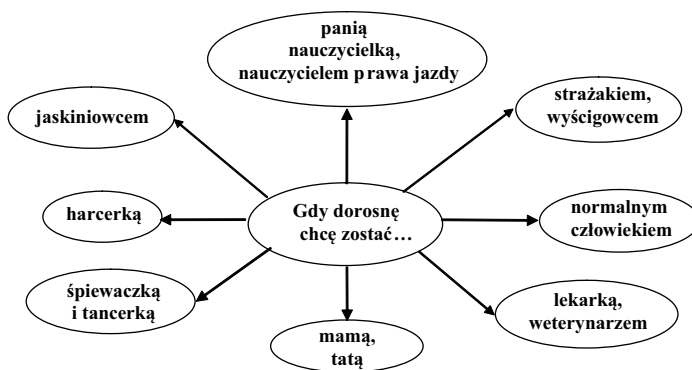
Rysunek nr 2. Autoportret – rysunek pięcioletniego chłopca



Rysunek nr 3. Autoportret – rysunek sześciolatniej dziewczynki

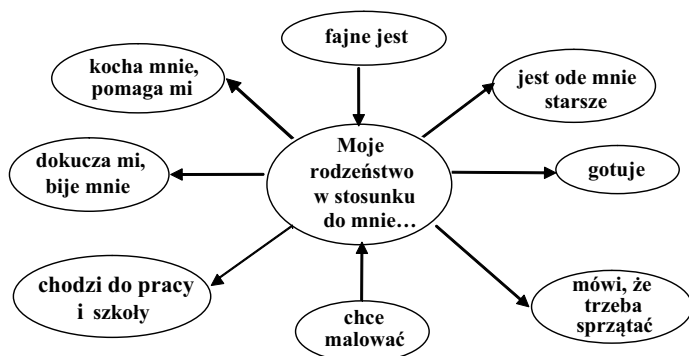


Schemat nr 6. Siatka poznawcza ilustrująca wyobrażenia dzieci na temat tego, kim chcieliby być w przyszłości



Przedstawiona siatka ilustruje dziecięce sposoby projektowania siebie w przyszłości. Można zauważyć, iż dzieci najczęściej identyfikują się z rolami związanymi z płcią i przyszłym zawodem.

Schemat nr 7. Siatka poznawcza ilustrująca spostrzeżenie przez dzieci relacji pomiędzy sobą a rodzeństwem



Powyższa siatka poznawcza odzwierciedla percepcję wzajemnych relacji z rodzeństwem. Dzieci często określały rodzeństwo jako fajne i kochające. Tylko dwoje dzieci negatywnie oceniło swoje relacje z rodzeństwem.

Kształtowanie pozytywnej samooceny przedszkolaków

Warto zaznaczyć, iż samopisy dokonywane przez dzieci wiążą się z ich przekonaniem o własnej wartości i możliwościach. Dotyczy to również spostrzegania przez nie zagrożeń i ograniczeń. Dlatego też nie należy uświadamiać im dużej ilości niebezpieczeństw, gdyż może to generować różnorodne lęki, a przez to ograniczać poczucie sprawstwa. W toku rozwoju dzieci stopniowo doskonalą swoje umiejętności, korzystniej byłoby więc wspomagać ich pozytywną samoocenę, gdyż stanowi ona podstawę budowania osobowości ukierunkowanej na osiąganie sukcesów, co z kolei wyrabia przekonanie dzieci o swoich możliwościach. W takiej sytuacji nie tylko polepsza się samoocena, ale również dzieci budują koncepcję własnego „Ja” ze świadomością własnych potrzeb i pragnień oraz wykazują się wrażliwością na oczekiwania innych, co rokuje ich lepszym funkcjonowaniem w życiu społecznym. Potwierdzają te powiązania badania H. Hamer, która stwierdza, iż: „niska samoocena utrudnia nawiązywanie kontaktów społecznych. Jeśli nie podobasz się sobie, najprawdopodobniej innym też trudno będzie dostrzec w Tobie coś wartościowego”¹⁶. Z kolei

[...] wysoka samoocena ułatwia (choć nie gwarantuje) pozytywne kontakty społeczne i prawidłowy rozwój emocjonalny. Dlatego we współczesnej psychologii tyle uwagi poświęca się rozwijaniu mocnych stron i roli ugruntowanego poczucia własnej wartości¹⁷.

¹⁶ H. Hamer, *Rozwój umiejętności społecznych*, VEDA, Warszawa 2003, s. 60.

¹⁷ *Ibidem*.

Doniesienia z badań¹⁸ sugerują, iż wzmacnianie zachowań pozytywnych jest skuteczniejsze niż próby hamowania zachowań negatywnych. Dzieci w dużej mierze wbudowują w obraz „Ja” to, co słyszą na temat siebie, i to, jak są oceniani przez innych. Tak ukształtowany obraz „Ja” ulega utrwaleniu poprzez oddziaływania środowiska.

W dokonującym się na poziomie całkowicie nieświadomym i w sposób automatyczny procesie zwanym interioryzacją to, co kiedyś zostało powiedziane dziecku na jego temat, stanie się tym, co ono samo powie o sobie, stanie się serią głębokich przekonań na temat tego „kim jest” i własnych możliwości, co jest podstawą pewności siebie lub – odwrotnie – braku pewności siebie¹⁹.

W tak przedstawionym kontekście, wspomaganie budowania obrazu „Ja” u dziecka łączy się z kształtowaniem jego osobowości. Ważne jest, jak dziecko postrzega siebie, jak określa swoje cechy charakteru oraz czy wierzy w swoje możliwości. Wyższy poziom motywacji do działań skłania go do zwiększonego wysiłku, ukierunkowuje na osiągnięcie wybranych celów i w efekcie przyczynia się do wyższego poziomu samorealizacji.

Obraz „Ja” w znaczący sposób determinuje motywację dziecka do podejmowania różnych wyzwań życiowych, jak również oddziałuje na jego relacje z innymi i warunkuje sposób odnoszenia się do nich. W literaturze zjawisko to określane jest jako poczucie sprawstwa lub skuteczności własnego działania²⁰. Stwierdzono istnienie zależności pomiędzy przejawianym rodzajem aktywności dziecka a posiadanym poczuciem własnej wartości²¹.

Konkluzje

Samowiedzę dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa badano poprzez analizę ich sposobu opisywania siebie. Założono, że w dużej mierze zależy ona od rozwoju ich zdolności percepcyjnych i językowych. Stwierdzono, że autopercepcja jest działaniem poznawczym, na podstawie którego dzieci rejestrują te informacje, które odzwierciedlają ich sposób widzenia siebie. Spostrzegając otaczającą rzeczywistość, dzieci zwracają uwagę na te informacje z otoczenia, które są istotne dla ich funkcjonowania w środowisku domowym i przedszkolnym. Badano *autopercepcję, samoocenę* i wiedzę na temat *Ja odzwierciedlonego*, w tym *Ja powinnościowego*.

Budowanie obrazu „Ja” jest procesem stopniowym i długotrwałym. W pojmowaniu siebie, dzieci w wieku przedszkolnym opierają się przede wszystkim na opiniach rodziców. Spostrzegane reakcje i wyrażane opinie rodziców tworzą wewnętrzny układ odniesienia, pozwalający im dokonywać samooceny. Okazuje się,

¹⁸ P. Santagostino, *Poczucie własnej wartości*, eSPE, Kraków 2004, s. 49.

¹⁹ *Ibidem*, s. 49–50.

²⁰ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *op. cit.*

²¹ Por. M. Kielańska, *op. cit.*

że świadomość swoich mocnych stron opierają na wypowiedziach rodziców, na przykład w kategorii *umiem doskonale...* podają atrybuty, które później przypisują oczekiwaniom rodziców względem nich.

W sprawozdaniach ujawniają, iż znają oczekiwania innych wobec nich i wiedzą, jakie cechy charakteru (rzadziej wyglądu) przypisują im inni, na przykład: *mój tata sadzi, że jestem najlepsza, fajna, grzeczna, ładnie rysuje...*

Okazało się, że potrafią również określić zalety i wady oraz wymagania, jakie rodzice wyrażają, na przykład: *moja mama chciałaby, abym Ja była grzeczniejsza, umiała pisać, dobrze wszystko robiła, nycierała codziennie naczynia, grzecznie spała, jej słuchała.*

Uświadamiają też sobie sytuacje wywołujące zagrożenia, które najczęściej określają jako brak możliwości wspólnej zabawy z rówieśnikami w przedszkolu lub domowe konflikty z rodzeństwem. Wypowiedzi dzieci świadczą o ich identyfikacji z płcią i odpowiadającą jej rolą społeczną. Niektóre wskazują na trudności, jakie sprawia im wyrażenie tego, co się im podoba w swoim wyglądzie lub zachowaniu.

Prawie wszystkie dzieci akceptują siebie, na co wskazuje treść ich wypowiedzi i wizualizacja autoportretu. W swoich charakterystykach zwracają uwagę przede wszystkim na społeczne aspekty swojego zachowania – *jestem wesoły, fajny, dobry* – pomimo iż znajdują się w takim okresie rozwoju umysłowego, w którym dominują schematy oglądowe. Dużą rolę przywiązują do możliwości przeprowadzania wspólnych zabaw z rodzicami, rodzeństwem i rówieśnikami. Werbalne samopisy są proste i stereotypowe, dzieci nie porównują się z innymi. Przypisują sobie te cechy, które w ich mniemaniu nadają im rodzice.

Wspierające działania nauczyciela w kształtowaniu obrazu „Ja” u przedszkolaków

Zakładamy, iż w toku rozwoju dziecko buduje obraz siebie i świata, tworząc coraz bardziej złożone reprezentacje poznawcze. Rozwój w tym zakresie dotyczy zmian w przyswajaniu i organizowaniu informacji służących do budowania nowych reprezentacji i przejścia z jednych do drugich. W stwierdzeniach tych można odwołać się do konstruktywistycznej koncepcji J. Brunera, w której podstawę rozwoju stanowią różne formy aktywności dziecka: aktywność działaniowa, posługiwanie się obrazami, w tym rozpoznawanie wzrokowe, zdolność porównywania i odczytywania różnic oraz umiejętność posługiwania się znakami i symbolami, w tym umiejętność językowego opisywania pojęć. „Zdaniem Jerome’a Brunera, dziecko rozwijając się musi przekładać jeden sposób reprezentowania świata na inny i godzić sprzeczności między tym, jak coś się robi, tym, jak to coś wygląda, i tym, jak się o tym mówi”²². Rozwój pojmowania siebie przez dziecko, można odnieść do kształtowania coraz to bardziej złożonych poziomów reprezentacji własnego „Ja”.

²² M. Bialecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002, s. 13.

Również J. Piaget²³ w swojej koncepcji zakłada, iż cała wiedza jest konstruowana przez jednostkę, a wpływ środowiska społecznego przyspiesza lub opóźnia przechodzenie przez kolejne stadia rozwojowe. W edukacyjnym wspieraniu dzieci należy więc zwrócić uwagę na sposoby przyswajania przez nie nowych informacji dotyczących obrazu „Ja”, stwarzać warunki do scalania napływających informacji, w porę zapobiegać powstającym dysonansom, co wyraża się na przykład w przekonaniu dziecka, iż z jednej strony jest grzecznym dzieckiem, ale z drugiej złym kolegą. W stosunku do siebie małe dzieci często upraszczają swoje przekonania i są skłonne przypisywać sobie cechy pozytywne, opisują się w różowych kolorach²⁴. Wraz z wiekiem dopuszczają istnienie sprzeczności w cechach charakteru danej osoby. W okresie przedszkolnym dzieci przypisują innym cechy według zasady albo–albo – albo ktoś jest dobry, albo zły. Nie dostrzegają stanów pośrednich ani ambiwalentnych, nie rozumieją, iż można kogoś równocześnie lubić i nie lubić²⁵. Należy organizować sytuacje edukacyjne, w których dzieci mogłyby zdobywać wiedzę na temat złożoności cech charakteru innych osób, stwarzać – na miarę możliwości intelektualnych przedszkolaków – spójny obraz własnej osoby oraz poszerzać semantykę werbalnych samopisów.

Odwołując się tutaj do koncepcji L.S. Wygotskiego²⁶, zauważymy, że każda zmiana w rozwoju dziecka pojawia się na dwóch planach: społecznym i psychologicznym, a rozwój przebiega w kierunku przemiany relacji społecznych w funkcje psychiczne. Można świadomie zaplanować, jakie korzyści od eksperta (nauczyciela) uzyska dziecko w modyfikowaniu treści i form wyrażania własnego „Ja” oraz jak wykorzystać jego umiejętności społeczne (naturalne dążenie do kontaktów interakcyjnych z rówieśnikami) w poszerzaniu wiedzy o sobie.

Z kolei w teorii rozwoju „Ja” jako modelu przetwarzania informacji stwierdzono, że

[...] każdy z nas rozwija schemat Ja. Te schematy Ja są wewnętrznymi „portretami” nas samych, zawierającymi rysy i cechy charakterystyczne, które przypisujemy naszym osobowościom. Schematy Ja są stale przebudowywane i służą przede wszystkim do organizowania informacji dotyczących Ja. Ilekroć natrafimy na nową informację, próbujemy ją zrozumieć w kategoriach tych struktur poznawczych²⁷.

W podejściu tym rola nauczyciela sprowadza się do porządkowania i scalania informacji dziecka na temat własnego „Ja”.

Głównymi kierunkami działań nauczyciela są:

²³ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.

²⁴ Por. H.R. Shaffer, *op. cit.*, s. 338.

²⁵ Por. D. Szczygiel, A. Kolańczyk, *Skala poziomów świadomości własnych emocji*, „Roczniki Psychologiczne” 2000, t. 3.

²⁶ L.S. Wygotski, *Myslenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.

²⁷ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *op. cit.*, s. 520–521.

- Uświadamianie wychowankom przekonania, iż to, co myślimy i mówimy o sobie, stanowi o tym, jacy się stajemy.
- Diagnozowanie stanu wiedzy dziecka o sobie w ramach różnych struktur „Ja”.
- Organizowanie optymalnych warunków edukacyjnych sprzyjających rozwojowi samowiedzy wychowanków – doskonalenie umiejętności opisywania siebie.
 - Kształtowanie umiejętności rozróżniania swoich mocnych i słabych stron.
 - Modyfikowanie treści i formy wyrażania własnego „Ja” przez dzieci.
 - Ograniczanie czynników zagrażających rozwojowi struktury „Ja” u przedszkolaków.
- Kształtowanie postaw wychowawczych rodziców (w przypadku małych dzieci trudno sobie wyobrazić, iż można skutecznie budować obraz „Ja” bez ich udziału).
- Kształtowanie współpracy z rodzicami w zakresie wspierania dziecka w rozwoju obrazu „Ja”.
- Propagowanie szeroko pojętej pedagogizacji rodziców w tym zakresie.

Wspomaganie budowania pojęcia „Ja” u przedszkolaków

W kontekście powyższych koncepcji należy zastanowić się nad ich aplikacją dla potrzeb praktyki pedagogicznej i rozważyć:

1. W jaki sposób nauczyciel przedszkolny może poznać obraz „Ja” wychowanków?
2. W jakim zakresie może ten obraz modyfikować?

U dzieci istnieje tendencja do akceptacji swojego postępowania i poszukiwania jej u innych, ponieważ warunkuje ona poczucie własnej tożsamości i stanowi podstawę wartościowania swojej osoby, stąd bierze się rola nauczyciela jako pomysłodawcy w dostarczaniu dziecku informacji podtrzymujących i scalających obraz własnej osoby²⁸. Rozwój pojęciowy kształtuje się na podstawie życiowych i intelektualnych doświadczeń, zadaniem nauczyciela jest więc przejawianie działań sprzyjających optymalizacji procesu przyswajania informacji odpowiedzialnych za obraz „Ja”, a w konsekwencji organizowanie informacji tworzących koncepcje „Ja”. Wspomaganie kształtowania obrazu „Ja” u przedszkolaków dotyczy przede wszystkim wprowadzania przez nauczyciela zmian w ich zasobach wiadomości na ten temat. Celem oddziaływań pedagogicznych jest poszerzenie i modyfikowanie wiedzy wychowanków na temat pojęcia własnego „Ja”, w co najmniej czterech zakresach:

- uświadomienia sobie swoich pragnień, potrzeb (rozwijanie samopoznania),
- rozumienia treści dotyczących „Ja” odzwierciedlonego,
- rozumienia treści określających „Ja” powinnościowe,
- kształtowania adekwatnej i wyważonej samooceny.

²⁸ Por. koncepcje: J. Brunera, L.S. Wygotskiego, J. Piageta i inne.

Tabela nr 4. Modyfikowanie obrazu „Ja” u przedszkolaków

Wspierające działania nauczyciela	Kierunek zmian w zakresie pojęcia „Ja”
<ul style="list-style-type: none"> • Projektowanie sytuacji edukacyjnych dostarczających informacji rozwijających samopoznanie. • Kształtowanie umiejętności scalania luźnych sądów o sobie w spójne całości. • Poszerzanie wiedzy o „Ja” w zakresie cech zewnętrznych (wygląd, przejawiane zachowania), jak i wewnętrznych (cechy charakteru, potrzeby, pragnienia). • Porządkowanie wiedzy o własnym „Ja”. • Kreowanie doświadczeń dzieci zachęcających do samopoznania. • Organizowanie sytuacji sprzyjających aktualizacji poczucia w sferze: „Ja” realnego, „Ja” idealnego, „Ja” możliwego. • Kształtowanie samooceny. • Oddziaływania ukierunkowujące zachowania dzieci zgodnie z obowiązującymi regułami. • Kształtowanie zainteresowań poznawczych dotyczących obrazu „Ja”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uwrażliwienie na selektywną percepcję informacji na temat obrazu „Ja”. • Zestawianie informacji o sobie samym z informacjami napływającymi od innych. • Przejście od prostego pojęcia własnej osoby do coraz bardziej zróżnicowanego. • Wzrost świadomości percepcyjnej w odniesieniu do cech zewnętrznych, jak i wewnętrznych. • Dążenie do scalania wiedzy o sobie, w dalszym etapie hierarchizacja tej wiedzy. • Wzrost poziomu motywacji do samopoznawania. • Rozróżnianie przekonań i zachowań dotyczących różnych struktur „Ja”. • Przejście od samooceny nieadekwatnej do coraz bardziej adekwatnej. • Wzrost świadomości „Ja” odzwierciedlonego i „Ja” powinnościowego. • Wzrost zainteresowań samopoznaniem i samodoskonaleniem.

Źródło: opracowanie własne.

Zabawy, techniki i ćwiczenia sprzyjające samopoznaniu – propozycje

Rozwój dziecka jest procesem złożonym, który polega z jednej strony na przyjmowaniu informacji z zewnątrz i włączaniu ich do struktur poznawczych, jakie jednostka w danym momencie rozwoju posiada, oraz na modyfikowaniu posiadanych struktur poznawczych w celu zapewnienia sobie możliwości przyjmowania nowych informacji, a z drugiej strony na organizowaniu wszystkich struktur, jakimi jednostka w danym momencie dysponuje²⁹.

Podejście to podkreśla istotną rolę, jaką należy przywiązywać do organizowania i selekcionowania informacji docierających do dziecka.

Poszerzanie zakresu informacji na temat obrazu „Ja” wiąże się z nauczaniem umiejętności społecznych. Odwołano się tutaj do koncepcji umysłu zbiorowego, z której wynika, że „najważniejszą cechą grupy działającej jako jedność jest wzajemne podchwytywanie i uzupełnianie swoich pomysłów przez członków grupy” .

TECHNIKI służące wzajemnemu poznawaniu się uczestników:

²⁹ M. Kielar-Turska, *Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 10, s. 479.

Wyróżniono dwa rodzaje technik: skojarzeniowe i projekcyjne, przy czym te pierwsze są podstawą do tworzenia projekcyjnych. Wśród technik skojarzeniowych wyróżniono: słowne (burza mózgów, skojarzeniowy krąg słów, uzupełnianie zdań, lubię–nie lubię, tworzenie porównań, technika kojarzysz mi się z...) oraz rysunkowe (wyobraź sobie, że jesteś zwierzęciem, kwiatem itd.); a wśród projekcyjnych: słowne (wyobraź sobie że jesteś, co by było gdyby, życzenia do czarnoksiężnika) oraz rysunkowe (narysuj siebie jako..., techniki służące tworzeniu porównań, projektowanie swojego autoportretu, rysowanie siebie teraz i w przyszłości).

- Techniki skojarzeniowe typu burzy mózgów, budowanie sieci skojarzeniowej wokół pojęcia „Ja” (na przykład każda osoba podaje, co najlepiej potrafi wykonywać – w efekcie powstaje Obraz Mocnego Ja).

- Nauczyciel podaje jedno słowo, dziecko obok dodaje swoje skojarzenie i tak dalej. Powstaje skojarzeniowy krąg słów.

- Techniki projekcyjne (rozbudzanie twórczej wyobraźni).

INSTRUKCJA: *Wyobraź sobie, że jesteś: zwierzęciem, kwiatem, kolorem, bohaterem z bajki.*

Narysuj siebie jako zwierzę, kwiat, kolor, postać z bajki, postać z filmu.

- Technika uzupełniania zdań, na przykład:

Jestem zdziwiony, gdy...

Boję się, gdy...

Jestem dumny, bo...

Najbardziej lubię, kiedy...

- Technika lubię–nie lubię – każdy uczestnik wymienia trzy rzeczy (w sensie dosłownym lub abstrakcyjnym), które lubi, i trzy rzeczy, których nie lubi³⁰.

- Techniki rysunkowe – przedstawianie swoich umiejętności w formie rysunkowej.

Rysowanie swojego autoportretu.

Można wprowadzić modyfikację: *Narysuj siebie, gdy byłeś bardzo malutki oraz:*

Narysuj siebie, jak wyglądasz teraz.

Wyobraź sobie siebie w roli ojca/ matki (wykonaj rysunek).

Narysuj prezent, który chciałbyś dostać.

- Techniki tworzenia porównań:

Jestem jak... Prosimy dzieci o porównanie się do zwierzęcia lub kwiatu. Następnie wspólnie interpretujemy wybór.

- Techniki kształtujące rozumienie: *Co by było, gdyby...*

- Podajemy przykłady sytuacji: *zagubienie w sklepie.*

- *Kojarzysz mi się z...* – tu uczestnicy komunikują sobie wzajemnie to, jak się spstrzegają (można zasugerować porównanie do metafory *jesteś jak...*)

- Życzenia do czarnoksiężnika:

³⁰ *Ibidem*, s. 24.

Każdy uczestnik powinien się zastanowić, o jakie trzy rzeczy poprosiłby czarno-księznika, gdyby ten nagle się przed nim pojawił. Życzenia ujawniamy grupie³¹.

- *Narysuj siebie, jaki jesteś teraz – jak wyglądasz? jak się czujesz?*
- *Narysuj siebie w przyszłości.*

ZABAWY

W zabawach stwarzamy warunki do przeżywania osobistych doświadczeń (nie tylko tłumaczymy czy obrazujemy). Wykorzystujemy zabawy w rolę oraz dramy.

- Przeprowadzamy zabawy tematyczne, w których dziecko odgrywa powierzona mu rolę.

Cel: Kształtowanie poczucia obowiązku.

Przebieg: kreowanie sytuacji interpersonalnych w zabawach w rolę, na przykład stwarzamy łańcuchy możliwych interakcji, organizujemy zabawę w dom, w której staramy się przybliżyć wzorce zachowań z obszaru „Ja” powinnościowego, odpowiednio aranżując sytuacje.

- Zabawa autoprezentacyjna.

Cele: uświadomienie zasad autoprezentacji w zakresie:

- *Jak mnie widzą inni?*
- *Co myślą o mnie?*
- *Co do mnie czują?*
- Zabawy typu: *Czuję się jak...*

Każdy z uczestników nazywa swój aktualny stan, następnie rysuje go.

Należy zwrócić uwagę na sposób ustosunkowania się dzieci do zdania innych.

W dalszej części każdy dzieli się treścią rysunku.

- Odmiana zabawy: *Wydaje mi się, że on się tak czuje.*

Cele: wspomaganie procesu dostrzegania emocji i uczuć rówieśników, nazwanie oraz wartościowanie uczuć:

Dzieci odgrywają dane uczucia (możemy posłużyć się ilustracjami).

Czy uczucie koleżanki/kolegi było uczuciem pozytywnym czy negatywnym?

Po każdej odpowiedzi dzieci uzasadniają swój wybór.

- Zabawy typu: *O czym marzę?*

Cele: prowokowanie i pobudzanie myślenia o Ja idealnym.

- Zabawy językowe

Wymyślanie określeń wokół pojęcia „Ja” – wykorzystanie techniki *burzy mózgow* (w naszym przypadku *burzy określeń*) w celu pobudzenia łańcucha skojarzeń bliskoznacznych z danym terminem, na przykład *jestem wesoły*. Następnie pytamy: *jak możemy jeszcze powiedzieć o takiej osobie, że jest pogodna, szczęśliwa, radosna, sympatyczna, miła.*

Następnie przechodzimy do wymyślenia antonimów: *smutna, ponura, zła, nie-uśmiechnięta, zapłakana.*

W sytuacji, gdy dzieci podają określenia o innym znaczeniu, wtedy wspólnie ustalamy pole semantyczne danego terminu.

³¹ *Ibidem.*

BAJKI

- Bajka jako stymulator – zastosowanie:
 - Identyfikacja z bohaterami bajek.
 - Wyszukiwanie przeszkód stojących na drodze do rozwiązania sytuacji.
 - Rozwiązywanie problemów, ilustrowanie jakie cechy posiadał bohater i jak zachował się w konkretnych sytuacjach.
 - Ujawnianie możliwych sposobów rozwiązywania problemów.
 - Organizowanie sytuacji wywołującej *burzę pytań*.
 - Kończenie bajek – wymyślanie dalszych losów bohaterów i ujawnianie swoich sposobów interpretowania zachowań innych.

OPOWIADANIA

Prezentacja opowiadań, w których bohater stoi przed dylematem wyboru sposobu postępowania. W tym okresie rozwojowym dylemat powinien być rozstrzygnięty na poziomie *albo–albo*, gdyż dziecko interpretuje zachowania innych na poziomie przedoperacyjnym i nadaje innym jeden wymiar jakościowy: albo ktoś jest dobry, albo zły. W dalszej części zabawy stawiamy pytania: *Co myślał i czuł bohater? Jaką wybrał drogę postępowania?*

- Zabawy wspomnieniowo-wyobrażeniowe:

Dzieci w wieku przedszkolnym gromadzą ogromne zasoby doświadczeń. Zadaniem nauczyciela jest przywołanie ich i przypomnienie.

Ćwiczenie wspomnień – dzieci w parach: pierwsze dziecko wymienia najbardziej charakterystyczną cechę zachowania partnera, potem dzieci zamieniają się rolami.

Zabawę można urozmaicić pobudzając wyobraźnię.

Instrukcja: *Wyobraźcie sobie, że jesteście na bezludnej wyspie. W co będziecie się tam bawić?* Dzieci wspólnie ustalają zabawę, a następnie odgrywają ją.

- Zabawy pomagające pokonać strach:

Dzieci siedzą w kole i opowiadają nauczycielce, czego się boją.

Taka zabawę możemy poszerzyć, prosząc dzieci o narysowanie sytuacji, w której odczuwały lęk. Następnie dzieci opisują sposoby radzenia sobie w prezentowanych sytuacjach.

- Zabawy rozwijające percepcję społeczną.

Wprawki pantomimiczne – dzieci w parach otrzymują temat scenki od odegrania przed resztą grupy.

Przykładowe scenki: zagubienie w lesie, poszukiwanie skarbów, lot nad przepaścią, ucieczka przed dinozaurem.

Po każdej scenie dzieci opowiadają, jak się czuły odgrywając swoją rolę.

ĆWICZENIA PODNOSZĄCE POZIOM SAMOAKCEPTACJI:

- Prezentowanie oferty w formie zestawu przekonań o własnych cechach na poziomie:
 - *Jaki jestem?*

- *Jak wyglądam?*
 - *Jakie posiadam cechy charakteru?*
 - *Jaki chciałbym być?*
 - *Jak się czuję?*
 - Wdrażanie do wyrażania przekonań: *umiem, potrafię, poradzę sobie.*
 - *Jestem dumny, że...*
 - *Moje zainteresowanie dotyczy...*
 - Wyrabianie przekonania, iż *wiara w siebie* jest warunkiem koniecznym dobrego wywiązywania się z obowiązków i sprzyja realizacji wyznaczonych celów.
 - Poglębianie znajomości *mocnych i słabych stron nychowaneków.*
 - Stwarzanie sytuacji stymulujących zadawanie pytań typu: *Co zrobisz, gdy...?*
 - Kierowanie uwagi dzieci na informacje dotyczące ich oceny przez innych.
- Dzieci wzajemnie opisują siebie, następnie każdy rysuje portret swojego rówieśnika.

Cele: uwrażliwienia na istnienie wieloaspektowości w porównywaniu się. Można porównywać się pod względem: *wyglądu, osiągnięć, w odczuwaniu sympatii ze strony innych.*

Można zaplanować cykl zabaw: *Ja o tobie, Ty o mnie.*

Dzieci wzajemnie opisują siebie, następnie każdy rysuje portret swojego rówieśnika.

ĆWICZENIA EKSPRESJI WERBALNEJ, PANTOMIMICZNEJ, GESTOWEJ

Cele: uczenie dzieci odczytywania informacji płynących z tzw. mowy ciała.

Uświadomienie dzieciom, iż każdy z uczestników zabawy może inaczej odczytywać cechy przedstawione przez rówieśnika.

Przebieg: odgrywanie przypisanych cech w teatrze pantomimicznym.

Dzieci nazywają odgrywane cechy i uzasadniają swój wybór.

Podsumowanie

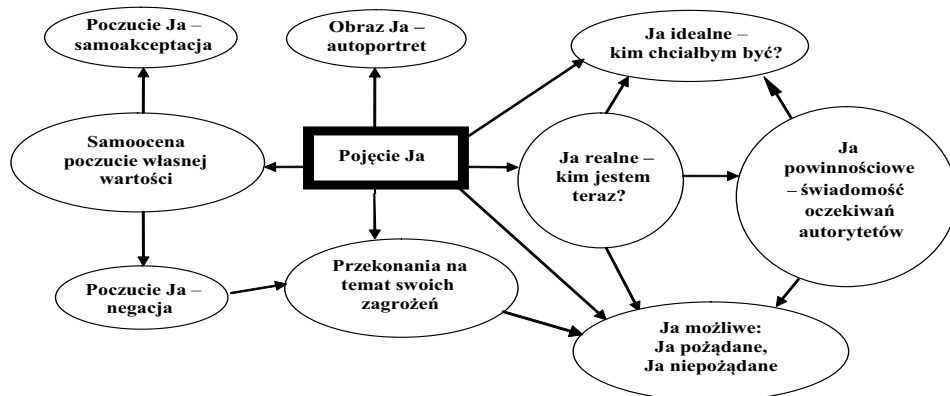
Korzystając z analiz literaturowych oraz danych zebranych za pomocą „Testu Zdań Niedokończonych *Moje Ja*”, można sformułować przesłanie, iż kształtowanie obrazu „Ja” we wczesnym dzieciństwie jest istotne dla dalszego rozwoju człowieka, a dokonująca się samoocena odgrywa decydujący wpływ na jego funkcjonowanie we wszystkich dziedzinach życia. Omówione w niniejszym artykule badania koncentrują się na efektach spostrzegania społecznego obrazu „Ja” u dzieci pięcio- i sześciolletnich. Zaproponowane cele działań pedagogicznych sugerują głębsze poznanie tego procesu przez nauczycieli przedszkolnych. Stwierdzono, że edukacja dzieci w zakresie poszerzania i modyfikowania obrazu „Ja” powinna opierać się na stymulacji werbalnej, to jest: tłumaczeniu, opisywaniu składowych struktury „Ja”, wyjaśnianiu zachowań i sposobów ustosunkowania się do nich oraz wartościowaniu. Ważne jest, aby dzieci poznawały opinie i poglądy innych na temat ich osoby, aby ich działaniom poznawczym towarzyszyły przeżycia „Ja” (w sensie świadomości emocji towarzy-

szących *Ja działającym*), doświadczane w różnorodnych sytuacjach edukacyjnych. Ważne jest również organizowanie sytuacji sprzyjających autopercepcji i percepcji budującej treści *Ja odzwierciedlonego*, co wiąże się z pobudzaniem percepcji społecznej i umiejętności „wbudowania” tych informacji w struktury samowiedzy.

Rozwój spostrzegania i rozumienia siebie jest procesem długotrwałym i stopniowym, treści samopisów *Ja odzwierciedlonego* pozostają nawet w okresie szkolnym nieuporządkowane i niespójne. Wypływają stąd praktyczne zadania dla nauczyciela, to jest przede wszystkim porządkowanie struktury *obrazu Ja* wychowanków poprzez dostarczanie im różnorodnych informacji, niezbędnych do formułowania spójnych koncepcji siebie.

Dla potrzeb edukacyjnych zbudowano siatkę poznawczą ilustrującą strukturę *Pojęcia Ja* u przedszkolaków.

Schemat nr 8. Siatka poznawcza ilustrująca strukturę *Pojęcia Ja* u przedszkolaków



Źródło: Opracowanie własne.

KSZTAŁTOWANIE PERCEPCJI SŁUCHOWEJ U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM W ŚWIETLE ZMIAN W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Procesy percepcji

Informacje ze świata zewnętrznego człowiek odbiera dzięki wyspecjalizowanym komórkom, czyli zakończeniom nerwowym, które przetwarzają sygnały dochodzące do niego w postaci różnych fal (np. świetlnych czy akustycznych). Komórki te, czyli **receptory**, przetwarzają dany bodziec na sygnał nerwowy – minimalny prąd elektryczny, który jest nośnikiem informacji dopływających do mózgu. To, co odbieramy przez receptory, jest później analizowane przez wyższe ośrodki mózgowo i odpowiednio interpretowane przez daną osobę. Interpretacja bodźca nie jest jednak identyczna dla wszystkich ludzi. Jest ona uzależniona od doświadczeń danej osoby, uwagi, pamięci, wiedzy, ważności informacji, która do nas dopływa, intonacji głosu i wielu innych czynników. Wskazuje to na twórczy charakter systemu percepcji, bowiem ten sam bodziec dźwiękowy, dotykowy, wzrokowy czy smakowy może być zinterpretowany odmiennie przez różnych ludzi.

Twórczy charakter percepcji umożliwia właściwe interpretowanie zjawisk zewnętrznych, pomimo braku niektórych informacji czy też pewnych w nich luk. Percepcja jest procesem ciągłego formułowania hipotez, które są następnie weryfikowane na podstawie dopływających informacji¹.

System nerwowy jest zdolny do wykorzystania informacji, które są niedostępne naszym zmysłom w danym momencie oraz do przewidywania zdarzeń mogących nastąpić w przyszłości na skutek wiedzy dostarczonej wcześniej przez nasze receptory. Można zatem powiedzieć, że percepcja

[...] jest procesem twórczym, polegającym na aktywnym odbiorze, analizie oraz interpretacji zjawisk zmysłowych. W procesie tym nadchodzące informacje zmysłowe przetwarzane są w taki sposób, aby zgadzały się z zarejestrowaną w pamięci jednostki wiedzą o otaczającym świecie².

Procesy percepcji są możliwe dzięki różnym zmysłom, które człowiek posiada – wzrok, słuch, czucie skórne, węch.

¹ A. Grabowska, W. Budohoska, *Procesy percepcji*, PWN, Warszawa 1995, s. 10.

² *Ibidem*, s. 10.

Zakres percepcji słuchowej

Interesującym nas w tym artykule rodzajem percepcji jest percepcja słuchowa. Wielu autorów poszukuje wyznaczenia granic tego pojęcia, ale badania wydają się wciąż nie zamknięte. Próbując zakreślić owe granice, można wskazać na następujące elementy, które zaliczyć możemy do percepcji słuchowej – zestawienie tych elementów przedstawia tabela nr 1.

Tabela nr 1. Zakres percepcji słuchowej

L.p.	Rodzaj percepcji słuchowej	Zakres pojęciowy
1.	Recepcja dźwięków mowy	związana jest ze słuchem fizjologicznym i jego funkcjonowaniem; efektem działania tego słuchu jest odbiór dźwięków mowy i dźwięków z otoczenia.
2.	Rozróżnianie dźwięków mowy	polegające na rozpoznawaniu co najmniej dwóch wrażeń słuchowych, różniących się między sobą niewielką różnicą fonologiczną, jako różnych.
	2a – słuch fonemowy	odpowiedzialny za rozróżnianie fonemów; odnosi się do systemu fonologicznego w aspekcie segmentalnym (wyodrębnianie fonemów jako segmentów), służy on kształtowaniu systemu fonologicznego w umyśle dziecka;
	2b – fonologiczny słuch prozodyczny	odnosi się do konwencjonalnych cech struktury jednostek suprasegmentalnych danego języka;
	2c – fonetyczny słuch segmentalny	tzw. słuch głoskowy, pozwalający dostrzec różnice między głoskami będącymi realizacją tego samego fonemu, uwzględniając jednocześnie różnice indywidualnych wymówień;
	2d – fonetyczny słuch prozodyczny	odnosi się do „charakterystyki płaszczyzny suprasegmentalnej ciągu fonicznego w tym jej wymiarze, który przekracza informację prozodyczną systemową, również z uwzględnieniem zróżnicowania indywidualnego, także cech o charakterze niestałym, np. zależnych od emocji, kondycji psychofizycznej jednostki” ³ .
3.	Analiza i synteza głoskowa, sylabowa i logotomowa	odpowiedzialna za świadome rozróżnianie sylab, głosek i logotomów w wypowiedzeniach, wyodrębnianie sylab, głosek i logotomów przy zachowaniu odpowiedniej kolejności oraz łączenie ich w całość.
4.	Pamięć słuchowa wyrazów	pamięć pojedynczych słów, dłuższych wypowiedzi oraz elementów prozodycznych.

³ A. Domagała, U. Mirecka, *Słuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*, „Logopedia” 2002, nr 30, s. 9.

5.	Asocjacja dźwięków mowy	umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami – desygnatami; to przypisywanie znaczeń odpowiednim przedmiotom i zjawiskom.
6.	Kontrola słuchowa wypowiedzi	dotycząca kontroli słuchowej własnej wypowiedzi i nadaniu jej odpowiedniej ekspresji ⁴ .

Źródło: opracowanie własne.

Rozwój percepcji słuchowej – okres prenatalny

Rozwój percepcji słuchowej rozpoczyna kształtować się już w okresie prenatalnym. W okresie organogenezy, czyli w pierwszym trymestrze ciąży, **wykształcają się uszy**, a około czwartego miesiąca dziecko jest zdolne do słyszenia. Matki obserwują zwykle pierwsze ruchy dziecka w połączeniu z głośnym dźwiękiem z otoczenia.

W czwartym miesiącu rozwija się u dziecka **krtań** wraz z więzadłami głosowymi, co umożliwia dziecku wykonanie pierwszych krzyków na długo przed urodzeniem. Krzyk ten zwany jest krzykiem przedporodowym. Współtowarzyszy on bólowi lub sytuacji zagrażającej życiu czy zdrowiu dziecka. Pojawienie się krzyku przedporodowego związane jest z sytuacjami przedwczesnego pęknięcia błon płodowych, pojawienia się powietrza w jamie macicy oraz niedotlenienia płodu lub stymulowania oddychania płodu wewnątrz macicy w sytuacji odejścia wód płodowych tuż przed porodem⁵.

Intensywnie w tym czasie **rozwija się słuch**, który jest ważnym dla dobrego funkcjonowania mowy organem. Rozwija się on dosyć wcześnie, a na przełomie czwartego i piątego miesiąca życia płodowego zauważane są już reakcje płodu na dźwięki z otoczenia: przyspieszone bicie serca, reakcje przebudzenia odczuwane przez matkę jako ruch dziecka. Do płodu dochodzi szereg dźwięków, które przenoszone są przez płyn owodniowy do organu słuchu – przyzwyczajają się on dzięki temu do określonych dźwięków i melodii. Wykonano w tym zakresie szereg doświadczeń świadczących o reakcji dziecka na dźwięk. Zaobserwowano reakcję przebudzenia dziecka w momencie podejścia matki do wirującej pralki, dziecko wówczas przeszło ze stanu snu w stan czuwania, matka zarejestrowała zmianę aktywności swojego dziecka. Na drodze eksperymentu dowiedziono, iż dzieci urodzone z grupy eksperymentalnej, w której wykorzystywano muzykę Debussy'ego do relaksacji matek, reagowały na właśnie taką muzykę po urodzeniu, uspakajając się. Nie działała ta muzyka na dzieci urodzone w grupie kontrolnej⁶.

⁴ Z. Kurkowski, *Zaburzenia percepcji słuchowej u osoby z alalią motoryczną – Studium Przypadku*, „Audiofonologia” 1999, nr 15.

⁵ W. Kollataj, *Bezwarunkowy i warunkowy krzyk niemowlęcy*, „Audiofonologia” 1993, nr 5.

⁶ D. Kornas-Biela, *Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy*, [w:] *Opieka logopedyczna od poczęcia*, B. Ročlawski (red.), Glotispol, Gdańsk 1993.

Sluch dziecka w okresie prenatalnym jest stymulowany od wczesnych miesięcy życia płodowego, co powoduje, że w momencie urodzenia jest już ono w pełni przygotowane do odbioru bodźców słuchowych. Dziecko ciągle słyszy bicie serca swojej matki, ale również słyszy odgłosy pracy jej narządów wewnętrznych. Stale zatem odbiera dźwięki słyszane zarówno w organizmie matki, jak i również poza nim. Nerw słuchowy – nerw ósmy – w momencie urodzenia jest dostatecznie zmielinizowany, słuchowe ośrodki korowe w pełni przygotowane do odbioru dźwięków. Dziecko zatem w momencie urodzenia słyszy doskonale dźwięki z otoczenia, lecz musi nauczyć się je wyodrębnić i interpretować. Najlepiej przyswojoną płaszczyzną języka w tym okresie jest płaszczyzna suprasegmentalna, odpowiedzialna za rozróżnianie melodii, akcentu, rytmu i intonacji.

Podstawowe umiejętności w przyswajaniu języka u małego dziecka

Aby skutecznie nauczyć się jakiegoś języka, małe dziecko musi pokonać kilka trudności związanych z odbiorem mowy. Podstawowym problem dla małego dziecka jest zidentyfikowanie sygnałów werbalnych, czyli **segmentacja** dźwięków, która polega na wydobyciu właściwych jednostek, nieznaczeniowych (pojedynczych fonemów) w znaczeniowe (słowa) z zasłyszanych sygnałów werbalnych. Osoby dorosłe potrafią w obrębie swojego języka dokonać segmentacji (znaczeniowej i nieznaczeniowej) z potoku słownego, który słyszą od innej osoby, chyba, że osoba ta ma znacznie przekroczone tempo mówienia niż przeciętny nadawca w danym języku (zjawisko tachylalii). Pomimo zacierania się często granic między słowami, dorośli potrafią oddzielić słowa, znając strukturę dźwiękową swojego języka oraz jego strukturę gramatyczną.

Kolejną trudnością w skutecznym opanowaniu języka, którą musi pokonać dziecko, jest problem **niezmienności**. Oznacza to, że sygnał mowy cechuje znaczna zmienność na różnych poziomach. Właściwości głoski są bowiem uzależnione od sąsiedztwa głosek otaczających dany dźwięk. System percepcji dźwięków mowy musi się zatem zmierzyć z problemem zmienności w sposobie realizacji segmentów fonetycznych, ale i ze zróżnicowaniem indywidualnych cech osób mówiących – melodii, akcentu, wysokości dźwięku, tempa, poprawności artykulacyjnej i innych.

Kolejna trudność w przyswajaniu sobie języka wypływa jeszcze z faktu, że istnieją różne typy jednostek, które

[...] podlegają zmianom w sygnale mowy i wszelkich ograniczeń porządkujących te jednostki. Każdy język wykorzystuje jedynie część ze wszystkich możliwych dźwięków, które znajdują zastosowanie w tworzeniu słów w językach naturalnych⁷.

Osoba posługująca się danym językiem musi zdecydować, które z dźwięków należą do danego języka i jak należy łączyć poszczególne dźwięki, aby tworzyć z nich znaczeniowe słowa.

⁷ *Psychologia języka dziecka*, B. Bokus, G.W. Shugar (red.), GWSP, Gdańsk 2007, s. 64.

Rozwój percepcji słuchowej – okres postnatalny

Już od urodzenia dzieci zdolne są do słyszenia dźwięków kontrastowych, do rozróżniania dźwięków opozycyjnych. Na drodze eksperymentów ustalono, że dzieci od pierwszego do czwartego miesiąca życia potrafią rozróżniać wszystkie fonemy danego języka⁸. Zbadano, że dzieci są wrażliwe na zmianę fonemu na opozycyjny poprzez zmianę tempa ssania. Dzieciom zakładano elektroniczne specjalne smoczki, które rejestrowały częstość ssania. Gdy przez dłuższy okres w czasie ssania dzieci słyszą np. sylaby *ba, ba...*, wypowiedziane w rytmie ssania, a następnie podawany był drugi dźwięk – opozycyjny w sylabie *pa, pa...* – dzieci zaczynały szybciej ssać i zachodził proces dyshabituacji. Doświadczenie to dowodzi wrażliwości dzieci na zmianę fonemów.

W okresie melodii już w pierwszym podokresie, zwanym glużeniem, dziecko nieświadomie wypowiada szereg dźwięków, które stymulują percepcję słuchową, czyniąc ją wrażliwą na bodźce akustyczne. P. Smoczyński⁹ podzielił głoski pojawiające się w tym okresie na sześć grup i wskazał następstwo występowania dźwięków:

- Pierwszą grupę dźwięków stanowią dźwięki pojawiające się w pierwszych dwóch miesiącach życia dziecka, są to: głoska neutralna, przydech, *a, ł*. Charakterystyczne są również piski i mlaski. Pierwsze wokalizacje są wynikiem nagłego otwarcia ust pod wpływem uczuć nieprzyjemnych, powstają one bez współpracy warg i języka. Są to dźwięki charakterystyczne w podokresie zwanym glużeniem, które – charakteryzując w kategoriach odruchu – zaklasyfikować można jako odruch bezwarunkowy.

- Drugą grupą dźwięków, które pojawiają się około trzeciego miesiąca życia, są głoski: *g* (głoska zwarta, gardłowa, dźwięczna), *ɣ* (głoska szczelinowa, gardłowa, dźwięczna), wibrant języczkowy charakteryzowany przez rodziców często jako dźwięk *r*. Są to dźwięki obce naszej fonetyce, pasywne, dostosowane do stanu fizjologicznego niemowlęcia, tzn. pozycji leżącej na plecach oraz siły grawitacji, która przyciąga język do tylnych ścian gardła i nie pozwala na oderwanie języka czy przeniesienie go do przedniej części jamy ustnej. Pojawienie się glużenia nie jest związane z pracą słuchu fizycznego, gdyż jest on niezależny od słyszenia czy niesłyszenia dziecka, ale jest elementem służącym stymulacji percepcji słuchowej.

- Następną grupą dźwięków związana jest z okresem **gaworzenia** i pojawia się około piątego–szóstego miesiąca życia. Gaworzenie w odróżnieniu od glużenia jest odruchem warunkowym, a warunkiem pojawienia się jest sprawnie funkcjonujący słuch fizyczny. Pojawiają się głoski dwuwargowe powstałe wskutek sprawnie funkcjonującego narządu mowy – warg, które po kilkumiesięcznym treningu w trakcie ssania uzyskały wysoką sprawność. Również język, dzięki refleksowi ssania i polykania oraz zmianie pozycji ciała, zmianie diety na bardziej stałą, uzyskuje coraz lepszą sprawność. W efekcie słyhać dźwięki i grupy spółgłoskowe *p, b, m, bl, ml, bm, bl* w połączeniu

⁸ P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2001.

⁹ P. Smoczyński, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1955.

z samogłoskami *a, o, u*. Słuch dziecka staje się wrażliwszy na szerszy zakres dźwięków artykułowany przez nie samo.

- Kolejna grupa dźwięków pojawia się między siódmym i ósmym miesiącem życia, są to dźwięki przedniojęzykowo-zębowe *d, t*. Pojawienie się tych głosek spowodowane jest wyrzynaniem się zębów i częstymi manipulacjami językiem wokół obolałych dziąseł oraz pozycją siedzącą dziecka.

- Nową klasę dźwięków stanowią głoski palatalne: *l, j, i*. Zwykle wiąże się tę zmianę ze zmianą diety oraz pozycji ciała.

- Ostatnia klasa głosek, występująca pod koniec pierwszego roku życia, to głoski syczące i świsty, poświsty, mlaski, wibranty języczkowe i wargowe. Bardzo wyraźny jest akcent dynamiczny, intonacja i rytmika.

- Zjawiskiem charakterystycznym dla okresu melodii jest *echolalia*, polegająca na powtarzaniu zasłyszanych dźwięków wydawanych przez samo dziecko oraz osoby dorosłe. Pod koniec pierwszego roku życia dziecko powinno mówić około 2–3 wyrazy znaczeniowe, które są związane z pełną kontrolą słuchową pozwalającą na ciągłe rewizje elementów wypowiedzianych przez dziecko.

Tabela nr 2. Rozwój percepcji słuchowej i mowy w wieku niemowlęcym

Wiek	Zachowanie się dziecka
1–2 tyg.	– Krzyk, inne dźwięki nieokreślone, wydawane przypadkowo.
1–2 mies.	– Krzyk, dźwięki nieartykułowane: postękiwanie, sapanie, mlaski, piski, pochrząkiwanie. Dźwięki podobne do artykułowanych, o dużej zmienności i różnorodności. – Reakcje orientacyjne na dźwięki mowy ludzkiej.
2 mies.	– Gruchanie: przeważają dźwięki gardłowe (<i>k, g</i>) i samogłoski przednie (<i>i, u</i>). Gruchanie pojawia się w stanie nasycenia i zadowolenia. – Gruchanie jako składnik reakcji żywienia na widok osoby dorosłej.
3–4 mies.	– Szerszy repertuar dźwięków fonetycznych. Możliwość warunkowania instrumentalnego wokalizacji w sytuacjach społecznych.
5 mies.	– Pierwszy moment przelomowy wokalizacji: początki gaworzenia, artykułowanie zgłosek na zasadzie echolalii.
6–9 mies.	– Dalszy rozwój gaworzenia. Wzbogacenie repertuaru spółgłosek zębowych i wargowych. Reduplikacje sylab. – Różnicowanie wokalizacji zależnie od jego funkcji sygnalizacyjnej związanej ze stanem emocjonalnym.
9–11 mies.	– Wokalizacja łańcuchów zgłosek. Samonaśladownictwo i naśladowanie struktur dźwiękowych otoczenia. Rozwój słuchu fonematycznego. Ujmowanie znaczenia pierwszych słów w kontekście sytuacyjnym.
11–12 mies.	– Drugi moment przelomowy wokalizacji: początki mowy właściwej. Rozwój struktury fonetycznej mowy ludzkiej. Pierwsze słowa. – Rozumienie kilkunastu słów i zwrotów w określonych sytuacjach.

Źródło: M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975, s. 322.

W drugim roku życia zauważa się łatwość przejmowania strony prozodycznej mowy przy równoczesnych trudnościach realizowania jej strony fonetycznej. Uderzającą jest ilość onomatopei, najpierw krótkich, okazjnych, będących bezpośrednimi odruchami na dane bodźce („*pf*” – gaszenie zapalki lub przejeżdżający samochód), później bardziej złożonych będących nośnikiem określonych znaczeń („*gul-gul*” – in-dyk). W repertuarze głoskowym pojawiają się już wszystkie samogłoski ustne, brak jest jeszcze nosowych. Wśród spółgłosek dodatkowo (do realizowanych we wcześniejszym okresie) dołączają się głoski dwuwargowe *p*, *b*, wargowo-zębowe *f*, *w* oraz środkowojęzykowe *ś*, *ż*, *ć*, *dź*, tylnojęzykowe *k*, *g*, *h* i ich miękkie odpowiedniki¹⁰.

W mowie dziecka słychać liczne elizje¹¹ i substytucje¹² dźwięków jako element rozwojowy, jest to również czas różnicowania się coraz szerszego zakresu głosek, które mają już bardzo często swoje odpowiedniki opozycyjne. Różnicowanie dźwięków opozycyjnych (czyli różniących się tylko jedną cechą artykulacyjną) pozwala słuchowi fonemowemu wejść na wyższy poziom rozwoju.

Przełom drugiego i trzeciego roku życia to „rozwój wypowiedzenia rozczłonkowanego, prowadzącego do najbardziej reprezentatywnej w języku jednostki komunikatywnej, tj. zdania”¹³. Obserwuje się wzrost wypowiedzeń oznajmujących i pytających a wygaszenie wypowiedzeń żądających. Rozwija się gramatyka – dziecko ma poczucie, że w wyrazach zasłyszanych u dorosłych wyrazy uzależniają się od siebie, tworząc konkretną konfigurację słów. Rozwija się w tym okresie intensywnie pamięć słuchowa wyrazów i dłuższych wypowiedzi. Najpierw dziecko tworzy kompleksy dźwiękowe zrozumiałe tylko za pomocą konsytuacji, intonacji i gestu. Następnie przejmuje określone całe wypowiedzenia lub ich człony, które zasłyszalo u dorosłych, i stosuje je często nieadekwatnie do sytuacji aż wreszcie osiąga najwyższy pułap rozwoju gramatyki w tym okresie, tworząc neologizmy. Oznacza to, że dziecko już nie naśladuje, lecz tworzy „kombinacje słowne” na drodze operacji myślowych. W systemie fonetycznym i fonologicznym obserwujemy również szereg zmian – zanik głosek gardłowych, wibrantów, mlaskań i dźwięków spoza naszego systemu fonologicznego, jako rezultat dążenia i poszukiwania dźwięków ściśle określonych. W repertuarze fonemów pojawiają się głoski syczące będące samoistnymi fonemami lub substytutami trudniejszych fonemów. Słuch fonemowy jest już dobrze rozwinięty, pozwala dziecku rozróżnić dźwięki poprawnie wymówione od ich substytutów. Asocjacja dźwięków mowy pozwala na coraz szersze łączenie danego dźwięku z odpowiednim desygnatem.

¹⁰ G. Demel, *Elementy logopedii*, WSiP, Warszawa 1987.

¹¹ Elizja – brak, utrata dźwięku.

¹² Substytucja – zastępowanie dźwięku właściwego jakimś innym dźwiękiem prawidłowo brzmiącym.

¹³ P. Smoczyński, *op. cit.*, s. 132.

Tabela nr 3. Rozwój fonetyczny dziecka na przełomie 2/3 roku życia

	Fonemy	Okres pojawiania się	
Samogłoski	<i>a – u</i>	2 ; 1	
	<i>o</i>	2 ; 3	
	<i>e – i</i>	2 ; 4	
Spółgłoski	<i>m – p – b</i>	Od okresu gaworzenia	
	<i>t – d</i>		
	<i>n</i>		1; 2, 15
	<i>ń</i>		1; 3, 24
	<i>f – w</i>		1; 8 – 2; 0
	<i>ch</i>		1; 8, 23 – 2; 10
	<i>j</i>		1; 10 – 2; 5
	<i>sz – ż</i>		2; 6 – 2; 8
	<i>s – z</i>		2; 7 – 3; 3
	<i>k – g</i>		2; 8 – 3; 1
	<i>cz</i>		2; 8 – 3; 2
	<i>c</i>		3; 2 – 3; 3
	<i>dź – dz</i>		3; 3
	<i>r</i>		3; 3 – 3; 7
	<i>ř</i>		3; 6
	3; 8 – 4; 10		

Źródło: P. Smoczyński, *op. cit.*, s. 169.

Powyższa tabela pokazuje, iż dziecko będąc na przełomie 2/3 roku życia nie opanowało wszystkich fonemów. W tym okresie następuje jeszcze uproszczenie systemu fonemów. Polega ono na zastępowaniu nieznanymi fonemami wcześniej opanowanymi¹⁴.

W późniejszym okresie następuje tylko doskonalenie systemu, czyli zwiększanie zasobu słownictwa, jak również dalsze doskonalenie umiejętności posługiwania się odpowiednimi formami gramatycznymi. Dlatego też okres zdania jest dla dziecka momentem przełomowym¹⁵. Słuch fonemowy rozróżnia już coraz więcej głosek języka polskiego.

M. Przetacznikowa i H. Spionek kierunki rozwoju mowy dziecka w wieku 1,0–3,0 ujmują następująco¹⁶:

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ P. Smoczyński, *op. cit.*

¹⁶ M. Żebrowska, *op. cit.*

Tabela nr 4. Kierunki rozwoju mowy dziecka w wieku poniemowlęcym

Stadium I 0 ; 11 (1 ; 0) – 1 ; 6 (1 ; 9)	Stadium II 1 ; 6 (1 ; 9) – 3 ; 0
<ul style="list-style-type: none"> • Wieloznaczność (dyfuzyjność) słów. • Powolny wzrost słownictwa (do 20–30 słów). • Autonomiczna mowa dziecięca. • Zniekształcenia fonetyczne. • Wyrazy dźwiękonaśladowcze. • Wypowiedzenia agramatyczne. • Mieszanie form gramatycznych i części mowy. • Wypowiadanie pojedynczych słów (też w funkcji zdania). Luźne zespolenia wyrazów. Zlepki. Nieuporządkowane łańcuchy słów. • Przewaga funkcji impresywnej i ekspresywnej nad symboliczną. • Mowa sytuacyjna i synpraktyczna, związana bezpośrednio z działaniem. • Równorzędna rola pozawerbalnych środków ekspresji w kontaktach społecznych. 	<ul style="list-style-type: none"> • Znaczenie słów określone, wyraźne. • Szybki wzrost zasobu słów. (2 ; 0 – ok. 300 wyrazów, 3 ; 0 – ok. 1000 wyrazów). • Zanikanie języka dziecięcego. • Opanowanie mowy dorosłych. • Zastępowanie słów dźwiękonaśladowczych właściwymi wyrazami. Mowa zbliżona do poprawnej. • Gramatyzacja mowy. Rozwój fleksji (deklinacji i koniugacji). Różnicowanie się głównych części mowy. • Rozwój składni. Zdania dwuwyrazowe. Zdania złożone z większej liczby wyrazów (przeciętna długość zdania to 3-4 słowa). Opanowanie podstawowych wzorców zdań pojedynczych, pojedynczych złożonych. • Rozwój symbolicznej funkcji języka. • Początki mowy związanej (kontekstowej). • Zmniejszanie się znaczenia mimiki i gestykulacji w procesie porozumiewania się.

Źródło: M. Żebrowska, *op. cit.*, s. 389.

P. Smoczyński w swojej książce podkreśla jak ważny jest to okres w rozwoju mowy: „Dopiero na przelomie drugiego i trzeciego roku mowa dziecka uzyskuje zasadnicze cechy języka, wyodrębniające i wyróżniające go spośród wszystkich innych sposobów porozumiewania się”¹⁷.

Pomiędzy trzecim a siódmym rokiem życia w rozwoju mowy pojawia się pewna swoistość rozwojowa, która polega na tworzeniu przez dziecko neologizmów, czyli słów nieznanymi w danym języku, ale utworzonych na podstawie słów bazowych oraz licznych innych odrębności językowych (występujących częściowo już we wcześniejszych okresach, lecz teraz nabierającego specjalnego znaczenia i nasilenia ze względu na bogactwo języka). W tym okresie rozwoju mowy widać bardzo intensywny postęp percepcji słuchowej, który dzięki coraz precyzyjniejszemu słyszeniu identyfikuje dźwięki mowy i weryfikuje ich kolejność poprzez rewizje. Do odrębności tych zaliczyć można:

- elizje – opuszczanie głoski lub sylaby (szafa – afa),
- substytucje – zastępowanie głosek trudnych głóskami łatwiejszymi (ryba – lyba),
- metatezy – przestawki głóskowe (koldra – kordła),
- epentezy – wstawki głóskowe (krokodyl – korokodyl),

¹⁷ P. Smoczyński, *op. cit.*, s. 141.

- kontaminacje – utworzenie nowego wyrazu ze skrzyżowania dwóch lub trzech innych wyrazów (zacukrowić – posłodzić herbatę cukrem),
- zniekształcenia czasu teraźniejszego, przeszłego i przyszłego,
- zgrubienia – (mamucha, babucha).

Wymienione zjawiska językowe są dowodem na poszukiwanie właściwych form wypowiedzi przy bardzo intensywnej rewizji słuchu. Percepcja słuchowa w całym swym zakresie intensywnie pracuje pozwalając na coraz doskonalszą formę wypowiedzi.

W tym wieku powinno również wymawiać następujące spółgłoski:

- wargowe – twarde i miękkie: *m, mi, b, bi, p, pi;*
- wargowo-zębowe – twarde i miękkie: *f, fi, w, wi;*
- środkowojęzykowe: *s, ś, ś, dź, n;*
- tylnojęzykowe – twarde i miękkie: *k, g, ki, gi;*
- szczelinowe: *ch;*
- przednio-językowo-zębowe: *t, d, n;*
- przednio-językowo-dziąsłowe: *l, li.*

Czasem w wieku trzech lat pojawiają się już spółgłoski: *j, ł*. Zaobserwować możemy również pojawienie się głosek przedniojęzykowo-zębowych: *s, ś, ś, dź*, a nawet i przedniojęzykowo-dziąsłowych: *sź, śź, cź, dź*. Głoski takie jak: *s, ś, ś, dź, sź, śź, cź, dź* w tym wieku bardzo często są jeszcze miękkie. W wymowie dziecka czteroletniego zauważamy utrwalenie się głosek: *s, ś, ś, dź*. Wówczas pojawia się również głoska *r*. Głoski *sź, śź, cź, dź* nadal zostają jeszcze zamieniane na: *s, ś, ś, dź*, lub nawet na: *ś, ś, ś, dź*. W mowie dziecka pięcioletniego zaczynają utrwalać się głoski: *sź, śź, cź, dź*. U sześciolatków mowa jest już w zasadzie zrozumiała. W tym wieku powinna być już opanowana pod względem dźwiękowym. Czasami może się jeszcze zdarzyć, że w mowie potocznej sześciolatka zniekształceniu ulegną głoski: *sź, śź, cź, dź*¹⁸.

Badacze języka dziecka¹⁹ przyjmują, iż dzieci w wieku między piątym a szóstym rokiem życia powinny w pełni przyswoić system fonetyczny języka ojczystego w zakresie zarówno artykulacyjnym, jak i percepcji słuchowej. Jest to niezbędny warunek do kształtowania się procesów czytania i pisania.

B. Rocławski w swojej periodyzacji proponuje następujące płaszczyzny: percepcji, przyswajania oraz produkcji mowy. Rozwój mowy przedstawia jako rozwój struktur znakowych. Autor wyróżnia siedem etapów kształtowania się mowy oraz sześć węzłów transformacyjnych, które umożliwiają dziecku opanowanie skomplikowanych form języka²⁰.

W różnych podejściach komunikacyjnych (pragmalingwistycznych, funkcjonalnych, socjolingwistycznych) periodyzacja uwzględnia procesy nabywania języka jako efekt

¹⁸ G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, WSiP, Warszawa 1998.

¹⁹ *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Galkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 1999; H. Bartkowska, *Rozwój wymowy dziecka przedszkolnego*, PZWS, Warszawa 1968; K. Kozłowska, *Pomagamy dzieciom z zaburzeniami mowy*, WP ZNP, Kielce 1996.

²⁰ B. Rocławski, *Opieka logopedyczna od poczęcia*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 1991, s. 74.

przeżywania przez dziecko rozwojowych potrzeb komunikacyjnych oraz działania różnych mechanizmów rozwojowych: socjalizacji, naśladownictwa, modelowania, pełnienia ról, identyfikacji w różnych formach i warunkach użycia języka. Oprócz języka mówionego jako formy społecznej komunikacji, w chronologii uwzględniane są niewerbalne formy przekazu spełniające funkcje porozumiewania się. Okres przyswajania podstaw komunikowania się dotyczy w tym podejściu przedziału wieku od urodzenia do około 10 roku życia²¹.

Jednocześnie B. Rocławski wskazuje, że rozwój słuchu fonemowego jest w pełni rozwinięty już w okresie około drugiego–trzeciego roku życia, natomiast słuch fonetyczny około piątego roku życia i zakres tego słuchu rozwija się przez całe życie, w zależności od kontaktu z innymi językami.

Jak zatem kształtuje się umiejętność słuchowa w poszczególnych okresach życia, jakie umiejętności są opanowane, a jakie sprawiają dziecku jeszcze spory kłopot? Na te i inne pytania spróbuję odpowiedzieć na podstawie przeprowadzonych badań.

Skrócona procedura badań – wyniki badań własnych

Głównym problemem badawczym było pytanie: Jaki jest poziom i zakres percepcji słuchowej u dzieci w wieku przedszkolnym w poszczególnych grupach wiekowych?

Wybraną metodą badawczą był test osiągnięć szkolnych, narzędziem badawczym „Test percepcji słuchowej”. Do badań wyznaczono grupę 88 dzieci w wieku od trzech do sześciu lat, w tym dzieci 3-letnie to 21 osób, 4-letnie – 22 osób, 5-letnie – 22 osób, 6-letnie – 23 osoby²². Do testu percepcji słuchowej dzieci 3-letnich wykorzystano następujące zadania diagnostyczne:

1. rozpoznawanie miejsca, kierunku, odległości dźwięków,
2. rozpoznawanie głosów zwierząt i otoczenia,
3. rozróżnianie siły głosu w naturalnych sytuacjach (cicho–głośno).

Poniższa tabela przedstawia wyniki badań w grupie dzieci 3-letnich.

Tabela nr 5. Poziomy percepcji słuchowej w grupie 3-latków

Poziom percepcji słuchowej	liczba	%
Poziom wysoki	15	71
Poziom średni	4	19
Poziom niski	2	10
Razem	21	100

Źródło: badania własne.

²¹ Z. Dołęga, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003, s. 71.

²² Badanie wykonała Barbara Pol w ramach pracy magisterskiej.

Z zaprezentowanych danych wynika, że najczęściej dzieci 3-letnich było na poziomie wysokim. Ten poziom osiągnęło aż 71 % dzieci. W teście dzieci 4-letnich założono następujące zakresu percepcji słuchowej:

1. słuchanie ciszy – rozróżnianie odgłosów w otoczeniu,
2. rozpoznawanie dźwięków długich i krótkich,
3. rozpoznawanie melodii,
4. liczenie dźwięków.

Wyniki badań percepcji słuchowej ilustruje tabela nr 6.

Tabela nr 6. Poziomy percepcji słuchowej w grupie 4-latków

Poziom percepcji słuchowej	liczba	%
Poziom wysoki	18	82
Poziom średni	2	9
Poziom niski	2	9
Razem	22	100

Źródło: badania własne.

Przedstawione dane wskazują również w tej grupie wysoki wynik na poziomie wysokim – 82 % dzieci 4-letnich osiągnęło ten poziom. Dla grupy dzieci 5-letnich przeznaczono test, który zawierał:

1. różnicowanie rytmu,
2. tworzenie rymów,
3. rozpoznawanie dźwięków z otoczenia,
4. rozpoznawanie nazwy obrazka na podstawie pierwszej głoski,
5. analizę słuchową – wyodrębnienie: zdań w mowie, wyrazów w zdaniu, sylab w wyrazach, głosek w wyrazach,
6. różnicowanie słów podobnie brzmiących – próby paronimowi,
7. syntezę słuchową – sylabową i fonemową.

Wyniki badań z zakresu percepcji słuchowej zawarte są w tabeli nr 7.

Tabela nr 7. Poziomy percepcji słuchowej w grupie 5-latków

Poziom percepcji słuchowej	liczba	%
Poziom wysoki	3	14
Poziom średni	5	23
Poziom niski	14	63
Razem	22	100

Źródło: badania własne.

Test percepcji słuchowej zakładał trudniejsze zdania – widać po wynikach, że test dla wielu dzieci był trudny, choć obejmował te elementy, które rozwojowo powinny być przyswojone dla tego poziomu wieku. Zadaniem, które było z założenia

na pograniczu umiejętności dziecka 5- i 6-letniego, była analiza fonemowa wyrazów. Zadanie to wystąpiło, aby sprawdzić możliwości rozwojowe dziecka i strefę najbliższego rozwoju w tym zakresie. Największe kłopoty 5-latkom sprawiały zadania związane z wyodrębnianiem zdań w mowie, wyodrębnianiem głosek w wyrazach (nagłos i wygłos) i synteza fonemowa. Najwięcej dzieci 5-letnich było na poziomie niskim – 63 % badanych – z kolei poziom wysoki osiągnęło tylko 14 % badanych.

W teście dla dzieci 6-letnich przewidziano następujące zadania:

1. rozpoznawanie rymów, tworzenie rymów,
2. test aliteracji – rozpoznawanie aliteracji, tworzenie aliteracji,
3. analizę słuchową – sylabową i fonemową,
4. analizę sylabową i głoskową pseudosłów,
5. analizę logotomową,
6. syntezę słuchową – sylabową i fonemową,
7. syntezę logotomową,
8. synteza sylabową i głoskową pseudosłów,
9. szukanie ukrytych słów w słowie,
10. pamięć słuchową – głoskową i sylabową,
11. paronimy – opozycje głoskowe,
12. badanie opozycji głoskowych w zdaniach.

Wyniki badań dla grupy 6-letnich przedstawia tabela nr 8.

Tabela nr 8. Poziomy percepcji słuchowej w grupie 6-latków

Poziom percepcji słuchowej	liczba	%
Poziom wysoki	9	39
Poziom średni	6	26
Poziom niski	8	35
Razem	23	100

Źródło: badania własne.

Dzieci 6-letnie miały największe problemy z zadaniem polegającym na wyszukiwaniu ukrytych słów w innych słowach, wykazały trudności w analizie i syntezie głoskowej. Poziom niski w tej grupie zarejestrowano aż u 35 % dzieci, można zatem podejrzewać, że napotkają one spore kłopoty w przyswajaniu umiejętności czytania i pisania w klasie I.

Zmiany w podstawie programowej dotyczące percepcji słuchowej

Jak zatem nauczyciel przedszkola ma rozwijać percepcję słuchową wśród dzieci przedszkolnych? Niestety, niewielką podpowiedź, a nawet zmylenie w pewnym zakresie odnajdzie w podstawie programowej, która w punkcie 14. określa te zadania następująco:

14. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania.

Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki;
- 2) potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeniowe), aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach;
- 3) dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania;
- 4) interesuje się czytaniem i pisaniem; jest gotowe do nauki czytania i pisania;
- 5) słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami;
- 6) **układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej** [podkr. – I.P.]²³.

Wymienione punkty podstawy programowej, dotyczące przygotowania do czytania i pisania, mówią o ćwiczeniach w zakresie orientacji przestrzennej, percepcji wzrokowej, sprawności grafomotorycznej, gotowości emocjonalnej. Jedynie lakonicznie wspomniano tu o ćwiczeniach związanych z percepcją słuchową i to w bardzo wąskim zakresie z całkowitym pominięciem procesów syntezy słuchowej, które już od grupy 3–4-latków powinny być ćwiczone na odpowiednim poziomie rozwojowym – a więc syntezy sylabowej, głoskowej i logotomowej. Pominięcie w zapisie syntezy niejako zwalnia nauczyciela przedszkola z obowiązku ćwiczenia z dziećmi tych umiejętności, co w konsekwencji niesie za sobą tylko umiejętności „szatkowania” słyszanych elementów znaczeniowych, lecz całkowicie uniemożliwia scalanie pewnych fragmentów fonicznych w całości znaczeniowe.

Proponowany zestaw ćwiczeń w zakresie percepcji słuchowej dla dzieci przedszkolnych

- **Ćwiczenia w obrębie słuchu fizycznego** (z wykorzystaniem bodźców niewerbalnych) – uczą koncentrowania uwagi dziecka na elementach słuchowych i interpretowania tych sygnałów. Będą to ćwiczenia w rozpoznawaniu dźwięków z otoczenia, instrumentów, zwierząt, określanie, z której strony dochodzi dźwięk, zastępowanie poleceń słownych przez sygnał dźwiękowy lub układ dźwięków. To również ćwiczenia w rozpoznawaniu cech tych dźwięków, takich jak: natężenie, długość, wysokość dźwięku. Te elementy pomogą dziecku w różnicowaniu elementów wypowiedzi, takich jak: akcent, iloczas, tempo, intonacja.

- **Odtwarzanie struktur dźwiękowych** – odtwarzanie struktur dźwiękowych wg wzoru, odtwarzanie struktur czasowych, graficzne odtwarzanie słyszanego układu dźwięków. W tych ćwiczeniach nadajemy różne dźwięki w określonym rytmie przy pomocy instrumentów: nauczyciel wystukuje na bębnie przy pomocy kołatki

²³ 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, zał. nr 1 i 2).

lub klaskania, wystukiwania ciągu dźwięków o zróżnicowanym rytmie najpierw łatwym, np.: 0 0 0, lub bardziej skomplikowanym: 00 0, 00 000, 0 00 00 0 itd. Ćwiczenia rozpoczynamy od prezentacji rytmu – dziecko ma możliwość śledzenia ruchów nauczyciela, a potem bez elementu wizualnego, kiedy nauczyciel chowa się za zasłonę, a dziecko jedynie słucha wystukanych dźwięków i próbuje je odtworzyć.

- **Wyróżnianie wyrazów z zdaniu (analiza zdaniowa)** – liczenie wyrazów w zdaniu, układanie elementów (klocków) zgodnie z ilością wyrazów w danym zdaniu – są to zadania przeznaczone już dla dzieci 3-letnich.

- **Ćwiczenia pamięci słuchowej** – odtwarzanie struktur rytmicznych lub układów dźwięków, głosek, sylab lub wyrazów realizujemy we wszystkich grupach wiekowych.

- **Rozpoznawanie rymów** oraz umiejętność tworzenia rymów. Te ćwiczenia są często naturalną konsekwencją czytanych wierszowanych tekstów, dzieci w znanych już wierszach znają następstwo słów, bo nakazuje je właściwy rym. Na bazie zatem doświadczeń słuchowych dzieci po pewnym czasie same potrafią tworzyć słowa, które będą się rymowały do słów podawanych przez nauczyciela. Przykład: nauczyciel podaje zadanie: „znajdź słowo, które jest podobne (rymuje się) do słowa: **rak** – mak, hak, lak, wspanak...”. Ćwiczenia w rozpoznawaniu rymów – „Które słowo rymuje się ze słowem **boisko** – dom czy mrowisko?”.

- **Rozpoznawanie aliteracji** – rozpoznawanie głoski początkowej (rozpoczynamy od samogłosek, które są dźwiękami bardzo wizualnymi i po kształcie ust można rozpoznać co to za dźwięk), potem głoski w wygłosie (rozpoczynamy spółgłoskami szczelinowymi – możliwość długiego wypowiedzianie tych dźwięków, daje szansę wysłyszeć ten dźwięk w bardziej wyrazisty sposób, np. głoski *s, sz, f, ch*) – przykład: „co słyszysz na końcu wyrazu **lasssss, koszszsz**”; tworzenie aliteracji – przykład: „znajdź wyraz, który rozpoczyna się na głoskę *o*”.

- **Analiza i synteza sylabowa słów i pseudosłów**, podział wyrazu na sylaby, zabawa w kończenie słów, loteryjki rebusowe, tworzenie wyrazów dwusylabowych z jednosylabowych, rebusy, uzupełnianie wyrazów brakującymi sylabami. Analizę sylabową słów rozpoczynamy od grupy 4-latków, nie zapominając również o syntezie.

- **Analiza i synteza fonemowa słów i pseudosłów**, wyodrębnianie głosek w wyrazie, tworzenie wyrazów z głosek wygłosowej wyrazu poprzedniego, w którym wyrazie wystąpi głoska, np. *sz*. Analiza i synteza fonemowa powinna być wykonywana z dziećmi 5- i 6-letnimi.

- **Analiza i synteza logotomowa** to podział inny niż sylabowy i głoskowy. Służy rozwijaniu większej świadomości struktury wyrazu, np. wyraz „Matylda” możemy podzielić na: Mat – ylida, M – atylda, Matyld – a itd.

- **Przekształcanie słów** przez usunięcie lub dodanie sylaby lub głoski.

- **Połączenia głoska-litera**, wskazywanie właściwej litery, domina sylabowe, dobieranie podpisu do obrazka.

• **Ćwiczenia w różnicowaniu głosek opozycyjnych** – różnicowanie samogłosek, później spółgłosek opozycyjnych, np. szczelinowych, dźwięcznych z bezdźwięcznymi.

• **Ćwiczenia słuchu prozodycznego** – to ćwiczenia prowadzą do bardziej wyrazistej mowy pod kątem barwy, intonacji, ekspresji mowy. To ćwiczenia iloczasu, tempa, akcentu, intonacji. **Ćwiczenia iloczasu** – kładziemy przed dzieckiem długi i krótki klocek. Wypowiadamy długo np. samogłoskę „oooooooooooo”, jednocześnie pokazując długi klocek, a następnie wypowiadamy ten sam dźwięk, ale krótko – „o” – i pokazujemy klocek krótki. Po tym wprowadzeniu następuje zasadnicza część zadania, tzn. nauczyciel wypowiada dźwięki raz długo, raz krótko, a zadaniem dziecka jest wskazanie właściwego klocka. **Ćwiczenia tempa wypowiedzi** to różnicowanie zdań z uwzględnieniem tempa wypowiedzi – jedno zdanie wypowiadamy powoli, można to połączyć z demonstracją ruchową – idziemy powoli, jednocześnie mówiąc to zdanie – potem zmieniamy tempo wypowiedzenia tego samego zdania (mówimy szybko zdanie) i zmieniamy tempo chodu. Po demonstracji zadania przystępujemy do ćwiczeń, kiedy to dziecko musi uważnie słuchać i wykonuje ruchy zgodnie z wypowiedzianym przez nauczyciela zdaniem.

• **Ćwiczenia pamięci sekwencyjnej** – powtarzanie ze słuchu zdań o różnej długości, np.: zdania dwuwyrazowe, 3-, 4-, 5-, 6-, 7-wyrazowe, powtarzanie wierszy o różnej długości, wiersze 2-, 3-, 4-wersetowych.

Podsumowanie

Przedstawiony schemat pracy nad percepcją słuchową dziecka przedszkolnego jest propozycją dla nauczyciela przedszkola, który może jeszcze poszerzać ten zakres. Szeroko rozbudowana percepcja słuchowa dziecka powinna przyczynić się do usprawnienia słuchu fizycznego i mownego oraz pozwolić dziecku na opanowanie umiejętności mówienia, czytania i pisanie na takim poziomie, aby zapewnić dziecku dobry start w nauce szkolnej. Nauczyciel powinien również krytycznie spojrzeć na proponowaną mu podstawę programową, która zawęży jego pole działania, równocześnie powodując niedostatki w umiejętnościach jego podopiecznych.

PRZYDATNOŚĆ TRENINGÓW SŁUCHOWYCH U DZIECI Z TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

Celem artykułu jest przedstawienie nowych tendencji w terapii dzieci z trudnościami w uczeniu się, opartych na treningach słuchowych. Twórcą nowego nurtu zwanego *audio-psycho-fonologia* był prof. Alfred Tomatis, francuski otolaryngolog, audiolog i foniatra. Wprowadził on termin i definicję uwagi słuchowej, trzy prawa zwane prawami Tomatisa oraz pierwszy trening uwagi słuchowej. W ślad za nim jego uczniowie zaczęli tworzyć inne treningi słuchowe, co zaowocowało rozbudową tego nurtu. Wiedza dotycząca nieprawidłowego przyswajania i interpretowania dźwięków z otoczenia jest przydatna do rozumienia przyczyn powstawania trudności szkolnych, a przede wszystkim ich diagnozowania i podejmowania ćwiczeń wspierających ich rozwój. Metody oparte na treningach słuchowych mogą służyć do wspierania całego rozwoju psychomotorycznego dziecka. Psycholodzy i pedagodzy pracujący z dziećmi z trudnościami w uczeniu się ciągle wzbogacają swoją wiedzę dotyczącą nowych doniesień i odkryć, które można zastosować w terapii dziecka z trudnościami w uczeniu się. Omówienie treningów słuchowych a wcześniej podstaw teoretycznych w celu lepszego ich zrozumienia i wdrażania w praktykę jest krokiem naprzód w stosowaniu nowoczesnej terapii pedagogicznej.

Budowa układu słuchowego

Zadaniem narządu słuchu jest odbieranie dźwięków w zakresie częstotliwości od 17 herców (Hz) do 20 tys. Hz i głośności w granicach normy od -10 do 20 decybeli (dB). Dane te odnoszą się do ludzi młodych, gdyż w wieku starszym skala częstotliwości i głośności ulega zawężeniu. Mowa ludzka mieści się w paśmie o częstotliwościach od 125 do 9 tys. Hz. Każdy język ma swoje pasmo częstotliwości. Muzyka odbierana jest w szerszym zakresie. Aby usłyszeć mowę, dziecko lub osoba dorosła nie tylko prawidłowo powinna odbierać natężenie, czyli głośność dźwięku, ale także poprawnie słyszeć częstotliwość od 125 do 9 tys. Hz¹. Jak już wspomniałam, każdy język ma własne pasmo mowy charakteryzujące się odpowiednim zakresem częstotliwości. Język polski mieści się w paśmie od 400 do 4 tys. Hz. Poniżej przedstawione są zakresy częstotliwości charakterystyczny dla danego języka.

¹ A. Pilawski, F. Jarosz, *Podstawy fizyczne audiologii*, [w:] *Audiologia kliniczna. Zarys*, A. Pruszewicz, A. Obękowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego, Poznań 2010.

Tabela nr 1. Zakres częstotliwości występujący w danych językach świata

Języki - Hz	125	250	500	1000	2000	3000	4000	8000	12000
Niemiecki	-----								
Angielski	-----								
Hiszpański	-----								
Francuski	-----								
Włoski	-----								
Rosyjski	-----								
Języki słowiańskie	-----								

Źródło: opracowanie własne na podstawie materiałów z kursu *Trening słuchowy* K. Johansena, tłum. K. Rychetski, Korbielew 2010.

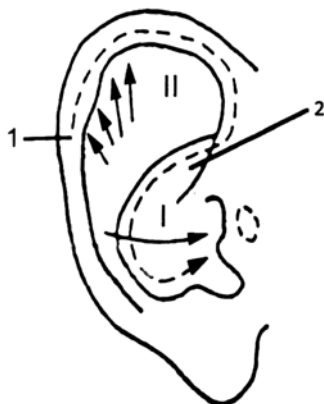
Te materiały nie zostały wydane w formie książki. Są to materiały z wykładów i kursu *Trening słuchowy* K. Johansena

Aby nauka języka była szybka i przyjemna, dana osoba powinna dobrze słyszeć częstotliwości przypadające na ten język. Często jest tak, że dziecko prawidłowo słyszy, a więc odbiera dźwięki o natężeniu 20 db, ale na tym poziomie nie wszystkie częstotliwości są prawidłowo odbierane, np. lepiej słyszy tony wysokie, a gorzej niskie. Odbiór tonów różni się więc od optymalnego, który – u ludzi o prawidłowym słuchu – opisał A. Tomatis i stworzył krzywą optymalnego słyszenia – co zostanie opisane w dalszej części artykułu.

Narząd słuchu składa się z ucha zewnętrznego, środkowego i wewnętrznego oraz nerwu słuchowo-przedśionkowego, który doprowadza impuls do ośrodków słuchowych w korze skroniowej. Ucho zewnętrzne pełni bardzo ważną rolę w odbieraniu i lokalizacji źródła dźwięku. Składa się z małżowiny usznej i przewodu słuchowego zewnętrznego. Od przewodu ucha środkowego oddziela go błona bębenkowa. Małżowina uszna osłania przewód słuchowy, działa podobnie jak radar, pomaga w wyłapywaniu źródła dźwięku i ustaleniu jego kierunku, np. czy dźwięk napływa z dołu, z góry czy z boku. Fala dźwiękowa, odbierana przez małżowinę uszną, kierowana jest do przewodu słuchowego na błonę bębenkową. Poniższy rysunek przedstawia schemat małżowiny usznej z dwiema drogami prowadzącymi falę dźwiękową do przewodu słuchowego zewnętrznego. Drogi te mają również znaczenie w podniesieniu ostrości słuchu, a dla fal przychodzących z tyłu odgrywają pomocniczą rolę w lokalizacji źródła dźwięku².

² A. Prusewicz, *Wybrane zagadnienia z fizjologii słyszenia*, [w]: *Audiologia kliniczna. Zarys*, A. Prusewicz, A. Obrębski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego, Poznań 2010.

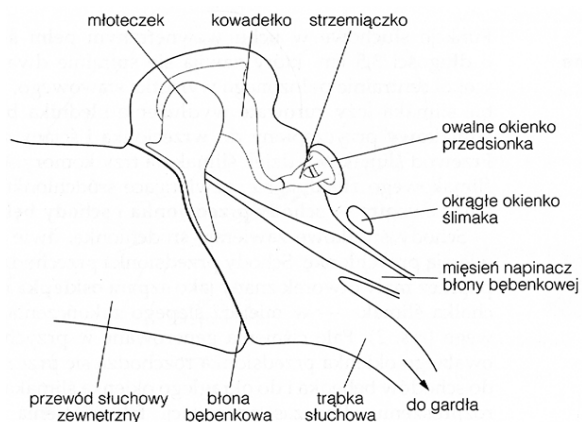
Rysunek nr 1. Małżowina uszna z dwiema drogami docierania dźwięku do przewodu słuchowego



Źródło: A. Obrębowski, *Podstawowe wiadomości z filo- i ontogenezy oraz anatomii narządu słuchu*, [w:] *Audiologia kliniczna. Zarys*, A. Prusewicz, A. Obrębowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego, Poznań 2010, s. 69.

Fala dźwiękowa, przechodząc przez przewód ucha zewnętrznego, uderza w błonę bębenkową i wprowadza ją w drgania. Drgania te kosteczki słuchowe w uchu środkowym przekazują na okienko owalne. Do kosteczek słuchowych zaliczamy: młoteczek, kowadełko i strzemiączko. W uchu środkowym znajduje się także trąbka Eustachiusza (słuchowa), która łączy ucho środkowe z gardłem. Zadaniem jej jest wyrównywanie ciśnienia powietrza w uchu środkowym z ciśnieniem zewnętrznym, np. gdy wznosimy się do góry. Poniżej przedstawiony jest rysunek pokazujący ucho środkowe.

Rysunek nr 2. Budowa ucha środkowego



Źródło: A. Longstaff, *Neurobiologia*, PWN, Warszawa 2009, s. 215.

Okieńko owalne jest bramą do ucha wewnętrznego i jest 7-krotnie mniejsze od błony bębenkowej. Pozwala to na wielokrotne wzmacnianie drgań. Drgania błony w okienku owalnym wprowadzają w drgania śródchłonkę w ślimaku, zwaną często endolimfą, która biegnie przez ślimak pobudzając rząski zgodnie z przekazywaną częstotliwością. Drgania endolimfy wywołują falę akustyczną³.

Ruchy kosteczek słuchowych regulowane są skurczami dwóch mięśni, a mianowicie mięśniem napinacza błony bębenkowej i mięśniem strzemiączkowym przyczepionego do głowy strzemiączka. W wyniku ich skurczu odpowiednio zwiększa się napięcie i **wygięcie błony bębenkowej do jamy bębenkowej** i tym samym zmniejsza się amplituda jej wychyleń. Gdy dźwięk jest zbyt głośny, np. około 90 dB, **oba mięśnie kurczą się odruchowo**, co ochrania ślimak przed zbyt silnymi dźwiękami. Jak piszą E. Ciechanowicz-Lewkowicz i A. Prusiewicz⁴, siła skurczu mięśni śróduszných rośnie wraz ze wzrostem natężenia bodźca słuchowego i jest większa dla dźwięków o niższej częstotliwości. Jeżeli intensywny bodziec słuchowy trwa nadal, to skurcz mięśni maleje, ponieważ następuje adaptacja do głośnego dźwięku. **Skurcz mięśni śróduszných ogranicza drgania łańcucha kosteczek, napina błonę bębenkową i zmniejsza w ten sposób transformację dźwięku i czułość ucha.** Jeżeli jednak bodźce słuchowe występują nadal i są bardzo silne, np. wystrzały armatnie, to mięśnie śróduszne nie są w stanie ochronić słuch przed uszkodzeniem. Brak takiego odruchu strzemiączkowego może wystąpić u chorych z porażeniem nerwu VIII słuchowego, powodując nadwrażliwość na dźwięki lub fonofobie⁵. Być może występująca nadwrażliwość na dźwięki u osób lub dzieci z zaburzoną integracją sensoryczną, często u dzieci autystycznych, powstaje na skutek nieprawidłowego działania odruchu strzemiączkowego lub nieprawidłowych skurczy mięśni śróduszných.

Być może nieprawidłowe funkcjonowanie mięśnia strzemiączkowego jest spowodowane pozostałością w śladowej postaci odruchu Moro. Mięsień ten rozwija się po zintegrowaniu odruchu Moro, a więc w okresie od 4 do 6 miesiąca życia dziecka⁶. Do tego momentu dziecko na gwałtowny hałas reaguje tym odruchem. Jeżeli odruch ten pozostanie w śladowej postaci, to mięsień strzemiączkowy może nie rozwinąć się w pełni i nie spełniać swojej roli.

Za uchem środkowym, w labiryncie kości skroniowej, **znajduje się ucho wewnętrzne**. Mieści się w nim przedsionek – organ zawiadujący równowagą naszego ciała oraz połączony z nim ślimak, który pełni funkcję słuchową. Ślimak jest zwinięty 2,5 razy i zawiera trzy kanały. Wewnątrz ślimaka znajduje się płyn zwany śródchłonką (endolimfa), a na zewnątrz płyn – przychłonka – o nieco innym składzie chemicznym.

³ S. Konturek, *Neurofizjologia człowieka*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998; A. Obrębowski, *op. cit.*

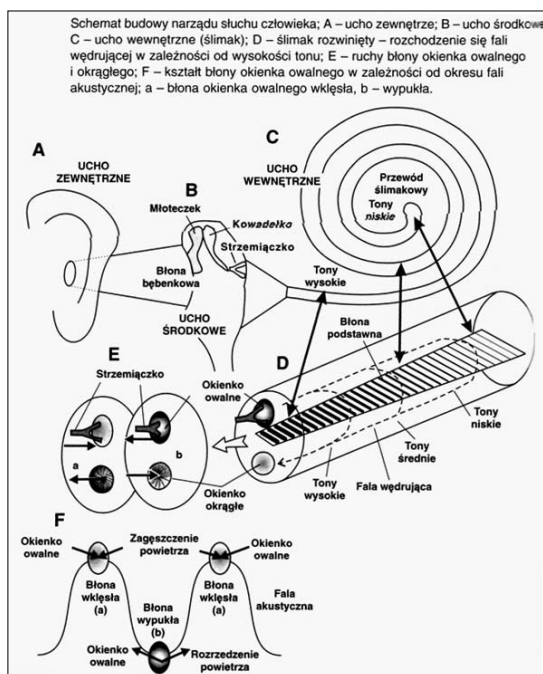
⁴ E. Ciechanowicz-Lewkowicz, *Neurofizjologia*, Arte, Biała Podlaska 2005; A. Prusiewicz, *op. cit.*, s. 74.

⁵ *Ibidem*, s. 74–75.

⁶ S. Goddard, *Odruchy, uczenie, zachowanie. Klucz do umysłu dziecka*, Międzynarodowy Instytut Neurokinezyjologii, Warszawa 2004.

Receptorami fal akustycznych są komórki włosowate ślimaka, na których rozmieszczone są mikrokosmki w postaci rzęsek. **Rolą komórek włosowatych jest przekształcanie oscylacyjnych ruchów rzęsek na potencjał błonowy w narządzie Cortiego.** Na początku ślimaka rozpoczyna się błona podstawna, która początkowo jest wąska i sztywna, a na końcu szeroka i luźna. Taka budowa błony powoduje dostrojenie jej odcinków początkowych do odbioru wysokich częstotliwości akustycznych, a odcinków końcowych do niskich częstotliwości. Podobnie jest w instrumentach muzycznych (rys. nr 3). Fala akustyczna powoduje drgania błony bębenkowej w uchu zewnętrznym, a ta poprzez drgania kosteczek słuchowych przekazuje je na okienko owalne. Wychylenia okienka owalnego pobudzają płyn wewnątrz ślimaka, który zaczyna falować i pobudzać odpowiednie rzęski komórek włosowatych. Ta fala akustyczna wzbudza drgania rezonansowe w błonie podstawnej. Schemat błony rezonansowej i narządu słuchu przedstawiony jest poniżej.

Rysunek nr 3. Schemat budowy narządu słuchu



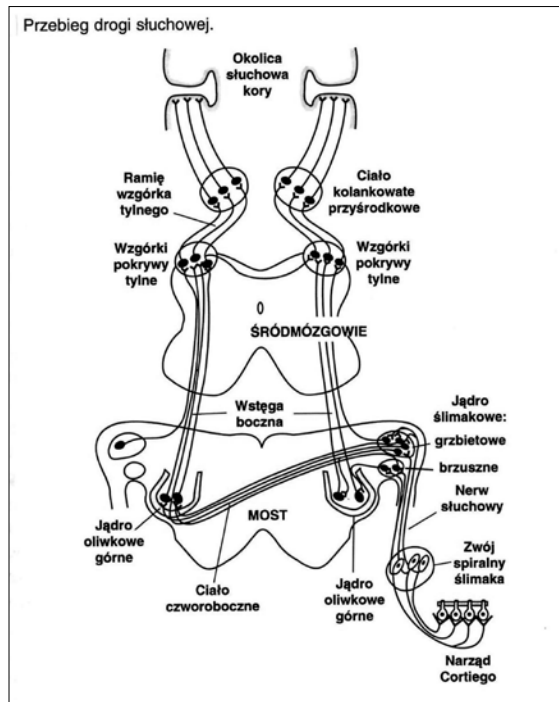
Źródło: B. Sadowski, *Biologiczne mechanizmy zachowania ludzi i zwierząt*, PWN, Warszawa 2009, s. 218.

Fale krótkie, o dużej częstotliwości drgań, to tony wysokie, a fale długie, o małej częstotliwości, to tony niskie. Błona podstawna w pobliżu okienka owalnego jest wąska i napięta, a w głębi ślimaka staje się bardziej szeroka i wiotka. Jest przystosowana do odbioru coraz to niższych tonów⁷.

⁷ E. Ciechanowicz-Lewkowicz, *op. cit.*

Komórki włosowate są pobudzone przez ruch rzęsek zgodnie z miejscem na błonie podstawnej. Pobudzenie to przekazywane jest w formie impulsu nerwowego przez nerw słuchowy. Droga słuchowa rozpoczyna się w zwoju spiralnym narządu Cortiego i jako nerw ślimakowy łączy się z nerwem przedsionkowym, wychodzącym z przedsionka. Następnie już jako nerw przedsionkowo-ślimakowy VIII dochodzi do jąder ślimakowych w moście. Tam wyróżniamy jądro ślimakowe brzuszne i jądro ślimakowe grzbietowe. Jądro ślimakowe grzbietowe wysyła wypustki na drugą stronę mostu, a neurony jądra brzuszego wysyłają wypustki nerwowe do jąder ciała czworobocznego po tej samej stronie mostu. Jest to więc miejsce, gdzie część nerwu słuchowego przechodzi na drugą stronę, podążając do przeciwległej półkuli mózgowej – kontrlateralnej – a część (mniejsza część) biegnie po tej samej stronie do półkuli ipsilateralnej. Ilustruje to poniższy rysunek.

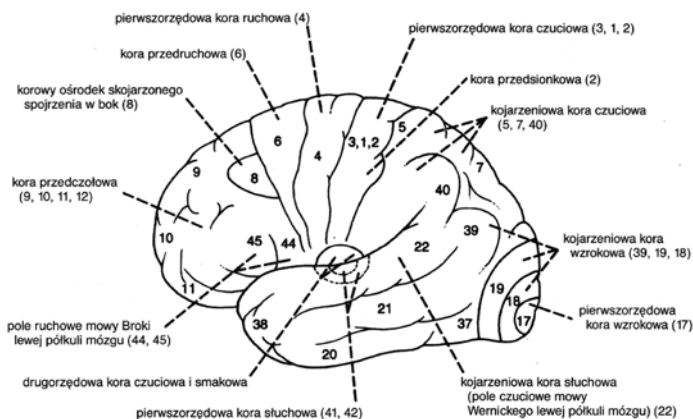
Rysunek nr 4. Przebieg drogi słuchowej. Większa część włókien z jądra ślimakowego grzbietowego przechodzi na drugą stronę mostu



Źródło: B. Sadowski, *Biologiczne...*, *op. cit.*, s. 227.

Droga nerwowa jako promienistość słuchowa kończy się w pierwszorzędowych polach słuchowych w korze skroniowej, a konkretnie w zakręcie skroniowym górnym (pole 41), zwanym zakrętem Heschla i pól sąsiednich 22 i 42 według Brodmanna (rys. nr 5).

Rysunek nr 5. Wypukła powierzchnia lewej półkuli mózgu. Podział na pola cytoarchitektoniczne wg Brodmanna



Źródło: J.D. Fix, *Neuroanatomia*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 1997, s. 367.

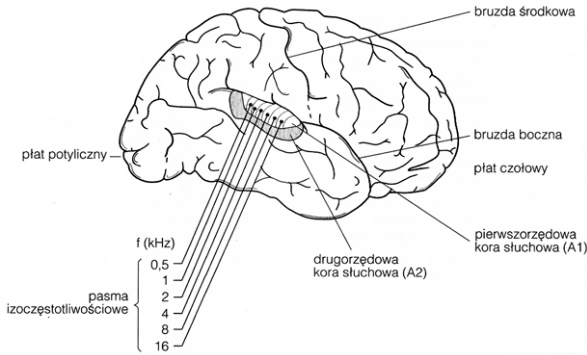
Cechą charakterystyczną drogi słuchowej są liczne połączenia nerwowe w postaci synaps z innymi ośrodkami oraz krzyżowanie się włókien na kilku poziomach. Daje to możliwość oddziaływania bodźców słuchowych niemal na cały mózg. W wyniku skrzyżowań reprezentacja korowa słuchu jest obustronna, choć większa część drogi nerwowej przechodzi na stronę przeciwną⁸. W ten sposób kora słuchowa po jednej stronie, np. prawej, otrzymuje impulsy nerwowe zarówno z ucha prawego, jak i z lewego, ale w większości z ucha przeciwnego, w tym wypadku – lewego.

Ma to duże znaczenie dla dominacji ucha. Jeżeli dominuje ucho prawe, to większa część drogi słuchowej dochodzi do lewej półkuli, a więc do ośrodków mowy, co daje szybką jej analizę. Jeżeli dominujące jest lewe ucho, to do ośrodków mowy dochodzi mniejsza część impulsów nerwowych, co może odbić się na jakości jej odbioru.

Kora słuchowa obejmuje zewnętrzne, wypukłe części obszaru skroniowego i dzieli się na pola projekcyjne i pola wtórne. Pola projekcyjne odbierają impulsację o różnej częstotliwości, natężeniu, czasie trwania i kierunku pochodzenia dźwięku. Tutaj powstają pierwsze wrażenia słuchowe. Dzieje się tak dlatego, że w polach pierwszorzędowych oraz w jądrach ślimaka, w zespole jąder górnych oliwki, występuje mapa tonotopowa. Charakteryzuje się ona tym, że neurony przewodzące częstotliwości mają odpowiednią lokalizację przestrzenną w całej drodze słuchowej, począwszy od ślimaka aż do pola pierwszorzędowego kory słuchowej. Mapa tonotopowa w komórkach pierwszorzędowych kory słuchowej jest przedstawiona poniżej.

⁸ S. Konturek, *op. cit.*

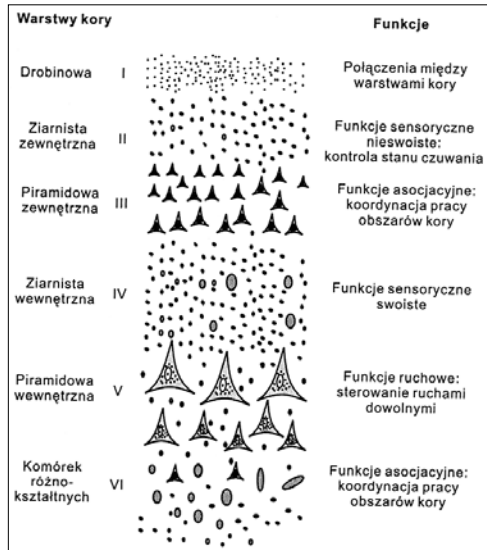
Rysunek nr 6. Mapa tonotopowa w pierwszorzędowej korze słuchowej



Źródło: A. Longstaff, *op. cit.*, s. 226.

Jest ona podzielona na pasma izoczęstotliwościowe (o tej samej częstotliwości) i każde z pasm zawiera komórki, które cechują podobne częstotliwości. Pasma reprezentujące coraz wyższe tony są zlokalizowane postępująco coraz bardziej ku tyłowi, z przodu zaś leżą pasma niższych tonów. W budowie kory cytoarchitektonicznej słuchowej wyodrębnia się czwartą warstwę komórek pełniących specyficzną rolę. Kora zbudowana jest więc z poszczególnych warstw pełniących różne funkcje. W sposób schematyczny obrazuje to poniższy rysunek.

Rysunek nr 7. Budowa mikroskopowa kory i funkcje poszczególnych warstw kory



Źródło: B. Sadowski, *Budowa i czynności układu nerwowego z uwzględnieniem mechanizmów sterujących mową*, [w:] *Podstawy neurologopedii*, T. Galkowski, E. Szela, G. Jastrzębowska (red.), Wydawnictwo UO, Opole 2005, s. 62.

Pola drugorzędowe kory słuchowej odpowiadają polom 22 i 24 i częściowo 21 według Brodmana (rys. nr 5). Pod względem histologicznym przeważa w nich druga i trzecia warstwa kory, głównie drobnych aksonów. Pola drugorzędowe nie mają budowy tonotopowej. Pobudzenie rozprzestrzenia się na większe obszary kory niż pobudzenia z kory pierwszorzędowej i dokonywana jest analiza oraz synteza bardziej złożonych dźwięków, np. muzyki, rozmów, struktur dźwiękowo-rytmicznych⁹.

W drugorzędowych polach następuje podział funkcji pomiędzy lewą i prawą półkulą. W lewym ośrodku następuje analiza i synteza dźwięków mowy, a w prawym, który nie ma powiązań z systemem mowy i słuchem fonemowym, następuje odbiór złożonych, rytmicznych kombinacji dźwiękowych i złożonych melodii. Z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, że w lewej półkuli mieści się ośrodek tworzenia mowy i jej rozumienia, a w prawej słuch muzyczny¹⁰.

W mowie człowieka, zorganizowanej w postaci systemu fonematycznego języka, w której stosuje się dźwięki szczególnego rodzaju, nie wystarcza już rozróżnienie prostych dźwięków. Dźwięki mowy albo fonemy są zorganizowane w określony system, który zależy od fonematycznego systemu języka. Każdy język ma swój system fonologiczny. Systemu tego dziecko uczy się od pierwszych miesięcy swojego życia. Wtórne części kory skroniowej lub drugorzędowe komórki kory dominującej lewej półkuli są przystosowane do wykonywania analizy i syntezy dźwięków mowy, czyli słuchu fonematycznego. Często miejsce to zwane jest **ośrodkiem Wernickiego**. Ta część kory jest połączona ze wszystkimi ośrodkami mowy, w tym z ośrodkiem Brocka oraz z ośrodkiem planowania mowy. To daje możliwość uczestniczenia w mózgowej organizacji mowy i jej rozumienia¹¹. **W drugorzędowych polach następuje również zapamiętywanie słów, czyli mieści się pamięć werbalna.** Nieprawidłowe funkcjonowanie tych pól powoduje trudności, których początek można zauważyć już we wczesnym okresie życia.

Teorie słyszenia

To, w jaki sposób odbieramy dźwięki, było niejednokrotnie dyskutowane. Na przestrzeni lat powstało **wiele teorii słyszenia**, których często punktem spornym jest sposób przeniesienia drgań strzemiączka na błonę podstawną. **Według A. Prusiewicza¹², istnieją dwie grupy teorii**, z których jedna stara się wytłumaczyć analizę dźwięków czynnością korowych ośrodków nerwowych. Do pierwszej grupy należy zaliczyć teorię telefoniczną Rutherforda, która zakłada, że ucho spełnia rolę mikrofonu i z korą mózgową połączone jest włóknami nerwowymi, które pełnią rolę kabli. Błona podstawna drga na całej swej długości, a amplituda tych drgań

⁹ S. Konturek, *op. cit.*; A. Longstaff, *op. cit.*

¹⁰ A.R. Łuria, *Podstawy neuropsychologii*, Wydawnictwa Lekarskie PZWL, Warszawa 1976.

¹¹ *Ibidem*.

¹² A. Prusiewicz, *op. cit.*, s. 88–92.

rośnie proporcjonalnie do poziomu ciśnienia akustycznego. Pomija ona jednak rolę ślimaka i nerwu VIII, a wszystkie czynności związane z analizą przenosi do kory mózgowej.

Do drugiej grupy Prusiewicz zaliczył aż trzy teorie: pierwsza – związana z teoriami rezonancyjnymi – przyjmuje, że drgania przenoszą się wyłącznie przez endolimfę, druga zakłada, że drgania przenoszą się w następstwie ruchu falowego błony podstawnej, a trzecia dowodzi, że w przenoszeniu ruchów strzemiączka bierze udział endolimfa i błona podstawna. **Pierwszą teorię rezonansową stworzył Holmholtz.** Uważał on, że analiza wysokości dźwięku powstaje w ślimaku.

Następnie powstały teorie falowe, wśród których wyróżniamy **teorię fali stojącej i fali biegnącej**. Według teorii fali stojącej, wyodrębnienie częstotliwości następuje w wyniku właściwego dla każdej częstotliwości rozkładu fal stojących wzdłuż błony podstawnej, czyli przestrzennego rozkładu pobudzenia tej błony. **Teorię fali biegnącej stworzył G. Bekesy.** W jednym ze swych klinicznych doświadczeń autor ten wypreparował błędnik ze zwłok ludzkich, a do okienka przedsionka podłączył elektromechaniczne urządzenie napędzające, umożliwiające naśladowanie ruchów strzemiączka.. Następnie usunął jedną ścianę ślimaka, co umożliwiło mu obserwację błony podstawnej za pomocą mikroskopu. Aby zapobiec wysychaniu błędnika, doświadczenie zostało przeprowadzone pod wodą. Doświadczenie to pozwoliło stwierdzić, że na skutek powstawania drgań akustycznych powstaje tzw. fala biegnąca, rozchodząca się od przedsionka ku dziurce osklepka. Amplituda tych fal wolno wzrasta, osiągając w pewnym miejscu błony podstawnej wartość największą, a następnie szybko znika. Miejsce osiągnięcia największej amplitudy drgań zależy od częstotliwości. Dźwięki wysokie wywołują „krótką” falę biegnącą, która nie wybiega poza zakręt podstawy ślimaka. Bodźce o częstotliwościach średnich i niskich mają swoje maksymalne wychylenie dochodzące do osklepka. Przy bardzo małych częstotliwościach – poniżej 50Hz – błona podstawna drga jako całość. Drgania te poprzez włókna nerwowe przekazywane są do kory pierwszorzędowej słuchowej. Z teorią fali biegnącej związana jest **teoria miejsca**. Ocena wysokości dźwięku jest oceną subiektywną, określaną przez współrzędne miejsca pobudzenia błony podstawnej i miejsca w ośrodkowym układzie nerwowym. Tonom o różnych częstotliwościach przyporządkowuje się różne wysokości dźwięku. To powoduje pobudzenie odpowiednich komórek słuchowych połączonych z włóknami aferentnymi, które prowadzą te pobudzenia do różnych miejsc w centralnym układzie nerwowym. Należy wspomnieć, że obecne teorie tłumaczące zjawiska przenoszenia drgań ze strzemiączka na błonę podstawną i dalej do ośrodków słuchowych nie są jednoznaczne i żadna z nich w pełni nie wyjaśnia tego procesu.

Treningi słuchowe

Z powyższej krótkiej analizy wynika, że kanał słuchowy pełni ważną rolę w funkcjonowaniu człowieka, toteż będzie miał istotny wpływ na cały rozwój psychomotoryczny dziecka. Jak wykazują badania, zmysł słuchu rozwija się bardzo

wcześnie w życiu płodowym, a w ostatnich miesiącach dziecko reaguje na głos matki. **Zaleca się matkom**, aby słuchały muzyki, zwłaszcza poważnej, ponieważ wpływa to korzystnie na rozwój emocjonalny dziecka. Niektórzy badacze twierdzą, że dzieci te w późniejszym okresie życia lubią słuchać muzyki i są miłośnikami muzyki poważnej. Badania mózgu pozwoliły dostrzec wpływ muzyki na rozwój psychomotoryczny dziecka. Pionierem tych badań był **Alfred Tomatis** (1920–2001). Wychowywał się w rodzinie muzycznej – jego rodzice byli śpiewakami operowymi (ojciec był słynnym tenorem). Od najmłodszych lat miał więc żywy kontakt z muzyką i ze śpiewakami. Interesował się problemem wpływu słyszenia na jakość głosu. Swoje badania początkowo prowadził na śpiewakach, którzy zaczęli mieć problemy z głosem, oraz na pracownikach fabryk. Efektem wieloletnich badań było rozszerzenie znaczenia i wpływu układu słuchowego na równowagę, napięcie mięśniowe, koordynację ruchową, a także nastrój emocjonalny oraz na procesy uczenia się, zapamiętywania i pisanie. Tomatis rozróżnił „słyszenie” od „słuchania” i przywiązywał dużą rolę do tych terminów. **Słyszenie** jest procesem biernym, zależnym od stanu narządu słuch, jeżeli jest on uszkodzony, to dziecko lub osoba dorosła będzie miała niedosłuch lub głębsze uszkodzenie. **Słuchanie**, inaczej nazwane **uwagą słuchową**, jest procesem aktywnym – to świadome odbieranie dźwięków i czerpanie z nich informacji. Nieprawidłowy rozwój uwagi słuchowej dotyczy przede wszystkim zaburzenia analizy i percepcji dźwięku. Uwaga słuchowa rozwija się przez całe życie. Tomatis podkreśla, że można o niej mówić tylko przy prawidłowym fizjologicznym odbiorze dźwięku, a więc wtedy gdy dziecko ma słuch w normie. **Osoby ze słabą uwagą słuchową mają problemy z zapamiętywaniem informacji, które słyszą (trzeba im powtarzać pytania lub polecenia), trudności z koncentracją, monotony głosu, kiedy śpiewają fałszują, występują trudności ze słuchem fonemowym, co pociąga za sobą trudności szkolne, na lekcji może występować większa męczliwość, ubogie słownictwo, nadwrażliwość na dźwięki, nadwrażliwość emocjonalna, tendencja do nastrojów depresyjnych, nieśmiałość, a także słaba koordynacja ruchowa.**

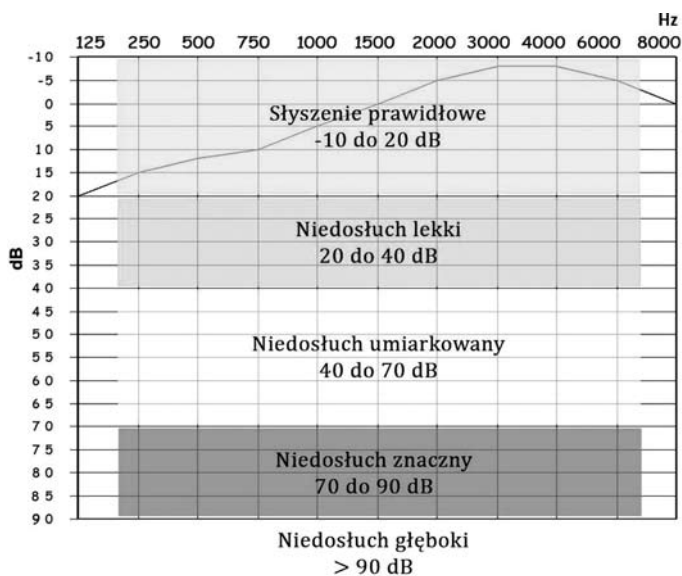
Nadwrażliwość na dźwięki polega na tym, że pewne tony słyszy się głośniejsz, a pewne ciszej. To powoduje nieprawidłowy odbiór rzeczywistości słuchowej. Na bazie tych badań Tomatis stworzył swoje **I prawo, zwane potem prawem Tomatisa, które brzmi: głos zawiera jedynie te częstotliwości, które jest w stanie odebrać narząd słuchu.** Oznacza to, że narząd słuchu może pewne częstotliwości gorzej odbierać, czyli są one dla niego słabiej słyszalne. Potrzebny jest wtedy trening, w którym uczestnik ćwiczy słuchanie częstotliwości słabiej słyszanych. To zmienia zakres słyszalności, czyli pod wpływem treningu słuchowego rozszerza słyszenie dźwięków, np. wysokich, i wtedy zmianie ulegnie również sposób mówienia, a głos odzyska swój potencjał i barwę.

II prawo Tomatisa brzmi: modyfikacja sposobu słuchania prowadzi do zmian w głosie, a więc jeżeli narządowi słuchu stworzymy możliwość usłyszenia brakujących częstotliwości, to w głosie pojawiają się one automatycznie.

III prawo to: systematyczny trening słuchowy pozwala na trwałą modyfikację głosu. Pod wpływem treningu słuchowego następują zmiany w jakości głosu. Ten wpływ został nazwany **efektem Tomatisa**.

Tomatis swoje badania prowadził przez kilkadziesiąt lat. Stworzył nowy nurt badań i terapii zwany dzisiaj **audio-psycho-fonologią**. Liczne badania przeprowadzone na śpiewakach operowych, zwłaszcza z opery mediolańskiej, pozwoliły mu wytyczyć krzywą, która pokazuje optymalną uwagę słuchową w zakresie słyszalnych przez ludzkie ucho częstotliwości. Obecnie znana jest jako **krzywa Tomatisa**¹³. Od tej pory we wszystkich diagnozach badających jakość słyszenia u ludzi z prawidłowym słuchem otrzymane wyniki porównuje się do tej krzywej.

Rysunek nr 8. Krzywa Tomatisa i ubytki słuchu



Źródło: *Trening...*, *op. cit.*

Badania Tomatisa wykazały, że trening uwagi słuchowej nie tylko wpływa na poprawę uwagi słuchowej, czyli jakości słyszenia, ale także pobudza mózg. Autor tej metody odkrył, że dźwięki o wysokiej częstotliwości pobudzają umysł, a dźwięki o niskiej częstotliwości mają skutek odwrotny. Z tego powodu te pierwsze określone są jako dźwięki „pobudzające”, a tym o niskiej częstotliwości przypisuje się wywołanie efektu zmęczenia. Następuje to ponieważ powodują one impulsację kanałów półkolistych przewodu przedsionkowego, która jeśli jest kontynuowana przez dłuższy czas, może prowadzić do stanu zmęczenia, a potem wyczerpania. Efekt taki można obserwować u młodzieży słuchającej przez dłuższy czas rocka lub rapu. Muzyka

¹³ M. Szurlej, *Efekt Tomatisa. Przewodnik po metodzie treningu słuchowego*, „Biuletyn Integracji Sensorycznej” 2004, nr 4.

klasyczna, np. Mozarta lub Bacha, wywołuje natomiast odmienne uczucie, ponieważ zawiera dużo dźwięków wysokich. Tomatis zauważył, że gdy nasz mózg jest dobrze „naładowany”, optymalnie pobudzony, to koncentracja, organizacja, zapamiętywanie i uczenie się przychodzi łatwo. Dobrze „naładowany” mózg ma energię do pracy i dobry nastrój. Zarówno dzieci, jak i dorośli z dobrą możliwością „słyszenia” rzadko cierpią na poczucie spadku energii i depresje.

W swoim podejściu Tomatis dużą wagę przywiązuje do dominacji ucha. Jego zdaniem prawidłowa jest dominacja prawego ucha, a nie lewego. Podyktowane to jest sposobem przetwarzania informacji przez obie półkule mózgowe. Jak wiadomo, każda półkula przetwarza je inaczej. Zaletą dominacji prawego ucha jest przetwarzanie informacji i dźwięków mowy znacznie szybciej niż przy dominacji lewego ucha. Te osoby, u których **dominuje prawe ucho**, lepiej kontrolują intonację, barwę, głośność, rytm oraz płynność mowy, mają lepsze samopoczucie i wiarę w siebie. Badania przeprowadzone przez Tomatisa pokazują, że osoby z dominacją prawego ucha reagują bardziej spontanicznie i bardziej adekwatnie na bodźce emocjonalne niż osoby z dominacją lewego ucha. Częściej są ekstrawertykami, lepiej kontrolują swoje emocje i reakcje na stres. Jeżeli występuje dominacja lewego ucha, to – zdaniem Tomatisa – jest to niekorzystne, ponieważ w pierwszej chwili, zupełnie nieświadomie, zwracają uwagę na zabarwienie emocjonalne wypowiedzi. Ten emocjonalny filtr niekorzystnie wpływa na komunikację. Emocje negatywne wpływają na głos, co uwidacznia się w sytuacjach stresujących. **Dominacja lewego ucha powoduje**, że impulsy do ośrodków mowy biegną dłużej, gdyż muszą przejść dodatkową drogę z prawej półkuli przez ciało modzelowate do ośrodków mowy w lewej półkuli. Powoduje to gorsze rozumienie mowy, gdyż jest słabsze i wolniejsze różnicowanie fonemów, zwłaszcza przy szybkiej mowie, trudności w nauce języków obcych, często trudności w uczeniu się, w tym w czytaniu i pisaniu.

Trening, według Tomatisa, polega na usprawnianiu uwagi słuchowej poprzez zastosowanie odpowiednich ćwiczeń. Ćwiczenia te polegają na słuchaniu dźwięków o określonej częstotliwości i natężeniu przez specjalne urządzenie zwane „elektronicznym uchem”. Jest to przyrząd, który daje możliwość wielokrotnego przetwarzania dźwięku i dopasowywania do potrzeb słuchowych dziecka. Są one specjalnie przefiltrowane. Dźwięki te są celowo dobrane, zależne od wcześniejszej, dokładnej diagnozy układu słuchowego. Do treningu słuchowego autor stosuje muzykę poważną, która wcześniej jest poddana obróbce i przefiltrowaniu oraz wzbogacona w pewne pasma częstotliwości potrzebne uczestnikowi. Najczęściej autor używa utworów Mozarta, muzykę wokalną z utworów gregoriańskich, walce, muzykę hymnów. Tomatis podkreślał znaczenie energetyczne hymnów gregoriańskich, gdyż dominują w tych utworach wysokie częstotliwości. Trening słuchowy, żeby był skuteczny, musi być intensywny. Obejmuje on od 60 do 120 spotkań. Na spotkaniach tych dziecko przez odpowiednie słuchawki słucha specjalnie dobranej i uprzednio przygotowanej muzyki. Trening odbywa się w trzech sesjach i liczba spotkań jest indywidualnie dobrana. Pierwsza sesja obejmuje 15 codziennych spotkań, w czasie

których uczestnik treningu słuchowego słucha wyznaczonej muzyki przez 2 godziny, czyli łącznie 30 godzin, po czym następuje kilkutygodniowa przerwa. Druga i trzecia sesja trwa po 30 spotkań po około pół godziny słuchania muzyki, również z kilkutygodniową przerwą między sesjami¹⁴.

Według badań prowadzonych przez Tomatisa, w Centrum Tomatisa w Paryżu, trening słuchowy pozytywnie wpływa na poprawę komunikacji, zwiększa rozpiętość uwagi i rozumienie czytanego tekstu, poprawia jakość wypowiedzi ustnych i pamięć, ortografię, zmniejsza poziom frustracji. Poza tym poprawia nastrój, koordynację ruchową i zwiększa umiejętności uczenia się języków obcych. Działa na funkcjonowanie całego mózgu.

Tomatis rozpoczął nowy nurt, który znalazł swoich kontynuatorów. Każdy z jego uczniów wprowadza jednak pewne zmiany. Na uwagę zasługuje praca **dra Guy'a Berarda**, francuskiego lekarza, twórcy treningu integracji słuchowej. Berard współpracował z Tomatisem przez wiele lat. Uważał, że trening słuchowy według Tomatisa jest zbyt długotrwały i męczący, niemniej jednak wykorzystał podstawy wiedzy wypracowanej przez Tomatisa. Zbudował on własne urządzenie, które odpowiednio filtruje i wzmacnia wybrane dźwięki. Zastosował muzykę popularną, a głośność ustawił najmocniej, jak to jest możliwe, ale bez negatywnego wpływu na narząd słuchu. Uważał, że nadwrażliwość kanału słuchowego powoduje nieprawidłowe przetwarzanie informacji słuchowej.

Następną metodą, wykorzystującą muzykę do stymulacji narządu słuchu oraz całego mózgu, to **Samonas**, skonstruowana przez **Ingo Steinbacha**, inżyniera dźwięku i muzyka. Wniósł on pewne novum, a mianowicie w swoim treningu stosował dźwięki występujące w naturze i muzykę graną wyłącznie na „instrumentach naturalnych”, a więc nieelektronicznych. Uważał, że najlepiej jest słuchać muzyki wykonywanej w muszlach koncertowych, ponieważ wtedy jej dźwięki najlepiej się rozchodzą (zgodnie z prawami fizyki) i są najlepiej słyszalne. Nagrywał też muzykę na płyty kompaktowe, słuchaną potem przez specjalne słuchawki, które przeznaczone są do odbioru muzyki klasycznej i nie mają wbudowanego wzmocnienia basów. Skonstruował własny aparat specjalnie filtrujący i wzmacniający dźwięki o wysokich częstotliwościach. W niektórych utworach nagranych na CD dźwięki są przefiltrowane tak, że słyszalne są jedynie górne akcenty – wysokie dźwięki – gdyż zgodnie z założeniami teoretycznymi wysokie tony aktywizują uwagę i zainteresowanie. Badania wykazały też, że stymulacja przy użyciu wysokich dźwięków aktywizuje znacznie więcej obszarów w mózgu niż przy niskich tonach. Ingo Steinach uważał również, że **muzyka posiada zdolność przenoszenia intencji i nastroju**, toteż wybierał do treningu jedynie takie nagrania, które według niego były wykonywane z poczuciem radości życia.

Do treningu słuchowego można też zaliczyć metodę **Terapeutycznego słuchania autorstwa Sheili Trick**. Metodę tę autorka połączyła z terapią integracji

¹⁴ *Ibidem*, M. Szurlej, *O metodzie Tomatisa*, materiały z wykładu, Warszawa 2005; M. Szurlej, *O metodzie Tomatisa*, materiały z wykładu, Kraków 2006.

sensorycznej, a zwłaszcza z układem przedsionkowym i ćwiczeniami ruchowo-posturalnymi. Terapeutyczne słuchanie wykonuje się codziennie, od 2 do 6 miesięcy. Korzysta się z elektronicznych nagrań, specjalnie przetworzonych, które można słuchać w różnych miejscach, gdyż sprzęt ten jest przenośny. Dzięki połączeniu dwóch metod, zdaniem autorki, uzyskuje się szybsze i lepszy efekty terapeutyczne.

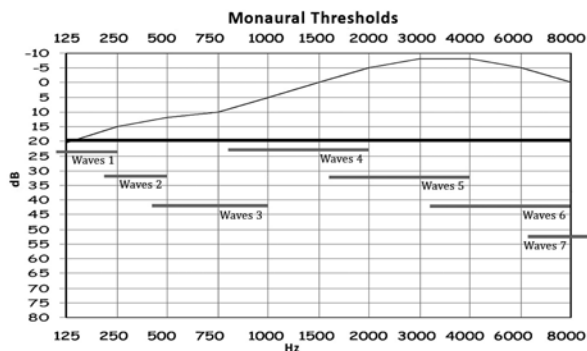
Następną metodą wykorzystującą stymulację słuchową, opracowaną dla dzieci z nieprawidłową integracją sensoryczną, a zwłaszcza z zaburzeniem modulacji słuchowej, jest **Auricula TMT Reading Metod**. Modulacja to dostosowanie siły reakcji układu nerwowego do działającego bodźca na dany układ sensoryczny. Terapia odbywa się na turnusach wyjazdowych, na których stosuje się aktywizację wielozmysłową, z naciskiem na terapię kanału słuchowego z zastosowaniem elektronicznie przetworzonych dźwięków¹⁵.

Na uwagę zasługuje również **Indywidualna stymulacja słuchu według Johansena**. **Dr Kjald Johansen** jest duńskim nauczycielem i psychologiem. Terapia jego polega na słuchaniu muzyki nagranej na syntetyzatorze, codziennie przez 10 minut przez okres od 6 do 18 miesięcy, a indywidualny trening u dzieci (dla każdego dziecka inny) trwa od 9 do 10 miesięcy. Stosuje on muzykę przefiltrowaną, specjalnie skomponowaną w celu stymulacji słuchania odpowiednich zakresów częstotliwości. W treningu słuchowym Johansen zastosował muzykę Christiana A. Volfa. Muzyka jego miała na celu pobudzać możliwości odbioru dźwięków o różnej częstotliwości przez cały kanał słuchowy. Kompozytor tworzył utwory z przeznaczeniem do rozwoju różnej modalności (częstotliwości) słuchowej. **Utwory jego to gimnastyka dla ucha i dla pierwszorzędowych komórek nerwowych w korze słuchowej**.

Metoda Johansena rozpoczyna się od zdiagnozowania stanu przetwarzania słuchowego przy zastosowaniu audiogramu. Po wyznaczeniu krzywej słuchowej badanego dziecka czy osoby dorosłej przystępuje się do treningu słuchowego. Tak jak w każdej terapii słuchowej, dziecko lub osoba dorosła słucha odpowiednio przygotowanej i przefiltrowanej muzyki przez specjalne słuchawki. Nagrana jest na CD w postaci różnych programów o nazwie **Waves i Ondulation** lub muzykę indywidualnie się komponuje. Każdy program zawiera w sobie przewagę dźwięków o odpowiedniej częstotliwości, np. Waves 1 zawiera dźwięki o częstotliwości od 125 do 250 Hz, Waves 2 od 250 do 500 Hz, Waves 3 od 400 do 1000 Hz itd. Programy Ondulation zawierają szersze spektrum tonów. Obrazują to poniższe dwa rysunki.

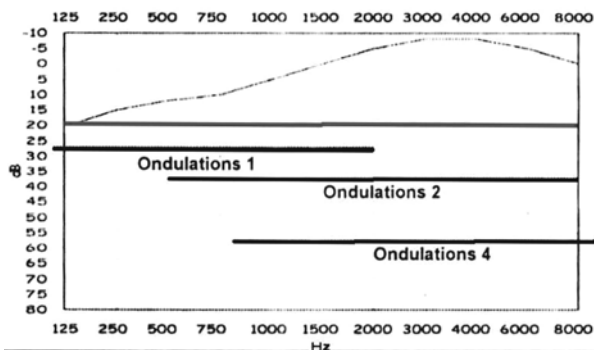
¹⁵ E. Grzybowska, *Przegląd informacji o tzn. treningach integracji słuchowej*, „Biuletyn SI” 2002, nr 3; E. Grzybowska, *Treningi słuchowe w terapii dziecka*, „Biuletyn Integracji Sensorycznej” 2008, nr 2; P. Sollier, *Metoda Tomatisa i autyzm*, „Biuletyn Integracji Sensorycznej” 2004, nr 2.

Rysunek nr 9. Programy treningu słuchowego Waves 1–7



Źródło: *Trening...*, *op. cit.*

Rysunek nr 10. Programy treningu słuchowego Ondulations 1–4

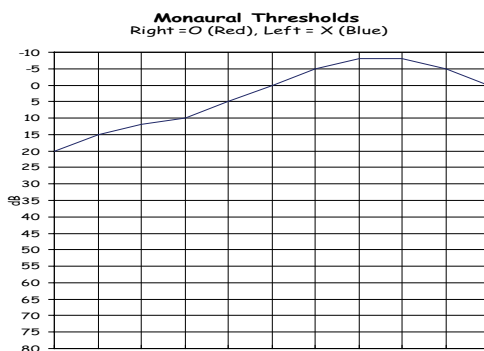


Źródło: *ibidem*.

Na podstawie diagnozy programy te są elektronicznie konstruowane i dopasowywane do potrzeb uczestnika treningu. Indywidualne podejście do występujących trudności w spostrzeganiu pewnych częstotliwości i dobieranie do tych możliwości dziecka odpowiednich dźwięków muzyki jest istotne w treningu Johansena. Słuchawki, przez które uczestnik słucha muzyki, muszą być dobrej jakości, przeznaczone do muzyki klasycznej. K. Johannes, tworząc swoją metodę, wykorzystał, podobnie jak Tomatis, plastyczność mózgu, dzięki której wielokrotna stymulacja dźwiękami doprowadza do powstania nowych połączeń neuronalnych i wzmocnienia już istniejących. W ten sposób zwiększa się obszar postrzegania różnych częstotliwości. Trening taki daje ponowną szansę na powstanie nowych połączeń nerwowych na poziomie drogi słuchowej i poprawia przetwarzanie słuchowe. Będzie on skuteczny pod warunkiem, że w całym kanale słuchowym nie ma uszkodzeń organicznych, a trening będzie systematyczny i wielokrotnie powtarzany, zgodnie z założeniami metody. K. Johannes przeprowadził badania, do których zakwalifikował czterdziestu uczniów najlepiej czytających w całej szkole podstawowej. Zbadał ich uwagę słuchową i uzyskał podobną krzywą uwagi

słuchowej, jaką wcześniej przedstawił Tomatis. Badania te potwierdziły słusność występowania optymalnej krzywej słuchowej u osób z prawidłowym słuchem. Poniższy wykres przedstawia krzywą słuchową uzyskaną przez Johansena.

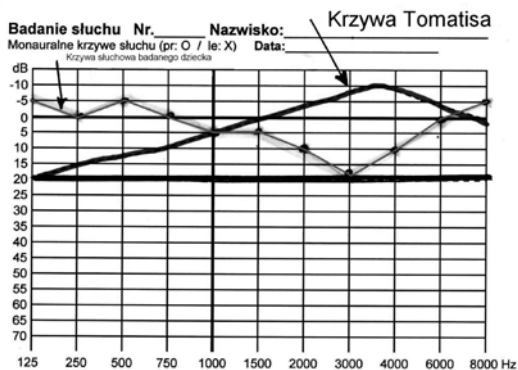
Wykres nr 1. Krzywa Tomatisa potwierdzona przez K. Johansena



Źródło: *ibidem*.

Johansen uważa, że słyszalność poszczególnych dźwięków można odpowiednio stymulować, ale musi to być zgodne i dopasowane do diagnozy uzyskanej za pomocą audiogramu. Po raz pierwszy zastosował on wzmocnienia głośności sygnału dla tych dźwięków, które – według krzywej Tomatisa – są mniej wrażliwe, a obniżył głośność sygnału dla tych częstotliwości, na które uczestnik jest zbyt wrażliwy. Dalo to możliwość pracy z nadwrażliwością słuchową dla różnych częstotliwości oraz z podwrażliwością na pewne dźwięki. Nadwrażliwość powstaje wtedy, gdy pewne dźwięki słyszy się głośniejsz i szybciej, a podwrażliwość wtedy, kiedy dźwięki są słabiej i wolniej różnicowane. Powoduje to, że dziecko czy osoba dorosła inaczej spostrzega rzeczywistość słuchową. Przykładowe wyniki badanego dziecka pokazano poniżej.

Wykres nr 2. Krzywa słuchowa badanego dziecka



Źródło: opracowanie własne.

Krzywa badanego dziecka pokazuje występowanie nadwrażliwości na tony niskie w zakresie od 125 do 1000 Hz oraz podwrażliwości w zakresie słyszalności tonów od 2000 do 6000 Hz, a zwłaszcza 3000 Hz, przy zachowaniu normy słuchowej. Krzywa słuchowa badanego dziecka jest porównana do optymalnej krzywej słyszenia Tomatisa. Dziecko to zgłosiło się na badanie, ponieważ występują u niego trudności w koncentracji, szybkie męczenie się, trudności w nauce języków obcych oraz zapamiętywaniu nowych skomplikowanych nazw, słów. Badanie uwagi słuchowej wykazało występowanie nadwrażliwości i podwrażliwości na pewne częstotliwości, co powoduje wymienione trudności.

Różnice pod względem słyszalności mogą też występować pomiędzy prawą i lewą półkulą mózgu. Badanie Johansena i stworzenie przez niego indywidualnych programów w oparciu o krzywą Tomatisa pozwalają na przeprowadzenie treningu słuchowego z nadwrażliwością i podwrażliwością słuchową.

W ten sposób stosując program Johansena można stymulować komórki leżące w uchu wewnętrznym oraz komórki nerwowe leżące w całej drodze słuchowej, a także w pierwszorzędowej korze słuchowej. To odkrycie jest niewątpliwie bardzo istotne. **Pod wpływem treningu słuchowego sposób, w jaki neurony w korze słuchowej reagują na dźwięki, zmienia się i na nowo staje się uporządkowywany.** Autor tej metody uważa również, że można wpływać na zmianę dominacji ucha. Włącza on wtedy do ucha, które ma być dominujące, dźwięki o 5 dB głośniejsze. **Uważa, podobnie jak Tomatis, że dominacja prawego ucha jest lepsza, ale z pewnymi wyjątkami,** np. u dzieci leworęcznych, u których badanie diagnostyczne wykazuje, że występuje dominacja w całości lewostronna, a więc ucha, oka, ręki i nogi. Wtedy należy przeprowadzić dodatkowe badania, które pomogą podjąć taką decyzję, gdyż u tych dzieci istnieje prawdopodobieństwo występowania ośrodków mowy po prawej stronie, a nie jak najczęściej bywa – po lewej. W tym wypadku jest on zwolennikiem zastosowania sygnału dźwiękowego o takiej samej głośności do obu uszu, które pod tym względem będą neutralne. A więc Johansen nie zawsze przedstawia dominację z lewego ucha na prawe. Inaczej więc podchodzi do stymulacji dominacji usznej niż Tomatis¹⁶.

Przyczyn powstawania nieprawidłowej uwagi słuchowej może być wiele.

Do najczęstszych jednak zalicza się:

- przekaz genetyczny,
- zapalenie ucha środkowego o przebiegu ostrym lub przewlekłym,
- przewlekłe przeziębienia i katar,
- alergie,
- powiększony trzeci migdał.

¹⁶ *Trening..., op. cit.*

ZAPOBIEGANIE NIEPRAWIDŁOŚCIOM W ROZWOJU JĘZYKA U DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Mowa jest aktem procesu porozumiewania się¹. Jej istotą jest dźwiękowe przekazywanie i słuchowy odbiór informacji. Umiejętność językowego porozumiewania się jest niezwykle ważna dla rozwoju kontaktów społecznych i poznawania świata, ale przede wszystkim wpływa na całokształt rozwoju człowieka. Mówienie, słuchanie tego, co przekazują słownie inni ludzie, czytanie i pisanie stanowią codzienne i powszechne formy aktywności każdego człowieka².

Język, podobnie jak inne umiejętności, jest uwarunkowany zarówno genetycznie, jak i środowiskowo. Dziecko, posiadając określone predyspozycje wrodzone, w toku rozwoju pod wpływem oddziaływań środowiskowych nabywa kolejne struktury systemowe języka³. Zanim nauczy się wyrażać werbalnie swe myśli, musi przejść wiele etapów, podczas których stopniowo zdobywa, między innymi, umiejętność koordynowania różnych grup mięśni, niezbędną do wytwarzania mowy artykułowanej.

Periodyzacja rozwoju mowy przyjęta w polskiej logopedii wyróżnia cztery okresy jej kształtowania: melodii, wyrazu, zdania i swoistej mowy dziecięcej⁴. Ten ostatni, przypadający na wiek przedszkolny, dopuszcza występowanie w mowie dziecka następujących procesów fonetycznych: metatez, substytucji, asymilacji, kontaminacji, elizji, jak i środków stylistycznych – neologizmów. Według L. Kaczmarka, jest to okres ostatecznego formowania się podsystemu fonetyczno-fonologicznego, podczas którego pojawiają się głoski najtrudniejsze – przedniojęzykowo-dziąsłowe. Autor określał ramy czasowe tego etapu jako okres pomiędzy trzecim a siódmym rokiem życia, co w związku z obniżeniem obowiązku szkolnego wydaje się tracić na aktualności. System fonetyczno-fonologiczny u dziecka rozpoczynającego naukę czytania i pisanie powinien być już w pełni ukształtowany.

M. Przetacznikowa charakteryzuje natomiast rozwój mowy w dwóch etapach. Pierwszy, obejmujący okres melodii, nazywa fazą wstępną i przygotowawczą, drugi – fazą rozwoju werbalnych form mowy. Badania porównawcze nabywania języka przez dzieci żyjące w różnych kulturach, prowadzone przez D. Slobina, „wskazują

¹ B.L.J. Karczmarek, *Mózg język zachowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 7.

² M. Maruszewski, *Mowa a mózg. Zagadnienia neuropsychologiczne*, PWN, Warszawa 1970, s. 7–8.

³ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, s. 162.

⁴ L. Kaczmarek, *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.

na uniwersalny przebieg rozwoju mowy, niezależnie od języka, jakim posługuje się dziecko”⁵.

Według I. Kurcz, te uniwersalne fazy to:

- faza przedjęzykowa (1 rok życia),
- faza wypowiedzi jednowyrazowych (do 20 miesiąca życia),
- faza wypowiedzi dwuwyrazowych (koniec 2 roku życia),
- faza opanowania podstaw języka (3 rok życia)⁶.

Nabywanie przez dziecko systemu fonetyczno-fonologicznego jest procesem stopniowym i rozpatruje się go zarówno w zakresie percepcji dźwięków, jak i artykulacji. Jego rozwój opisywała również M. Zarebina. Zweryfikowała ona dla potrzeb języka polskiego teorię nabywania języka R. Jakobsona. Według niej, w pierwszej fazie rozwoju mowy (do 1 roku życia) dziecko posługuje się samogłoskami *a, i, u* oraz spółgłoskami *p, b, m, t, d, n, ś, ź, ż*. W fazie tej pojawiają się pierwsze opozycje fonologiczne.

W fazie drugiej (1–1,6 rok życia), dziecko powiększa zasób dźwięków, którym się posługuje, o samogłoski *o, e* oraz zaczyna różnicować samogłoski *i, y*. Pojawiają się kolejne spółgłoski: *k, g, h, l, f, w, ŋ*. Funkcje dystynktywne zaczynają odgrywać fonemy sekundarne – samogłoski nosowe oraz fonem *r*. Pojawiają się także spółgłoski szeregu ciszącego i syczącego, lecz występują problemy z ich różnicowaniem.

Ostatnia faza przypada na okres od 1,6 do 2,3 roku życia. Pojawia się wówczas opozycja samogłosek ustnych do nosowych. Samogłoski nosowe *a* i *ę* artykułowane są przed spółgłoskami szczelinowymi. Realizowane są często jako ustne lub bifonematyczne, zwłaszcza na końcu wyrazu. Może to być związane z realizacjami dorosłych, będących w otoczeniu dziecka. Ustala się także opozycja twarde–miękkie i zaczynają występować w wymowie dziecka spółgłoski szeregu środkowojęzykowego. Pojawia się fakultatywnie fonem *r*, tworząc zawiązek opozycji *r:l*⁷.

Rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego powinien zakończyć się do 5–6 roku życia, a na pewno przed rozpoczęciem przez dziecko nauki czytania i pisania. Dzieci z wadami artykulacji popełniają nie tylko w czytaniu, ale i w pisaniu często te same błędy, które występują w ich mowie spontanicznej. Błędne wymawianie spółgłosek czy substytucje głosek prowadzą niejednokrotnie do zmiany znaczenia wyrazów, utrudniając w znacznym stopniu uchwycenie sensu czytanego tekstu. Błędnie wymawiane głoski są również nieprawidłowo zapisywane, często jeszcze nawet przez pewien czas po opanowaniu ich wymowy⁸.

Nieusztaltowany w pełni system fonetyczno-fonologiczny może nie tylko zaburzyć proces przyswajania pisanej wersji języka. Trudności artykulacyjne obserwowane

⁵ M. Ligęza, *Podstawy rozwoju języka i mowy dzieci*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Galkowski, G. Jastrzębowska (red.), Wydawnictwo UO, Opole 1999, s. 208.

⁶ I. Kurcz, *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa 1992, s. 66.

⁷ M. Zarebina, *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1965, s. 87–91.

⁸ W. Zelech, *Zaburzenia czytania i pisania u dzieci afatycznych, głuchych i dyslektycznych*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1997.

u dzieci powyżej piątego roku życia mogą być symptomem jakichś zaburzeń rozwojowych i mieć wpływ na przebieg całej nauki szkolnej⁹.

Badania przesiewowe prowadzone wśród dzieci w wieku przedszkolnym, w ramach prac magisterskich pod kierunkiem J. Cieszyńskiej (w latach 2006–2010), przynoszą alarmujące wyniki, wskazujące na brak przygotowania sześciolatków do podjęcia nauki czytania i pisanania. Obserwowane u badanych dzieci opóźniony rozwój mowy i wady wymowy spowodowane były między innymi: brakiem pionizacji języka, minimalnymi uszkodzeniami słuchu (spowodowanymi alergiami, katarami, zapaleniami uszu), prawopółkulowym przetwarzaniem języka oraz obniżeniem ogólnej sprawności ruchowej¹⁰.

W ciągu okresu przedszkolnego, oprócz doskonalenia systemu fonetyczno-fonologicznego, rozwija się cały system językowy dziecka. Pojawiają się kolejne kategorie gramatyczne i schematy składniowe. Trzeci rok życia to okres wzbogacania się mowy dziecka o poszczególne kategorie językowe¹¹. Jako pierwsza występuje deklinacja rzeczownika, najczęściej w mowie dziecka jest wówczas mianowników, bierników oraz dopełniaczy. W dalszej kolejności pojawiają się: narzędnik, celownik i miejscownik. Pod koniec trzeciego roku życia dziecko potrafi poprawnie zbudować zarówno zdanie pojedyncze, jak i złożone, a spośród nich najwcześniej przyczynowe. Błędy fleksyjne nadal występują, zwłaszcza te wynikające z odmiany przez analogię.

J. Cieszyńska uważa, że właśnie „trzeci rok życia jest okresem największej wydolności umysłu i jednocześnie okresem krytycznym dla nabywania systemu językowego”¹² przez dziecko.

W czwartym roku życia wzbogaca się słownictwo dziecka – wypowiedzi stają się dłuższe, barwniejsze, często nasycone emocjonalnie. Czterolatek rozwija zdolność narracji, zaczyna nazywać proste związki przyczynowo-skutkowe, próbuje określać relacje czasowe. Zaczyna sprawniej orientować się w wydarzeniach mających miejsce w przeszłości i teraźniejszości. Wzrasta również liczba zadawanych pytań. Czterolatek rozumie większość przyimków wyrażających usytuowanie osoby, zdarzenia w przestrzeni i poprawnie ich używa.

W piątym i szóstym roku życia następuje dalszy rozwój leksykalny i doskonalenie narracji. Pojawia się zdolność do zauważania związków między zjawiskami i zdarzeniami oraz umiejętność ich językowego wyrażania. Dziecko nie tylko używa zdań nazywających poszczególne fakty, ale też porządkuje je w sekwencji i łączy w spójne struktury z kilku zdań.

⁹ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.

¹⁰ J. Cieszyńska-Rożek, *Zaburzenia linearnego porządkowania, czyli dysleksja*, [w] *Nowe podejście w diagnostyce i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010, s. 41.

¹¹ J. Cieszyńska, M. Korendo, *op. cit.*, s. 177.

¹² J. Cieszyńska-Rożek, *op. cit.*, s. 44.

Nadal występuje duża ilość pytań. Ostatnie lata edukacji przedszkolnej to początek twórczego posługiwania się językiem i kształtowania się wiedzy metajęzykowej. Dziecko zaczyna używać słów o znaczeniu metaforycznym, posługiwać się środkami stylistycznymi – porównaniami i określeniami. Sześciolatek dysponuje już wszystkimi częściami mowy, kategoriami gramatycznymi¹³. Wyraźnie wzrasta jego kompetencja komunikacyjna, którą „rozumie się jako indywidualne zdolności do osiągania ważnych celów interakcyjnych w specyficznych kontekstach społecznych przy użyciu odpowiednich środków”¹⁴. Składają się na nią kompetencje funkcjonalne, interakcyjne i socjolingwistyczne. Kompetencje funkcjonalne obejmują między innymi: kontrolowanie za pomocą języka zachowań własnych i innych osób, zdolność do przekazywania informacji, wyjaśniania i instruowania, umiejętność zrozumiałego formułowania pytań oraz wyrażania emocji za pomocą języka. Kompetencje interakcyjne odnoszą się do właściwego stosowania reguł zachowania się w rozmowie oraz używania odpowiednich form językowych, a socjolingwistyczne przejawiają się uczestnictwem w zwyczajach grupy, używaniu tytułów, stosowaniu firm grzecznościowych.

Czynnikiem wpływającym na rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej jest w dużej mierze praca wychowawczo-dydaktyczna prowadzona przez nauczycieli w przedszkolu, koncentrująca się wokół rozwijania prawidłowej wymowy, słownictwa, poprawności gramatycznej, rozumienia i wyrażania relacji w języku, doskonalenia umiejętności opowiadania, rozwijania mowy dialogowej, przygotowania do nauki czytania i pisania¹⁵. Pracę tę reguluje podstawa programowa wychowania przedszkolnego. Trzeci obszar edukacyjny tego dokumentu określa, iż w zakresie wspomaganie rozwoju mowy należy podjąć takie działania, by dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: zwracało się bezpośrednio do rozmówcy, starało się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym; mówiło płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji; uważnie słuchało, pytało o niezrozumiałe fakty i formułowało dłuższe wypowiedzi oraz w zrozumiałym sposób mówiło o swoich potrzebach i decyzjach¹⁶.

Podstawa programowa zobowiązuje również nauczycieli do prowadzenia obserwacji pedagogicznych, które mają na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej nauczyciele mają obowiązek przeprowadzenia analizy gotowości dziecka do jej podjęcia. Celem takiej analizy jest przede wszystkim zgromadzenie informacji, które mogą pomóc rodzicom w poznaniu stanu gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, aby mogli je wspomagać w jej osiąganiu. Ma ona być pomocna rów-

¹³ *Ibidem*, s. 177–190.

¹⁴ M. Kielar-Turska, *Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dzieci*, IKN, Kraków 1984, s. 2.

¹⁵ *Ibidem*, s. 17.

¹⁶ 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, zał. nr 1).

niez nauczycielowi przedszkola przy opracowaniu indywidualnego programu wspomagania i korygowania rozwoju dziecka. W razie potrzeby służyć ma pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostanie skierowane dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁷.

Obserwacje czynione przez nauczycieli powinny służyć jednak, przede wszystkim, optymalizowaniu rozwoju dzieci, dostosowaniu pracy do ich potrzeb i możliwości, zapobieganiu nieprawidłowościom rozwojowym i korygowaniu ewentualnych braków.

Rozwój mowy dzieci w wieku przedszkolnym – analiza wyników obserwacji

W ramach prowadzonych badań przeanalizowałam arkusze obserwacyjne dzieci trzyletnich (25 dzieci), czteroletnich (26 dzieci) i pięcioletnich (25 dzieci) uczęszczających do Samorządowego Przedszkola nr 14 w Krakowie. Analizie poddałam dane dotyczące rozwoju mowy dzieci.

Tabela nr 1 przedstawia zestawienie ocen uzyskanych przez dzieci trzyletnie w zakresie rozwoju mowy podczas obserwacji przeprowadzonej przez nauczycielki we wrześniu 2010 roku.

W arkuszu obserwacyjnym rozwój mowy dziecka ilustrowały następujące zachowania:

- I – Dzielenie się swoimi przeżyciami.
 - II – Budowanie dłuższych wypowiedzi.
 - III – Wypowiadanie się na określony temat.
 - IV – Uczestniczenie w rozmowach z nauczycielami i dziećmi.
 - V – Mowa poprawna i zrozumiała.
- Skala ocen była następująca:
- 1 – Umiejętność zupełnie nierozwinięta.
 - 2 – Umiejętność słabo rozwinięta.
 - 3 – Umiejętność rozwinięta zgodnie z wiekiem.
 - 4 – Umiejętność powyżej normy.

Tabela nr 1. Zestawienie ocen uzyskanych przez dzieci trzyletnie w zakresie rozwoju mowy

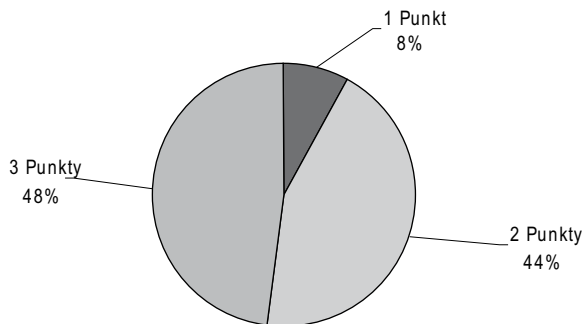
Dziecko	I	II	III	IV	V
1	1	1	1	1	1
2	3	3	3	3	3
3	1	1	1	1	3
4	3	3	3	3	3
5	2	2	2	2	2
6	3	3	2	2	2
7	2	2	2	2	2

¹⁷ *Ibidem.*

Dziecko	I	II	III	IV	V
8	3	3	3	3	2
9	3	3	3	3	3
10	2	1	1	2	2
11	2	2	3	2	3
12	3	3	3	3	3
13	2	2	2	3	2
14	2	2	2	3	2
15	3	3	3	3	3
16	3	2	2	3	3
17	3	3	3	3	2
18	2	2	2	2	2
19	2	2	1	2	3
20	3	3	1	3	3
21	2	2	2	2	3
22	3	3	3	3	2
23	2	2	3	3	2
24	2	2	1	2	2
25	3	3	2	3	3

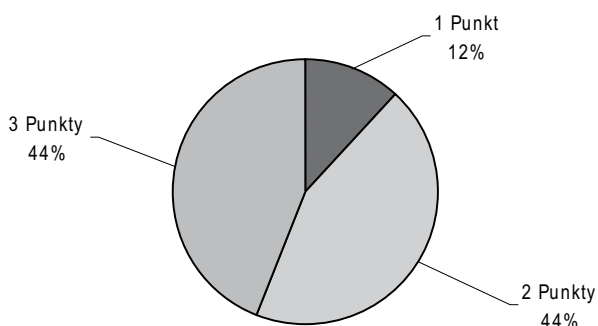
Jak pokazują wyniki zamieszczone w tabeli nr 1 i na wykresie nr 1 (poniżej), u dwójki dzieci umiejętność dzielenia się swoimi przeżyciami jest zupełnie nierozwinięta, a u jedenastki słabo. U dwanaściorga dzieci, według oceny nauczycielki, rozwinięta jest zgodnie z wiekiem.

Wykres nr 1. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci trzyletnie w kategorii *Dzielenie się swoimi przeżyciami*



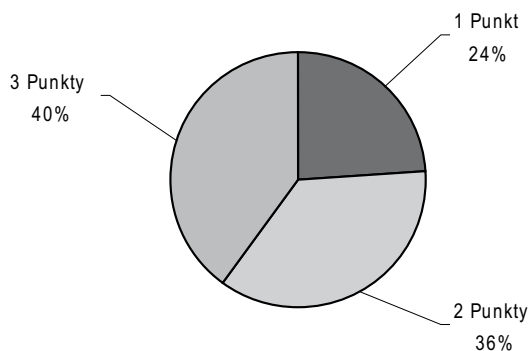
Jedenaścioro dzieci potrafi budować dłuższe wypowiedzi. U takiej samej liczby przedszkolaków umiejętność ta jest słabo rozwinięta, a trójka trzylatków nie konstruuje w ogóle rozwiniętych wypowiedzi.

Wykres nr 2. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci trzyletnie w kategorii *Budowanie dłuższych wypowiedzi*



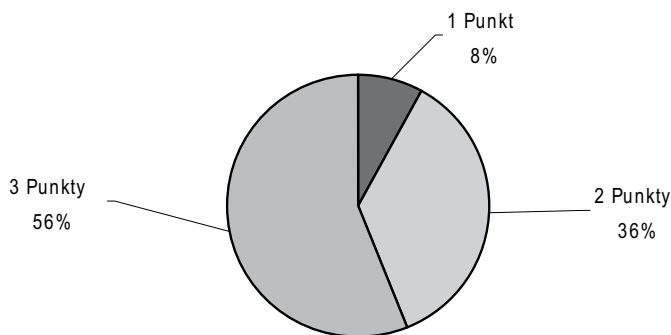
Dziesięcioro dzieci bez problemów potrafi wypowiadać się na określony temat, u dziewięciorga umiejętność ta jest słabo rozwinięta, a sześciorgo jej nie posiada (umiejętność zupełnie nierozwinięta).

Wykres nr 3. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci trzyletnie w kategorii *Wypowiadanie się na określony temat*



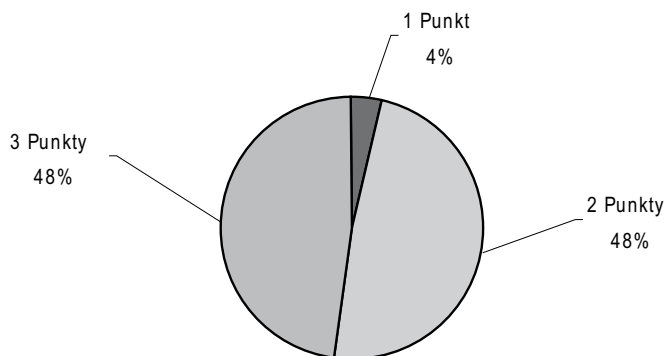
Rozmowy z nauczycielami i dziećmi podejmuje czternaścioro trzylatków, dziewięciorgu sprawia to problem, a dwójka dzieci w ogóle w nich nie uczestniczy.

Wykres nr 4. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci trzyletnie w kategorii *Uczestniczenie w rozmowach z nauczycielami i dziećmi*



Według nauczycielki, dwanaścioro dzieci posługuje się mową poprawną i zrozumiałą, u dwanaściora umiejętność ta jest słabo rozwinięta, u jednego dziecka zupełnie nierozwinięta.

Wykres nr 5. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci trzyletnie w kategorii *Mowa poprawna i zrozumiała*



Ważne byłoby dookreślenie, jakie kryteria bierze pod uwagę nauczyciel przyznając dziecku za daną umiejętność 1 punkt, gdyż stwierdzenie *umiejętność zupełnie nierozwinięta* jest mało jednoznaczne. Co oznacza ono w przypadku oceny poprawności mowy? Czy brak poprawności pod względem artykulacyjnym, składniowym, gramatycznym czy fleksyjnym? Czy może brak umiejętności słownego porozumiewania się? Ustalenie jednoznacznych kryteriów oceny za poszczególne zachowania i umiejętności jest niezwykle ważne, by ocena mogła być jak najbardziej obiektywna.

Przy ustalaniu kryteriów oceny poszczególnych zachowań należy wziąć pod uwagę, iż w wypadku dziecka trzyletniego umiejętności oczekiwane rozwojowo to przede wszystkim: stały wzrost słownictwa, rozwój konstrukcji składniowych (budowanie wszystkich typów zdań podrzędnie i współrzędnie złożonych), rozwój systemu fo-

netyczno-fonologicznego (ustępowanie miękkości spółgłosek, brak jedynie głosek dźwiękowych), wzrost sprawności komunikacyjnej i społecznej¹⁸.

W tabeli nr 2 zestawiono oceny uzyskane przez dzieci czteroletnie w zakresie rozwoju mowy podczas obserwacji przeprowadzonej przez nauczycielki we wrześniu 2010 roku.

W arkuszu obserwacyjnym rozwój mowy dziecka ilustrowały następujące zachowania:

- I – Mowa poprawna i zrozumiała.
- II – Posługiwanie się bogatym słownictwem.
- III – Chętne słuchanie bajek.
- IV – Recytowanie krótkich wierszy i śpiewanie piosenek.
- V – Rozumienie pytań i poleceń nauczycielki.
- VI – Łatwość zapamiętywania treści słuchanego tekstu.

Skala ocen była następująca:

- 1 – Umiejętność zupełnie nierozwinięta.
- 2 – Umiejętność słabo rozwinięta.
- 3 – Umiejętność rozwinięta zgodnie z wiekiem.
- 4 – Umiejętność powyżej normy.

Tabela nr 2. Zestawienie ocen uzyskanych przez dzieci czteroletnie w zakresie rozwoju mowy

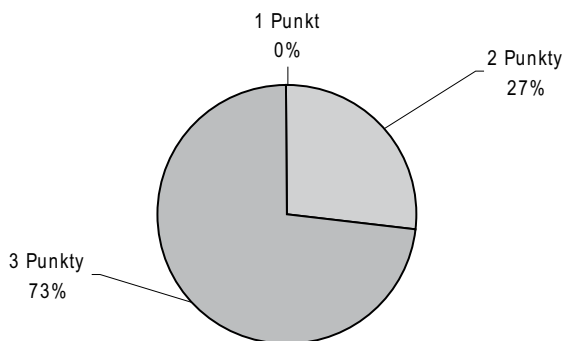
Dziecko	I	II	III	IV	V	VI
1	3	2	3	3	3	2
2	3	2	2	2	2	2
3	3	2	3	3	3	3
4	3	2	3	3	3	3
5	3	2	3	3	3	3
6	2	2	2	2	2	2
7	2	2	3	2	3	2
8	3	2	3	3	3	3
9	3	2	3	3	3	3
10	3	2	3	2	3	2
11	3	2	3	2	3	2
12	3	2	3	3	3	3
13	3	2	3	3	3	3
14	2	2	3	3	3	2
15	3	2	3	3	3	3
16	3	3	3	3	3	3
17	3	2	3	3	3	3
18	3	2	3	3	3	2
19	2	1	2	2	2	2
20	3	2	3	2	3	2
21	2	2	3	2	2	2

¹⁸ J. Cieszyńska, M. Korendo, *op. cit.*, s. 180.

Dziecko	I	II	III	IV	V	VI
22	2	2	3	2	3	2
23	3	2	3	3	3	3
24	2	2	3	2	3	2
25	3	3	3	3	3	3
26	3	2	3	2	2	2

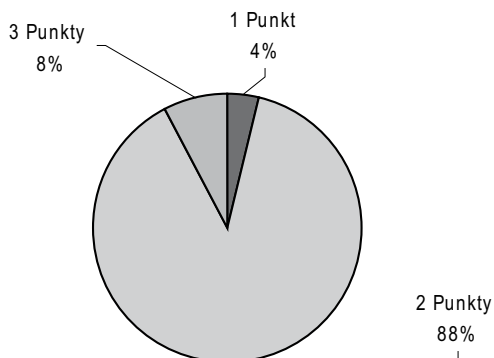
Wśród dzieci czteroletnich dziewiętnaścioro posługuje się mową poprawną i zrozumiałą, a u siedmiorga umiejętność ta jest słabo rozwinięta. Żadne z dzieci nie uzyskało w ocenie nauczycielki 1 punktu – oznaczającego, iż umiejętność jest zupełnie nierozwinięta.

Wykres nr 6. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci czteroletnie w kategorii *Mowa poprawna i zrozumiała*



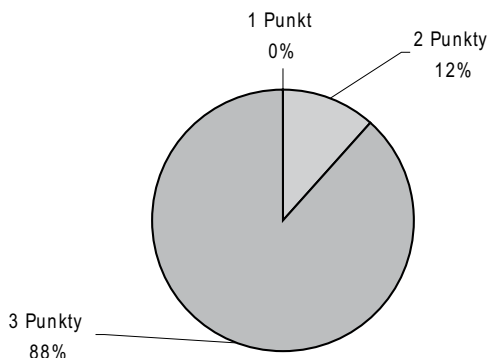
W opinii nauczycielki, jedynie dwójka dzieci posługuje się bogatym słownictwem. Dwadzieścioro troje dzieci ma tę umiejętność słabo rozwiniętą, a jedno dziecko zupełnie nierozwiniętą.

Wykres nr 7. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci czteroletnie w kategorii *Posługiwanie się bogatym słownictwem*



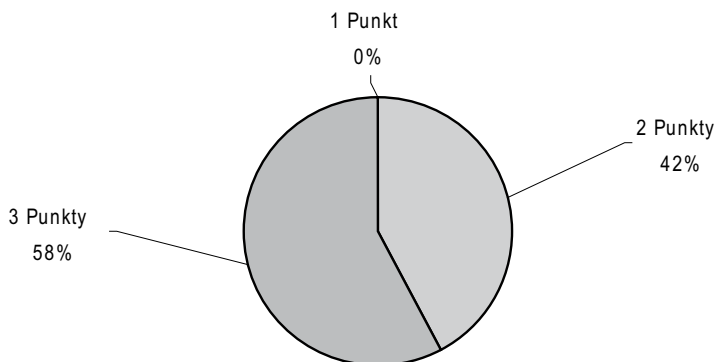
Dwadzieścioro troje dzieci bardzo chętnie słucha bajek, a trójka czterolatków, w opinii nauczycielki, wykazuje słabe zainteresowanie taką formą aktywności.

Wykres nr 8. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci czteroletnie w kategorii *Chętne słuchanie bajek*



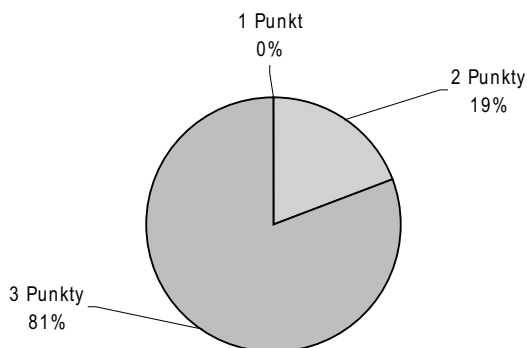
Śpiewanie piosenek i recytowanie krótkich wierszy to umiejętności rozwinięte zgodnie z wiekiem życia u piętnaściora dzieci, natomiast u jedenaściora – słabo rozwinięte.

Wykres nr 9. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci czteroletnie w kategorii *Recytowanie krótkich wierszy i śpiewanie piosenek*



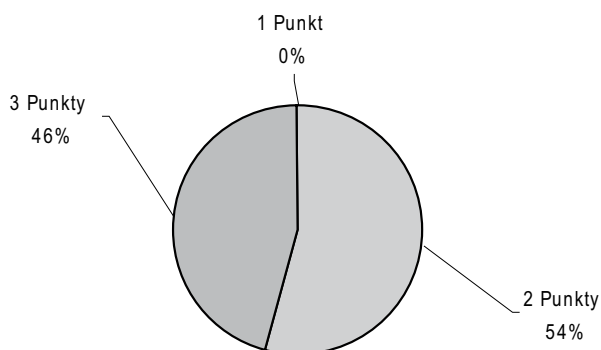
Dwadzieścia jeden spośród czterolatków nie ma problemów z rozumieniem pytań i poleceń nauczycielki, pięcioro wykazuje braki w tym zakresie.

Wykres nr 10. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci czteroletnie w kategorii *Rozumienie pytań i poleceń nauczycielki*



Pamięć słuchowa jest rozwinięta zgodnie z wiekiem u dwanaściorga dzieci, natomiast u czternaściorga nauczycielki zauważają trudności w zapamiętywaniu treści słuchanych tekstów, oceniając umiejętność jako słabo rozwiniętą.

Wykres nr 11. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci czteroletnie w kategorii *Łatwość zapamiętywania treści słuchanego tekstu*



Podczas analizy arkuszy obserwacyjnych dzieci czteroletnich nasuwa się również pytanie o kryteria decydujące o przyznaniu określonej liczby punktów za daną umiejętność. Jak rozumieć ocenę, iż umiejętność posługiwania się bogatym słownictwem jest u dziecka zupełnie nierozwinięta? Jaki jest wobec tego zakres jego słownictwa? Co oznacza słabe rozwinięcie umiejętności poprawnego posługiwania się mową? Czy to, że dziecko substytuuje głoski, czy je deformuje? Warto byłoby również uwzględnić w arkuszu więcej umiejętności/zachowań opisujących rozwój języka dziecka oprócz tych odnoszących się w większości do percepcji i pamięci słuchowej.

Przy ustalaniu umiejętności/zachowań i kryteriów ich oceny należy wziąć pod uwagę, iż w wypadku dziecka czteroletniego umiejętności oczekiwane rozwojowo w zakresie rozwoju mowy to przede wszystkim: stale bogacenie słownictwa, posłu-

giwanie się zdaniami rozwiniętymi i złożonymi, wzrost liczby używanych przymiotników i przysłówków, spadek liczby neologizmów dziecięcych i błędów gramatycznych, posługiwanie się wyrażeniami przyimkowymi dla nazywania relacji przestrzennych, rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego – pojawienie się głosek dźwiękowych oprócz *r* (choć zdarzają się dzieci, u których głoska ta pojawia się już między 2 a 3 rokiem życia) – wzrastająca liczba pytań, w tym pytania *dla czego?*¹⁹.

Tabela nr 3 przedstawia zestawienie ocen uzyskanych przez dzieci pięcioletnie podczas obserwacji przeprowadzonej przez nauczycielki we wrześniu 2010 roku.

W arkuszu obserwacyjnym rozwój mowy dziecka ilustrowały następujące zachowania:

I – Poprawność mowy pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym.

II – Swoboda wypowiedzania się podczas zabaw i zajęć.

III – Mowa płynna, dostosowywanie tonu głosu do sytuacji.

IV – Uważne słuchanie wypowiedzi innych.

V – W sposób zrozumiały mówienie o swoich potrzebach.

Skala ocen była następująca:

1 – Umiejętność zupełnie nierozwinięta.

2 – Umiejętność słabo rozwinięta.

3 – Umiejętność rozwinięta zgodnie z wiekiem dziecka.

4 – Umiejętność rozwinięta powyżej normy wiekowej.

Tabela nr 3. Zestawienie ocen uzyskanych przez dzieci pięcioletnie w zakresie rozwoju mowy

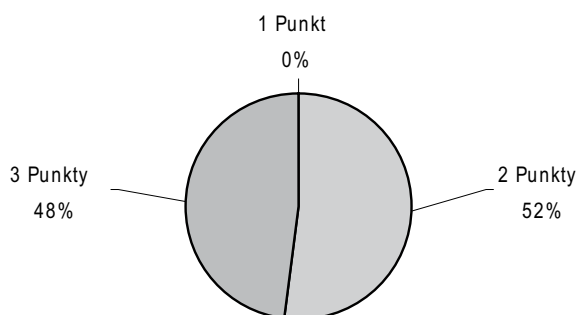
Dziecko	I	II	III	IV	V
1	3	3	3	2	3
2	3	3	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	2	2	3	3	3
5	2	2	2	2	2
6	2	3	3	3	3
7	2	3	3	2	2
8	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3
10	2	3	3	3	2
11	2	3	3	3	3
12	2	2	2	2	3
13	3	2	3	3	3
14	3	3	3	3	3
15	2	3	2	3	3
16	2	2	2	3	3
17	2	3	2	3	3
18	3	3	3	3	3

¹⁹ *Ibidem*, s. 190.

Dziecko	I	II	III	IV	V
19	3	2	3	3	2
20	2	3	3	3	3
21	3	2	2	3	2
22	3	3	3	3	3
23	3	3	3	3	3
24	2	2	2	2	2
25	2	3	2	3	3

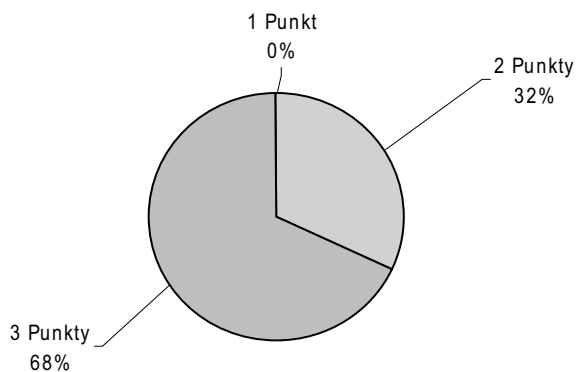
Dwanaścioro dzieci pięcioletnich posługuje się mową poprawną pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym. Według nauczycielek, trzynaścioro przejawia w tym zakresie jakies braki, gdyż przyznały im po 2 punkty, oznaczające słabe opanowanie umiejętności.

Wykres nr 12. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci pięcioletnie w kategorii *Poprawność mowy pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym*



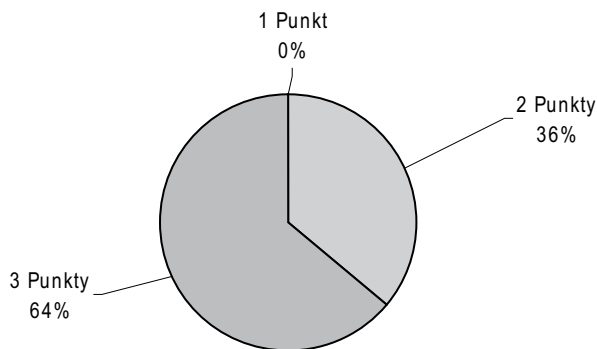
Siedemnaścioro dzieci wykazuje się dużą swobodą wypowiedzania się podczas zajęć i zabaw z rówieśnikami, natomiast ośmioro umiejętność tę ma, według nauczycielek, słabo rozwiniętą.

Wykres nr 13. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci pięcioletnie w kategorii *Swoboda wypowiedzania się podczas zabaw i zajęć*



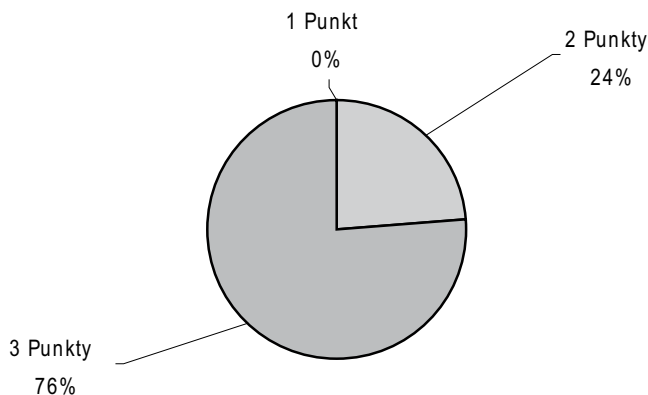
Mową płynną posługuje się szesnaścioro pięciolatek, natomiast dziewięcioro wykazuje braki w tym zakresie.

Wykres nr 14. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci pięcioletnie w kategorii *Mowa płynna, dostosowanie tonu głosu do sytuacji*



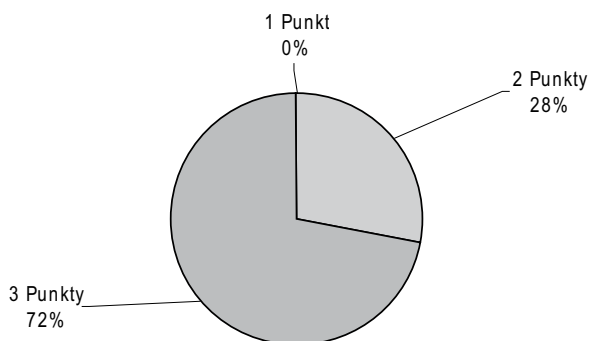
Spśród badanej grupy dzieci pięcioletnich, dziewiętnaścioro uważnie słucha wypowiedzi innych osób, natomiast u sześciorga umiejętność ta została oceniona jako słabo rozwinięta.

Wykres nr 15. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci pięcioletnie w kategorii *Uważne słuchanie wypowiedzi innych*



W sposób zrozumiały o swoich potrzebach mówi osiemnaścioro pięciolatek, siedmioro przejawia braki w tym zakresie – umiejętność słabo rozwinięta.

Wykres nr 16. Procentowy rozkład ocen uzyskanych przez dzieci pięcioletnie w kategorii *W sposób zrozumiały mówienie o swoich potrzebach*



Przy ustalaniu kryteriów oceny poszczególnych zachowań należy wziąć pod uwagę, iż w wypadku dziecka pięcioletniego (i sześcioletniego) umiejętności oczekiwane rozwojowo w zakresie rozwoju mowy to przede wszystkim: w pełni ukształtowany system fonetyczno-fonologiczny (błędne są stwierdzenia typu: *głoska r we właściwej przedniojęzykowo-żębowej realizacji winna być prawidłowo wypowiedziana w 8. roku życia*)²⁰, swobodne posługiwanie się elementami słownikowymi i gramatycznymi systemu językowego, wzrost umiejętności narracyjnych, znaczny wzrost kompetencji komunikacyjnej oraz początki kształtowania się wiedzy metajęzykowej²¹.

Do obserwacji dzieci pięcioletnich i sześcioletnich nauczycielki wykorzystują również Skalę Gotowości Szkolnej (SGS) opracowaną dla potrzeb projektu „Diagnoza z zastosowaniem Skali Gotowości Szkolnej i wspomaganie dzieci pięcioletnich w osiąganiu gotowości do podjęcia nauki w szkole”, realizowanego na zlecenie MEN w ramach programu „Bezpieczna i Przyjazna Szkoła” przez CMPPP w Warszawie. Dla dzieci pięcioletnich jest to Adaptacja SGS. Kryteria Gotowości Edukacyjnej Pięcioletka (GE-5). Wersja eksperymentalna, a dla dzieci sześcioletnich Skala Gotowości Szkolnej (SGS) – obydwie autorstwa Elżbiety Koźniewskiej.

W arkuszu obserwacji Gotowości Edukacyjnej Pięcioletka, jak i w Skali Gotowości Szkolnej, nauczyciele odnotowują zachowania i umiejętności opanowane i przejawiane przez dziecko. Dotyczą one pięciu obszarów aktywności dzieci i ujęte są w następujące kategorie:

1. Pięcioletek/sześciolatek poznaje środowisko i siebie, uczy się rozumieć świat.
2. Pięcioletek/sześciolatek bawi się i uczy w grupie rówieśników, zdobywa doświadczenie społeczne.
3. Pięcioletek/sześciolatek uczy się samodzielności w nowych i trudnych sytuacjach.

²⁰ Z. Dolega, *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003, s. 133.

²¹ J. Cieszyńska, M. Korendo, *op. cit.*, s. 190.

4. Pięciolatek/sześciolatek wykonuje zadania, pracuje pod kierunkiem nauczyciela.

5. Pięciolatek/sześciolatek przygotowuje się do nauki czytania, pisania, matematyki²².

Skale różnią się ilością zachowań i umiejętności poddawanych obserwacji w obrębie poszczególnych obszarów aktywności.

O umiejętności słownego porozumiewania się dzieci pięcioletnich świadczą następujące zachowania: mówienie w sposób zrozumiały dla innych; używanie ze zrozumieniem słów wykraczających poza bezpośrednie doświadczenie; umiejętność opowiadania historyjki obrazkowej; komunikowanie się z rówieśnikami – zapraszanie ich do zabaw i rozmów; częste zadawanie pytań. Nie ma natomiast żadnych stwierdzeń dotyczących rozwoju podsystemu fonetyczno-fonologicznego dziecka. Warto byłoby jeszcze dodać do ocenianych umiejętności te pełniej ukazujące rozwój systemu gramatycznego.

W Skali Gotowości Szkolnej nauczyciel poddaje obserwacji następujące zachowania i umiejętności dziecka, które mogą wskazywać na poziom jego rozwoju językowego: dużo mówi o sobie; potrafi trafnie powiedzieć, co wie i umie; definiuje nazwy przez odniesienie do ogólniejszej kategorii; zaprasza dzieci do rozmów; często zadaje pytania; opowiada historyjki obrazkowe²³. Niestety, tutaj również nie poddano obserwacji poprawności mowy pod względem artykulacyjnym, co w literaturze przedmiotu jest jednym ze wskaźników osiągnięcia gotowości szkolnej²⁴. Prawidłowa artykulacja odgrywa bowiem bardzo dużą rolę w nauce czytania i pisania. Pomaga dziecku odróżniać dźwięki w oparciu o wrażenia kinestetyczne według miejsca i sposobu ich wyrażania. Nawet przy nieznacznych problemach z wymową liczba błędów przy czytaniu i pisaniu wzrasta.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych, nauczycielki przekazują także rodzicom pisemną informację o diagnozie gotowości szkolnej dzieci. Rozporządzenie to, w paragrafie 3, punkcie 5 określa, iż

[...] przedszkole, szkoła podstawowa, w której zorganizowano oddział przedszkolny, zespół wychowania przedszkolnego i punkt przedszkolny wydają rodzicom dziecka objętego wychowaniem przedszkolnym informację o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej²⁵.

²² E. Koźniewska, *Adaptacja SGS. Kryteria Gotowości Edukacyjnej Pięcioletka (GE-5)*. Wersja eksperymentalna 8.10.2008. Arkusz obserwacji.

²³ E. Koźniewska, *Skala Gotowości Szkolnej SGS. Arkusz obserwacji*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.

²⁴ Np.: B. Zakrzewska, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, WSiP Warszawa 2003; A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań 1987; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r. w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz. U. z 7 czerwca 2010 r. Nr 97).

Wydawana jest ona do końca kwietnia roku szkolnego poprzedzającego podjęcie przez dziecko nauki w szkole. Zawiera informacje o stanie opanowania wymagań określonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego w obszarach:

1. Umiejętności społecznych i odporności emocjonalnej.
2. Umiejętności matematycznych i gotowości do nauki czytania i pisania.
3. Sprawności motorycznej i koordynacji wzrokowo-ruchowej.
4. Samodzielności – w tym w samoobsłudze²⁶.

Uwzględnia spostrzeżenia nauczyciela dotyczące potrzeb rozwojowych dziecka, w tym zauważonych predyspozycji, uzdolnień i zainteresowań.

Prowadzone przez nauczycieli obserwacje mają na celu, przede wszystkim, poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci, ale prowadzone rzetelnie i systematycznie pozwalają również na zauważenie nieprawidłowości rozwojowych i podjęcie skutecznych interwencji.

Rozwijanie mowy i języka dziecka w wieku przedszkolnym

Zapobieganiu nieprawidłowościom w rozwoju języka służy celowa, systematyczna i ukierunkowana praca, uwzględniająca między innymi ćwiczenia: oddechowe i artykulacyjne, poszerzające zasób słownictwa oraz doskonalące poprawność gramatyczną wypowiedzi dziecięcych. Niezmiernie ważne jest organizowanie wychowankom różnorodnych sytuacji stwarzających możliwości porozumiewania się językowego, rozwijanie ich kompetencji językowej i komunikacyjnej.

Ćwiczenia oddechowe ułatwiają koncentrację, pozwalają lepiej kierować uwagę dowolną, ale również mogą pełnić rolę ćwiczeń rozluźniających. Należy pamiętać, iż dla funkcji mowy ważna jest umiejętność wdychania i wydychania powietrza przez usta, usta i nos oraz tylko przez nos, oraz praca nad kształtowaniem u dziecka prawidłowego i świadomego toru oddechowego. Na rynku wydawniczym jest coraz więcej publikacji, które mogą służyć nauczycielowi pomocą w doborze odpowiednich ćwiczeń oddechowych.

Ćwiczenia praktyki oralnej usprawniają pracę narządów artykulacyjnych – głównie warg i języka, których funkcjonalne obniżenie może warunkować nieprawidłową wymowę głosek. Wykonując z dziećmi takie ćwiczenia należy pamiętać, iż doskonalimy te ruchy oraz takie ułożenie warg i języka, które są adekwatne do ułożenia ich podczas wymowy poszczególnych głosek, rezygnując z ćwiczeń typu zwiżanie języka w rulonik. W pracy z grupą dzieci w wieku przedszkolnym można ćwiczenia te „obudować fabułą” związaną z tematyką zajęć. Można także skorzystać z popularnych ostatnio tzw. bajek logopedycznych, np. *O przygodach języczka wędrowniczka*.

Spośród dostępnych na rynku publikacji zawierających propozycje ćwiczeń rozwijających praktykę oralną, warta uwagi jest publikacja J. Cieszyńskiej *Metody nymotywa-*

²⁶ Wzór MEN-I/54/2 – Informacja o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, dla dzieci pięcioletnich i sześcioletnich objętych wychowaniem przedszkolnym (Dz. U. z 7 czerwca 2010 r. Nr 97).

nia głosek. Autorka przedstawia w niej ćwiczenia przygotowujące narządy artykulacyjne do wymowy poszczególnych grup głosek.

Wspomaganie prawidłowego wypowiedzienia głosek dźwięcznych to przede wszystkim uświadomienie dziecku pracy więzadeł głosowych podczas wypowiedzienia samogłosek, poprzez wyczuwanie drgań na krtani oraz bardzo głośne wypowiedzienie spółgłosek dźwięcznych otoczonych samogłoskami – *aba obo ana owo* (mechanizmy antycypacji i perseweracji wspomagają uzyskanie dźwięczności głoski).

Ćwiczenia przygotowujące do wypowiedzienia głosek nosowych – ćwiczenia podniebienia miękkiego – to między innymi: powolne wdychanie i wydech powietrza przez nos przy zamkniętych ustach, przez jedną dziurkę nosa przy zamkniętych ustach, wdech przez nos i wydech przez szeroko otwarte usta przy zaciśniętych skrzydełkach nosa, wdech ustami wydech nosem, przenoszenie kawałków papieru za pomocą rurki, wymawianie samogłosek z szeroko otwartymi ustami, zatrzymywanie powietrza w jamie ustnej – nadymanie policzków i wypuszczanie go przez nos, wciąganie policzków, wypowiedzienie sylaby *apa* z przedłużonym zwarciem warg.

Ćwiczenia przygotowujące i wspomagające wypowiedzienie głosek wargowych to między innymi: kilkakrotne wypowiedzienie głosek *u* oraz *i*, cmokanie, ściąganie i rozciąganie warg z rurką między zębami, ssanie dolnej i górnej wargi.

Ćwiczenia przygotowujące do wypowiedzienia głosek zębowych to między innymi: unoszenie języka do górnych zębów i opuszczanie go do zębów dolnych, dotykanie czubkiem języka każdego zęba dolnej i górnej szczęki, wyciąganie języka na brodę i w kierunku nosa, kierowanie wysuniętego języka do prawego i lewego kącika ust, przesuwanie czubkiem języka po zewnętrznej powierzchni zębów, obliżywanie warg podczas coraz szerszego ich otwierania, wysuwanie języka przez zbliżone do siebie zęby.

Prawidłową wymowę głosek dziąsłowych warunkuje z kolei ćwiczenie pionowych ruchów języka.

Ćwiczenia wspomagające wypowiedzienie głosek środkowojęzykowych polegają na mlaskaniu środkiem języka; ssaniu środka języka, jak cukierka; unoszeniu środka języka, gdy jego czubek przylega mocno do wewnętrznej części dolnych zębów; przyciskaniu grzbietu języka do dziąseł i podniebienia oraz utrzymywaniu go w tej pozycji w czasie opuszczania i podnoszenia szczęki dolnej.

Ważne są również ćwiczenia naprzemiennych ruchów narządów artykulacyjnych, a wśród nich: naprzemienne zagryzanie dolnej i górnej wargi, układanie ust raz w uśmiech raz w „ryjek”, dotykanie czubkiem języka na zmianę dolnych i górnych zębów, naprzemienne wypowiedzienie samogłoski ustnej i nosowej głośno i cicho, wypowiedzienie na zmianę sylaby z nagłosową spółgłoską ustną i nosową, naprzemienne wysuwanie i chowanie języka, wypychanie powietrzem raz jednego, raz drugiego policzka²⁷.

²⁷ J. Cieszyńska, *Metody ninyolowania głosek*, Kraków 2003, s. 25–28.

Rozwijaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej dzieci służy natomiast stawianie przed nimi następujących zadań: nazywania przedmiotów i ich cech, nazywania osób i czynności przedstawionych na obrazkach, porządkowania zdarzeń według relacji czasowych i przyczynowo-skutkowych²⁸, rozwiązywania zagadek, w tym rymowanych, odpowiadania na zadawane pytania, stopniowo coraz bardziej złożone, układania historyjek obrazkowych (ze szczególnym zwracaniem uwagi na zachowanie kierunku od lewej do prawej) oraz opowiadania nie tylko o ich treści, ale i o zauważonych w nich związkach przyczynowo-skutkowych i czasowych. Ważne jest również podejmowanie działań mających na celu wprowadzanie nowych słów, wzbogacanie znanych słów o nowe znaczenia, poznawanie wyrazów wieloznacznych, synonimów, antonimów, zwracanie uwagi dziecka na związki między różnymi zdarzeniami, sytuacjami, emocjami, zachowaniami, np. bohaterów opowiadań i nazywanie ich, aranżowanie zabaw tematycznych z podziałem na role, motywowanie dziecka do zadawania pytań, wprowadzanie i utrwalanie zasad stosowania przyimków oznaczających relacje przestrzenne, zabawy rymami, organizowanie zabaw umożliwiających dziecku używanie konwencjonalnych formuł językowych²⁹. Kompetencję językową i komunikacyjną wspomaga również słuchanie bajek, opowiadań przedstawianych przez nauczyciela, opowiadanie przez dzieci bajek własnymi słowami, rozwijanie ich orientacji w czasie teraźniejszym, przeszłym i przyszłym, zabawy językowe, np. znajdź parę słów, które coś łączy; które słowo nie pasuje do pozostałych oraz doskonalenie gramatycznej poprawności wypowiedzi.

Ciekawą propozycją do wykorzystania w trakcie zajęć z dziećmi mogą być ćwiczenia werbalne z wykorzystaniem technik twórczego myślenia. Spośród nich szczególnie polecałabym „Listę atrybutów”, „Podobieństwa”, „Co by było gdyby...”, „Skojarzenia”, „Bricolage” – przedmiotowy, wyrazowy³⁰. Zabawy z wykorzystaniem tych technik nie tylko motywują dzieci do twórczego myślenia i ekspresji twórczej, ale rozwijają ich kompetencję językową i komunikacyjną.

„Lista atrybutów” to zabawa polegająca na wyróżnianiu cech opisywanego obiektu – dzieci kończą zdanie podane przez nauczyciela, opisując za pomocą przymiotników wymieniony w nim przedmiot, zjawisko (np. piłka jest...; chmura jest...).

„Podobieństwa” wymagają od dzieci wyszukania podobieństw między dwoma przedmiotami, mogą być kontynuacją „Listy atrybutów” (np. piłka jest okrągła jak...).

„Co by było gdyby...?” to kończenie przez dzieci zdań rozpoczynających się od słów „Co by było gdyby...?” (np. z nieba zamiast deszczu leciała oranżada?, cały czas była zima?, zabawki w przedszkolu zaczęły mówić? itp.).

„Dokonywanie skojarzeń” – to stopniowe oddalanie się od idei wyjściowej poprzez wprowadzanie kolejnych ogniw łańcucha asocjacyjnego – wyszukiwanie sko-

²⁸ M. Kielar-Turska, *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1985.

²⁹ J. Cieszyńska, M. Korendo, *op. cit.*, s. 180–192.

³⁰ Ciekawe propozycje zabaw twórczych można znaleźć w publikacji pod redakcją Anny Krawczyk *Jestem Twórczy*.

jarzeń do ostatnio wypowiedzianego przedmiotu (skojarzenia typu łańcuch) – lub otaczanie wyjściowej idei określoną liczbą asocjacji będących reakcją tylko na tę ideę, a nie na poprzednie skojarzenie³¹.

„Bricolage” – przedmiotowy – polega na tworzeniu przez dzieci opowiadania o wybranym przedmiocie; wyrazowy zaś na ułożeniu historyjki z wykorzystaniem wybranych wyrazów w określonej kolejności.

Inspiracją do twórczego myślenia i wypowiadania się, mogą być również wiersze i opowiadania o tematyce fantastycznej (np. wiersz *Rupaki* Danuty Wawilow³²).

Stymulować rozwój języka dziecka w wieku przedszkolnym można na wiele sposobów i nauczyciele niewątpliwie czynią to w swej codziennej pracy. Ważne, by prócz tego dostrzegali potrzebę takich działań, które będą zapobiegały powstawaniu nieprawidłowości w przebiegu tego rozwoju. Ich podstawą jest nie tylko wiedza o prawidłach rozwoju mowy i języka dziecka w wieku przedszkolnym oraz umiejętności wspierania tego rozwoju, ale również wnikliwa obserwacja dziecka i intuicyjna czujność.

³¹ Nęcka E., *Trening twórczości*, Impuls, Kraków 1998, s. 96.

³² Dostępne na: http://czasdzieci.pl/czytanka/id,8146b-danuta_wawilow_o.html, 13.02.2011.

STYMULOWANIE ROZWOJU DZIECKA POPRZEZ AKTYWNOŚĆ MUZYCZNĄ

*Powiedz mi, a zapomnę,
pokaż, a zapamiętam,
pozwól wziąć udział – a zrozumieć.*

Konfucjusz

1. Aktywne dziecko w świecie muzyki

Aktywność jest dość szeroko rozumianym pojęciem w pedagogice i staje się często obszarem zainteresowań badawczych wielu pedagogów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych. Przejawia się, jak podkreśla J. Sobańska, w różnorodnych działaniach organizmu mających swój wyraz w jego zewnętrznie dostrzegalnych zachowaniach, a także w zachodzących w nim procesach psychicznych¹. Jest charakterystyczna dla istot żywych, które przez nią regulują stosunki z otaczającym światem. Człowiek jest samodzielnym podmiotem, zajmującym postawę aktywną wobec środowiska, w którym się znajduje. Owa aktywność konkretyzuje się w działaniu. Człowiek obserwuje, planuje, przewiduje, analizuje i dokonuje wyborów, realizując tym samym swoje dążenia, cele, zamiary. Aktywność, według J. Piageta, stanowi jeden z czynników determinujących rozwój poznawczy dziecka². R. Cousinet podkreślał, iż „dziecko posiada w sobie aktywność nieustanną i nieustannie aktualizowaną, w której zaangażowana jest cała jego osobowość, jest to aktywność istoty znajdującej się w okresie wzrostu, w całym swym rozwoju”³. Dzięki aktywności utrzymywane są różne funkcje organizmu, a bez niej nie zachodzą żadne zmiany w osobowości dziecka. Mając na uwadze jeden z celów wychowania, jakim jest dążenie do wszechstronnego rozwoju dziecka, ważne jest, aby stwarzać mu takie sytuacje, które będą wyzwalały jego aktywność. Im bardziej aktywność ta będzie angażowała i mobilizowała dziecko do działania, tym lepiej służyć będzie ogólnemu rozwojowi.

Zetknięcie dziecka ze **sztuką** odbywa się zazwyczaj już w pierwszych latach jego życia, ponieważ różne jej formy współlistnieją i przenikają wzajemnie jego najbliższy świat. Sztuka, rozumiana jako przejaw dobra i piękna, od dawna pozwalała zaspokajać ludzkie potrzeby ekspresji, kształtowała postawy moralne i estetyczną wrażliwość.

¹ J. Sobańska, *Aktywność psychomotoryczna dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 22.

² B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998, s. 34.

³ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985, s. 8.

Obecność sztuki w życiu dziecka nie tylko stanowi środek jego edukacji, ale pozwala mu przede wszystkim rozwijać się i rozumieć rzeczywistość. Ten podświadomy sposób zetknięcia się z pięknem wytwarza w dziecku naturalną potrzebę obcowania ze sztuką. Poznanie i rozumienie rzeczywistości przez pryzmat sztuki prowadzi do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, które raduje i nasycza świadomość, zmysły, wyobraźnię i uczucia. Sztuka staje się dla dziecka źródłem wzruszeń i przedmiotem wielostronnej, twórczej aktywności. Obcując ze sztuką zaspokajają ono ciekawość świata, ucząc się dostrzegać i odczuwać to, czego nigdy nie wiedziało i czego być może nigdy by nie zobaczyło, jeśli pozostawić by je samemu sobie. Jak podkreśla S. Popek, kontakt ze sztuką sprzyja rozwojowi wrażliwości i osobowości dziecka, łącząc jego aktywność umysłową i manualną oraz wzmacniając proces tworzenia, a także wprowadza dziecko w świat kultury estetycznej⁴.

Muzyka jako forma sztuki, bliska i niekiedy niezbędna do życia ludziom w różnych kręgach kulturowych, jest uniwersalnym środkiem przekazu i stanowi przejaw artystycznej działalności człowieka. Stanowi specyficzny język porozumiewania się, wykorzystujący całą paletę różnorodnych środków ekspresji wyrażanych poprzez dźwięki. Obcowanie z muzyką pozwala na większą swobodę w wyrażaniu własnych emocji, ponieważ zaspokajają ona potrzebę przeżyć estetycznych i jest wynikiem osobistych wzruszeń.

Dostrzeżenie walorów wychowawczych i ogólnorozwojowych muzyki otworzyło, zwłaszcza na przełomie XIX i XX wieku, nowy etap w rozwoju różnych koncepcji wychowania muzycznego. Powstał wówczas szeroki ruch Nowego Wychowania akcentujący zarówno psychologiczne, jak i wychowawcze znaczenie swobodnej działalności twórczej dziecka. Nie tylko podkreślał aktywność dziecka w wychowaniu estetycznym, ale dostarczał także materiałów do dalszych rozważań na temat sztuki, jej przeżywania i wartości wychowawczych. Postulowany przez C. Freineta wszechstronny i nieskrępowany rozwój dziecka stał się podstawowym celem edukacji. Zachowanie dziecka charakteryzuje swoboda działania. Od najmłodszych lat obserwuje ono środowisko, w którym żyje, naśladuje zjawiska z najbliższego otoczenia i tym samym poznaje go głównie poprzez aktywne działanie, doświadczanie. Owo doświadczanie dotyczy także świata muzyki. Dziecko zaangażowane w różnorodne działania artystyczne ma możliwość uzewnętrznienia tkwiących w nim myśli i odczuć, jednocześnie zaspokajając wewnętrzne potrzeby związane z poczuciem własnej wartości i pewności siebie. Może weryfikować własne wypowiedzi i konfrontować je z wypowiedziami innych, kształtując tym samym postawę krytyczną zarówno względem samego siebie, jak i innych.

Aktywność muzyczna polega na podejmowaniu przez dziecko działań i doświadczaniu muzyki za pomocą różnych jej form:

- śpiewu,
- ruchu z muzyką,
- tańca,
- gry na instrumentach,

⁴ S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988, s. 9.

- działań twórczych opartych na materiale muzycznym,
- aktywnym słuchaniu muzyki.

Działania te wpływają na wszystkie sfery osobowości dziecka, w tym na sferę emocjonalną, fizyczną, intelektualną i społeczną, pozwalając na kształtowanie i doskonalenie pewnych umiejętności, kompensowanie braków i niwelowanie negatywnych nawyków. Zdaniem R. Ławowskiej, szansą na pełny rozwój jednostki jest umożliwienie jej spontanicznego działania pozwalającego na własną ekspresję. Kontakt dziecka z muzyką powinien iść w kierunku motywowania, zachęcania, pobudzania do działania i tworzenia. Stwarzanie dziecku takich możliwości sprzyja budowaniu poczucia jego podmiotowości⁵.

Okres edukacji przedszkolnej stanowi taki etap rozwoju dziecka, w którym wrażliwość emocjonalna, aktywność w działaniu i chłonność umysłu pobudzają powstawanie określonych potrzeb, przyswajanie nawyków i sprawności, motywów działania, a także kształtują postawę twórczą. Muzyka dysponuje szerokim wachlarzem form, które działają na dziecko aktywizująco. Jak wynika z obserwacji, dzieci lubią śpiewać piosenki, eksperymentować słowem, uczestniczyć w różnorodnych zabawach muzyczno-ruchowych, grać na instrumentach, słuchać muzyki czy tworzyć materiały inspirowane muzyką. Muzyka stanowi dla nich najbardziej odpowiedni sposób wyrażania własnej spontaniczności.

2. Znaczenie muzyki dla rozwoju dziecka

Przeświadczenie o roli, jaką pełni muzyka w rozwoju człowieka, ma swoją długowiekową tradycję. Od zarania dziejów postrzegano ją jako potencjalną przyczynę „poruszenia duszy”. Według Platona, była nośnikiem etosu, najwyższą wartością kodującą w sobie ludzkie emocje. W przekonaniu Arystotelesa muzyka dostarczała zmysłowej przyjemności, oddziaływała na człowieka i wyzwalała w nim stany afektywne prowadząc do *katharsis*⁶. Muzyka pozwalała uzyskać spokój wewnętrzny, była wyrazem doskonałej harmonii i lekiem wyciszającym stany pobudzenia. Śledząc miejsce i znaczenie muzyki w życiu człowieka na przestrzeni lat, można zauważyć, iż większość kultur poprzez oddziaływanie muzyki starało się dotrzeć do źródeł różnorodnych problemów leżących w funkcjonowaniu człowieka.

T. Natanson zaznacza, iż muzyka, rozumiana jako zbiór informacji, wywołując w człowieku określone bodźce muzyczne dociera do układu informacyjnego, jakim jest układ nerwowy, a spowodowany tymi bodźcami proces metaboliczny przebiega w odpowiednim systemie sygnalizacyjnym wywołując reakcje psychiczne i wegetatywne⁷. Różne sposoby wykorzystywania muzyki pomagają wprowadzić wewnętrzną

⁵ R. Ławowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003, s. 39–40.

⁶ G. Szymańska, *Popularyzacja muzyki środkiem wychowania młodych*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska (red.), Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2001, s. 64.

⁷ T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1979, s. 53.

harmonię w życie psychiczne człowieka. Emocje towarzyszące jej przeżywaniu mogą powodować rozmaite zmiany fizjologiczne w organizmie. Zmiany te mogą wiązać się z efektywnością pracy systemu nerwowego, napięciem mięśniowym, przemianą materii, szybkością krążenia krwi, wrażliwością zmysłów i ogólnymi czynnościami całego organizmu⁸.

Psychologia rozwojowa ukazuje, że szeroko rozumiana aktywność muzyczna może pełnić rolę relaksacyjną, aktywizującą, zwiększającą motywację do działania, uspokajającą i informacyjną. Może także wspomagać ogólny rozwój fizyczny, umysłowy, emocjonalny, społeczny, a zwłaszcza muzyczny dziecka.

2.1. Aktywność muzyczna a rozwój fizyczny dziecka

W zakresie rozwoju fizycznego doskonalony jest aparat ruchu oraz sprawność oddechowo-krążeniowa, zwiększająca wentylację płuc, przyspieszająca obieg krwi i zużycie energii⁹. Aktywność ruchowa będąc nieodłącznym atrybutem codziennego życia należy do głównych czynników stymulujących rozwój dziecka.

Ruch z muzyką zawiera w sobie porządek stanowiący o jego swoistym pięknie. Jest podstawą zarówno muzycznego, jak i psychomotorycznego rozwoju. Zdaniem E. Jaquesa-Dalcroze'a, elementy dzieła muzycznego rezonują w całym ciele, mózgu, sercu i mogą być stymulatorami porządku wewnętrznego dziecka¹⁰. To właśnie muzyka, zdaniem wielu specjalistów, wywołuje u dzieci potrzebę ruchu poprzez oddziaływanie rytmu, który porządkuje, organizuje i pobudza do działania. Rytm jest tym czynnikiem, który narzuca określoną częstotliwość ruchów. R. Steiner uznał, że rytm jest podstawą wszelkich procesów zachodzących w przyrodzie. Otacza człowieka i ma wydźwięk w nim samym: bicie serca, czynności oddychania, równomierny sposób chodzenia. Rytm jest czynnikiem wspólnym zarówno dla muzyki, jak i dla ruchu. Za pomocą rytmu i ruchu człowiek wyraża swoją osobowość. Jak zaznacza E. Jaques-Dalcroze, ruch z muzyką, dzięki odbieraniu wrażeń przez cały system mięśniowo-nerwowy, aktywizuje czynności układu nerwowego dziecka, intensyfikuje czynności mózgowie, harmonizuje czynności psychiczne, a także pobudza rozwój fizyczny i psychiczny¹¹. Ruch z muzyką ma na celu doprowadzić do szybkiego porozumienia pomiędzy umysłem, który postrzega i analizuje, a ciałem, który dany rozkaz wykonuje. Odpowiednia komunikacja na tym szczeblu zależy od prawidłowo funkcjonującego systemu nerwowego. Dążenie do zharmonizowania mózgu i ciała poprzez ruch ma wielką wartość rehabilitacyjną, a muzyka jest tym elementem, który harmonizuje to działanie. Wzruszenia, jakie towarzyszą obcowaniu z muzyką, są nie tylko wzruszeniami intelektualnymi, ale poprzez zmysły oddziałują i wprawiają w ruch cały organizm.

⁸ M. Kronenberger, *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Mediatour, Szczecin 2003, s. 55.

⁹ N. Wolański, *Rola aktywności ruchowej w rozwoju człowieka*, [w:] *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, N. Wolański (red.), PWN, Warszawa 1983, s. 133–134.

¹⁰ M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa 1991, s. 28.

¹¹ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, WSiP, Warszawa 1979, s. 20–24.

J. Stadnicka podkreśla, iż ruch stymulowany muzyką, odzwierciedlający kształt linii melodycznej, frazowania, budowy formalnej utworu, przebiegów dynamicznych, agogicznych i artykulacyjnych staje się ruchem kontrolowanym, uporządkowanym, wyrażającym zespolenie dziecka ze zjawiskami muzycznymi¹². Niezwykle ważne jest także rozwijanie świadomości poczucia własnego ciała, czyli odczuwania i kontrolowania poszczególnych jego części, uświadomienie prawej i lewej strony ciała, symetrycznego i asymetrycznego podziału ciała. Dzięki takim działaniom dziecko poznaje swoje ciało, jego możliwości oraz uczy się akceptować siebie. Jest to element niezbędny do budowania poczucia własnej wartości, a w konsekwencji również osobowości. Podczas zajęć z dziećmi powinno się wykorzystywać rozmaite ćwiczenia kształtujące procesy pobudzania i hamowania, ćwiczenia uwrażliwiające na poszczególne elementy dzieła muzycznego, a także zabawy taneczne, tańce charakterystyczne, ludowe i narodowe.

Szczególnym rodzajem działalności twórczej człowieka jest **taniec**, będący jedną z form ekspresji ruchowej. Jak pisał M. Bejart, taniec stanowi jedną z rzadkich dziedzin działalności człowieka, w którą zaangażowane są całkowicie jego ciało, dusza i umysł¹³. Tworzywem tańca jest ruch wykorzystywany do wyrażania stanów wewnętrznych i przekazu treści symbolicznych na płaszczyźnie komunikacji niewerbalnej. Dzieci wykazują duże zainteresowanie tańcem i płaszczyznami tanecznymi. Wynika to z ich ogólnej potrzeby ruchu i zabawy. Twórczy ruch, zdaniem R. Labana, stanowiący wyraz potrzeby ludzkiej aktywności, nie tylko rozwija koordynację całego ciała, ale pomaga także fizycznie wyrazić wewnętrzne uczucia i emocje, dzięki czemu zaspokajane są podstawowe potrzeby psychiczne i społeczne dziecka. Idea ta znalazła także praktyczne zastosowanie w „Metodzie Ruchu Rozwijającego” W. Sherborne’a, w której ruch został wykorzystany jako wspomaganie prawidłowego rozwoju psychoruchowego dzieci i korygowanie jego różnorodnych zaburzeń¹⁴.

Aktywność ruchowa stymulowana muzyką wpływa na odczucie radości i przynosi odprężenie. Sprzyja kształceniu sprawności motorycznej kończyn, wykorzystuje ćwiczenia korektywne zapobiegające wadom postawy, rozwijające sprawność i rozluźniające ciało. Stwarza także warunki do doświadczeń estetycznych wynikających z uporządkowanego ruchu poszczególnych tańczących, a także jest doskonałą formą wprowadzania dziecka w świat kultury i zachowań prospołecznych¹⁵.

Dzieci w wieku przedszkolnym często łączą różne formy aktywności muzycznej. Najczęściej jest to śpiew piosenek połączony z ruchem ciała lub gestodźwiękami. W czasie tego typu działań dziecko ma możliwość rozwijania sprawności manualnej. Motoryka rąk i dłoni kształtuje się początkowo podczas rytmicznego klaskania, stukania, pstrykania, imitowania ruchów różnych przedmiotów podczas zabaw mu-

¹² J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998, s. 37.

¹³ W. Tomaszewski, *Człowiek tańczący*, WSiP, Warszawa 1991, s. 23.

¹⁴ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2005, s. 116.

¹⁵ J. Stadnicka, *op. cit.*, s. 154.

zyczno-ruchowych lub piosenek. Wspomagają ją także wykorzystywane rekwiizyty, a także instrumenty perkusyjne.

Duże znaczenie dla rozwoju fizycznego ma także **śpiew**. Ćwiczenia głosowe i oddechowe rozwijają aparat oddechowy – płuca, krtań, struny głosowe, rezonatory czaszki – a także usprawniają aparat mowy. Ponadto ćwiczenia te wpływają na poszerzenie klatki piersiowej i lepszą wydolność płuc, pomagając tym samym w utlenianiu krwi i poprawnej przemianie materii. Śpiew pozytywnie oddziałuje na pracę serca, zmniejsza napięcie mięśniowe, niweluje zaburzenia układu mowy, między innymi jąkanie, i prowadzi do odprężenia psychicznego¹⁶.

Głos jest podstawowym instrumentem, z którym dziecko ma kontakt od najmłodszych lat. Już kilkumiesięczne niemowlę potrafi nie tylko sygnalizować głosem swoje stany emocjonalne, ale potrafi także odbierać sygnały słuchowe z otoczenia. Najprostszą formą muzyczną wykonywaną przez dzieci są piosenki. Te stymulują także rozwój sfery emocjonalnej. Poszerzają one wiedzę dziecka o otaczającym świecie, wzbogacają doświadczenia, a także kształtują uczucia i rozwijają słownictwo, doskonaląc przy tym umiejętność wyraźnego mówienia i usprawniając analizę i syntezę dźwiękową¹⁷. Te najprostsze utwory będące źródłem przeżyć emocjonalnych mogą kształtować smak artystyczny dzieci i rozwijać zamiłowanie do muzyki. Piosenki chronią przed samotnością. Jak podkreśla J. Stadnicka, dają możliwość uzewnętrznienia własnych przeżyć, a także pobudzają do ruchu zarówno śpiewaczego (ruchu narządów artykulacyjnych i mięśni oddechowych), akompaniującego (ruchy rąk i nóg), jak i tanecznego (ruch całego ciała)¹⁸. Niejednokrotnie bywa tak, że słuchacz bądź wykonawca utworu wokalnego identyfikuje się z bohaterem tekstu i muzyki, czyniąc siebie podmiotem wyrażonych emocji. Prawidłowa praca nad głosami dziecięcymi wzmacnia i udoskonala narządy mowy i głosu. Eliminowanie błędów wymowy podczas śpiewania piosenek lub wydłużanie wydechu podczas wypowiedzania tekstu zgodnie z frazą muzyczną przyczynia się do rozwoju aparatu głosowego dziecka i przygotowuje do świadomego kierowania nim. J. Nowak zaznacza, iż pomocne stają się ćwiczenia ortofoniczne zwane ćwiczeniami instrumentacji głosowej¹⁹. Wśród działań twórczych, które stymulować mogą aktywność językową dziecka, znaleźć można:

- echo rytmiczne polegające na powtarzaniu podanych tematów rytmicznych;
- rytmizację pojedynczych słów, przysłów, wierszy;
- tworzenie rytmów do różnych tekstów literackich;
- improwizowanie melodii do dowolnego tekstu.

¹⁶ *Ibidem*, s. 240.

¹⁷ D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1990, s. 30–32; B. Bonna-Medyńska, *Muzyka w zintegrowanym systemie wychowania przedszkolnego*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska (red.), Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2001, s. 183–184.

¹⁸ J. Stadnicka, *op. cit.*, s. 240–241.

¹⁹ J. Nowak, *Piosenka w usprawnianiu wymowy dzieci z trudnościami w uczeniu się*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 15.

2.2. Aktywność muzyczna a rozwój umysłowy dziecka

Dzięki usprawnianiu procesów poznawczych i myślowych dokonuje się u dzieci rozwój umysłowy. Badania psychologów zainteresowanych tym tematem ukazały, iż aby zapewnić całościowe i zintegrowane myślenie oraz szybkie i skuteczne uczenie się, należy zadbać o dobrą komunikację międzypółkulową. Lewa półkula, zwana „racjonalną”, odgrywa główną rolę w posługiwaniu się językiem, logiką, zdolnościami matematycznymi i odpowiada za pamięć słów, liczb, sekwencje ruchów ciała, szeregowanie. Prawa półkula – „emocjonalna” – odpowiada za odbiór wrażeń artystycznych, czynności związane z rytmem, muzyką, obrazami, wyobraźnią. Obie półkule mózgowe łączy ciało modzelowate odpowiedzialne za utrzymanie równowagi pomiędzy przychodzącymi informacjami, łącząc abstrakcyjny, całościowy obraz z konkretną, logiczną informacją. Muzyka ma silne oddziaływanie i może doprowadzić do zmiany aktywności dominacji jednej z półkul mózgowych. Śpiewając piosenki z dziećmi i wykorzystując proste zabawy ruchowe ilustrujące na przykład tekst piosenki, lewa półkula przetwarza słowa i sekwencje ruchowe, a prawa natomiast skupia się na muzyce. Nauka słów piosenek postępuje szybko, ponieważ w proces ten zaangażowane są obie półkule oraz emocjonalny ośrodek mózgu umiejscowiony w układzie limbicznym²⁰.

Percepcja muzyki, według J. Jankowskiej, daje możliwość intensyfikacji procesów myślowych na materiale muzycznym. Dziecko obcuje z muzyką, będącą przedmiotem abstrakcyjnym, skupia na niej swoją uwagę. Słucha jej starając się zapamiętać te fragmenty, które słyszało, a następnie porównuje je ze sobą klasyfikując zgodnie ze skalą podobieństwa i wartościując pod względem walorów estetycznych²¹.

O znaczeniu muzyki artystycznej w zakresie poprawy zdrowia, stanu psychofizycznego i wyników procesu nauczania mówiło już wielu psychologów i pedagogów, między innymi A. Tomatis, odkrywca tak zwanego efektu Mozarta. Badacze dowodzili, iż muzyka artystyczna, zwłaszcza klasyczna, ma lecznicze i stymulujące właściwości, ponieważ charakteryzuje się jasnością i przejrzystością formy, różnorodnością temp i nastrojów oraz posiada wysokie częstotliwości dźwięków, które aktywizują i pobudzają do twórczego i kreatywnego myślenia²².

W literaturze tematu podkreśla się przede wszystkim rolę aktywnego słuchania muzyki w kształtowaniu różnych dyspozycji psychicznych, między innymi zdolności koncentracji uwagi, spostrzegawczości, pamięci. W połączeniu z ruchem rozwija się orientację przestrzenną, szybkość analizy i syntezy, a także szybkiej reakcji na pojawiające się sygnały muzyczne, kształci i doskonali umiejętności kontroli ruchu i koordynację wzrokowo-ruchową. Poprzez werbalizację wyobrażeń, powstałych pod wpływem słuchanej muzyki, rozwija się u dziecka umiejętność mowy, pisanie

²⁰ G. Dryden, J. Vos, *Revolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 125.

²¹ J. Jankowska, *Głębokie oddziaływanie muzyką na osobowość człowieka*, [w:] *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka*, D. Kadłubiec, A. Adamski (red.), Compal, Bielsko-Biała 2009, s. 63–64.

²² A. Gluska, *Muzyka jako terapia w różnych dziedzinach życia*, [w:] *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka*, D. Kadłubiec, A. Adamski (red.), Compal, Bielsko-Biała 2009, s. 75.

i czytania. Plastyczna wizja słuchanej muzyki przejawiająca się w takich formach, jak: rysunki inspirowane nastrojem słuchanych utworów muzycznych; ilustracje dźwięków z otoczenia za pomocą różnych technik plastycznych; ilustracje idące w kierunku oddania charakteru i nastroju piosenki za pomocą koloru czy plastyczny obraz elementów muzyki, który może kształtować smak artystyczny i wzbogacać przeżycie estetyczne dziecka. Zdaniem W.A. Sacher, takie przeżycie związane z działaniem może wdrukować się w psychikę dziecka na długo pozostawiając w sferze poznawczej i emocjonalnej usłyszany i zapoznany utwór muzyczny²³.

2.3. Aktywność muzyczna a rozwój emocjonalny dziecka

Niezwykle istotny w kontaktach z muzyką jest rozwój emocjonalny. Dokonuje się on zarówno poprzez przeżycie estetyczne muzyki, jak i przez emocjonalne zaangażowanie w działanie. Wrażliwość emocjonalna wpływa na jakość przeżycia estetycznego, a istotnym czynnikiem jest doświadczenie artystyczne. Muzyka, wykorzystując szeroki zakres elementów muzycznych, umożliwia wywołanie określonych emocji, związanych często z odpowiednimi przeżyciami z życia. To, w jaki sposób dziecko coś odczuwa i przeżywa, zdaniem P. Nordoffa i C. Robbinsa, jest niezwykle ważnym aspektem w jego życiu i rozwoju. Emocje towarzyszące mu w procesie uczenia stymulują jego rozwój poznawczy i intelektualny. To właśnie one mają istotny wpływ na to, czy i w jaki sposób zdobyta wiedza i umiejętności zostaną wykorzystane w życiu²⁴. Muzyka pozwala wnikać w świat uczuć dziecka. Odwołuje się do wyobraźni dostarczając wciąż nowych wrażeń i doznań.

I. Wojnar podkreślała, iż fundamentem wychowania powinno być wyzwolenie autentycznej ekspresji człowieka, wywodzącej się z wrodzonej potrzeby komunikowania innym ludziom własnych uczuć, myśli i przeżyć, uczenie bystrej obserwacji rzeczywistości oraz kształcenie umiejętności reagowania na sposoby ekspresji odbierane z zewnątrz. Ekspresja daje człowiekowi możliwość wypowiedzenia się, zaistnienia. Przyczynia się do wzbogacania wrażliwości dziecka, pomaga w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami i kształtowaniu się postaw nawiązujących do wzajemnego działania²⁵.

Wrażliwość estetyczna u dzieci, rodząca się w skutek obcowania ze sztuką, niesie ze sobą potrzebę przeżywania i działania. Dziecięca twórczość jest spontaniczna, dynamiczna i stymuluje rozwój osobowości. Przejawem twórczej działalności w kontakcie z muzyką może być improwizacja dziecka. Ta forma aktywności muzycznej, przybierająca postać improwizacji instrumentalnej, wokalne czy ruchowej, charakteryzuje się dużą swobodą w wyrażaniu własnej spontaniczności oraz dużym zaangażowaniem wyobraźni muzycznej. Zasadniczym punktem improwizacji jest sam proces tworzenia. Takie obcowanie z muzyką niesie ze sobą wiele korzyści i stanowi emocjonalną wartość towarzyszącą rozwojowi dziecka.

²³ W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Impuls, Kraków 1999, s. 42–45.

²⁴ P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Impuls, Kraków 2008, s. 47.

²⁵ M. Kronenberger, *Rytmika, rytm, ruch, muzyka, estetyka, kształcenie, wychowanie, profilaktyka, terapia taniec, teatr*, Global Entetprises, Łódź 2006, s. 12–14.

2.4. Aktywność muzyczna a rozwój społeczny dziecka

Aktywność muzyczna stymuluje rozwój społeczny dziecka. Podstawową cechą, która odróżnia człowieka od innych gatunków, jest umiejętność porozumiewania się; zwłaszcza to, że potrafi komunikować się z innymi za pomocą mowy, pisma, obrazów, muzyki, tańca, rytmu i emocji. Aktywność muzyczna przyczynia się do kształtowania umiejętności komunikacyjnych dzieci, szczególnie w zakresie niewerbalnego porozumiewania się. Taka komunikacja, zdaniem R. Ławrowskiej, odgrywa szczególnie ważną rolę w relacjach z dziećmi, które nie posiadają jeszcze tak wykrystalizowanego aparatu pojęciowego jak dorośli²⁶. Różnorodne formy aktywności muzycznej dają specyficzne możliwości wpływania na rozwój sfery niewerbalnego porozumiewania się. Wśród elementów ekspresji niewerbalnej wyróżniamy: *proksemiczne* – dotyczące relacji przestrzennych między osobami będącymi w interakcji; *hapatyczne* – związane z kontaktem dotykowym; *posturalne* – odnoszące się do postawy ciała; *kinezyczne* – odzwierciedlające ruch ciała; *gestykulacyjne* – odwołujące się do gestów mających jakiś rozpoznawalny kontekst; *paralingwistyczne* – związane z wypowiedzią słowną, tj. intonacją, akcentowaniem, rozłożeniem pauz; oraz *mimiczne i wzrokowe*. Wymienione elementy mogą być w toku zajęć muzycznych kształtowane i rozwijane.

Efektywność komunikowania się zależy od ukształtowania wzajemnego rozumienia sygnałów werbalnych i niewerbalnych przez komunikujące się osoby. Zakłócenia mogą nieść ze sobą dezorientację co do intencji partnera, poczucie bycia niezrozumiałym, niezadowolenie ze współpracy, a w konsekwencji mogą stać się przyczyną głębokich zaburzeń emocjonalnych. Wczesne rozpoczynanie i systematyczne kształtowanie umiejętności komunikacyjnych u dzieci znaczące jest dla ich rozwoju społecznego i przygotowuje je do sprawnego porozumiewania się z nauczycielem w celach dydaktycznych²⁷.

Ważne miejsce zajmują zabawy muzyczno-ruchowe integrujące muzykę, ruch, słowo, gest i taniec. Zakładają one współdziałanie w parach i wzajemne oddziaływanie na siebie ćwiczących oraz dotykają takich problemów, jak: pomoc, zrozumienie, odpowiedzialność, podjęcie decyzji czy współpracę, zmniejszając tym samym lęk przed innymi i umiejętność zdobywania wzajemnego zaufania. Istotne znaczenie ma również **gra na instrumentach** muzycznych, głównie perkusyjnych. Instrumentarium Orffa daje możliwość tworzenia i odbioru wrażeń akustycznych. Niemalże każdy dźwięk można zinterpretować poprzez gest, mimikę czy działania ruchowe, a to niewątpliwie wpływa na kształtowanie wyobraźni przestrzenno-dźwiękowej i umożliwia nieskrępowane komunikowanie się pomiędzy uczestnikami zajęć. Wszelkie formy aktywności kreatywnej podkreślające znaczenie interpretacji (tekstów, piosenek, rytmów) mogą kształtować różnorodne rodzaje przekazu pozawerbalnego. Muzyczne działania w grupie dzieci przyczyniają się do zintegrowania ćwiczących,

²⁶ R. Ławrowska, *op. cit.*, s. 50.

²⁷ K. Warchol, *Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych dzieci w zakresie edukacji muzycznej*, [w:] *Twórczość „codzienna” w praktyce edukacyjnej*, M. Kołodziejski (red.), Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2009, s. 85–89.

uczą komunikowania się oraz umiejętności radzenia sobie w różnorodnych sytuacjach. Takie doświadczenia są podłożem do budowania relacji międzyludzkich w późniejszym życiu społecznym.

2.5. Rozwój muzyczny dziecka

Okres wczesnego dzieciństwa, zdaniem E.E. Gordona, jest niezwykle ważny do stymulacji rozwoju muzycznego. M. Manturzevska i B. Kamińska zwracają uwagę, iż poszczególne etapy życia człowieka charakteryzują się zwiększoną wrażliwością na konkretny typ oddziaływań, ukazując większe możliwości rozwoju psychicznego w określonym kierunku. Niewykorzystanie optymalnych okresów krytycznych lub doskonalenie pewnych zdolności i umiejętności jeszcze przed osiągnięciem stanu gotowości może prowadzić do zniechęcenia lub utraty szansy na ich opanowanie²⁸. Podobnie dzieje się z rozwojem muzycznym. Rozwój ten nie jest zjawiskiem jednolitym i ściśle wiąże się z doświadczeniami muzycznymi dziecka. Ujawnia się bardzo wcześnie i przebiega u każdego w odmienny sposób, pokazując ogromne różnice indywidualne. Właściwe uchwycenie i stymulowanie określonych zdolności i umiejętności muzycznych może zaowocować w przyszłości prawidłowym i efektywnym rozwojem muzycznym dziecka.

Jak pokazują badania, muzyka oddziałuje na człowieka jeszcze przed przyjściem na świat, kiedy to u płodu wykształcają się struktury odpowiedzialne za zmysł słuchu. Rozwój analizatora słuchu rozpoczyna się w dwunastym tygodniu ciąży i trwa do około dziesiątego roku życia. Pozwala to stwierdzić, że już w okresie prenatalnym można wykorzystywać muzykę do stymulowania rozwoju i kształtowania prawidłowej wrażliwości słuchowej dziecka²⁹.

W pierwszych osiemnastu miesiącach życia następuje rozwój wrażliwości sensoryczno-emocjonalnej na muzykę. Jest to najodpowiedniejszy moment do tworzenia połączeń mózgowych. Stąd tak ważna rola środowiska rodzinnego we wczesnej interwencji w rozwój muzyczny dziecka. Chcąc kierować rozwojem umiejętności muzycznych, rodzice nie muszą być wykwalifikowanymi muzykami, wystarczy, jeżeli śpiewają ze względnie poprawną intonacją oraz potrafią płynnie i swobodnie poruszać swoim ciałem. Jak podkreślają badacze, tam gdzie śpiewane są piosenki i kolysanki, tam istnieją sprzyjające warunki dla rozwoju zdolności i zainteresowań muzycznych. Stwierdzono, iż noworodek potrafi odróżnić głos matki od innych osób, co jest dowodem ćwiczenia tej umiejętności podczas życia płodowego; potrafi wsłuchiwać się w nagrania przedstawiające rytm uderzeń serca, a także dostosować rytm ssania tak, by słuchać prozodii czytanego opowiadania³⁰.

²⁸ M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), WSiP, Warszawa 1990, s. 30.

²⁹ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007, s. 125.

³⁰ *Ibidem*, s. 128.

H. Moog w swoich obserwacjach zauważył, iż pomiędzy czwartym i szóstym miesiącem życia dziecko przysłuchuje się muzyce i zwraca się w kierunku źródła dźwięku. Sześciomiesięczne dziecko jest zdolne do spostrzegania różnic w intensywności dźwięków, a pomiędzy czwartym a siódmym miesiącem życia pojawia się umiejętność różnicowania melodii charakterystycznych dla kołysanek, nawet jeśli mają one swoje źródło w obcych dla dziecka kręgach kulturowych. Należy zatem stymulować dziecko i ośmielać do podejmowania muzycznej paplaniny. Owo gaworzenie muzyczne pojawia się wówczas, gdy ktoś z najbliższego środowiska przejawia aktywność muzyczną względem dziecka, śpiewając mu lub grając na jakimś instrumencie³¹. Dzieci, zanim jeszcze wypowiedzą słowa, swym gaworzeniem wyrażają radość z możliwości wydawania dźwięków. Niemowlęta w kontaktach z najbliższym otoczeniem posługują się wokalizacjami o określonych konturach melodycznych i strukturach rytmicznych, a także specyficznymi ruchami ciała. Ta aktywność psychomotoryczna, uwarunkowana wielokrotnie bodźcami dźwiękowymi, zwiększa ilość i jakość doświadczeń zdobywanych przez niemowlę. Kształtowanie się tych schematów, jak podkreślała J. Piaget, jest podstawą rozwoju inteligencji dziecka³².

W wieku przedszkolnym rozwój muzyczny dziecka polega przede wszystkim na rozwoju pamięci i wyobraźni muzycznej oraz spontanicznej ekspresji muzycznej. W tym wieku dziecko najczęściej łączy śpiew i muzykę z zabawą ruchową. Dzieci w wieku przedszkolnym, ze względu na rozwój wyobraźni muzycznej, często improwizują, tworząc spontaniczne śpiewanki, a z czasem także piosenki o tematyce związanej z ich codziennym życiem.

W późniejszym etapie widoczna jest zmiana orientacji z zabawowej na zadaniową. Dochodzi do intensywnego rozwoju podstawowych zdolności muzycznych oraz ich doskonalenia. Zachodzące w myśleniu zmiany, związane z przechodzeniem ze stadium myślenia przedoperacyjnego na stadium operacji konkretnych, wpływają na tworzenie się pojęć muzycznych. Dziecko po ukończeniu szóstego roku życia potrafi ocenić melodię jako zakończoną lub niezakończoną, dostrzega mniejsze różnice między dźwiękami, choć zdarza mu się jeszcze upraszczać melodię śpiewanych piosenek³³. Niejednokrotnie bywa tak, iż dziecko przymuszane w tym okresie do muzyki rezygnuje z niej, natomiast to, które wykazuje spontaniczną aktywność muzyczną, dodatkowo motywowaną postawą nauczyciela, zachowuje ją już do końca życia.

3. Rola nauczyciela w poznawaniu muzyki przez dziecko

Warto zwrócić uwagę, iż celem szeroko pojętej edukacji muzycznej jest nie tylko dążenie do ogólnego rozwoju dziecka, ale także wykształcenie świadomych, aktywnych i wrażliwych odbiorców muzyki, zdolnych do rozumienia i przeżywania mu-

³¹ B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska, *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 14.

³² J. Cieszyńska, M. Korendo, *op. cit.*, s. 126–127.

³³ K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1978, s. 14.

zycznych arcydzieł. Przygotowanie dzieci do świadomego odbioru muzyki wymaga stałego treningu, opierającego się na kierowaniu ich spostrzeżeniami podczas słuchania, zwracania uwagi na najbardziej istotne cechy utworu i zawarte w nim treści muzyczne i pozamuzyczne. Zatem by dzieci mogły doświadczyć piękna płynącego z muzyki, potrzebują przewodnika, który pomoże im ją odkryć.

Nauczyciel pracujący z dziećmi powinien znać specyfikę kształcenia muzycznego oraz swobodnie posługiwać się różnymi formami aktywności muzycznej. Jednak współczesna rzeczywistość edukacyjna stawia przed nauczycielem nowe wyzwania i coraz częściej skłania go do unowocześnienia i zmiany warsztatu pracy oraz poszukiwania metod i form, które będą dążyć do stymulowania rozwoju dziecka i jego swobodnej ekspresji. Nie można muzyki ograniczyć tylko i wyłącznie do charakterystycznych sposobów wypowiedzi ujętych w znanych formach aktywności muzycznej. Współczesny nauczyciel pracujący z dziećmi i wprowadzający je w świat muzyki powinien wyróżniać się odpowiednią wiedzą z zakresu podstaw teorii i metodyki wychowania muzycznego, wiedzą psychologiczno-pedagogiczną oraz socjologiczną, a także wiedzą ogólną z nauk społecznych i specjalistyczną, związaną z szeroką dziedziną wychowania przez sztukę. Powinien między innymi posiadać umiejętności praktyczne o charakterze twórczym i odtwórczym, komunikatywne, związane z projektowaniem i planowaniem pracy, oraz percepcyjne i adaptacyjne pozwalające wczuć się w stan uczącego³⁴. Tylko świadomy swojej roli, twórczy, innowacyjny, wychodzący naprzeciw nowoczesnym technikom zdobywania i przekazywania informacji i stale rozwijający się nauczyciel będzie w stanie zapewnić dzieciom odpowiedni kontakt z muzyką i stymulować ich wszechstronny rozwój.

Zakończenie

Muzyka i towarzysząca jej aktywność muzyczna ma niezwykle znaczenie dla rozwoju człowieka, zwłaszcza dziecka. Będąc zjawiskiem otaczającym dziecko, harmonizuje rozwój i wpływa na sposób postrzegania, myślenia, a także wyzwała i moduluje stany emocjonalne. Oddziałuje na wszystkie sfery osobowości dziecka. Wspierając **sferę intelektualną** kształtuje nie tylko umiejętność słuchania, poznania i rozumienia muzyki, ale także wspiera procesy poznawcze, rozwijając myślenie, spostrzeganie, zapamiętywanie, koncentrację uwagi, gotowość słuchową oraz umiejętność szybkiej analizy i syntezy. Oddziałując na **sferę fizyczną** aktywność muzyczna stymuluje rozwój motoryczny ciała, wspomaga aparat oddechowy, głosowy i pobudza czynności fizjologiczne organizmu. Muzyka ma także zasadnicze znaczenie dla rozwoju **sfery emocjonalnej**. Kształtuje wrażliwość emocjonalną, umiejętność przeżywania zjawisk muzycznych, budzi potrzeby kontaktu z muzyką i kształtuje postawę twórczą dziecka. W zakresie oddziaływania na **sferę społeczną** aktywność muzyczna wpływa na poczucie własnej wartości, kształtowanie umiejętności komunikacyjnych, daje

³⁴ W. Goriszowski, P. Kowolik, *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994, s. 160.

przekonanie o indywidualnych możliwościach, kształtuje umiejętność samooceny, a także przygotowuje do czynnego uczestnictwa w kulturze i odpowiedzialnego postępowania w obrębie danej społeczności. Powyższe konkluzje wychodzą naprzeciw ogólnemu celowi wychowania, jakim jest wszechstronny rozwój dziecka. Warto na zakończenia dodać, w myśl łacińskiej sentencji *Sine musica nulla disciplina potest esse perfecta* – bez muzyki żadne wychowanie nie będzie pełne.

STYMULOWANIE ROZWOJU DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM WEDŁUG METODYKI MARII MONTESSORI

Wstęp

Tradycyjna pedagogika główne znaczenie przypisywała logiczno-racjonalnemu sposobowi myślenia. Dziś takie jednostronne podejście nie wystarcza do pełnego zrozumienia świata. Konieczne jest odkrywanie i stymulowanie możliwych zdolności poznawczych dzięki procesom emocjonalnym i intuicyjnym, w jak najwcześniejszym okresie rozwoju dziecka. Szczególna uwaga winna być skupiona na działaniach realizowanych w punktach opiekuńczo-wychowawczych, w których przebywają dzieci w okresie przedszkolnym, tj. w instytucjonalnych punktach opieki żłobkowej i w przedszkolach. Za takim podejściem dodatkowo przemawia to, iż w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku dały się zauważyć pewne oznaki dążeń zawierających opozycję w stosunku do wychowania w duchu edukacji tradycyjnej. Widoczne były one głównie w idei kultu indywidualizmu jednostki, która przeciwstawiała się wszystkiemu, co może krępować indywidualizm¹. Atak uderzył przede wszystkim w zasadę „urabiania” człowieka, ograniczania jego wolności, działania i myślenia, czyli w zasadzie w to wszystko, co było podstawą pedagogiki J. Herbarta (dotychczas istniejącego systemu nauczania i wychowania). I chociaż w pierwszym dziesięcioleciu XX wieku w Europie odnotowuje się wyraźne budzenie się nowych prądów w dziedzinie wychowania, to i tak najczęściej nie były one realizowane w szerszym zakresie w codziennym procesie wychowania.

Obecnie rozwojowi nowatorstwa pedagogicznego sprzyja wiele czynników, m.in. poziom i charakter współczesnej wiedzy, większa dostępność nowych źródeł i materiałów, wzmożone kontakty między ludźmi poszukującymi nowych dróg poznania. Na zmiany w edukacji wpływają także czynniki wynikające z nowego modelu rodziny, podziału pracy i form zatrudnienia. Ale działają również czynniki hamujące ten ruch: stereotypowe myślenie i działanie pedagogiczne, rutyna, obawa przed nowym, niechęć do podejmowania ryzykownych działań czy też zwyczajne wygodnictwo. Mimo tych przeszkód coraz większa grupa nauczycieli stara się wprowadzać do swojej działalności element twórczego poszukiwania. Najczęściej są to innowacje cząstkowe, fragmentaryczne, polegające na odwoływaniu się do nowych treści w zakresie wybranego przedmiotu, stosowania nowych metod organizacji zajęć lekcyjnych czy pozalekcyj-

¹ Kult indywidualizmu wyrósł z hasel J.J. Rousseau, a następnie został odnowiony przez E. Key w pracy *Stulecie dziecka*. Książka ta, tłumaczona na wiele języków, stała się motorem kształtowania się kierunków Nowego Wychowania.

nych. Rządziej dotyczą one problematyki wychowawczej, a jeszcze rządziej przeobrażeń w całym systemie dydaktyczno-wychowawczym.

Wychowawcy i nauczyciele pragnący „wychowywać i uczyć inaczej” opierają się głównie na założeniach głoszonych przez pedagogów, którzy swoje systemy kształcenia kreowali w XX wieku, m.in. M. Montessori, C. Freineta, R. Steinerja. Ich wspólnym celem było skoncentrowanie zasad doboru metod, treści kształcenia i wychowania wokół dziecka, jego właściwości, potrzeb, zainteresowań i spontanicznej aktywności, rozwijanie nie tylko intelektu, ale i innych sfer osobowości, lepsze przygotowanie do uczestnictwa w życiu.

Głównym celem artykułu jest przybliżenie sposobu zorganizowania w punkcie przedszkolnym procesu edukacyjnego z zastosowaniem metodyki M. Montessori, z uwzględnieniem charakterystyki wybranych sposobów i form osiągania wyznaczonych celów dydaktyczno-wychowawczych.

Informacje zawarte w niniejszym tekście oparte są na własnych doświadczeniach wynikających z prowadzenia placówki.

Charakter podmiotu generującego usługę i uwarunkowania jego funkcjonowania

Jednostka oferująca usługi opiekuńczo-wychowawcze w obecnym kształcie powstała w roku 2008. Jest odpowiedzią na potrzeby pracowników zatrudnionych w Agencji Mawex, świadczącej usługi pośrednictwa pracy, szkoleniowe i doradcze, a funkcjonującej na rynku od 2000 roku. Większość osób zatrudnionych w firmie stanowią osoby młode, z wyższym wykształceniem, będące na początku kariery zawodowej i organizacji życia rodzinnego. Z uwagi na ograniczoną liczbę miejsc w żłobkach i punktach opieki przedszkolnej, a także w przedszkolach na terenie Opola, występowały trudności z powrotem do pracy pracowników po pojawieniu się dziecka. Dlatego też, mając na względzie godzenie życia rodzinnego i zawodowego oraz zahamowanie odpływu z firmy pracowników dobrze wyszkolonych, których usługi były wysoko oceniane przez odbiorców, właściciele firmy postanowili zorganizować punkt opiekuńczo-wychowawczy, tzw. zakładowy, usuwając w ten sposób podstawową barierę, jaką stanowił brak możliwości zapewnienia małym dzieciom pracowników profesjonalnej opieki. Przy planowaniu organizacji punktu wzięto pod uwagę aspiracje rodziców co do modelu edukacji dzieci oraz aktualne trendy i kierunki wynikające z krajowej polityki oświatowej w organizacji tego typu placówek. Zdecydowano się na organizację punktu z uwzględnieniem złożeń metodyki M. Montessori². Położono duży nacisk na czynny udział rodziców w proces edukacyjny ich dzieci, m.in. poprzez świadczenie niektórych usług przez rodziców w toku realizacji programu. Za takim podejściem prze-

² Właściciele Agencja Mawex przed podjęciem ostatecznej decyzji, co formy prowadzenia punktu żłobkowo-przedszkolnego, odbyli dwa wyjazdy studyjne do punktów prowadzonych wg metodyki M. Montessori w Anglii i we Włoszech w celu zapoznania się na miejscu z mocnymi i słabymi stronami prowadzenia punktu.

mawiały względy brania współodpowiedzialności w procesie edukacyjnym nie tylko etatowych opiekunów i wychowawców zatrudnionych w placówce, ale także samych rodziców. W ten sposób proces wychowania i edukacji dzieci objętych opieką pozwala na zachowanie spójności pomiędzy realizacją programu w punkcie, a jego kontynuacją w środowisku rodzinnym. Aby zachować spójność działań, zdecydowano się na okresowe organizowanie spotkań o charakterze informacyjno-szkoleniowym, w których uczestniczą: personel na stałe zatrudniony w placówce, rodzice oraz specjaliści współpracujący z jednostką (logopeda, psycholog dziecięcy, rehabilitant, technolog żywienia). Takie podejście pozwoliło nie tylko na niwelowanie na bieżąco wykrytych problemów w procesie rozwoju podopiecznych, ale także na podniesienie poziomu wiedzy rodziców w zakresie realizacji świadomej edukacji swoich dzieci. Aby w pełni mógł być wdrażany tak ambitny model opiekuńczo-edukacyjny, koniecznym stało się wyposażenie placówki w odpowiednie pomoce. Stanowiło to największą barierę w organizacji punktu z uwagi na wysokie koszty zakupu profesjonalnego sprzętu. W rozwiązaniu tego problemu pomogło uzyskanie dofinansowania ze środków UE w ramach programów dostępnych w kraju. Podejmując się realizacji projektu dla pracowników właściciele firmy uznali, iż również w planowaniu organizacji punktu opiekuńczo-wychowawczego przyjmą model funkcjonowania w oparciu o metodykę realizacji projektu. Za takim podejściem przemawiały względy nie tylko spójności działań projektowych w przedsięwzięciu skierowanym do pracowników, ale możliwości stworzenia programu funkcjonowania placówki odpowiadającemu potrzebom konkretnych odbiorców. W ten sposób – wydaje się, że z sukcesem – przełamano stereotypowe podejście do organizacji tego typu placówek, które funkcjonują na rynku usług żłobkowo-przedszkolnych, m.in. poprzez umożliwienie czynnego udziału rodziców w opracowaniu autorskiego programu edukacyjnego z uwzględnieniem nowych kierunków i trendów pedagogicznych. Zatem od samego początku rodzice/prawni opiekunowie mieli duży wpływ na program i organizację punktu dla swoich dzieci. Tym samym na starcie poczuli się odpowiedzialni za formę i sposób funkcjonowania placówki.

Organizacja procesu edukacyjnego w punkcie przedszkolnym „Kinder Centrum” w świetle założeń podstawy programowej, z uwzględnieniem metodyki Marii Montessori

Głównymi ogniwami przedsięwzięcia było w kolejności: opracowanie programu dydaktyczno-wychowawczego, określenie form organizacji procesu opiekuńczo-wychowawczego, kosztorysu przedsięwzięcia, wyznaczenie twardych i miękkich rezultatów i sposobów ich osiągnięcia z uwzględnieniem monitoringu i ewaluacji. Takie podejście nie tylko wyznaczało jasne ogniwa realizacji, ale było dobrze zrozumiane przez pracowników z uwagi na fakt, że większość z nich, jako osoby będące na początku swojej kariery zawodowej, pracowała na kontraktach menadżerskich przy konkretnych projektach.

Za punkt wyjścia do skonstruowania samego programu były wytyczne zawarte w Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego³, nawiązujące do wyodrębnionych przez M. Montessori działów wychowania, tj. związanych z osobą dziecka, nauczyciela i przygotowaniem otoczenia. Starano się skorelować główne założenia pedagogiki M. Montessori z celami określonymi w podstawie programowej. W poniższej tabeli wyszczególnione zostały cele, które brano pod uwagę przy konstrukcji programu i sposobów jego realizacji.

Tabela nr 1. Wyszczególnienie celów ogólnych

L.p.	Cele wg metodyki M. Montessori	Cele wg podstawy programowej
1.	Zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa i pełniej akceptacji.	Wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji.
2.	Budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby.	Budowanie systemu wartości, w tym wychowanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym co jest dobre, a co złe.
3.	Rozwijanie samodzielności i koordynacji wzrokowo-ruchowej dziecka.	Kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek.
4.	Poznawanie świata na podstawie polisensorycznego doświadczenia i eksperymentowania.	Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi.
5.	Zdobywanie umiejętności porozumiewania się w sposób werbalny i niewerbalny.	Stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych.
6.	Doskonalenie umiejętności porządkowania, klasyfikowania i liczenia.	Troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych.
7.	Budzenie zainteresowania rzeczywistością przyrodniczą, społeczno-kulturową i techniczną.	Budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych.
8.	Poznawanie wartości uniwersalnych, takich jak: dobro, piękno, prawda, miłość.	Wprowadzanie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiadania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne.
9.	Wyrażanie twórczej postawy w różnych formach dziecięcej ekspresji.	Kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej.
10.	Wdrażanie do zachowań akceptowanych społecznie i angażowania rodziny dziecka w proces jego wychowania.	Zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.

Źródło: opracowanie własne.

³ Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.

Następnym krokiem było określenie obszarów i bloków programowych, które zaplanowano do realizacji (patrz tabela nr 2).

Tabela nr 2. Obszary i bloki programowe

L.p.	OBSZARY / BLOKI PROGRAMU	Bezpieczeństwo, adaptacja, integracja	Ćwiczenia praktycznego dnia	Kształtowanie zmysłów	Edukacja matematyczna	Edukacja językowa	Wychowanie dla kultury życia	Wychowanie przez sztukę
1.	Kształtowanie umiejętności dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych.	X						
2.	Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku.		X					
3.	Wspomaganie rozwoju mowy dzieci.					X		
4.	Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.			X	X			
5.	Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci.		X					
6.	Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych.	X						
7.	Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem.							X
8.	Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, płyśy i taniec.							X
9.	Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne.							X
10.	Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych.		X	X				
11.	Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń.						X	
12.	Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt.						X	
13.	Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną.				X			
14.	Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie.					X		
15.	Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.						X	

Źródło: opracowanie własne.

Obszarom zapisanym w podstawie programowej przypisane zostały bloki tematyczne. Ich realizację przyjęto w kolejnych fazach pobytu dziecka w punkcie. Za najważniejsze ogniwo w procesie uznano zapewnienie dziecku poczucia bezpieczeństwa

zarówno w sensie psychicznym, jak i fizycznym. Szczególna uwaga została zwrócona na okres adaptacyjny – „udany start”. Zdecydowano się na obecność rodzica/opiekuna lub innej osoby bliskiej dziecku w czasie pierwszych dni jego pobytu w punkcie. Każdemu dziecku w tym czasie zapewniono swobodę w wyborze zajęć, zabaw, pomocy rozwojowych i dydaktycznych. Jednocześnie wdrażano zasady postępowania w grupie. Ponadto pobyt każdego dziecka był rejestrowany nagraniem kamerą wideo, a następnie zapisy szczegółowo były analizowane przez psychologa dziecięcego i pedagoga w celu ustalenia strategii pracy z dzieckiem i rodzicami, aby w jak najkrótszym czasie możliwe było bezkolizyjne przejścia do następnego etapu, tj. integracji dziecka z grupą. Procesowi temu towarzyszą zazwyczaj liczne ukierunkowane działania personelu, mające na celu wytworzenie poczucia wspólnoty, nie tylko w grupie samych dzieci, ale także w środowisku przedszkolnym i rodzinnym. Jednocześnie ze zdwojoną intensywnością aranżowane były integracyjne spotkania na miejscu oraz wyjazdowe, w których czynny udział brali rodzice lub opiekunowie dzieci. Dzięki wielopłaszczyznowym działaniom nie tylko dzieci w krótszym okresie potrafiły zaadaptować się do nowej sytuacji życiowej, ale również ich rodzice/opiekunowie stawali się bardziej świadomi i otwarci w kontaktach z pracownikami punktu oraz między sobą.

Z uwagi na nienormowany czas pracy osób zatrudnionych w firmie, częste długie wyjazdy poza miejsce zamieszkania, placówka ma wydłużone godziny otwarcia, tj. od 6.00 do 18.00, a nawet (w uzasadnionych wypadkach) do godz. 20.00. Rozliczenie pobytu dziecka jest tygodniowe. To bardzo usprawnia organizację procesu opieki nad dzieckiem i w pozytywny sposób wpływa na mobilność pracowników.

W przyjętym programie edukacyjnym dużą wagę przywiązuje się do wspierania dziecka w nauce samodzielności i niezależności. Ważnym elementem w tym procesie edukacji jest odpowiednie przygotowanie pomieszczeń do pracy. Podkreślić należy, iż w założeniach pedagogiki M. Montessori do ukształtowania nawyków związanych z czynnościami dnia codziennego, dotyczących higieny i samoobsługi, przywiązuje się dużą wagę (np. mycie rąk, twarzy, zębów, dbałość o wygląd zewnętrzny, zachowanie w toalecie, właściwe zachowanie przy stole, nakrywanie i sprząatanie po posiłkach, samodzielne ubieranie się i rozbieranie). W opisywanym punkcie przedszkolnym przygotowanie pomieszczeń nie ogranicza się tylko do zabezpieczenia stanowisk związanych z czynnościami życia codziennego, ale także z odpowiednim wyposażeniem sal w stanowiska pracy dydaktycznej dziecka. Takie podejście nie tylko umożliwia dziecku samodzielne wybieranie rodzaju i miejsca prac, ale także wymusza poprawne korzystanie z niego, chodzi m.in. o obowiązek uporządkowania miejsca, w którym przebywało. Materiał do ćwiczeń jest urozmaicony i tak rozmieszczony w salach, aby dostarczał motywacji i zachęty do swobodnego oraz samodzielnego podejmowania decyzji i działań. Służy także do wyrabiania kondycji ruchowej, doskonalenia małej motoryki i orientacji w przestrzeni. Dodatkowo wprowadzane są różne formy ruchu: ćwiczenia poranne, zestawy zabaw ruchowych, ćwiczenia gimnastyczne, spacer, wycieczki tematyczne, zabawy w terenie. Dzieci ponadto mają możliwość podejmowania spon-

tanicznych zabaw ruchowych z własnej inicjatywy, które na bieżąco są modyfikowane według potrzeb przez personel. Przestrzega się zasady, iż od jednej czwartej do jednej piątej wymiaru czasu pobytu dziecka w placówce, tj. od jednej do półtorej godziny dziennie, podopieczni mają zapewnione zabawy ruchowe, najczęściej na świeżym powietrzu. Ważnym ogniwem w organizacji przestrzeni dla dzieci jest zapewnienie kącika ciszy i wyrobienie nawyku korzystania z niego. W tym celu wprowadzane są w ciągu dnia dodatkowe ćwiczenia, bowiem cisza to szczególne doświadczenie wrażliwości słuchania siebie, innych i otaczającego nas świata. Cisza jest nie tylko nierobieniem hałasu. Jest symbolem przemiany wewnętrznej. M. Montessori⁴ zwróciła uwagę na to, że dzieci kochają ciszę. Pomaga im ona uporządkować emocje, sprzyja wytrwałej, twórczej pracy i wyzwala przyjazne uczucia wobec siebie i innych. Dziecko w tym czasie koncentruje się na zadaniu, a dzięki ciszy jego zmysły postrzegają dokładniej. Oto przykładowe ćwiczenia, które stosowane są w punkcie na co dzień, mające na celu ułatwienie koncentracji i umiejętności wykonywania pracy w spokoju.

- Dzieci zbierają się w kręgu na narysowanej na podłodze elipsie. Przy włączonej cicho spokojnej muzyce chodzą po linii, starając się utrzymać równe tempo. Mogą mieć w rękach dzwonek lub inny dowolnie wybrany przedmiot. Uczą się w ten sposób zachowywać odstępy, utrzymywać tempo i cały czas poruszać się bezszelestnie.

- Można też zaproponować dzieciom wykonanie jakiegoś zadania bez porozumiewania się słowami. Dzieci, pracując nad czymś wspólnie, w ciszy, uczą się koncentracji na zadaniu i sztuki cichego porozumiewania się. Wymaga to zatrzymania się na drugim człowieku, przyglądania się mu. Uczy współpracy, akceptacji i szacunku dla drugiego. Przebywanie w ciszy tworzy wspólnotę dzieci, łącząc ją w szczególnie sposób z otaczającym światem. W ciszy dzieci mogą odczytać swoje myśli, rozwijać zdolność do namysłu, odkryć swój duchowy świat.

Doświadczenie ciszy jest bezpośrednim i indywidualnym doznaniem, które porządkuje uczucia dziecka i wzmacnia jego osobowość. Dzieci, które mają szansę odkryć ciszę, mobilizującą się do uważnego działania, rozwijają posłuszeństwo, wytrwałość, zdolność do koncentracji i współdziałania. Ćwiczenia ciszy pomagają odnaleźć spokój, skupienie i wyciszenie emocji. U dzieci biorących udział w lekcjach ciszy po pewnym czasie można zauważyć: zwiększoną wrażliwość na dźwięki, słowo i mowę, wewnętrzną dyscyplinę, szybsze spostrzeganie potrzeb innych i otwarcie na nowe przeżycia. Ponadto przez ćwiczenia ciszy można budzić w dziecku postawy słyszenia, widzenia, odczuwania, dźwigania, brania, dawania i otwartości na drugiego człowieka. Podstawowym warunkiem rozpoczęcia zajęć jest zgoda dziecka. Każde dziecko powinno samodzielnie decydować, czy chce uczestniczyć w kręgu. Zajęcia te nie mogą być rozumiane jako kara. Przed przystąpieniem do ćwiczeń należy odczekać, aż wszystkie dzieci usiadły spokojnie i w sali będzie rzeczywiście cicho. Powodzenie ćwiczeń zależy od zainteresowania, jakim obdarza je dziecko. Należy zwrócić uwagę na to, aby cisza była dla dzieci przeżyciem, okazją do zadziwienia.

⁴ Cisza ma duże znaczenie dla naszego wnętrza. Ludzie poszukujący doskonałości lub pragnący osiągnąć wysoki poziom inteligencji, np. artyści, poeci muszą mieć ciszę. To jest konieczność (M. Montessori).

Wszystkie wyżej wymienione działania służą uzyskaniu rezultatów w formie usamodzielnienia, uzyskania zaradności, czyli umiejętności wykonywania czynności bez pomocy dorosłych.

Oprócz trzech podstawowych ogniw w przyjętym procesie dydaktyczno-wychowawczym, tj. *bezpieczeństwa, adaptacji, integracji*, których organizację realizacji powyżej przybliżono, program obejmuje ponadto: *kształcenie zmysłów, edukację matematyczną, edukację językową, wychowanie kultury życia i wychowanie przez sztukę*.

Kształcenie zmysłów. W pedagogice Montessori istnieją określone pomoce rozwojowe do kształtowania zmysłów, tj. wzroku, słuchu, dotyku, smaku, węchu. Również w punkcie żłobkowo-przedszkolnym znajduje się materiał dydaktyczny o zróżnicowanym stopniu trudności. Cechuje się możliwością oddziaływania na każdy ze zmysłów, możliwością zestawiania w pary, stopniowania trudności, wyszukiwania przedmiotów kontrastowych i różnicowania przez szeregowanie. Bardzo lubiana jest przez dzieci m.in. pomoc dydaktyczna tzw. zestaw kolorowych płytek. Przy użyciu tej pomocy możliwe jest kształtowanie umiejętności rozpoznawania barw podstawowych i pochodnych, kolorów i nazywania ich, kształtowania orientacji przestrzennej poprzez odszukiwanie kolorów w otoczeniu itp. Specjalnie w tym celu zostały odpowiednio m.in. namalowane na ścianach sceny ze współczesnych filmów dla dzieci, emitowanych w telewizji czy dostępnych na płytach DVD. Cały materiał zgromadzony w dziale kształcenia zmysłów prowadzi do rozwoju wrażliwości w tej dziedzinie, angażuje do działania, odpowiada zainteresowaniom dzieci, pobudza samodzielność, pomaga w uświadomieniu, że każda praca powinna być zaplanowana, przygotowana, przeprowadzona w określonej kolejności.

Edukacja matematyczna. Urozmaicony materiał rozwojowy M. Montessori zgromadzony w dziale umożliwia dzieciom klasyfikowanie, porównywanie, poznanie cyfr, systemu dziesiętnego, figur geometrycznych, nauki sprawnego liczenia oraz dokonywania prostych operacji matematycznych. W dziale tym szczególnie widać, charakterystyczną dla pedagogiki montessoriańskiej, korelację treści. Dziecko, pracując wcześniej z materiałem do kształtowania zmysłów, samo przygotowuje się do korzystania z praw rządzących światem matematyki. Praktyczne doświadczenia i porównywanie wielkości, objętości, wymiarów przedmiotów ułatwia poznanie podstawowych reguł matematycznych, chociaż dzieci często nie mają świadomości tego zjawiska. Dziecko w tym wieku jest na etapie myślenia konkretno-wyobraźniowego, dlatego jak najbardziej wskazane jest umożliwienie mu zdobywania doświadczeń związanych z liczbami na podstawie działań na konkretach. Niezastąpioną pomocą dydaktyczną jest m.in. wrzeczono matematyczne.

Edukacja językowa to kolejny blok wyodrębniony w procesie edukacyjnym. Odgrywa istotną rolę w pedagogice Montessori, a dzięki bogatej ofercie materiału rozwojowego pozwala dostosować tempo i rodzaj pracy do możliwości intelektualnych podopiecznych. Praca z materiałem pozwala na rozwój i doskonalenie motoryki, lateralizacji, orientacji przestrzennej, koordynowania ręki i oka, analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej. Specyfika konstrukcji wielu pomocy jest szczególnie przydat-

na, np. praca z literami z papieru ściernego – nie tylko wzbogaca umiejętności językowe dziecka, ale angażuje również do działania zmysł wzroku i dotyku. Ponadto punkt wyposażony jest w książki zgromadzone w biblioteczkach, do których dzieci mają swobodny dostęp i chętnie z nich korzystają. Na dodatkowych zajęciach poznają słownictwo trzech języków: niemieckiego, angielskiego oraz rosyjskiego. Lekcje prowadzone są przez rodziców dzieci uczęszczających do placówki w formie zabawowej. „Mówić pięknie” – pod takim hasłem odbywają się zaś zajęcia logopedyczne. Mają na celu stymulowanie harmonijnego rozwoju maluchów. Szczególny nacisk kładziony jest na rozbudzenie u dzieci zainteresowania aktywnością słowną oraz na zwiększanie możliwości poprawnego i twórczego opanowania języka. Zadanie to jest realizowane poprzez wykorzystanie muzyki oraz ćwiczenia manualne i ruchowe, zabawy wspomagające rozwój mowy, ćwiczenia usprawniające układ oddechowy, narządy artykulacyjne, ćwiczenia nakierowane na kształcenie słuchu.

Wychowania dla kultury życia to blok tematyczny, który obejmuje wiedzę z zakresu geografii, biologii i historii. Wprawdzie dział ten jest obszerny, ale dzięki materiałowi rozwojowemu Montessori dzieci potrafią go przyswajać bez większych trudności. Jest on sukcesywnie uzupełniany przez nauczycieli/opiekunów. W pomieszczeniach dużo miejsca zajmuje materiał przyrodniczy zgromadzony podczas wycieczek lub przynoszony do punktu przez dzieci z ich wspólnych wypraw z rodzicami. W celu poznania kultury regionalnej dodatkowo organizowane są wyjazdy do miejsc związanych z kultywowaniem regionalizmu, np. gospodarstw agroturystycznych świadczących usługi edukacyjne dla dzieci⁵.

Wychowanie przez sztukę. Treści programowe z tego działu realizowane są poprzez różnorodne formy. Nieomal każdego dnia pobytu dzieci w punkcie dużo uwagi poświęca się tym zagadnieniom. Proponuje się liczne działania plastyczno-konstrukcyjne, wykorzystując metody zadań inspirowanych oraz swobodnej ekspresji. Często inspiracją do tworzenia staje się muzyka, przeczytany fragment bajki, obserwacja stanu przyrody itp. Dodatkowo organizowane są wyjścia do Teatru Lalek i Aktora w Opolu lub lokalnych galerii. Ponadto wykorzystywany jest bogaty materiał rozwojowy Montessori. Raz w tygodniu prowadzone są zajęcia z muzyki z wykorzystaniem specjalnych pomocy z zestawów montessoriańskich. Celem tych zajęć jest oswojenie i zaciekawienie przestrzenią muzyczną. Stanowi to integralne dopełnienie innych zajęć z obszaru ruchu i rozwoju plastycznego. Zakres tematyczny obejmuje poznawanie instrumentów muzycznych, kontakt dzieci z różnymi gatunkami muzycznymi, nauka piosenek w różnych językach, zabawy przy muzyce z elementami różnorodnych stylów tańca.

⁵ Agencja Mawex jest członkiem klastra turystycznego „Kraina miodem i mlekiem płynąca” prowadzonym przez KOŁOT. Nie tylko korzysta z warsztatów edukacyjnych dla dzieci, oferowanych przez gospodarstwa agroturystyczne oferujące takie usługi, ale także sama w terenie w czasie weekendów prowadzi akcje edukacyjne dla dzieci i ich rodziców ze środowiska wiejskiego. Głównym celem jest propagowanie znaczenia świadomego i ukierunkowanego procesu edukacyjnego z zastosowaniem pedagogiki M. Montessori.

Ogólne zasady obowiązujące w punkcie opiekuńczo-przedszkolnym

W realizacji przyjętego programu dydaktyczno-wychowawczego przestrzega się zasad wypływających z metodyki Montessori, które znane są zarówno rodzicom, jak i nauczycielom/opiekunom. Zostały one wspólnie wypracowane przez usługodawcę oraz odbiorców, jakimi są rodzice lub pełnoprawni opiekunowie dzieci.

Tabela nr 3. Zasady przyjęte w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego i ich uzasadnienie w kontekście spodziewanych efektów końcowych

L.p.	Nazwy zasady	Przewidywane oddziaływanie
1.	Uczenie przez działanie	Dzieci zdobywają wiedzę i praktyczne umiejętności poprzez własną aktywność w przemyślanym środowisku pedagogicznym przy czynnej współpracy z nauczycielami.
2.	Samodzielność	Dzieci swobodnie wybierają rodzaj, miejsce, czas i formę pracy (indywidualną lub z partnerem) przy zachowaniu reguł społecznych. Rozwijają indywidualne uzdolnienia i uczą się realnej oceny swoich umiejętności.
3.	Koncentracja	Dzieci ćwiczą dokładność i wytrwałość przy wykonywaniu konkretnych zadań.
4.	Lekcja ciszy	Dzieci uczą się współpracować w cichych zajęciach indywidualnych i grupowych.
5.	Porządek	Dzieci zdobywają umiejętność przestrzegania zasad porządku w otoczeniu i swoim działaniu.
6.	Reguły społeczne	Dzieci zróżnicowane wiekowo (trzy roczniki od 3 do 5 lat) są łączone w grupy. Sprzyja to wymianie wzajemnych zdolności i umiejętności. Dzieci uczą się przestrzegać reguł: nie ranić, nie niszczyć, nie przeszkadzać.
7.	Obserwacja	Jest kluczem dorosłych do poznania świata dziecka. Nauczyciel z szacunkiem i uwagą obserwuje postępy i trudności dziecka. Jest jego przewodnikiem.
8.	Indywidualny tok rozwoju każdego dziecka	Dziecko jest serdecznie przyjęte. Znajduje uwagę i indywidualną opiekę nauczyciela. Pracuje według własnego tempa i możliwości, podejmując zadania, do których jest już gotowe.
9.	Przygotowanie otoczenia	Wspomaga w pełni harmonijny rozwój osobowości dziecka. Sprawia, iż czuje się ono szczęśliwe i radosne. Szybko i chętnie się uczy. Respektuje kolejne fazy zainteresowań, związane z rozwojem dziecka. Wszystkie materiały są uporządkowane tematycznie i łatwo dostępne – umieszczone w zasięgu ręki dziecka. Nauczyciel jest pośrednikiem pomiędzy otoczeniem i dzieckiem. Pomaga dziecku samodzielnie odkrywać rzeczywistość.
10.	Wychowanie religijne	Oparte jest na katolickim kalendarzu świąt liturgicznych i na Biblii. Respektuje fazę uczuciowego rozwoju dziecka.
11.	Współpraca nauczyciela z rodzicami	Jest traktowana jako jeden z istotniejszych czynników prawidłowego działania przedszkola i rodziny, bowiem warunkuje harmonijny rozwój dzieci. Przedszkole pełni wobec rodziny funkcję doradczą i wspierającą działania wychowawcze. Rodzice wychowanków są traktowani jako pełnoprawni uczestnicy procesu edukacyjnego i aktywnie uczestniczą w działaniach na jego rzecz.

Źródło: opracowanie własne.

W trosce o jednolite oddziaływania wychowawcze właściciele firmy oraz nauczyciele ściśle i systematycznie współpracują z rodzicami. Działania te polegają na:

- informowaniu rodziców o zadaniach wychowawczych i kształcących realizowanych w przedszkolu;
- zapoznawaniu rodziców z podstawą programową wychowania przedszkolnego i możliwością włączenia ich w celu kształtowania u dziecka określonych wiadomości i umiejętności;
- informowaniu rodziców o sukcesach i kłopotach ich dzieci, a także możliwościach włączenia się do wspierania osiągnięć rozwojowych dzieci i łagodzenia trudności, na jakie natrafiają;
- zachęcaniu rodziców do współdecydowania o sprawach przedszkola, np. współudział w organizacji wydarzeń, w których biorą udział ich dzieci;
- udostępnianiu wyników prowadzonych obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci (dokumentacja obserwacji bieżących oraz wyniki diagnozy kwartalnej);
- przedstawianiu do akceptacji rodzicom opracowanych indywidualnych programów wspomaganie i korygowania rozwoju dziecka;
- przedstawianiu propozycji współpracy z rodzicami dziecka w podnoszeniu świadomości zdrowotnej oraz utrwalaniu nawyków dbania o zdrowie w codziennych sytuacjach w przedszkolu i w domu.

Rodzice tym samym otrzymują rzetelną informację na temat zadań wychowawczych i kształcących realizowanych w przedszkolu, a jednocześnie biorą współodpowiedzialność za wychowanie i kształcenie własnych dzieci. Znając podstawę programową wychowania przedszkolnego, włączają się w kształtowanie u dziecka określonych wiadomości i umiejętności. Posiadając zaś szczegółowe informacje na temat postępów i trudności dziecka, umiejętnie wspomagają dziecko w rozwiązywaniu jego problemów. Współdecydując w sprawach przedszkola, tym samym aktywnie uczestniczą w działaniach na jego rzecz.

W całym procesie dydaktyczno-wychowawczym ważna jest także postawa nauczyciela. Do tego aspektu właściciele firmy przywiązują szczególną wagę. Osoby zatrudnione w punkcie przed przystąpieniem do wykonywania pracy na danym stanowisku przechodzą specjalne szkolenie. Jest to konieczne z uwagi na uzupełnienie wiedzy z zakresu metodyki M. Montessori, formy pracy w punkcie, a co najważniejsze, wypracowania u osób podejmujących pracę w roli nauczyciela odpowiedniej postawy. Zgodnie z założeniami pedagogiki montessoriańskiej szczególną uwagę zwraca się na to, aby nauczyciel/opiekun pełnił rolę pomocnika, doradcy dziecka w jego drodze ku dorosłości. Przede wszystkim ma obserwować, podpowiadać, ale nie przejmować aktywność za dziecko. Winien zwracać uwagę, aby nie narzucać swojej obecności. Pożądanym jest, aby pokazywał jak posługiwać się pomocami, jakie mają one przeznaczenie, jak o nie dbać. Ponadto powinien udzielać pomocy, gdy jest o to poproszony, a nie wyręczać dziecko w działaniach; w jak największym stopniu dawać dziecku możliwość doświadczania poprzez pokazywanie i pozwalanie podej-

mowania licznych prób; czekać na sygnały od dziecka i reagować na nie; nie krytykować ostro; starać się wprowadzać w życie wspólnie z dziećmi wypracowane reguły funkcjonowania grupy i ustalone zasady pracy oraz konsekwentnie je później przestrzegać. Nauczyciel, mając indywidualny kontakt z każdym dzieckiem, ma obowiązek prowadzenia obserwacji, aby wiedzieć, czemu poświęcić ma więcej uwagi dążąc do harmonijnego rozwoju wychowanka. Poprzez różne formy pracy z dzieckiem, tj. zajęcia indywidualne, zajęcia grupowe, lekcje podstawowe, lekcje ciszy itp., powinien dołożyć wszelkich starań w celu osiągnięcia w jak najwyższym stopniu zakładanych celów dydaktyczno-wychowawczych.

Uwagi końcowe

Organizacja procesu edukacyjno-wychowawczego w punkcie żłobkowo-przed-szkolnym, uwzględniająca z jednej strony nowe kierunki i trendy w dziedzinie edukacji, a z drugiej oczekiwania odbiorców, wymagała wiele wysiłku. Pełna realizacja programu narzuca organizatorowi konieczność działań wielopłaszczyznowych. Z jednej strony ważnym staje się odpowiednie opracowanie programu z uwzględnieniem dobrze wyartykułowanych celów, z drugiej – zabezpieczenie jego realizacji.

Jeżeli chodzi o sam program, to winien uwzględniać zapisy aktualnie obowiązującej podstawy programowej, która – jak pokazuje analiza zawarta w niniejszym tekście – umożliwi realizację treści w oparciu o metodykę M. Montessori.

Przy realizacji zaś przyjętego programu ważnym jest przestrzeganie zasady, że tylko poprzez spójne działania placówki i rodzinny możliwe jest osiągnięcie pożądanego celu.

Analizowany przykład zorganizowania usług opiekuńczo-edukacyjnych wskazuje, iż możliwym staje się dostosowanie formy do oczekiwań odbiorców. Utworzenie własnego punktu opieki dla dzieci pracowników firm z jednej strony daje możliwość utrzymania kadry i zapewnienie ciągłości świadczenia usług przez zakład na dotychczasowym poziomie, z drugiej zaś pozwala na czynne włączenie się pracodawcy w twórczy sposób w proces lansowania alternatywnych form organizacji edukacji dzieci.

Barbara Cygan

DOŚWIADCZANIE ŚWIATA PRZEZ DZIECKO SPOSOBEM WSPIERANIA JEGO ROZWOJU

*Słyszałem i zapomniałem,
widziałem i zapamiętałem,
zrobiłem i zrozumiałem.*

Konfucjusz

Wprowadzenie

Nabywanie wiedzy przez dzieci w toku własnego działania powinno być dominującą strategią stosowaną przez nauczycieli w procesie edukacyjnym. Szczególny nacisk powinny kłaść na nią osoby pracujące z dziećmi w wieku przedszkolnym. Osobiste przeżycia nie tylko pozwalają na nabywanie nowych doświadczeń i poszerzanie wiedzy, ale umożliwiają również trwale jej przyswajanie.

Na znaczenie aktywności badawczej jednostki zwraca uwagę J. Dewey, sugerując, by

[...] czuwać nad duchem badawczości, chronić go od zblazowania wskutek nadmiernego pobudzenia, od zakrzepnięcia w rutynie, od skamienienia wskutek dogmatyzującego nauczania lub rozproszenia wskutek bezplanowanego jej skierowania na błahe przedmioty¹.

Wiadomo bowiem, że poprzez badawcze dociekanie rozwija się fantazja i wyobraźnia, a z kolei dzięki nim podejmowane są skutecznie nowe możliwości działania.

Dziecko nie jest pasywnym obiektem [...]. Współtworzy aktywnie swoje życie i swoją naukę, jest zmotywowane i pełne energii w procesie przyswajania sobie rzeczywistości życia. Nauka sprawia mu przyjemność, nowe odkrycia i nowa wiedza wprawiają je w zachwyty².

Nie od dziś wiadomo, że najlepszym sposobem na poszerzenie swojej wiedzy oraz na nabycie nowych doświadczeń i umiejętności jest działanie. Wiedza zdobyta na podstawie własnych obserwacji, przeżyć czy ta, wynikająca z praktyki, stanowi bogactwo, jakiego nie jest nam w stanie zapewnić żaden teoretyk. Samodzielne dochodzenie do rozwiązań nurtujących nas problemów czy podejmowanie działań

¹ M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992, s. 43–44.

² D. Braun, *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*, Jedność, Kielce 2002, s. 12–13.

wzbogacających nasze doświadczenie życiowe pozwala na poznanie oparte na postrzeganiu i doznaniach zmysłowych³. Nauka przez doświadczenie ważna jest na każdym etapie naszego życia, jednak okresem, w którym odgrywa ona największe znaczenie, jest dzieciństwo. Dzieci uczą się inaczej niż dorośli.

One zbierają doświadczenia „ręką, sercem i głową”. Uczą się poprzez działanie. Obserwują, odkrywają i wypróbowują różne sposoby zachowania [...]. Poprzez konkretne doświadczenia zmysłów, docierają do wniosków⁴.

Aktywność dziecka jako doświadczanie poznawania świata

Dziecko to istota wyposażona w naturalną ciekawość świata. Jego aktywność własna to biologicznie zdeterminowane czynne uczestnictwo w poznawaniu i przeobrażaniu świata. Nie odzwierciedla ono biernie przedmiotów i zjawisk otoczenia, lecz zdobywa aktywnie doświadczenie najpierw w toku własnych doznań oraz przy pomocy osób dorosłych, a następnie dzięki świadomej działalności psychicznej⁵. Czynności badawcze, zwane także eksploracyjnymi, pojawiają się w kontekście nowych bodźców i sytuacji, prowadzą do zaspokojenia potrzeb poznawczych⁶. W procesie poznania aktywność umysłowa dziecka wtopiona jest w jego aktywność fizyczną. Dorosły powinien więc stwarzać warunki do działań tak, by przyniosły one potem wyniki poznawcze⁷. Zamiast mówić, co jest złe, a co dobre, co słuszne, a co nie, powinniśmy raczej pozwolić mu na zdobywanie własnych doświadczeń. By nauczyć się odpowiedzialności, musi ponosić konsekwencje swoich czynów. Najlepszym sposobem, w jaki dorośli mogą pomóc swemu dziecku nauczyć się odpowiedzialności, jest pozwolenie mu na doświadczenie naturalnych wzlotów i upadków codziennego życia.

Badanie i odkrywanie świata jest ważnym warunkiem odnalezienia się w nim przez dziecko. Z własnej inicjatywy zgłębia ono tajniki życia i bada fascynujące je w ich otoczeniu elementy. Kierując się swoją mądrością i niezaspokojoną ciekawością, chce nie tylko obserwować swoje środowisko, ale przede wszystkim zdobywać realne doświadczenia dzięki prawdziwym przeżyciom. Wszystkie jego działania prowadzą do nowych doznań i nowej wiedzy, do której może w każdej chwili się odwołać.

Doświadczanie to proces bądź rezultat bezpośredniego poznawania rzeczywistości za pośrednictwem systematycznej obserwacji lub eksperymentu⁸. Poprzez badanie otoczenia dziecko gromadzi doświadczenia, które „pozwalają mu przewi-

³ *Popularny słownik języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Wilga, Warszawa 2003, s. 104.

⁴ D. Braun, *op. cit.*, s. 10; G. Dryden, J. Vos, *Revolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 100. Według autorów uczymy się 10% z tego, co czytamy; 20% z tego, co słyszymy; 30% z tego, co widzimy; 50% z tego, co widzimy i słyszymy; 70% z tego, co mówimy; 90% z tego, co mówimy i robimy.

⁵ M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka. Aktywność–Poznanie–Środowisko*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1993, s. 17.

⁶ M. Kielar-Turska, *op. cit.*, s. 44.

⁷ *Ibidem*, s. 25.

⁸ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2007, s. 23.

dywać [...] zdarzenia, wywoływać je i zmieniać. Bez tych doświadczeń nie byłoby mowy o rozwoju poznawczym⁹. Jak podaje D. Braun: „Przeżywanie, doświadczenie i poznanie są centralnymi elementami w procesie poznania”¹⁰. Dziecko jest bardziej chętne do eksperymentowania niż dorośli, chce wypróbować to, co nieznane, przetestować i udoskonalić nowe możliwości, jakie daje mu otaczający świat. Znaczenie doświadczeń (społecznych) dla rozwoju dziecka szczególnie akcentują teorie psychologiczne należące do tzw. teorii interakcjonistycznych. Kładą nacisk na dwustronne i aktywne relacje jednostki ze środowiskiem. Zwolennicy tych teorii przyjmują, że:

- rozwój jest rezultatem aktywnej interakcji dziecka z otoczeniem, zarówno społecznym, jak i fizycznym;
- środowisko oznacza rzeczywistość nie tyle obiektywną, ile spostrzeganą przez dziecko, tzn. podlegającą konstrukcji i interpretacji przez osobiste doświadczenie świata;
- środowisko wpływa na dziecko zarówno w sposób bezpośredni, jak i pośredni; jednostka nie podlega wyłącznie wpływom środowiska, ale także sama na nie wpływa i odczuwa potrzebę zaangażowania się w tego typu aktywność.

Zgodnie z tymi założeniami dziecko nabywa wiedzę i rozwija się dzięki:

- inicjowaniu aktywności własnej,
- możliwościom stwarzanym przez otoczenie,
- regulowanemu przez dziecko wpływowi środowiska¹¹.

W odniesieniu do sposobu poznawania świata przez dziecko i nabywania przez nie doświadczeń należy również odwołać się do nurtu, jakim jest konstruktywizm. Zakłada się w nim, że człowiek uczy się w interakcji z otoczeniem, konstruuje własną wiedzę oraz wykorzystuje już tę posiadaną. Według J. Piageta, proces poznawania świata przez dziecko opiera się na interakcji między dzieckiem a światem zewnętrznym. Wchodząc w interakcje ze światem zewnętrznym, aktywnie eksplorując otoczenie, dziecko konstruuje schematy umysłowe. Odzwierciedlają one sposób rozumienia świata i poziom jego wiedzy o świecie. Budulcem służącym do konstruowania tych schematów jest stale gromadzone doświadczenie¹². W trakcie aktywnego doświadczenia świata dochodzi do ciągłej konfrontacji dotychczas zbudowanych przez dziecko struktur poznawczych z nowymi sytuacjami i zdarzeniami.

Jak twierdzi Piaget, w pełni skonstruowanej wiedzy nie da się wyodrębnić z tego, o czym się czyta lub o czym się słucha. Dziecko powinno zachowywać się na zajęciach jak aktywny naukowiec: dociekać prawdy, badać, poszukiwać drogi do rozwiązania problemów, przenosić swoje doświadczenie na inne sytuacje życiowe.

⁹ G. Mietzel, *Wprowadzenie do psychologii, podstawowe zagadnienia*, GWP, Gdańsk 1999, s. 90.

¹⁰ D. Braun, *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, Jedność, Kielce 2009, s. 82.

¹¹ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa 2003, s. 146–147.

¹² Za: M. Kowalik-Olubińska, *Konstruktywizm w edukacji małych dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 10, s. 5–6.

Wiedza bowiem nie składa się z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń, ale jest zdolnością człowieka do racjonalnego wykorzystania informacji i interpretowania znaczeń, zdarzeń, zjawisk¹³.

L.S. Wygotski, podobnie jak Piaget, uznawał aktywną rolę dziecka w gromadzeniu wiedzy, jednak uważał, iż nie jest ono zdolne do samodzielnego poznawania go. Twierdził, że poznanie, zrozumienie przez nie świata możliwe jest tylko w kontekście społecznym, we współpracy z innymi ludźmi. Kluczowym czynnikiem rozwoju poznawczego i nabywania przez dziecko doświadczeń jest wysoki stopień bezpośredniego zaangażowania osoby dorosłej i jej przewodnictwa w procesie konstruowania wiedzy¹⁴. W ujęciu J.S. Brunera dziecko natomiast konstruuje swój obraz świata tworząc w umyśle kolejne reprezentacje. Są nimi reprezentacja enaktywna, ujmująca zdarzenia w kategoriach czynności, działań, które do nich prowadzą; reprezentacja ikoniczna, która stanowi obrazowy odpowiednik rzeczy i zdarzeń; reprezentacja symboliczna, posługująca się językiem i oddająca doświadczenia dziecka przez pojęcia, tworząc w umyśle kolejne reprezentacje¹⁵.

W odniesieniu do przedstawionego powyżej postrzegania dziecka jako osoby aktywnie uczącej się, rozwiązującej problemy samodzielnie lub we współpracy z innymi, konieczne jest stworzenie przez nauczycieli takich sytuacji i sformułowanie takich zadań dydaktyczno-wychowawczych, które będą zachęcały dziecko do pogłębiania wiedzy, nabywania nowych doświadczeń, a przede wszystkim będą stanowiły dla niego wyzwanie. Przyjmiemy, że aktywizacja uczniów to

[...] ogół poczynań dydaktyczno-wychowawczych, które umożliwiają zwiększenie stopnia aktywności uczniów w realizowaniu zadań nauczania, uczenia się i wychowania. Postulaty aktywizacji dzieci wyraża zasada samodzielności uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym, będąca warunkiem efektywności tego procesu. Może się przejawiać w dziedzinie poznawczej, wytwórczej lub społecznej. Aktywizacja sprzyja wzrostowi efektywności w nabywaniu wiedzy, rozwiązywaniu problemów i wykonywaniu zadań praktycznych, przyczynia się również do rozwijania zainteresowań i postaw twórczych młodzieży¹⁶.

Stwarzanie sytuacji do doświadczania – przykłady

Samodzielność jest niezwykle ważną dyspozycją dziecka do podejmowania wyzwań i działania zgodnie z własną wolą. Wynika z potrzeby niezależnego zdobywania i gromadzenia doświadczeń, pokonywania przeszkód, sprawdzania swoich umiejętności w różnych sytuacjach. Stąd należy stwarzać dziecku takie sytuacje, które po-

¹³ Za: Z. Zbróg, *Konstruktywistyczna strategia aktywizowania uczniów*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2008, nr 1, s. 34.

¹⁴ Za: M. Kowalik-Olubińska, *op. cit.*, s. 7.

¹⁵ Za: M. Bialecka-Pikul, *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002, s. 13.

¹⁶ W. Okoń, *op. cit.*, s. 23.

zwolą mu na zdobywanie różnorodnych, samodzielnych doświadczeń¹⁷. Dziecko już od najmłodszych lat kształtuje się poprzez odkrywanie własnego ciała oraz otaczających je rzeczy. Dlatego nauczyciele

[...] powinni wykorzystać te dążenia poznawcze, aby rozwijać sprawność umysłową dziecka, rozbudzać zainteresowania i pomóc im odkrywać przyjemność czerpaną ze zdobywania wiedzy. Chodzi o to, aby w toku różnych zajęć rozwijało w sobie zdolność działania [...] nabywania nowych doświadczeń, poznawania świata i wzbogacania wiadomości¹⁸.

Należy pamiętać, że:

- małe dziecko uczy się poprzez działanie i dlatego dobrze zaplanowane zajęcia to takie, w których jest ono aktywne;
- aby dziecko pozostało kreatywne trzeba pozwolić mu eksperymentować i nie krytykować jego pomysłów nawet, jeśli dorosłemu wydają się niepraktyczne i nierozsądne;
- swoboda w podejmowaniu nawet drobnych decyzji uczy dziecko samodzielności;
- samodzielność i możliwość eksperymentowania pozwalają dziecku przeżywać pozytywne emocje i wzmacniają wiarę w swoje możliwości;
- dziecko, które pracuje głównie pod dyktando dorosłych, traci inicjatywę. Uczy się słuchać i być wykonawcą poleceń innej osoby¹⁹.

W toku samodzielnego działania dziecko zaspokaja swoją naturalną ciekawość, która jest motorem jego poczynań eksploracyjnych. Poczucie głodu intelektualnego sprawia, że mały człowiek nie uznaje ograniczeń, które mogłyby przeszkodzić mu w doświadczaniu świata i zgłębianiu jego tajemnic. Owa ciekawość sprawia, że nie pozostaje biernym teoretykiem, lecz stale poszerza swoją wiedzę o kolejne, nowe doświadczenia. Poznaje świat smakując go, dotykając, czując, oglądając i słuchając jego odgłosów. Wie, że cytryna jest kwaśna, bo jej skosztowało, a piec parzy, bo go dotknęło. Dlatego ważnym zadaniem nauczycieli jest zaspokajanie owej ciekawości dziecka w toku nabywania przez nie doświadczeń podczas zetknięcia z rzeczywistością.

W swojej pracy wychowawczo-dydaktycznej w Przedszkolu Samorządowym nr 2 w Myślenicach podejmowałam i podejmuję działania mające na celu poznawanie przez dzieci najbliższego otoczenia poprzez bezpośredni kontakt i doświadczanie. Przykładem może być wizyta w Komendzie Powiatowej Policji, będąca podsumowaniem omawianych tematów związanych z bezpieczeństwem oraz poznaniem numerów telefonów alarmowych. Dzieci miały możliwość zobaczenia jak wygląda praca policjanta. Uczestniczyły w krótkiej pogadance na temat konieczności zachowania ostrożności i bezpieczeństwa podczas jazdy na rowerze oraz potrzebie zakładania ochraniaczy i odblasków. Zostało im zaprezentowane umundurowanie oraz wyposażenie policjanta podejmującego służbę. Dzieci mogły przymierzyć poszczególne części

¹⁷ K. Kuszak, *Formy samodzielności dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 4, s. 9.

¹⁸ D. Chauvel, V. Michel, *Pierwsze doświadczenia naukowe przedszkolaka*, Cyklady, Warszawa 1999, s. 7.

¹⁹ K. Mitros, *Pozwólmy dzieciom eksperymentować*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 8, s. 482.

garderoby oraz wziąć do ręki elementy wyposażenia. Sprawdziły również na sobie jak to jest „być zakutym” w kajdanki. Miały możliwość wsiąść do radiowozu oraz uruchomić sygnały dźwiękowe. Policjanci udostępniili dzieciom również motocykle, które cieszyły się szczególnym zainteresowaniem chłopców. Wizyta przyniosła wiele korzyści. Dzieci zrozumiały potrzebę dbania o własne bezpieczeństwo, dowiedziały się, jakie kary grożą za łamanie przepisów prawa, utrwaliły numery telefonów tak ważnych dla naszego bezpieczeństwa oraz przekonały się, że w chwili zagrożenia zawsze możemy liczyć na pomoc policji.

Z kolei zwiedzanie Komendy Powiatowej Straży Pożarnej rozpoczęło się od obejrzenia dyżurki, w której przyjmowane są zgłoszenia telefoniczne. W czasie zorganizowanego specjalnie na tę okazję alarmu ćwiczebnego dzieci miały możliwość zobaczyć jak strażacy przygotowują się do wyjazdu. Strażacy w szczególony sposób omówili i zademonstrowali działanie wyposażenia wozów używanych podczas akcji ratowniczych. Rozciągając węże strażackie, podłączając do nich wodę i pozwalając dzieciom z nich korzystać umożliwili im wyobrazenie sobie „gaszenia pożaru”. Przyznali, że aby być w doskonałej formie oraz nieść pomoc poszkodowanym szybko i sprawnie biorą udział w codziennych ćwiczeniach oraz szkoleniach. W czasie wizyty uświadamiali dzieciom, jakie konsekwencje niosą za sobą nieodpowiedzialne zabawy z ogniem czy niebezpieczne i brawurowe zachowania na drodze. Dzieci dowiedziały się, że strażacy nie tylko gaszą pożary, ale również usuwają skutki wypadków drogowych, udzielają pomocy przedmedycznej poszkodowanym, pomagają w czasie klęsk żywiołowych oraz niosą pomoc tam, gdzie inne służby nie mogą dotrzeć. Dowiedziały się, że bycie strażakiem to powołanie, często okupione groźbą utraty własnego życia lub zdrowia.

Dzieci znacznie szybciej posiądą i przyswoją wiedzę na temat tak ważnego dla niego bezpieczeństwa i bezpiecznych zachowań, gdy będą miały możliwość osobistego kontaktu ze służbami, które o nie dbają na co dzień. W obliczu gwałtownych procesów wzbogacania się wiedzy, aktywizowanie już najmłodszych dzieci do rozwijania umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i twórczego myślenia ma ogromne znaczenie dla ich przyszłego, życiowego powodzenia²⁰. By jednak możliwości i aktywność dzieci skierować na pożądane tory, muszą mieć one odpowiednio zorganizowane i przyjazne środowisko²¹ oraz nauczyciela, który ukierunkuje ich zainteresowania i umożliwi uczenie się w sposób praktyczny.

Podsumowanie

Jeśli dziecko nie praktykuje, to jego wiedza do niczego nie służy²². Poprzez praktykę rozwija się w nim potencjał poznawczy, czynności umysłowe, zdolność do oceny

²⁰ I. Stańczak, *Możliwości stymulowania rozwoju poznawczego uczniów w kl. I-III*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2010, nr 3, s. 8.

²¹ I. Adamek, *Praktyka rozwojowa w wychowaniu małego dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998, s. 6.

²² Za: M. Kamińska-Juckiewicz, *Uczenie się jako priorytet edukacyjny*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 3, s. 3.

oraz umiejętność myślenia dywergencyjnego. Pozwalamy mu w ten sposób rozwijać i zaspokajać jego naturalną ciekawość i umożliwiamy późniejsze kreatywne funkcjonowanie w środowisku społecznym.

Dzięki naturalnej potrzebie ruchu i związanej z tym dużej ruchliwości, spostrzegawczości i żywości wyobrażeń dziecko zdobywa znaczny zasób wiedzy o świecie²³. Jeśli samo szuka i odkrywa rozwiązania, to na pewno je dobrze zrozumie. Poza tym poczuje, że potrafi to zrobić samodzielnie, zwiększa jego chęć do nauki. Będzie samo dalej szukało i rozwiązywało coraz to inne zagadnienia. Ponadto dziecko, pozostawione samo sobie, często dochodzi tylko do stereotypowych rozwiązań i bez pomocy nie zawsze potrafi coś odkryć²⁴.

Odkrywanie, badanie, dokonywanie wynalazków, dociekanie i przeprowadzanie doświadczeń są istotnymi potrzebami i motorami działania dziecka. Zajęcia w tej formie wspierają rozwój jego kreatywności. Konieczne jest w tym celu „przygotowanie otoczenia”, które zawiera odpowiednie dla dziecka bodźce, aby samodzielnie i z własnej inicjatywy udało się na poszukiwania tajemnic świata, w którym żyje²⁵.

Podsumowując chcę podkreślić zasadę, aby nie ograniczać niepokoju poznawczego dzieci pytając je: „Po co?”. Tego typu pytania, chociaż czasami zadane w dobrej wierze przez dorosłego, powodują, że dzieci przestają być ciekawe i zniechęcają się do działania. Przekonują się, że ich aktywność bywa męcząca, a niekiedy także niemile widziana. Uczą się biernego i teoretycznego nabywania wiedzy, bez potrzeby konfrontacji jej z rzeczywistością. Przyjmują za pewnik to, co przekazał im nauczyciel lub inny dorosły. Powinniśmy pamiętać, że wiedzy, którą dzieci zdobędą same, nikt im nie zabierze.

²³ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977, s. 109.

²⁴ R. Kohnstamm, *Praktyczna psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1989, s. 58.

²⁵ D. Braun, *op. cit.*, s. 47.

WCZESNA EDUKACJA I OPIEKA NAD DZIECKIEM W FINLANDII – OGÓLNY DOBROSTAN DZIECKA I RODZINY, ROZWÓJ I NAUKA

Wstęp

Podjmując powyższy temat należy zwrócić uwagę na prawidłowe nazewnictwo, które często przysparza trudności przy tłumaczeniu go na język obcy. W tym celu skorzystałam z tłumaczenia zaproponowanego przez Komisję Europejską, która w oficjalnych dokumentach i materiałach edukacyjnych termin *Early Childhood Education and Care* tłumaczy na język polski jako *wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem*. W tym artykule odnosi się ona do edukacji i opieki nad dzieckiem w wieku od 0 do 6 lat, czyli przed rozpoczęciem obowiązkowej edukacji szkolnej, którą w Finlandii dzieci zaczynają w wieku 7 lat. Zamiennie z terminem *wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem* używany będzie termin *edukacja i wychowanie przedszkolne*.

W pierwszej kolejności przedstawiona zostanie ogólna charakterystyka fińskiej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem do lat 6. W dalszej części artykułu przeanalizowane zostaną szczegółowe cele, ze szczególnym uwzględnieniem celów edukacyjnych (zawartych w podstawie programowej), których realizację wspomagają systemowe rozwiązania w zakresie edukacji i opieki dziennej nad dzieckiem w wieku przedszkolnym. W końcowej części zwrócona zostanie uwaga na kwestię dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci pochodzących z innych (nie-fińskich) środowisk kulturowych (mniejszości etniczne, religijne itp.).

1. Ogólna charakterystyka fińskiego modelu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w wieku do lat 6

Fiński model wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym możemy określić jako podejście holistyczne, które w literaturze przedmiotu często jest przeciwstawiane podejściu opartemu na przygotowaniu do podjęcia nauki szkolnej (*the “readiness for school” model*)¹. Charakteryzuje się on tym, że opieka nad dzieckiem (*child care*) jest zintegrowana z wczesną edukacją (*early childhood education*) – tworzy wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem (*Early Childhood Education and Care* – ECEC) i oznacza interakcję edukacyjną mającą miejsce w różnych środowiskach życia małego dziecka, która ma na celu promowanie jego zrównoważonego wzro-

¹ L. Haddad, *An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care*, Childcare Resource and Research Unit, Toronto 2002.

stu, rozwoju i nauki². Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Finlandii podlega Ministerstwu Spraw Społecznych i Zdrowia. Wydatki na nią w Finlandii wynoszą około 0,9% GDP³.

W Finlandii edukacja i opieka nad dziećmi w wieku przedszkolnym jest uznana za bardzo ważną kwestię i podkreśla się wyraźnie wpływ pierwszych lat życia człowieka na przyszłe sukcesy edukacyjne i jego rozwój. Wszystkie dzieci poniżej siódmego roku życia mają zagwarantowane prawo do opieki dziennej (po wykorzystaniu przez rodziców urlopu macierzyńskiego/rodzicielskiego około 10/11 miesiąca życia dziecka), które opiera się na Ustawie o Dzielnej Opiece nad Dzieckiem (*Act on Children's Day Care 376/1973*) i zarządzeniu dotyczącym dziennej opieki nad dzieckiem (*Decree on Children's Day Care 239/1973*). Charakterystyczny jest tutaj brak podziału na placówki opieki nad dzieckiem do lat 3 oraz dla dzieci od lat 3 do wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki szkolnej. Kompleksowe informacje i zalecenia dotyczące edukacji przedszkolnej i opieki nad najmłodszymi dziećmi zostały natomiast zawarte w Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego w Finlandii oraz w Wytocznych Programu Nauczania we Wczesnej Edukacji i Opieki nad Dzieckiem.

Rodzice/opiekunowie zamieszkujący Finlandię mogą dokonać wyboru pomiędzy możliwością pozostania z dzieckiem w domu, otrzymując gwarantowane świadczenie z tytułu opieki nad dzieckiem w domu (*child home care allowance*), a skorzystaniem z placówki opieki dziennej. W przypadku, gdy rodzic/opiekun zdecyduje się skorzystać z opieki instytucjonalnej ma do wyboru: państwowe i prywatne placówki opieki dziennej oraz rodzinną opiekę dzienną w domu opiekunki, która może prowadzić całodzienną opiekę dla maksymalnie 4 dzieci, włączając własne dziecko poniżej wieku szkolnego⁴.

Pomimo że każde dziecko w wieku poniżej 7 lat ma prawo do miejsca w placówce opieki dziennej odsetek dzieci korzystających z tej formy wsparcia znajduje się poniżej średniej Unii Europejskiej, jednak trzeba pamiętać, że jedną z podstawowych przyczyn tego jest fakt, że rodzice i opiekunowie mogą skorzystać ze świadczenia z tytułu opieki nad dzieckiem w domu. Świadczenie to w kwocie 315,84 euro/miesiąc wypłacane jest opiekunowi dziecka najdłużej do ukończenia przez dziecko trzeciego roku życia i pozwala przynajmniej częściowo zaspokoić wydatki rodziny i zrekompensować opiekunowi okres absencji zawodowej. W przypadku, gdy w rodzinie jest więcej dzieci w wieku do lat 3, wypłaca się rodzicowi/opiekunowi dodatkowe świadczenie na każde kolejne dziecko będące pod jego opieką. Z kolei, gdy dziecko uczęszcza do placówki opieki dziennej opłata za jego pobyt w placówce zależy od wysokości dochodu rodziny, a rodziny poniżej pewnego ustalonego pułapu dochodowego są zwolnione z tych

² P. Lindberg, *The ECEC Curriculum Guidelines and its Implementation in Finland*, CECDE International Conference, Dublin Castle 2007.

³ National Institute for Health and Welfare, *Facts about Social Welfare and Health Care in Finland*, Helsinki 2010.

⁴ Ministry of Social Affairs and Health, *Finland's Family Policy*, University Printing House, Helsinki 2006.

opłat⁵. Rodzice pokrywają około 15% całkowitego kosztu pobytu dziecka w placówce opieki dziennej,

Większe gminy prowadzą również całodobowe placówki opieki dziennej przeznaczone dla rodziców pracujących w systemie zmianowym oraz otwarte placówki opieki dziennej, np. kluby malucha, placówki opieki doraźnej, w których można pozostawić dziecko na kilka godzin pod opieką wykwalifikowanej kadry. Mniejsze gminy nie zawsze oferują opiekunom dziecka miejsce w placówce opieki dziennej, jednak są to sytuacje wyjątkowe i usprawiedliwione. Dotyczą przede wszystkim bardzo małych społeczności, w których liczba dzieci jest niewielka.

Dobrze wykształcona i multidyscyplinarna kadra stanowi ważny element systemu. Personel pracujący w placówce opieki dziennej musi legitymować się co najmniej średnim wykształceniem w zakresie opieki socjalnej i zdrowotnej. Jedna trzecia pracowników musi posiadać co najmniej wykształcenie wyższe zawodowe w zakresie pedagogiki lub nauk społecznych. W przypadku prowadzenia nauczania zerówkowego (*pre-school class*) wymagane jest wykształcenie wyższe. Dzięki zintegrowanemu systemowi edukacji i opieki przedszkolnej zapewnia się wszystkim dzieciom w wieku do lat 6 opiekę na wyrównanym poziomie. Bardzo ważną kwestią jest liczba dzieci przypadających na jednego opiekuna/nauczyciela. W grupie wiekowej poniżej 3 lat stosunek ten wynosi 1:4, w grupie wiekowej od 3 do 6 lat stosunek wynosi 1:6. W przypadku opieki w niepełnym wymiarze godzin stosunek ten w grupie wiekowej 3 do 6 lat wynosi 1:13, w grupie wiekowej poniżej 3 lat pozostaje bez zmian⁶.

2. Podstawowe cele wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w wieku od 0 do 6 lat

Fińska wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem nie jest jedynie elementem polityki edukacyjnej państwa – w jednakowym stopniu realizuje ona cele polityki edukacyjnej oraz rodzinnej. Wspiera również politykę ochrony zdrowia, zatrudnienia, opiekę społeczną oraz politykę integracyjną państwa. Dzięki temu lepiej spełnia założone cele, w równym stopniu zaspokajając potrzeby rodziny jako całości, dziecka jako odrębnej jednostki oraz społeczeństwa. Podążając tym torem należy zwrócić uwagę na szczegółowe cele, których realizację wspomagają systemowe rozwiązania w zakresie dziennej opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym, do których można zaliczyć:

1. Ułatwienie podjęcia pracy zarobkowej przez oboje rodziców lub osobę sprawującą opiekę nad dzieckiem, co ma wpływ na:

- a) aktywizację zawodową kobiet w wieku produkcyjnym (polityka równości płci),
- b) poprawę kondycji finansowej rodziny,
- c) zmniejszenie poziomu biedy wśród dzieci.

⁵ Ministry of Social Affairs and Health, *Early Childhood Education and Care in Finland*, Suomen Printman, Helsinki 2004.

⁶ *Ibidem*.

2. Wsparcie rozwoju dziecka (cele edukacyjne)⁷:
- a) wspieranie ogólnego dobrostanu jednostki (*promoting of personal well-being*),
 - b) wzmacnianie pożądanych zachowań oraz działań wobec innych (*reinforcement of considerate behavior and action towards other*),
 - c) stopniowe budowanie autonomii (*gradual building-up of autonomy*).

3. Charakterystyka celów i sposób ich realizacji w edukacji i opiece nad dzieckiem w wieku od 0 do 6 lat

3.1. Wyrównywanie szans edukacyjnych, równość płci i poprawa kondycji finansowej rodziny (cele społeczne i ekonomiczne)

Badacze nie są zgodni, co do bezpośredniego wpływu przyjaznej polityki państwa wobec rodzin, w tym zintegrowanej i ogólnie dostępnej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, m.in. na kwestię pogodzenia życia zawodowego z rodzinnym, kondycję finansową rodziny, zmniejszenie poziomu biedy wśród dzieci. Uznaje się jednak edukację i opiekę przedszkolną za jeden z domniemanych elementów wspierających wyżej wymienione aspekty⁸.

Rynek pracy to miejsce, w którym kwestię równości płci w danym społeczeństwie widać bardzo wyraźnie, ponieważ przemawiają za nią dane statystyczne. W Unii Europejskiej procentowy udział kobiet w wieku produkcyjnym na rynku pracy w roku 2008 wyniósł 58,6%, w Finlandii 67,9%, a w Polsce 52,8% (Eurostat). Różnica procentowa pomiędzy Finlandią a Polską jest bardzo duża i stanowi czytelny obraz obecnej sytuacji zawodowej kobiet w wieku produkcyjnym w obu państwach. Wysoki udział kobiet w wieku produkcyjnym na fińskim rynku pracy, tak jak w większości państw skandynawskich, wynika z wysoko rozwiniętego dwudochodowego modelu rodziny (*dual-earner model*), który wyparł model jednego żywiciela rodziny (*the breadwinner family model*) i dla którego charakterystyczne są uniwersalne świadczenia rodzinne, płatne urlopy macierzyńskie i wychowawcze oraz ogólnodostępne wsparcie w opiece dziennej nad dziećmi⁹. Zabezpieczenie podstawowych potrzeb rodziny, mając do dyspozycji jedną wypłatę, jest bardzo trudne. Najczęściej na ubóstwo materialne narażone są rodziny, w których tylko jeden dorosły członek rodziny pracuje zawodowo lub rodziny niepełne, w których poziom biedy jest średnio trzy razy wyższy niż

⁷ STAKES, *National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland*, STAKES, Helsinki 2004.

⁸ OECD, *Employment Outlook 2001*, OECD, Paris 2001; UNICEF, *The Childcare Transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*, UNICEF Innocenti Research Centre, Paris 2008; J. Bennett, *Improving the well-being of young children in Europe: the role of early years services*, Eurochild, Brussels 2008.

⁹ J. Fritzell, O. Lundberg, M. Kölegård Stjärne, M. Åberg Yngwe, *Welfare State and Population Health: Relations and Applicability. The Future of Social Citizenship: Politics, Institutions and Outcomes*, Stockholm University/Karolinska Institutet, Stockholm 2008, s. 19.

w rodzinach pełnych¹⁰. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem od 0 do 6 lat sama w sobie nie wpływa na redukcję poziomu biedy wśród dzieci, jednakże wiadomo, że ogólny dostęp do placówek pozwala rodzicom na pracę zarobkową, co prowadzi do polepszenia sytuacji finansowej rodziny¹¹. Warto zauważyć, że Finlandia posiada jeden z najniższych wskaźników poziomu biedy wśród dzieci w Unii Europejskiej. W roku 2010 w Finlandii wskaźnik ten wyniósł 12%, a średnia dla Unii Europejskiej 20%¹².

Można również domniemywać, że trudności w pogodzeniu życia zawodowego z rodzinnym mają wpływ na współczynnik dzietności, zatem rozwiązania systemowe wspierające rodzinę, nawet jeśli nie mają bezpośredniego wpływu na tenże współczynnik, to z pewnością mogą pomóc utrzymać jego poziom¹³. W Polsce współczynnik ten w roku 2008 wyniósł 1,39, natomiast w Finlandii 1,85, co stanowi jeden z najwyższych w Europie, a średnia unijna wyniosła 1,56¹⁴.

3.2. Podstawa programowa

Edukacja jest bogactwem samym w sobie, która im wcześniej zostanie zapoczątkowana, tym lepsze przyniesie rezultaty. OECD wymienia Finlandię wśród państw, których wytyczne oraz podstawa programowa reprezentują kierunek skupiający się na szeroko rozumianych celach rozwojowych, czyli m.in.: rozwoju fizycznym i motorycznym, społeczno-emocjonalnym, umiejętnościach osobistych i społecznych, rozwoju artystycznym i kulturowym oraz naturalnym podejściu do nauki czytania i pisanie, liczenia i myślenia logicznego¹⁵. Model fiński stanowi bardzo dobrą podstawę pod przyszłe sukcesy edukacyjne. Świadczyć mogą o tym wyniki uzyskiwane przez Finlandię w Programie Międzynarodowej Oceny Uczniów (*Programme for International Student Assessment*), w którym w roku 2009 Finlandia została sklasyfikowana na 3 miejscu. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w wieku do lat 6 w Finlandii opiera się przede wszystkim na podstawie programowej (*curriculum guidelines*), która obejmuje opiekę nad dzieckiem, edukację i nauczanie¹⁶. Na jego podstawie samorządy lokalne mogą opracować własną strategię.

3.2.1. Główne cele edukacyjne

Podstawa programowa w ujęciu holistycznym poświęca uwagę wielu kwestiom, w tym celom edukacyjnym, i opiera się na

¹⁰ OECD, *Combating poverty and exclusion through world*, OECD Observer, Paris 2005.

¹¹ EGGE, *The provision of childcare services. A comparative review of 30 European countries*, European Communities, Luxembourg 2009.

¹² Eurostat, *Living condition in 2008*, Eurostat, Luxembourg 2010.

¹³ G. Neyer, *Family policies and fertility in Europe: Fertility policies at the intersection of gender policies, employment policies and care policies*, Max Planck Institute for Demographic Research, Rostock 2006

¹⁴ Eurostat, *Fertility statistics*, Eurostat, Luxembourg 2010.

¹⁵ OECD, *Starting Strong II*, OECD, Paris 2006.

¹⁶ STAKES, *op. cit.*

[...] systematycznej i ukierunkowanej na osiągnięcie założonych celów interakcji i współpracy, gdzie spontaniczna zabawa dziecka ma kluczowe znaczenie. Jest ona skonstruowana na całościowym spojrzeniu na dorastanie dziecka, jego rozwój i uczenie się, w oparciu o szeroki zakres wiedzy pedagogicznej ze szczególnym uwzględnieniem wiedzy dotyczącej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem oraz metodologii pedagogicznej¹⁷.

Wyraźnie widać, że w podejściu tym najważniejsze jest dziecko jako indywidualna i niezależna jednostka, a edukacja i wychowanie przedszkolne wykorzystuje narzędzia, którymi dysponuje, aby pomóc dziecku rozwijać swoje zainteresowania i zdolności. Bardzo duże znaczenie według fińskiego modelu ma wzmacnianie dobrostanu każdego dziecka poprzez pozwolenie mu na działanie i rozwój w zgodzie z jego osobowością. Podkreślanie znaczenia wyjątkowości każdej jednostki i jej prawa do indywidualnego poszukiwania najlepszej drogi do rozwoju osobowości i zainteresowań nie oznacza bynajmniej, że fiński system nie wspiera i nie zachęca dzieci do budowania trwałych i pozytywnych więzi z innymi jednostkami. Promowanie i podkreślanie wyjątkowości i odrębności własnej ma, według fińskiego podejścia, za zadanie przede wszystkim rozwój samoakceptacji oraz akceptacji innych bez względu na płeć, pochodzenie społeczne, kulturowe i etniczne. Samoakceptacja stanowi najlepszą drogę do akceptacji innych oraz do współpracy z nimi i poczucia przynależności do grupy.

Kolejny cel edukacyjny podkreśla wyraźnie potrzebę współdziałania i akceptacji (*reinforcement of considerate behaviour and action towards others*) poprzez naukę myślenia i dbania o innych, co stanowi jeden z podstawowych elementów rozwoju społeczeństwa i wspólnego świata.

Trzecim i ostatnim ogólnym celem edukacyjnym jest stopniowe budowanie autonomii dziecka poprzez pomoc w dorastaniu do samodzielnego dokonywania życiowych wyborów i podejmowania odpowiedzialności za samego siebie i swoje życie. Budowanie autonomii i niezależności rozpoczyna się od przygotowania indywidualnego planu dla każdego dziecka. Plan ten zostaje przygotowany wspólnie przez przedstawiciela placówki opiekuńczej (nauczyciel/opiekun) oraz rodziców lub prawnych opiekunów dziecka. Zawiera on pogląd rodziców na kwestię opieki nad ich dzieckiem, podkreślając jego indywidualność, oraz pogląd zarówno nauczyciela, jak i rodziców na indywidualne potrzeby dziecka dotyczące wsparcia rozwoju, rozbudzania zainteresowań oraz jego mocnych stron. Podkreśla się przede wszystkim pozytywne cechy dziecka i jego zdolności, natomiast problemy i kwestie budzące niepokój związane z ogólnym dobrostanem dziecka rozwiązywane są systematycznie¹⁸.

3.2.2. Treść edukacyjna – radość z uczenia się

Opierając się na szeroko rozumianych celach rozwojowych, które zostały wspomniane wcześniej, a które OECD określa jako rdzeń nordyckiego podejścia do

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ STAKES, *op. cit.*

wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem, poniżej przedstawione zostaną fińskie odniesienia do tych celów i rozwiązania zaproponowane w podstawie programowej.

Rozwój fizyczny i motoryczny

W Finlandii przykładą się dużą rolę do rozwoju fizycznego i motorycznego. Od najmłodszych lat dzieci mają styczność z różnego rodzaju aktywnością fizyczną. Według podstawy programowej, dzienna aktywność fizyczna jest kluczowym elementem wpływającym na ogólny dobrostan dziecka i jego prawidłowy rozwój. Stanowi ona naturalną drogę do poznawania samego siebie, innych i środowiska¹⁹. W najwcześniejszych latach życia człowieka aktywność fizyczna i motoryczna – według fińskiego modelu – ma wpływ przede wszystkim na²⁰:

- rozwój myślenia,
- radość poznawania,
- umiejętność wyrażania własnych uczuć,
- zdobywanie nowych umiejętności,
- sprawniejsze poruszanie się.

Rolą nauczyciela/opiekuna jest przede wszystkim zachęcanie dzieci do aktywności fizycznej – ze szczególnym uwzględnieniem mniej aktywnych ruchowo podopiecznych – obserwowanie aktywności poszczególnych dzieci i ich rozwoju oraz umiejętność dostosowania różnych metod nauczania i aktywizacji fizycznej do indywidualnych potrzeb. Nauczyciel/opiekun przede wszystkim obserwuje i zachęca dzieci do aktywności nie narzucając dzieciom jej charakteru, daje możliwość szukania własnej drogi rozwoju i zainteresowań. Edukacja fizyczna i motoryczna łączy się w Finlandii z edukacją zdrowotną.

Rozwój społeczno-emocjonalny

Opiera się przede wszystkim na budowaniu ciepłych i trwałych (stabilnych) relacji z opiekunami oraz z innymi dziećmi, głównie poprzez wspólną zabawę. Dlatego właśnie w fińskiej podstawie programowej specjalną uwagę poświęcono zabawie, która nie jest rozumiana jako aktywność sama w sobie, tylko jako podejście indywidualne, charakterystyczne dla danego dziecka. Zabawa w naturalny sposób prowadzi do poznania otaczającego świata, nabywania doświadczeń i rozwijania wyobraźni dziecka. Powinna ona w głównej mierze nieść dziecku radość i swobodę wyboru drogi poznania.

Rozwój kulturowy i artystyczny

Zwrócono również uwagę na zdobywanie doświadczeń artystycznych oraz wyrażanie własnego „ja” (*self-expression*) poprzez zaznajomienie dziecka z kulturą i sztuką, wykorzystując w tym celu szeroki zakres aktywności, tj.: muzykę, rysowanie, teatr, prace ręczne oraz literaturę dziecięcą, które stanowią wstęp do świata sztuki. Podkreśla się tu wyraźnie fakt, że sztuka daje dziecku możliwość doświadczania wyi-

¹⁹ National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-School Education in Finland*, University Press, Helsinki 2001.

²⁰ STAKES, *op. cit.*

maginowanego świata, w którym wszystko jest możliwe. Podejście fińskie dotyka wszystkich elementów, które wchodzi w skład świata dziecka – nie ogranicza jego wyobraźni, marzeń i kreatywności, a wręcz zachęca do ich rozwoju i traktuje je na równi z doświadczeniami czysto logicznymi i uchwytnymi dla oka. Podstawowe doświadczenia artystyczne mają przede wszystkim na celu stworzenie podwalin pod późniejsze preferencje kulturowe dziecka²¹.

Rola nauczyciela/opiekuna sprowadza się do bycia przewodnikiem w świecie sztuki, który pomaga osiągnąć umiejętności techniczne i pomaga je doskonalić. Ponadto ma za zadanie dokumentowanie artystycznej aktywności dziecka, organizowanie wydarzeń artystycznych, w trakcie których rodzice mają możliwość zapoznać się z pracami dziecka.

Uczenie się poprzez sytuacje z życia codziennego (nauka czytania i pisanie, liczenie i myślenie logiczne)

W kwestii nabycia umiejętności czytania, pisanie, liczenia oraz myślenia bardzo wyraźnie widać różnice pomiędzy fińskim podejściem do wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem od 0 do lat 6, a podejściem opartym na gotowości do podjęcia nauki w szkole. Nabywanie umiejętności czytania i pisanie powinno zależeć od indywidualnych możliwości dziecka. Celem jest tutaj pobudzenie ciekawości dziecka i zainspirowanie go do odkrywania języka mówionego i pisanego. Rozwój świadomości językowej powinien być wspierany m.in. poprzez zabawę z językiem. Podstawa programowa w dużej mierze porusza znaczenie języka we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem, wspominając m.in. jego wspierającą rolę w rozwoju poznawczym, rozwiązywaniu problemów i zrozumieniu otaczającego dziecko świata. W praktyce oznacza to, że pięć- czy sześciolatek nie musi umieć czytać i pisać – gotowość do edukacji szkolnej przejawia się przede wszystkim w nabyciu umiejętności do przyswajania wiedzy, myślenia i formułowania sądów oraz współdziałania w grupie.

Podobnie sprawa ma się z edukacją matematyczną, pod którą podwalinę stanowi zaznajomienie dziecka ze zjawiskami matematycznymi w sposób naturalny, który jest powiązany z codziennymi czynnościami. Najważniejsze jest tutaj zrozumienie pojęć i ich formułowanie. Za pomocą klasyfikowania, porównywania i grupowania dzieci odkrywają i analizują przedmioty, organizmy, figury oraz zjawiska, posługując się przy tym kategoriami kształtów, liczb oraz innych właściwości²². Najważniejszy, jak widać, jest rozwój indywidualnych zdolności myślenia analitycznego i matematycznego dziecka. Zadaniem dorosłych jest kształtowanie odpowiedniego środowiska nauczania, które ma na celu wsparcie procesów poznawczych dziecka.

Etyka, religia i filozofia

Podejście do kwestii religii opiera się na zapisie konstytucyjnym dotyczącym prawa do wolności wyznania i akcentuje fakt, że wprowadzenie dziecka w świat religii i etyki powinno opierać się na zainteresowaniu dziecka tradycjami, obyczajami i prak-

²¹ *Ibidem*.

²² National Board of Education, *op. cit.*

tykami jego własnej religii lub wierzeń. Ponadto podstawa programowa poświęca uwagę etyce świeckiej, której celem jest rozwijanie w dzieciach zdolności związanych z kreowaniem relacji międzyludzkich, tożsamości kulturowej, wzajemnych relacji pomiędzy człowiekiem i naturą oraz społeczeństwem²³. Działania te powinny być oparte na wzajemnej tolerancji i sprawiedliwości.

4. Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem – wyrównywanie szans i tolerancja

4.1. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Odrębny rozdział w podstawie programowej zarezerwowano zagadnieniu dzieci potrzebujących specjalnego wsparcia, w tym wsparcia w kwestii rozwoju fizycznego, poznawczego, emocjonalnego lub społecznego. W sytuacji dziecka potrzebującego dodatkowego wsparcia, ważne jest nakreślenie jego silnych stron i zainteresowań, które pozwolą na bardziej efektywną pracę z dzieckiem.

Jeśli tylko stan dziecka na to pozwala, wsparcie odbywa się w placówce opieki dziennej, co pozwala na kontakt z rówieśnikami. Bardzo ważne jest zapewnienie dziecku warunków do prawidłowego rozwoju poczucia własnej wartości oraz pozytywnego postrzegania samego siebie. Baczna uwagę zwraca się na to, aby dziecko czuło, że jest wartościowym członkiem grupy rówieśniczej poprzez zaangażowanie we wszystkie rodzaje aktywności, zgodnie z jego indywidualnymi możliwościami. Nauczyciel/opiekun powinien wykazać się umiejętnością przewidywania możliwych trudności i im zapobiegać. Współpraca placówki z rodziną dziecka powinna zostać zintensyfikowana. W miarę potrzeb zakłada się intensywną współpracę z sektorem wspierającym, tj. ośrodki rehabilitacji, terapii i/lub edukacji specjalnej dla dzieci.

4.2. Podejście wielokulturowe

Podstawa programowa nie zapomina również o dzieciach o innych korzeniach językowych i kulturowych, chodzi tu zarówno o dzieci imigrantów, jak i dzieci romskie oraz samów (mniejszość zamieszkująca tereny Laponii), a także dzieci posługujące się językiem migowym. Podkreśla się wyraźnie, że dzieci wywodzące się z mniejszości powinny mieć możliwość dorastania w wielokulturowym społeczeństwie jako członkowie zarówno społeczności mniejszościowej, jak i fińskiego społeczeństwa. Podkreślono również, że z uwagi na fakt, że w różnych kulturach występują różnice odnośnie relacji i sposobu traktowania osób ze względu na płeć, należy w tej kwestii przyjąć standardy fińskie, które oparte są na równości płci.

Nauczyciele/opiekunowie placówki opieki dziennej powinni natomiast posiadać odpowiednią wiedzę i zrozumienie dla dzieci i rodzin o innych korzeniach etnicznych, religijnych i kulturowych.

²³ *Ibidem.*

Kultura, obyczaje i religia dzieci pochodzących z mniejszości narodowych stanowią integralną część zajęć w placówce opieki dziennej i opiera się na współpracy z rodzicami i wspólnotami mniejszościowymi. Przejawia się to m.in. w zachęcaniu dzieci do przynoszenia ulubionych zabawek/książeczek charakterystycznych dla ich kultury. Opiekunowie w miarę możliwości czytają dzieciom książeczki w ich języku ojczystym. Dzieciom romskim oraz dzieciom samów poświęcono specjalne miejsce, akcentując znaczenie obu mniejszości w społeczeństwie fińskim.

Zakończenie

Artykuł ten nakreślił kształt fińskiej wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w wieku od 0 do 6 lat. Reasumując, można stwierdzić, że dziecko, rodzina i społeczeństwo jako całość stanowią przedmiot jej troski, ma ona charakter kompleksowy i podejmuje szerokie spektrum zagadnień. Przedmiotem jej zainteresowań, na równi z celami edukacyjnymi, jest troska o komfort i potrzeby rodziny, wyrażająca się m.in.: w dostępności placówek opieki dziennej, istnieniu alternatywnych form opieki oraz zwracaniu szczególnej uwagi na dzieci pochodzące z grup ryzyka, dzieci w potrzebie oraz na kwestię pochodzenia etnicznego, kulturowego i religijnego dzieci, akcentując znaczenie równości społecznej i równouprawnienia w społeczeństwie fińskim. Korzystanie z dostępnych form opieki nad dzieckiem stanowi prawo, a nie przywilej. W przypadku rodziców i opiekunów oznacza to zatem możliwość pogodzenia życia zawodowego z rodzinnym, a dzięki temu – w dalszej perspektywie – poprawę sytuacji finansowej rodziny. Zintegrowany fiński model wczesnej edukacji i opieki zapewnia wszystkim dzieciom do wieku, w którym rozpoczyna się obowiązkowa nauka szkolna, opiekę takiej samej jakości (wysoko wykwalifikowana kadra pracownicza, wytyczne programowe), rodzice dzieci do lat 3 nie ponoszą wyższych kosztów opieki, jak to się zdarza w krajach, gdzie istnieje podział na placówki dla dzieci do lat 3 i dzieci powyżej 3 roku życia. System ten umożliwia integrację społeczną oraz ma wpływ na zmniejszenie skali ubóstwa wśród dzieci. Dla dziecka natomiast wczesna edukacja i opieka w wieku przedszkolnym powinna oznaczać przede wszystkim dobrą zabawę, której celem jest szeroko rozumiany rozwój, wsparcie jego ogólnego dobrostanu oraz zdobywanie wiedzy i umiejętności niezbędnych na dalszych etapach edukacji i życia.

Barbara Bilewicz-Kuźnia
Teresa Parczewska

TELEWIZJA LOKALNA WOBEC WYRÓWNYWANIA SZANS EDUKACYJNYCH MAŁEGO DZIECKA

Wprowadzenie

Problemy dotyczące wyrównywania szans edukacyjnych stały się obecnie jednym z najważniejszych zagadnień polityki społecznej i oświatowej, odnoszących się głównie do dzieci pochodzących ze środowisk wiejskich i małomiasteczkowych. Środowisko współczesnej wsi polskiej jest terenem ciągłej analizy, poszukiwań i dociekań. Bardzo istotne jest zapewnienie równego startu edukacyjnego oraz powszechnej dostępności do przedszkoli, zwłaszcza dla dzieci ze środowisk wiejskich. Wychowanie przedszkolne jest jednym ze środków wyrównywania szans życiowych ludzi, rozumianych jako dawanie możliwości wyboru dróg uczenia się, poznawania świata i osobistego rozwoju¹. Równe szanse edukacyjne są niezmiernie ważne, albowiem nierówny start życiowy dzieci z rodzin uboższych czy środowisk wiejskich opóźnia ich rozwój społeczny, edukacyjny i zawodowy. W przekonaniu P. Alheita², punkt wyjścia (jakim jest okres wczesnego dzieciństwa) jest bardzo istotny dla jednostki, gdyż określa ramy jej późniejszego życia. Wszelkiego rodzaju zaniedbania zakreślają granice, które stają się trudne do pokonania w przyszłości. Zazwyczaj rodzice dziecka inicjują jego kształcenie, jednakże nie zawsze dysponują odpowiednimi środkami i warunkami. Uwaga władz lokalnych powinna więc być skoncentrowana na działaniach wspierających te rodziny, których sytuacja życiowa nie pozwala na skuteczną realizację pragnień związanych z edukacją dziecka, bez odwoływania się do pomocy z zewnątrz.

Telewizje lokalne mogą być niezwykle pomocne we wspomaganie działań skierowanych na wyrównywanie szans edukacyjnych małych dzieci. Interesujące zatem wydaje się pokazanie przykładowych inicjatyw podejmowanych w tym zakresie przez telewizję lokalną w Lublinie, a także zaprezentowanie opinii odbiorców tychże programów.

¹ D. Waloszek, *Edukacja dzieci na wsi. Studium możliwości*, „Pedagogika Społeczna” 2005, nr 1, s. 85.

² P. Alheit, *The „Biographical Approach” to Lifelong Learning* – wykład wygłoszony w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, 15.02.2011.

Media jako źródło edukacji dziecka

Znaczącym czynnikiem rozwoju jest dla człowieka środowisko lokalne i społeczno-kulturowe, które dostarcza odmiennych bodźców mieszkańcom miast i wsi. Bliższe i dalsze środowisko społeczno-kulturowe tworzy przestrzeń rozwoju dziecka, która obejmuje także warunki materialne i bytowe rodziny, wzorce osobowe rodziców i dalszej rodziny, rodzeństwo dziecka, grupy rówieśnicze, instytucje lokalne i osoby z tego otoczenia oraz czynniki ponadlokalne, jakimi są media.

Współcześnie, przy szybko zmieniających się warunkach życia, zauważa się wyraźną przewagę kultury wizualnej nad kulturą słowa. Telewizja i Internet stają się najpopularniejszymi środkami przekazu informacji oraz źródłem kultury i rozrywki. Wpływ kultury wizualnej zaznacza się również w dziecięcych zabawach. Dominujące stają się zabawy receptywne, polegające na obserwowaniu obrazów, najczęściej na ekranie telewizora lub komputera³. W związku ze zmianami o takim charakterze niektórzy badacze nadają dzieciństwu nowy wymiar, określany jako wymiar medialny⁴.

Wpływ telewizji na rozwój dziecka może mieć różny charakter. Najbardziej obserwowalny jest wpływ bezpośredni, który przejawia się w oddziaływaniu na emocje dziecka. Innym jego rodzajem jest wpływ intelektualny, wyrażający się w oddziaływaniu na sferę poznawczą, stymulując dzieci do rozważań, przemyśleń, opracowywania problemów. Wpływ zewnętrzny przejawia się natomiast w naśladowaniu akceptowanych przez widza wzorów, odtwarzaniu przez niego treści oglądanych programów w zabawach swobodnych, naśladowaniu zachowania i języka bohaterów. Programy telewizyjne pełnią wiele pozytywnych funkcji. Oddziałują nie tylko na sferę percepcyjno-intelektualną odbiorcy, ale również na sferę emocjonalno-motywacyjną, dzięki czemu rozbudzają zaciekawienie i zainteresowanie oglądaną problematyką, aktywizują do działania.

Współcześnie zmniejsza się rola komunikacji interpersonalnej na rzecz komunikacji medialnej i masowego przekazu treści różnego rodzaju, w tym treści edukacyjnych. „Treści medialne dostarczają tzw. doświadczeń zastępczych, stanowią jakby przejęcie doświadczeń innych ludzi bez osobistego udziału w wydarzeniach, będących podstawą tych doświadczeń”⁵.

Kontakt młodego widza z telewizją jest obecnie na trwale osadzony w codziennym rozkładzie życia dziecka. Staje się dominującym sposobem wykorzystania wolnego czasu. Jak podaje J. Dąbrowska,

[...] według badań przeprowadzonych na zlecenie Senatu RP statystyczne polskie dziecko spędza dziennie cztery godziny przed telewizorem. To dość przerażająca

³ M. Kielar-Turska, *Zobaczyć więcej niż widać*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 2, s. 5.

⁴ M. Sitarczyk, *Bohaterowie telewizyjni w percepcji dzieci sześciolatków. Kontekst emocjonalny i społeczny*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, S. Guz (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, s. 353.

⁵ D. Kubicka, *Psychologia wpływu mediów*, Impuls, Kraków 2007, s. 14.

wizja, biorąc pod uwagę nie tylko to, co dziecko ogląda, ale także to, czego nie robi w tym czasie⁶.

Oddziaływanie przekazu medialnego może mieć różny charakter. Telewizyjne programy edukacyjne spełniają wiele funkcji:

- *poznawczo-kształcącą* – programy telewizyjne są dla dziecka źródłem informacji, dostarczają bodźców umożliwiających aktywizowanie procesów poznawczych, stwarzają okazję do podejmowania przez dzieci zabaw i zadań pobudzających myślenie, pamięć, koncentrację uwagi i wyobraźnię. Umożliwiają doświadczanie świata, którego na co dzień dzieci nie miałyby możliwości zobaczyć i zwiedzić, przygotowują najmłodszych do wkroczenia w świat dorosłych;

- *emocjonalno-motywacyjną* – programy dla dzieci rozbudzają ciekawość i zainteresowanie światem, dostarczają emocji i wzruszeń. W wielu programach edukacyjnych promuje się istotne wartości, tj. miłość, wrażliwość, współczucie na krzywdę drugiego człowieka. Rozrywka i doznania estetyczne nie stoją przy tym w opozycji. W telewizji polskiej pojawiają się ambitne programy dla dzieci, np. *Jedyneczka*, *Domisie*, *Ala i As*, *Hugo*, *Echo lasu*, *Raj*, które „bazują na codziennych doświadczeniach dzieci i oferują im możliwość emocjonalnej identyfikacji”⁷;

- *interkomunikacyjną* – media umożliwiają wzajemne komunikowanie się, dialog, wymianę korespondencji. W programach edukacyjnych prowadzący nawiązują kontakt z odbiorcą poprzez komunikaty, zagadki, zadania domowe, zapraszają dzieci do wymiany korespondencji i nadsyłanie prac, wymiany poglądów i opinii na jakiś temat.

Specyfika telewizji lokalnej na rynku mass mediów

Stan i formę lokalnego rynku mediów elektronicznych określa kilka zjawisk. Po roku 1989 w Polsce nastąpił szybki rozwój w dziedzinie mass mediów, co było wynikiem wprowadzenia zasad demokracji i pluralizmu, a także ich komercjalizacji. Na lokalnym rynku mediów rozgłośnie radiowe i telewizyjne zaczęły swoją działalność na szerszą skalę w 1988 roku, znosząc monopol istniejących dotychczas audiowizualnych mediów publicznych. Stacje telewizyjne zakładano najczęściej w dużych miastach, operatywnie działających ośrodkach gospodarczych. Pod pojęciem media lokalne rozumie się takie media, które przekazują informacje ograniczonej, chociaż relatywnie dużej liczbie odbiorców w lokalnej przestrzeni komunikacyjnej, na które są nakierowane. Program lokalny ma ograniczony zasięg nadawania zależny od długości sieci kablowej⁸. Zbierane i przekazywane odbiorcom informacje mogą pochodzić z obszaru szerszego niż zasięg kabla, z okolicznych wsi i miasteczek, czyli regionu społeczno-kulturowego, w którym telewizja działa. Nazywanie telewizji kablowej mianem lokalnej wskazuje na środowiskowy charakter jej działalności. Społeczność,

⁶ J. Dąbrowska, *Pierwsze kroki w przedszkolu*, „Remedium” 2009, nr 11, s. 6.

⁷ J.U. Rogge, *Dzieci potrafią oglądać telewizję. Jak korzystać z telewizora*, Jedność, Kielce 2006, s. 9.

⁸ Za: A. Roguska, *Telewizja lokalna w upowszechnianiu kultury regionalnej*, Impuls, Kraków 2008, s. 16.

w której funkcjonuje, dookreśla to medium, nierzadko sugeruje tematykę pojawiających się na antenie programów oraz form i metod ich realizacji. Telewizja lokalna, ukierunkowana na prezentację regionu, skupia się wokół mniejszego obszaru określonej społeczności, jej specyfiki, charakteru i problemów.

Sens funkcjonowania telewizji lokalnej wydaje się zasadny z kilku powodów⁹:

- samodzielny program lokalny ogranicza się do określonego obszaru, zatem może przedstawiać bardziej szczegółowo wszystkie aspekty życia i działalności miejscowej ludności;

- wydzielenie czasu antenowego dla wiadomości lokalnych w telewizji publicznej najczęściej służy prezentacji bieżących zdarzeń z wielu regionów. Z powodu ograniczonego czasu antenowego wybiera się pojedyncze informacje ze wszystkich regionów. Taki sposób prezentacji nie oddaje specyfiki poszczególnych części kraju, jak mogłaby to zrobić samodzielnie działająca lokalna stacja telewizyjna;

- lokalne medium masowego komunikowania się jest wizytówką danego regionu;
- telewizja lokalna ma zdolność integrowania lokalnej społeczności;
- telewizja lokalna indywidualizuje odbiór, co polega na przygotowywaniu i emitowaniu programów skierowanych do określonego adresata pochodzącego z konkretnego regionu społeczno-kulturowego.

Media lokalne są jednym z wielu działających podmiotów wyznaczających trendy kulturowe regionów, a tym samym wpływających na postrzeganie naszego kraju na arenie międzynarodowej. Zadania i funkcje telewizji lokalnej można podzielić na zakładane, postulowane i realizowane. Do najważniejszych zadań statutowych telewizji lokalnej należą¹⁰: prowadzenie bieżącego serwisu informacyjnego, promowanie kultury i sztuki w regionie, popieranie twórczości literackiej oraz działalności naukowej i oświatowej, pokazywanie rozwoju miasta, reportaże z wydarzeń i planowanych imprez, wywiady z ciekawymi ludźmi, sondy uliczne na temat aktualnych wydarzeń w mieście i kraju, współtworzenie programów z odbiorcami przez uwzględnienie ich uwag i życzeń, a także tworzenie programów edukacyjnych na użytek środowiska lokalnego. Emitowane przez telewizję lubelską programy edukacyjne doskonale wpisują się w przedstawione wyżej zadania.

O historii Telewizji Lublin

Po raz pierwszy Telewizja Lublin zagościła na antenie II Programu Telewizji Polskiej w ramach *Telewizyjnego Kuriera Warszawskiego* 1 kwietnia 1982 roku. Już kilkanaście dni później wyemitowano pierwsze wydanie *Telewizyjnego Kuriera Województw*. Program początkowo pojawiał się raz w tygodniu, zaś od 15 lipca 1983 roku częstotliwość jego ukazywania się została zwiększona do dwóch wydań tygodniowo. Grono ludzi pracujących w telewizji było bardzo skromne, liczyło bowiem

⁹ *Ibidem*, s. 24–25.

¹⁰ J. Gajda, *Rola mediów regionalnych w stymulowaniu rozwoju kultury praworządności i integrowania środowiska*, [w:] J. Gajda, S. Juszczyk i in., *Edukacja medialna*, Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 63.

tylko dwóch dziennikarzy oraz dwóch pracowników technicznych. Ze względu na brak jakiegokolwiek zaplecza technicznego montaż programów odbywał się w Warszawie. 12 stycznia 1985 roku na antenie pojawiła się *Telewizyjna Panorama Lubelska* – pierwszy program przygotowany nowoczesną techniką zapisu magnetycznego, całkowicie zrealizowany w Lublinie i wyemitowany z lubelskiego studia. Ośrodek w Lublinie jako drugi w Polsce podjął się nadawania programu lokalnego. W 1993 roku TVL nadawała cztery godziny programu dziennie. Lubelski program tworzyło wówczas 22 dziennikarzy w 58-metrowym (przerobionym z radiowego) studiu, mając do dyspozycji trzy kamery BetaCam (i dostęp do czwartej), dwa zestawy montażowe oraz zbudowany własnymi siłami zespół emisyjny. Pomimo wielu kłopotów powstało wtedy wiele ciekawych, 20-30 minutowych audycji, między innymi: *Wokół Ludzkich Spraw*, *Album Lubelski*, *Babskie Gadanie*, *Koncert Życzeń*, *Telewizyjny Plac Zabaw*, *Sprawy*, *motywy*, *ofiary* oraz *Zielono mi*. Od 1995 roku trwała budowa własnego budynku dla lubelskiego oddziału TVP, gdzie zaplanowano trzy studia: 300-, 60- oraz 30-metrowe. Wiosną roku 1998 zakończyły się ogólne prace budowlane, natomiast 24 kwietnia 1998 roku odbyło się uroczyste przekazanie budynku. Od 6 października 2007 roku TVP3 Regionalna została przekształcona w kanał informacyjny – TVP INFO.

Na użytek niniejszego artykułu zostaną zaprezentowane dwa ostatnio realizowane i emitowane programy edukacyjne kierowane do rodziców i dzieci w wieku przedszkolnym: *Jedynkowe Przedszkole* oraz *Mamo, tato, co wy na to?*

***Jedynkowe Przedszkole* – program pozwalający wyrównywać szanse edukacyjne**

Program edukacyjny *Jedynkowe Przedszkole*, realizowany przez TVP Lublin, jest emitowany w TV1 we wtorki o godz. 9.00 od wiosny roku 2009. Studio, gdzie realizowane są nagrania, mieści się w Lublinie i jest zaaranżowane na wzór wnętrza komputera. Dzieci siedzą na klockach-pufach, na których widnieją wizerunki liter przypominających klawiaturę komputerową. Przed dziećmi znajduje się wideościana, na której pojawiają się ważne napisy, felietony filmowe lub osoby prowadzące.

Ta innowacyjna koncepcja programu jest adekwatna do zainteresowań i wiedzy (w tym technologii informacyjnej) współczesnego dziecka, żyjącego w skomputeryzowanym świecie. Przybliżenie komputera jest ważne przede wszystkim dla tych dzieci, które nie mają do niego dostępu. Odcinki, które już zostały wyemitowane, mają dużą wartość edukacyjną i kulturalno-rozrywkową zarówno dla młodego, jak i starszego odbiorcy. Szczególnie cenna jest ich różnorodność tematyczna, a zarazem spójność i korelacja wątków oraz działań dzieci w ramach danego odcinka programu. Treści są nie tylko interesujące, stymulujące rozwój, ale przede wszystkim zbieżne z założeniami Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych¹¹, dokumentu wyznaczają-

¹¹ MEN z dnia 23 sierpnia 2007 r.

cego kierunek pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym, i sprzyjają wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci wywodzących się z różnych środowisk społecznych.

Osoby prowadzące program przyjmują nazewnictwo klawiszy i części komputera. Treści zawarte w programie zachęcają widzów do uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Wspomagają rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny, zmniejszają różnice rozwojowe między dziećmi, rozbudzają ciekawość poznawczą. Odbiorca programu ma okazję wzbogacać wiedzę w różnych jej obszarach, poszerzać swoje kompetencje, rozwijać zdolności i zainteresowania, nauczyć się, co można robić, żeby się nie nudzić, jak korzystać z różnych źródeł informacji.

Program *Jedynkowe Przedszkole* pełni rolę wspomagającą i optymalizującą proces rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym. Wśród **pozytywów poznawczych** znajdują się następujące:

- poszerzanie wiedzy dziecka o świecie, a w szczególności: przyrodniczej, geograficznej, historycznej, regionalnej, społecznej, artystycznej – za pośrednictwem interesujących felietonów filmowych;

- kształtowanie umiejętności kluczowych (np.: współpraca i współdziałanie, komunikowanie się, korzystanie z różnych źródeł informacji, posługiwanie się nowoczesną technologią informacyjną, łączenie i porządkowanie wiedzy)¹²;

- zapoznanie dzieci z zasadami bezpieczeństwa i sposobami radzenia sobie w sytuacjach trudnych, np.: wybieranie numerów alarmowych, przechodzenie przez jezdnię, wykonywanie opatrunków w przypadku skaleczenia, zachowanie się w stonku do osób obcych, wyznaczanie kierunków świata;

- inspirowanie do czytania;

- rozwijanie mowy: pod względem ortofonicznym – artykulacja trudnych wyrazów i zwrotów, pod względem słownikowym – wyjaśnianie wieloznaczności słów; przybliżanie znaczenia pojęć;

- zapoznanie z różnorodnością zawodów i specyfiką ich wykonywania – do programu zapraszani są goście-eksperti, np. ratownicy medyczni, policjanci, co zaspokajają potrzeby poznawcze odbiorcy i zapewnia rzetelny przekaz wiedzy;

- zapoznanie z podstawami pojęciami dotyczącymi budowy komputera i możliwościami wykorzystania go w zabawie, nauce i pracy;

- rozwijanie ciekawości poznawczej, zainteresowań i zdolności.

Do **walorów wychowawczych** należy:

- budzenie szacunku dla ludzi różnych zawodów;

- przekazywanie wartości uniwersalnych (szacunek, odpowiedzialność, więzi rodzinne, patriotyzm, pomaganie innym);

- promowanie wartości rodziny, podkreślanie roli więzi emocjonalnych i bliskości pomiędzy członkami rodziny: bliskości emocjonalnej, rekreacyjnej (spędzanie wolnego czasu), intelektualnej (wspólne czytanie, rozmowy, wykonywanie zadań, np. albumu);

¹² Zob. M. Kwaśniewska, *Rozwijanie komunikacji językowej dzieci poprzez kontakt z telewizją*, [w:] *Edukacja medialna w kształceniu nowoczesnym*, Z. Zbróg (red.), Wydawnictwo ZNP, Kielce 2008.

- uwrażliwianie na piękno przyrody;
- rozwijanie wrażliwości estetycznej;
- przestrzeganie zasad bezpieczeństwa (w domu, na placu zabaw, na ulicy);
- inspirowanie do różnych form aktywności.

Należy podkreślić kompetencje komunikacyjne osób prowadzących program, które potrafią nawiązywać bardzo dobry kontakt z dziećmi. Przekaz informacji wspomaga odpowiednie udźwiękowanie, które jest adekwatne do treści scenariuszy.

Dzięki programowi dzieci mają okazję do podejmowania różnych form aktywności: plastycznej, muzycznej, technicznej, motorycznej i działań twórczych. Mogą dodatkowo w wolnym czasie korzystać ze strony internetowej i obejrzeć ponownie program, do czego też zachęcają prowadzący zgodnie z ideą programu, jaką jest „mądre” korzystanie z Internetu i stymulowanie dziecka do samodzielnych poszukiwań.

Mamo, tato, co wy na to? Program edukacyjny dla dzieci i rodziców

Powyższy program edukacyjny był realizowany i emitowany od początku września 2009 roku do końca września 2010 roku na antenie TVP O/Lublin w ramach projektu: *Popularyzowanie edukacji przedszkolnej w województwie lubelskim*. Jego projektodawcą była Fundacja Profesja w Lublinie. Wsparciem zostali objęci rodzice oraz ich dzieci w wieku przedszkolnym (3–5 lat) w miastach i na wsiach, zamieszkałych na terenie województwa lubelskiego. Głównym powodem podjęcia inicjatywy było podwyższenie poziomu świadomości społecznej rodziców w zakresie wartości tkwiących w edukacji przedszkolnej. Kierowano się między innymi:

- zbyt niskim odsetkiem dzieci korzystających z wychowania przedszkolnego (według danych WUS w Lublinie w 2008 roku 74,2% dzieci korzystało z różnych form wychowania przedszkolnego, a tylko 39,7 % z przedszkoli);
- występowaniem nierówności w stopniu upowszechnienia edukacji przedszkolnej na terenach wiejskich i miejskich (w regionie tym prawie trzykrotnie mniej dzieci wiejskich w porównaniu z miejskimi korzysta z wychowania przedszkolnego);
- zbyt krótkim czasem przebywania dzieci wiejskich w przedszkolach (4,5-krotnie krótszy niż w miastach); w miastach 68,6% dzieci korzysta z pełnego czasu wychowania przedszkolnego, a na wsi zaledwie 15% dzieci.

Stwierdzono również występowanie problemu bariery kulturowej (szczególnie środowisk wiejskich rozproszonych terytorialnie i niedostępnych, opornych na oddziaływanie mediów) w zakresie korzystania z wychowania przedszkolnego dzieci oraz niską wiedzę o zaletach wczesnej edukacji. Dodatkową kwestią był niski poziom samoorganizacji społeczności lokalnych w edukacji przedszkolnej oraz niewielkie zainteresowanie samorządów i rodziców innymi formami wychowania przedszkolnego.

Cele szczegółowe programu *Mamo, tato co wy na to* były następujące:

- promowanie idei edukacji przedszkolnej,
- popularyzacja korzyści płynących z wczesnej edukacji przedszkolnej,
- przełamanie barier kulturowych poprzez przekonanie rodziców o znaczeniu wczesnej edukacji,

- pobudzenie postaw samoorganizacji społeczności lokalnych (władz samorządowych i rodziców) w edukacji przedszkolnej (tworzenia partnerstw),
- poszerzenie wiedzy na temat różnych form wychowania przedszkolnego.

Tematyka poszczególnych odcinków dotyczyła zagadnień związanych z korzyściami płynącymi z edukacji przedszkolnej, organizacją wychowania przedszkolnego w różnych formach, pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, programów pracy dydaktyczno-wychowawczej w przedszkolu, edukacji przedszkolnej na wsi, profesjonalnego kształcenia nauczycieli przedszkoli.

Problem i metoda

W celu określenia znaczenia programu edukacyjnego *Jedynkowe Przedszkole* w procesie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci wywodzących się ze środowiska wiejskiego przeprowadzono badania ankietowe wśród rodziców zamieszkujących to środowisko. Na potrzeby badań sformułowano problem badawczy: Jakie jest znaczenie telewizyjnych programów edukacyjnych w życiu dzieci wiejskich nieuczęszczających do przedszkoli?

Badania zostały przeprowadzone w czerwcu 2010 roku. Główną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, a narzędziem badawczym kwestionariusz ankiety skierowanej do rodziców. W badaniu wzięło udział 60 rodziców (44 matek i 16 ojców), posiadających dzieci w wieku od 3 do 5 lat nieuczęszczających do przedszkola. Dorosli w większości tworzyli rodziny utrzymujące się z pracy w gospodarstwie rolnym. Badania dorosłych zostały przeprowadzone na terenach kilku wsi w powiecie zamojskim województwa lubelskiego. Rodzice wypełniali ankietę najczęściej z bezpośrednim udziałem ankietera i często w bliskim towarzystwie dziecka.

Znaczenie telewizyjnych programów edukacyjnych w życiu dzieci wiejskich nieuczęszczających do przedszkoli – wyniki badań

Punktem wyjścia było określenie dominującej formy spędzania wolnego czasu przez dziecko mieszkające na wsi. Ankieta przeprowadzona była w okresie wiosenno-letnim, co miało niewątpliwie wpływ na wybór odpowiedzi. Badani rodzice określili, że ich dzieci wiosną i latem najchętniej spędzają większość czasu na dworze. Tam bawią się w piaskownicy, jeżdżą na rowerach, grają w piłkę. Często zdarza się też, że rodzice zabierają dzieci do prac polowych; dotyczy to głównie dzieci 5–6-letnich. Rodzice uzasadniali, że nie mają czasu na to, „by siedzieć w domu z dzieckiem i pilnować je”. Gdy idą razem do prac polowych, „to mają je „»na oku”, a przy okazji dzieci pomagają w pieleniu ogrodów, uczą się pracowitości”. Z wypowiedzi respondentów wynika, że kilkuletnie dzieci jeżdżą z rodzicami traktorami i kombajnami. Rodzice dopowiadali, że w zimie dziecko więcej czasu spędza w domu, ale w okresie wiosenno-letnim zdecydowanie częściej wybiera zabawy na świeżym powietrzu (45%).

Respondenci określili, że ich dzieci w wolnym czasie ponadto:

- oglądają telewizję, głównie bajki (25% opinii),
- grają na komputerze (10%),
- słuchają czytane przez dorosłego bajki (5%),
- układają klocki (5%),
- rysują (5%),
- bawią się (5%).

Interesującą kwestią było określenie ilości czasu, jaki dziecko wiejskie spędza na oglądaniu telewizji. Rodzice odpowiadali, że „w zimie to trochę więcej, bo nie ma tyle zabaw na dworze, bo zimno, więc dzieci szybko marzną, jak chorują, to siedzą w domu i oglądają”. Czas oglądania telewizji został określony następująco: poniżej godziny (50% respondentów), około godziny (35%), tylko troje rodziców przyznało, że ich dziecko ogląda telewizję powyżej godziny dziennie.

Ankietowani stwierdzili, że dzieci najczęściej oglądają bajki (55% dzieci) zarówno te w telewizji (głównie cyfrowej – Mini Mini, Cartoon Network), jak i włączane z kaset czy płyt. Rodzice przyznali, że dzieci mają swoje ulubione bajki, które mogą oglądać po kilkanaście razy i nie nudzą się. Do bajek zaliczają również dobranocki. W następnej kolejności dzieci wybierają programy edukacyjne (według 35% respondentów) oraz programy przyrodnicze (5%).

Wiedza rodziców na temat preferencji dzieci w zakresie programów edukacyjnych i ich tytułów jest niewielka. Większość potrzebowała pomocy ze strony dzieci, aby wybrać odpowiedni tytuł. 25% rodziców przyznało, że ich dziecko lubi oglądać *Jedyneczkę* i tyle samo zadeklarowało, że dziecko ogląda *Jedynkowe Przedszkole*.

Pozostali określili, że dzieci najchętniej oglądają bajki. Powodzeniem cieszą się programy proponowane w telewizji cyfrowej Mini Mini, Cartoon Network (tak uznało 50% respondentów). Rodzice przyznali, że dzieci chętnie oglądają programy do nich adresowane, często śpiewają podczas emisji, powtarzają wyliczanki, wierszyki. Większość rodziców (ponad 70%) oceniła, że jest to atrakcyjna forma spędzania przez dziecko wolnego czasu, wyraziła opinię, że ma „zaufanie”, co do treści i formy programów edukacyjnych, dostrzegła pozytywny wpływ programów na osobowość i ciekawość poznawczą swoich dzieci.

Zanotowano również odpowiedzi typu: „coś tam rano ogląda, ale ja nie wiem, jaki to ma tytuł”, „nie wiem, co ogląda, chyba jakiś program dla dzieci”, „włączam swoim dzieciom telewizję, aby mieć chwilę dla siebie, aby móc w spokoju posprzątać i ugotować obiad” (5%).

Godziny, w których dziecko najczęściej ogląda telewizję, to godziny poranne, tak podało 90% respondentów, wieczorem – 10%. W godzinach porannych emitowanych jest dla dzieci najwięcej bajek, są też programy edukacyjne kierowane do małego odbiorcy. Jest to pora, w której dziecko nie idzie jeszcze na dwór i nie zaczyna bawić się z rówieśnikami. Jeśli dzieci oglądają telewizję wieczorem, to są to głównie dobranocki i to też rzadko, bo – zdaniem kilku rodziców – „dzieci nie chcą wracać z podwórka i przerywać zabawy”.

Rodzice przyznali, że dzieci nie zawsze uczestniczą w pracach (np. plastycznych) proponowanych przez bohaterów programu edukacyjnego, np. *Jedyneczki* lub *Jedynkowego Przedszkola* (60% odpowiedzi typu: „czasami po programie sięgają po kartkę i coś rysują bądź wycinają”). Ośmioro rodziców zadeklarowało, że dziecko podczas programu wykonuje jakieś plecenia, tańczy, śpiewa lub liczy (40%). Na pytanie, czy rodzice pomagają dzieciom w przygotowaniu materiałów potrzebnych do zadań, rodzice przyznają, że nie.

Część rodziców stwierdziła, że nie ogląda z dzieckiem programu bądź ogląda okazjonalnie. Jest w tym czasie bowiem zajęta pracami domowymi, np. gotowaniem, sprząaniem.

Najczęściej wymieniana przez rodziców forma oddziaływania programów edukacyjnych to dziecięce śpiewanie. Dzieci chętnie i często śpiewają (dotyczy to głównie dziewczynek). 65% badanych rodziców deklaruje, że ich dziecko czasami śpiewa piosenki, których nauczyło się podczas oglądania programów edukacyjnych, natomiast często śpiewa 35% dzieci. Piosenki towarzyszą dzieciom w czasie zabawy, podczas wykonywania lekkich prac lub przy zasypianiu. Zdarza się jednak, że rodzice przyznają się do tego, że nie wiedzą, czy melodie nucone przez dzieci pochodzą z programów edukacyjnych czy z bajek.

Rodziców zapytano również, czy ich dzieci biorą udział w konkursach proponowanych w programach edukacyjnych. Z badań wynika, że dzieci nie uczestniczą w żadnych konkursach proponowanych podczas programów edukacyjnych (100% rodziców powiedziało, że dziecko nie bierze udziału w konkursach). Wynika to zarówno z faktu, iż dzieci rzadko wykonują prace konkursowe, ale i z braku zainteresowania ze strony rodziców. Nie motywują oni bowiem i nie mobilizują swoich dzieci do tego, aby uczestniczyły w konkursie, nie zadają sobie również trudu wysłania pracy na adres redakcji.

Rodzice mieszkający na wsi w okresie letnim zajęci są pracą w gospodarstwie rolnym, dlatego też postawiono im pytanie, kto towarzyszy dzieciom podczas oglądania telewizji. Rodzice odpowiadali, że dziecko ogląda telewizję „z tym, kto jest w domu i ma czas” – może to być mama lub tata (20% respondentów), babcia lub dziadzio (25%), starsze rodzeństwo (25%). Najczęściej jednak programy telewizyjne dziecko ogląda samo (30% respondentów).

Płynię z tego wniosek, że rodzice rzadko towarzyszą dziecku, argumentując, że włączają telewizor lub bajkę po to, „aby dziecko się zajęło, a oni mogli coś w tym czasie spokojnie zrobić”. Interesującą kwestią było poszukanie odpowiedzi na pytania: Czy i w jakim zakresie programy edukacyjne pobudzają wyobraźnię i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym mieszkającego na wsi? Jakie tematy poruszane w programie są dla dzieci szczególnie interesujące?

Niewielki odsetek badanych rodziców (sześcioro z grupy 60-osobowej) przyznało, że ich dzieci często opowiadają, o czym był oglądany przez nie program lub bajka.

65% rodziców wyraziło opinię, że dzieci często z własnej inicjatywy podejmują z dorosłymi rozmowy inspirowane obejrzanym programem edukacyjnym. Zauważyli

u dzieci duże zainteresowanie otaczającym je światem, przyrodą, techniką, co przejawia się poprzez częste zadawanie przez dzieci pytań dotyczących praw natury czy fizyki, np. „Mamo, a dlaczego przedmioty spadają na ziemię?”. Badani rodzice dostrzegli u dzieci zainteresowanie matematyką. Wyrazili opinię, że dzieci zadają pytania dotyczące wyników działań matematycznych, powtarzają zagadki, które usłyszały podczas programów edukacyjnych. Czasami zdarza się, że chcą wykonać jakieś zadanie razem z rodzicami, np. zbudować statek kosmiczny. 25% rodziców nie prowadzi z dziećmi rozmów na temat treści oglądanych w telewizji.

Rodzice stwierdzili również, że starają się rozmawiać z dziećmi na różne tematy i udzielać im odpowiedzi na pytania, przyznali przy tym, że czasami mają trudność z udzieleniem dzieci właściwej odpowiedzi i zdarza się im nie udzielić dzieciom potrzebnej informacji.

Kolejną kwestią, związaną z rozwojem współczesnych mediów, było zagadnienie dotyczące korzystania przez rodziców z Internetu w celu odwiedzenia stron programów edukacyjnych. Żaden z rodziców nie korzysta z Internetu w tym celu – wynika to zarówno z nieznaności adresów internetowych, jak i również z braku dostępu do sieci. Część rodziców przyznaje, że ma dostęp do Internetu, ale nie umie z niego korzystać.

Ostatni problem został zawarty w pytaniach badawczych: Jakie jest Pani/a zdanie na temat programów edukacyjnych dla dzieci? Jaki mają one wpływ na rozwój pani dziecka?

Najczęstszymi odpowiedziami udzielanymi przez rodziców były: „trudno powiedzieć”, „jakiś tam ma, pewnie pozytywny”. Zdarzały się również odpowiedzi (25%), które wyraźnie i jasno określały pozytywny wpływ programów edukacyjnych na rozwój dziecka. Rodzice zauważali, że dzieci chętnie oglądają te programy, śpiewają piosenki, których się uczą, rysują, poszerzają swoją wiedzę na różne tematy.

Rodzice zgodnie przyznali, że programy edukacyjne są o wiele bardziej wartościowe niż gry komputerowe. Brak w nich bowiem przemocy, potworów i wulgarnego języka. Przyznali też, że tego typu programy są również o wiele wartościowsze od dzisiejszych bajek, w których również na każdym kroku dziecku towarzyszy agresja.

Za największą zaletę programów edukacyjnych rodzice uznali przystępność podawanych informacji, atrakcyjną formę, świat dziecięcy i bajkowy, pozytywny nastrój. Podkreślali edukacyjny wymiar programów („dzieci dowiadują się z nich ciekawostek o otaczającym je świecie”, „uczą się piosenek”, „poznają litery i cyfry”, „jak dziecko nie chodzi do przedszkola, to choć z telewizji się coś dowie, bo ja nie bardzo mam czas je uczyć”).

Wnioski

- Dzieci wiejskie większość czasu w okresie letnim spędzają bawiąc się na powietrzu w okolicy domu. Wiąże się to najczęściej z potrzebą zabawy oraz obowiązkami rodziców podczas prac polowych, brakiem czasu i opieki innego dorosłego.

W okresie jesienno-zimowym dzieci wiejskie najczęściej oglądają telewizję. Wśród oferty programowej powodzeniem cieszą się bajki i programy edukacyjne.

- Spośród programów edukacyjnych najbardziej znane i oglądane przez dzieci to: *Jedyneczka*, *Jedynkowe Przedszkole* i *Mini Mini*. Przeważnie rodzice nie oglądają z dziećmi programów tłumacząc to brakiem czasu i nadmiarem obowiązków. Nieliczni dorośli orientują się w ofercie telewizyjnej dla dzieci i wybierają programy, które są dla ich dzieci wartościowe. Połowa badanych rodziców przyznała, że oglądane przez ich dzieci programy edukacyjne inspirują je do zabaw i aktywności poznawczej.

- Rodzice raczej nie dostrzegają potrzeby korzystania z Internetu w celu zasięgnięcia dodatkowych informacji na temat programów. Część badanych przyznaje, że nie ma takiej możliwości, bo w domu nie ma komputera.

- Dorośli uznają, że oddziaływanie programów edukacyjnych na rozwój ich dziecka jest pozytywne, co przejawia się tym, że dziecko śpiewa piosenki, mówi wierszyki, rysuje.

- Wyniki badań wskazują na niską świadomość społeczną mieszkańców środowiska wiejskiego, niedostateczną ilość czasu i uwagi poświęconych edukacji i wspieraniu rozwoju intelektualnego własnych dzieci.

- Jedną z najbardziej atrakcyjnych form edukacji stają się dla dzieci nieuczęszczających do przedszkola edukacyjne programy telewizyjne. Stanowią one źródło wiadomości i okazję do kształtowania umiejętności przydatnych do szkoły, są inspiracją do twórczego rozwoju, stanowią okazję do nauki piosenek, rymowanek, wyliczanek, są źródłem nowych bodźców i ciekawostek pobudzających wyobraźnię dziecka i inspirujących do działania, pomagają wyrównywać deficyty rozwojowe i optymalizować rozwój dzieci.

- Należałoby poszerzać świadomość społeczną dorosłych mieszkańców wsi na temat roli edukacji przedszkolnej oraz znaczenia programów edukacyjnych.

- Z uwagi na powszechną formę przekazu, jaką jest telewizja, warto promować dobre rozwiązania medialne kierowane szczególnie dla dzieci wywodzących się ze środowisk o niskiej stymulacji społeczno-kulturowej, niskim statusie społeczno-ekonomicznym, zaniedbanych środowiskowo i mających ograniczony dostęp do ośrodków przedszkolnych, dzieci chorych, przebywających w placówkach szpitalnych, sanatoriach i innych ośrodkach leczniczych.

- Według statystyk sporządzanych w wielu krajach świata¹³, media lokalne stanowią istotny element w piramidzie krajowych systemów medialnych, odgrywając poważną rolę w życiu państw i społeczeństw, również w szerzeniu świadomości społecznej w zakresie szeroko pojętej edukacji małego dziecka.

¹³ Za: A. Roguska, *op. cit.*, s. 35.

DZIECKO SZEŚCIOLETNIE
– PRZEDSZKOLE CZY SZKOŁA?

Joanna Kruk-Lasocka
Jacek Krajewski
Bożena Bartosik

WSPIERANIE ROZWOJU DZIECKA PRZEDSZKOLNEGO W ŚWIETLE KONCEPCJI PSYCHOMOTORYKI

Uzasadnienie podjętej problematyki

W ostatnim dziesięcioleciu zaobserwować można w naszym kraju zdecydowaną zmianę w podejściu do edukacji nie tylko na najwcześniejszym jej poziomie – przedszkolnym i wczesnoszkolnym – ale również pojawiła się inna perspektywa kształcenia osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W ślad za realizacją idei empowermentu¹ dorosłych osób z niepełnosprawnością, został w Polsce w 2006 roku wdrożony pilotażowy program wczesnego wspierania rozwoju dziecka zagrożonego niepełnosprawnością lub niepełnosprawnego. Projekt ten można potraktować jako wyjście naprzeciw edukacji włączającej osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym wszystkie dzieci posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mogą uczęszczać do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w formie edukacji włączającej. O wyborze najbardziej korzystnej dla dziecka formy edukacji (ogólnodostępna, integracyjna, specjalna) decydują rodzice. Nowe perspektywy kształcenia, które pojawiły się w ostatnich latach, zaczęły być wdrażane do istniejącego systemu edukacji. Można postawić pytania: „Czy 5-letnie dziecko objęte programem wychowania przedszkolnego jest dojrzałe do realizowania programu nauczania w szkole? Czy 6-latek, wzięwszy pod uwagę specyfikę jego rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego, podola wyzwaniom stawianym mu przez szkołę i niewystarczająco przygotowanym do podjęcia z nim pracy nauczycieli?”. Jeżeli nawet przyjmiemy, że do 2012 roku zostało jeszcze trochę czasu i uda się przewyciężyć przynajmniej najpoważniejsze trudności, można postawić kolejne pytanie: „Jak poradzi sobie z takim wyzwaniem dziecko 5-letnie o specjalnych potrzebach edukacyjnych bądź 6-latek manifestujący trudności rozwojowe?”. Szczególnie, jeśli te trudności dotąd nie zostały zauważone i zdiagnozowane. Wiele uwarunkowań cywilizacyjnych składa się

¹ Empowerment (samostanowienie) oznacza proces, który ma doprowadzić osoby z niepełnosprawnością do stania się członkiem społeczeństwa o takich samych prawach i obowiązkach, jak wszyscy obywatele. Rozwijanie mocnych stron człowieka i kształtowanie między innymi takich dyspozycji, jak: samoobserwacja, samowiedza, samopomoc, planowanie, szacowanie swoich możliwości, pomoc ma osobie z niepełnosprawnością w prowadzeniu względnie niezależnego i samodzielnego życia. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną szczególna rola przypada asystentowi osobistemu, wspierającemu „klienta”.

na to, że coraz więcej dzieci sygnalizuje łagodne opóźnienia rozwoju, pod którymi kryją się: nadpobudliwość psychoruchowa, niezgrabność, opóźnienia rozwoju mowy, zaburzenia integracji sensorycznej, zaburzenia zachowania, fobia społeczna. Coraz więcej dzieci potrzebuje wsparcia w instytucjach edukacyjnych, gdyż dom rodzinny nie jest w stanie zaspokoić podstawowych potrzeb dziecka: opieki, bezpieczeństwa, miłości. Kryzys, jaki przeżywa współczesna polska rodzina, począwszy od powiększającej się liczby rozwodów, a skończywszy na emigracjach zarobkowych rodziców, powoduje, że rodzice są dla dziecka mało osiągalni. Coraz częściej dziecko przebywa w przedszkolu bądź w świetlicy szkolnej od rana do godziny 17.00, a nawet dłużej. Rodzic może nie zauważyć, że jego syn lub córka ma trudności, że coś się z nim dzieje. Większość dzieci, które znajdują się w przedszkolu, potrzebuje diagnostyki w celu rozpoznania ich potrzeb, ustalenia ewentualnych trudności, podjęcia działań wspierających rozwój. Taką możliwość daje nam psychomotoryka jako metoda otoczenia dziecka całościową opieką.

1. Dlaczego psychomotoryka?

Psychomotoryka jest koncepcją mało znaną w Polsce, choć bardzo popularną w Niemczech, Austrii, Belgii i Francji. W artykule zostanie przedstawiona idea psychomotoryki niemieckiej.

Psychomotoryka oznacza wzajemne przenikanie się tego, co psychiczne, i tego, co ruchowe. Ruch w szerokim jego rozumieniu staje się kluczem do interpretacji różnych zachowań dziecka. Ruch postrzega się tu nie tylko jako wymierne akty motoryczne, poprzedzone motorycznym planowaniem i związane z koordynacją ruchową, manipulacją i apraksją, lecz także jako mowę całego ciała, a w niej niewerbalny kod przekazywania informacji, których dziecko w inny sposób często przekazać nie jest w stanie. Są to spojrzenia, mimika, gestykulacja, postawa ciała. Gdy mamy do czynienia z dzieckiem o specjalnych wyzwaniach edukacyjnych, jest to mowa „zranionego ciała” lub mowa ciała, które nie do końca wie, gdzie się zaczyna, a gdzie kończy².

Jak pisze R. Zimmer, „psychomotoryka oznacza funkcjonalną jedność procesów motorycznych i psychicznych”³. Psychomotoryka od czasów jej powstania⁴ do dnia dzisiejszego przeszła wiele przeobrażeń, które doprowadziły do rozumienia jej przez pryzmat dziecka (psychomotoryka zorientowana na dziecko⁵) poddanego wpływom

² J. Kruk-Lasocka, *Psychomotoryka – Nihil novi sub sole – a jednak*, [w:] *Psychomotoryka – ruch pełen znaczeń*, M. Sekulowicz, J. Kruk-Lasocka, L. Kulmatycki (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 15.

³ R. Zimmer, *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*, Verlag Herder, Auflage: 5, Freiburg 2010, s. 23.

⁴ E.J. Kiphard, *Motopädagogik*, Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1997, s. 7.

⁵ R. Zimmer, *Handbuch...*, *op. cit.*, s. 57.

środowiska i oddziałującego na środowisko (psychomotoryka empowermentu⁶). Punktem wyjścia do zrozumienia idei psychomotoryki jest ruch, który w szerokim ujęciu staje się kluczem do interpretacji różnych zachowań dziecka. Dostęp do człowieka i do jego psychiki prowadzi najczęściej przez jego ciało. Ruch postrzega się nie tylko jako akty motoryczne poprzedzone motorycznym planowaniem i związane z koordynacją ruchową, manipulacją i prakcją, lecz także jako mowę całego ciała, a w niej niewerbalny kod przekazywania informacji, których dziecko w inny sposób przekazać nie jest w stanie. Gdy mamy do czynienia z osobą o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jest to często mowa „zranionego ciała” lub mowa ciała, które nie do końca wie, gdzie się zaczyna, a gdzie się kończy. Psychomotoryka poprzez pryzmat wzajemnego przenikania tego co psychiczne i ruchowe, pozwala dostrzegać i interpretować zachowania dziecka, które mogłyby umknąć naszej uwadze. Celem psychomotorycznych oddziaływań jest doprowadzenie poprzez doznania ruchowe do budzenia zaufania i wiary we własne możliwości, a w ten sposób podwyższenie poczucia własnej wartości. Wspieranie rozwoju dziecka w psychomotorycznym rozumieniu stanowi wypadkową diagnostyki i pracy z grupą, z uwzględnieniem stanu indywidualnego rozwoju dziecka, jego środowiska rodzinnego, przedszkolnego i szkolnego.

Najważniejszymi założeniami, które są brane pod uwagę w takiej holistycznej percepcji dziecka, są:

- zorientowanie na wydobywanie potencjału rozwojowego, a nie na defekty,
- budowanie pozytywnego obrazu siebie, wiary w siebie i w swoje możliwości,
- praca w grupie oparta na współpracy i pomocy,
- wykorzystanie różnych metod w procesie oddziaływania na dziecko,
- budzenie kreatywności i pomysłów do porozumiewania się oraz otwartości na innych członków grupy,
- spontaniczna zabawa i ruch jako podstawa do obserwacji i rozwijania poszczególnych funkcji.

Stan indywidualnego rozwoju dziecka bada się bardzo szczegółowo z uwzględnieniem rozwoju motorycznego, percepcji i mowy, rozwoju poznawczego, uzdolnień, predyspozycji, zainteresowań i gotowości szkolnej, rozwoju emocjonalnego i społecznego oraz motywacji, a także zdrowia – z najwcześniejszym okresem rozwoju dziecka łącznie⁷. Analiza środowiska rodzinnego obejmuje zarówno sytuację społeczno-ekonomiczną, jak i zdrowotną, poziom kultury, a także sytuację wewnątrzrodzinną ze zwróceniem uwagi na atmosferę, układ ról w rodzinie i styl wychowania. W analizie środowiska przedszkolnego i szkolnego zwraca się uwagę na warunki danej instytucji do wspierania rozwoju dziecka, z uwzględnieniem np. obecności pedagoga specjalnego, możliwości zatrudnienia asystenta osobistego.

⁶ A. Majewski, *Warum Psychomotorik?*, referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej – „Psychomotoryka ruch pelen znaczeń 2” – która odbyła się we Wrocławiu w Dolnośląskiej Szkole Wyższej w 2010 roku .

⁷ K. Fischer, *Einführung in die Psychomotorik*, Stuttgart, Verlag: UTB, Auflage: 3, Stuttgart 2009, s. 203.

Wykres nr 1. Psychomotoryka jako koncepcja holistycznej percepcji dziecka



Obserwacji poddaje się interakcje pomiędzy dzieckiem–nauczycielem, pozycję dziecka w grupie czy w klasie. Zwraca się także uwagę na dotychczasowy styl pracy z dzieckiem, metodykę prowadzonych zajęć i formy udzielonego wsparcia. Przedstawioną perspektywę postrzegania dziecka ilustruje wykres nr 1. Celem dokonanej – w oparciu o zebrane informacje – analizy jest odpowiedź na pytanie: „Jak wychowywać i nauczać, aby człowiek mógł osiągnąć optymalny poziom rozwoju?”⁸.

2. Proces diagnostyczny

2.1. Psychomotoryczna obserwacja

Psychomotoryczna obserwacja – jako najistotniejszy element procesu diagnostycznego – powinna uwzględniać, w miarę możliwości, elementy z różnych sytuacji w środowisku rodzinnym i edukacyjnym⁹. Obserwacja psychomotoryczna ma charakter holistyczny, toteż pokazuje mocny związek pomiędzy zachowaniami dziecka z przeszłości oraz ich wpływem na to, co dziecko manifestuje obecnie, a co rzutuje na przyszłe jego funkcjonowanie. Ta perspektywa jest osadzona w badaniu wzajemnych związków pomiędzy dzieckiem oraz podmiotami interakcji i skutków tych związków dla tworzenia nowych oddziaływań¹⁰. Uwzględnia się w tej obserwacji aspekty, które ilustruje wykres nr 2.

⁸ J. Majewska, A. Majewski, *Psychomotorische Abenteuerspiele für Kindergarten, Schule und Bewegungstherapie: Ein Praxisbuch*, Schulz-Kirchner Verlag; Auflage: 2, Idstein 2010, s. 126.

⁹ M. Passolt, V. Pinter-Theiss, *Ich hab eine Idee... Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren*, Verlag Modernes Lernen; Auflage: 2, Dortmund 2006, s. 8.

¹⁰ M. Passolt, *Psychomotorische Diagnostik*, „Praxis der Psychomotorik”, 2004, Heft 3, s. 30.

Założenia obserwacji psychomotorycznej są następujące:

- chcieć więcej się o dziecku dowiedzieć niż może nam ono powiedzieć;
- obserwacja podczas aktywności (zabawy) zaproponowanej przez dziecko, w trakcie rozwijanej wspólnie z psychomotorykiem „przestrzeni do obserwacji”;
- obserwacja nienakierowana na dziecko poprzez proponowane mu zadania testowe, lecz na relacje, interakcje, które dziecko tworzy, w których się obraca;
- obserwacja zorientowana nie na normy, lecz na rozpoznawanie zasobów dziecka.

W obserwacji pojmowanej w taki sposób zwraca się uwagę na inną perspektywę postrzegania „trudności, dysfunkcji, niemożności dziecka”. To, co sygnalizuje ono jako ograniczenie/zaburzenie, może być przez psychomotoryka odczytane jako komunikat niosący wiedzę o mniej lub bardziej udanej konstrukcji rzeczywistości, stanowić swoisty apel wołania o pomoc, być próbą rozwiązania problemu czy wreszcie odzwierciedlać przeobrażenia w związku pomiędzy dzieckiem i bliskimi osobami¹¹.

Wykres nr 2. Psychomotoryczna obserwacja



2.2. Testy psychomotoryczne

MOT 4–6 jako przesiewowy test psychomotoryczny

Test MOT 4–6 został opracowany przez R. Zimmer oraz M. Volkammera i przeznaczony jest do badania dzieci w wieku 4–6 lat. Test Mot 4–6 jest narzędziem, które pozwala, na podstawie wyników osiąganych przez dziecko w trakcie wykonywania prostych ćwiczeń ruchowych, ocenić poziom jego rozwoju psychomotorycznego oraz wykryć ewentualne zaburzenia. Rozwój psychomotoryczny jest oceniany wie-

¹¹ J. Kruk-Lasocka, *op. cit.*, s. 18.

łopłaszczyznowo, a wyznaczany jest poprzez ocenę motoryki małej, motoryki dużej, szybkości ruchów, orientacji w schemacie ciała i koordynacji całego ciała¹².

Osiemnaście zadań testowych pozwala na ocenę funkcjonowania dziecka w następujących obszarach:

- zręczność i ruchliwość,
- motoryka mała,
- poziom integracji westybularnej,
- siła skoku i jego szybkość,
- dokładność ruchu (planowanie motoryczne),
- koordynacja wzrokowo-ruchowa,
- gotowość do podjęcia działania.

Celem testu jest nie tyle diagnoza, co „wychwycenie” dzieci, których rozwój psychoruchowy odbiega od przewidzianej normy wiekowej, i udzielenie im wsparcia poprzez odpowiednio dobrane zabawy i aktywności o charakterze ruchowym.

Badania polegają na wykonywaniu przez dzieci 18 prób ruchowych. Za każde zadanie dziecko otrzymuje od 0 do 2 punktów. Do realizacji poszczególnych prób potrzebne są przybory, takie jak: obręcz hula-hop; cienka biała linka; chustka; laska gimnastyczna; 2 kartony; piłki tenisowe; pas imitujący linę o szerokości 10 cm; tarcza z pileczkami na rzep; pudeleczko i zapalki – 40 sztuk; ringo i piłka gimnastyczna. Do przeprowadzenia testu potrzebne jest pomieszczenie, w którym dziecko będzie mogło swobodnie wykonać wszystkie zadania testowe. Przed rozpoczęciem każdej próby testowej trzeba w przystępny i czytelny sposób wyjaśnić dziecku przebieg ćwiczenia. Należy zapytać dziecko, czy wszystko jest dla niego zrozumiałe. Teraz powinno ono spróbować wykonać ćwiczenia. Osoba oceniająca nie koryguje próby, ani jej nie przerywa. Wykonywane zadanie należy ocenić zgodnie z przyjętymi kryteriami.

Wyniki podawane są w pięciu stopniach, gdzie oceny *bardzo dobra*, *dobra* lub *w normie* przeznaczone są dla dzieci, których rozwój psychomotoryczny jest harmonijny i przebiega zgodnie z normami określonymi dla badanego wieku bądź jest on przyspieszony. Kategorie *poniżej normy* i *opóźniony* wskazują natomiast na dysharmonie bądź zakłócenia w profilu rozwojowym prezentowanym przez dziecko. Uzyskanie wyniku poniżej normy lub rozwój opóźniony może być wskazówką do dalszej, bardziej szczegółowej diagnozy poziomu funkcjonowania dziecka, a w konsekwencji do poddania dziecka oddziaływaniom wspierającym jego rozwój.

¹² R. Zimmer, M. Volkamer, *Motoriktest für vier – bis sechsjährige Kinder*, Beltz, Weinheim 1987, s. 48.

Zestawienie nr 1. Opis zadań w Teście MOT 4–6

LP	NAZWA ZADANIA	PRZEBIEG PRÓBY	BADANY OBSZAR	OCENA ZADANIA
1.	skok w obręcz	hula-hop	wkład siły do skoku	ćwiczenie zachęcające
2.	balansowanie do przodu	po linii o długości 2 m i szerokości 10 cm	równowaga, stałość kierunku, koncentracja na kierunku, percepcja taktylna	0 pkt. – 2 próby – źle 1 pkt – 1 próba – dobrze 2 pkt. – 2 próby – dobrze
3.	kropkowanie	10 sekund, na papierze	szybkość ruchu, koordynacja wzrokowo-ruchowa, sprawność manualna	0 pkt. – 26 kropek 1 pkt – 27–37 kropek 2 pkt. – 38 i więcej kropek
4.	chwytywanie chustki palcami nóg	podnoszenie na wysokość kolan prowadzącego w ciągu 10 sekund (prawa i lewa noga)	równowaga, balansowanie na jednej nodze, planowanie motoryczne, chwytliwość palców stopy	0 pkt. – nieudana próba 1 pkt – 1 udana próba 2 pkt. – 2 udane próby
5.	przeskakiwanie przez linę	lina 50 cm, wielokrotne skoki przez 10 sekund	szybkość ruchów całego ciała, zwinność, gibkość, koordynacja ciała	0 pkt. – poniżej 7 skoków 1 pkt – 8–11 skoków 2 pkt. – 12 i więcej skoków
6.	łapanie laski	2 próby, oceniana lepsza	zdolność reakcji na dane wydarzenie, gotowość westybularna, wzrokowa i planowanie motoryczne	0 pkt. – gdy złapie na 4 odcinku 1 pkt – gdy na 2 lub 3 odcinku 2 pkt. – gdy na 1 odcinku
7.	wkładanie pilek tenisowych do kartonów	kartony w odległości 4 m, przekładanie pojedynczo pilek	precyzja ruchu, szybkość ruchu przy zmianie kierunku, orientacja czasowo-przestrzenna	0 pkt. – 15 i więcej sekund 1 pkt – 14–12 sekund 2 pkt. – 11 lub mniej sekund
8.	balansowanie do tyłu	po linii długości 2 m i szerokości 10 cm (2 próby)	zdolność utrzymywania równowagi w ruchu, orientacja przestrzenna, percepcja taktylna, stałość kierunku	0 pkt. – 2 nieudane 1 pkt – 1 udana 2 pkt. – 2 udane

LP	NAZWA ZADANIA	PRZEBIEG PRÓBY	BADANY OBSZAR	OCENA ZADANIA
9.	rzucanie do celu (do tarczy)	4 rzuty, wysokość tarczy 1,70 m od podłogi; dziecko stoi w odległości 3 m od tarczy	koordynacja wzrokowo-ruchowa (okoręka), planowanie motoryczne – kierowanie ruchem, zdolność różnicowania	0 pkt. – 0 trafień 1 pkt – 1 trafienie 2 pkt. – 3 trafienia
10.	zbieranie zapalek do pudełka	40 zapalek – po 20 po obu stronach pudełka (po 15 cm od niego)	planowanie motoryczne, koordynacja wzrokowo-ruchowa, precyzja ruchów jednoczesnych	0 pkt. – 71 sekund 1 pkt – 54–70 sekund 2 pkt. – 53 sekundy i mniej
11.	przechodzenie przez obręcz	2 próby, przejście poziome	schemat ciała, ruchliwość całego ciała	0 pkt. – 2 próby nieudane 1 pkt – 1 udana próba 2 pkt. – 2 udane próby
12.	skok w obręcz na jednej nodze	wskoczyć do koła i pozostać na 1 nodze około 5 sekund (prawa i lewa noga po 2 razy)	regulacja statycznej równowagi, koordynacja ruchowa	0 pkt. – próby nieudane 1 pkt – 1–2 udane próby 2 pkt. – 3–4 udane próby
13.	łapanie ringo	3 próby, rzucamy do dziecka z odległości około 4 m (dziecko nie może dotknąć ciała łapiąc ringo)	koordynacja okoręka, antycypacja zdarzenia (łapanie), planowanie motoryczne	0 pkt. – 0 udanych prób 1 pkt – 1 udana próba 2 pkt. – 2 i więcej udanych prób
14.	skakanie pajacykiem	10 sekund	koordynacja ruchów całego ciała, płynność i rytmiczność	0 pkt. – niewykonanie 1 pkt – poniżej 10 sekund 2 pkt. – 10 sekund
15.	skok przez linę	po 2 próby na każdą wysokość, oceniana najlepsza	planowanie siły skoku, czucia ciała (propriocepcja)	0 pkt. – brak udanego skoku 1 pkt – wysokość 35 cm 2 pkt. – wysokość 45 cm
16.	obroty wzdłuż osi (turlanie)	2 próby	planowanie napięcia mięśniowego, orientacja czasowo-prze-strzenna	0 pkt. – nieudane obie 1 pkt – 1 udana próba 2 pkt. – 2 udane próby

17.	wstawanie i siadanie trzymając piłkę	2 próby	planowanie motoryczne, równowaga ciała, regulacja dynamicznej równowagi w utrudnionych warunkach	0 pkt. – nie siada i nie wstaje 1 pkt – siada albo wstaje 2 pkt. – siada i wstaje
18.	skok obrotowy w obręcz	2 próby	wkład siły w skok, regulacja równowagi, orientacja przestrzenna	0 pkt. – nieudane obie 1 pkt – 1 udana próba 2 pkt. – 2 udane próby

„Psychomotorischer Screening Test” jako przesiewowy test psychomotoryczny

Test ten został stworzony przez S. Naville i prof. dra med. A. Webera w Uniwersyteckiej Klinice w Zurychu. Początkowo był przeznaczony i wykorzystywany przez lekarzy. Test jest niezawodnym instrumentem w wykrywaniu psychomotorycznych zakłóceń rozwojowych. Ujawnia niezręczności ruchowe i umożliwia wstępną diagnozę zakłóceń psychomotorycznych u dziecka. Dostarcza ważnych informacji dotyczących prawidłowości rozwoju dzieci w wieku 6–8 lat¹³. Od 2002 roku przeznaczony jest on dla pedagogów specjalnych, lekarzy szkolnych, pediatrów, psychologów i pedagogów szkolnych. Jest prostym narzędziem, a czas przeprowadzania testu jest bardzo krótki. Od osoby badającej nie wymaga się specjalistycznego wykształcenia w diagnozie psychomotorycznej. Stosowana technika video podczas przeprowadzania testu ułatwia obserwację. **Dziecko wykonuje 4 ćwiczenia (1 próba grafomotoryczna i 3 ruchowe).**

Każde zadanie oceniane jest w kategoriach A, B lub C, w którym:

A – oznacza zadanie wykonane bezbłędnie,

B – dobrze z nieznacznymi (pewnymi) trudnościami,

C – zadanie wykonane błędnie, z dużą trudnością lub w ogóle niewykonane.

Próby testowe przeprowadzane są w następującej kolejności:

- grafomotoryka,
- koordynacja rąk,
- koordynacja oko-ręka,
- sekwencja skoków – 2 części (część I – skoki obunóż, część II – skoki jedenonóż).

Do przeprowadzenia testu potrzebne jest pomieszczenie, w którym dziecko będzie mogło swobodnie wykonać skoki na odcinku 4–5 metrów, oraz materiały, takie jak: karta do badania grafomotoryki, ołówek, taśma klejąca i piłka gimnastyczna o średnicy około 20 cm. Podłoże powinno być wystarczająco twarde, aby piłka

¹³ S. Naville, A. Weber, B. Mock, *Psychomotorischer Screening-Test*, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Lucern 2002, s. 12.

dobrze odbijała się przy kozłowaniu. Przed rozpoczęciem każdej próby testowej należy w przystępny i czytelny sposób wyjaśnić dziecku przebieg ćwiczenia. Dodatkowo każda z prób powinna być poprzedzona pokazem. Osoba oceniająca nie koryguje próby, ani jej nie przerywa. W razie potrzeby dziecko może kilkakrotnie powtórzyć dane ćwiczenie. Wykonywane zadanie należy ocenić zgodnie z przyjętymi kryteriami, a ocenę (A, B lub C) wpisać do karty badań. Ważne, aby w taki sposób wytłumaczyć dziecku przebieg ćwiczenia, żeby wiedziało dokładnie, o co chodzi i na czym polega zadanie.

Grafomotoryka

Dziecko siedzi wygodnie przy stole. Łokcie leżą na blacie, a stopy są wygodnie i twardo oparte o podłogę. Karta badań z rysunkami zwierzątek przymocowana jest do stołu za pomocą taśmy klejącej. Nie powinna znajdować się zbyt blisko ciała dziecka. Skoki tych trzech zwierzątek będą przedstawione za pomocą luków rysowanych ołówkiem. Długość skoku każdego zwierzątka jest inna, a początek i koniec skoku zaznaczony w postaci pionowej kreseczki.

Materiał: karta badań dla luków rysowanych ołówkiem, taśma klejąca, ołówek.

Przygotowanie: „Pokazujemy dziecku za pomocą luków, jak zwierzątka skaczą”.

Ocena	Trzymanie ołówka	Prowadzenie kreski
Rezultat A	Dziecko normalnie trzyma ołówek w dłoni.	Dziecko płynnie i precyzyjnie prowadzi kreskę pomiędzy punktami granicznymi.
Rezultat B	Dziecko trzyma ołówek zbyt sztywno lub pod nieprawidłowym kątem .	Dziecko „zacina się” podczas prowadzenia kreski, nanosi linię ruchem przerywanym (skokowym). Kreska jest wymuszona, widoczne napięcie ze zmianą pozycji włącznic, wrażenie dużego wysiłku. Dziecko może prowadzić ząbkowaną, schodkową kreskę z dużymi trudnościami i tylko w taki sposób potrafi połączyć te punkty.
Rezultat C	Dziecko trzyma ołówek niepewnie lub chwytajnie (drżenie ręki).	Dziecko „wyjeżdża” kreską poza punkty i nie może w nie trafić.

Instrukcja słowna: „Tutaj są trzy różne zwierzątka. Znasz je wszystkie? Zobacz jak one skaczą (pokaz drugą stroną ołówka). Zajączek robi 2 duże skoki, żabka 4 średnie, a świerszcz (konik polny) 8 małych”.

Przeprowadzenie: „Pokaż paluszkami, jak chcesz narysować te skoki zwierząt i narysuj je za pomocą ołówka”.

Koordynacja rąk

Dziecko stoi naprzeciwko prowadzącego. Oboje trzymają ręce wyciągnięte w przód, zgięte w łokciach, przedramiona ustawione poziomo. Otwarte dłonie skierowane są do góry.

Przygotowanie: „Będziemy poruszać dłońmi”.

Instrukcja słowna: „Spójrz, kładę moją pięść na drugą płaską (otwartą) dłoń. Później robię to odwrotnie (drugą ręką). Spróbuj razem ze mną, a potem sam”.

Podczas tłumaczenia należy powoli pokazać dziecku przebieg ruchu. Ważne jest, aby zaciśniętą pięść położyć z kciukiem skierowanym do góry, na płaską dłoń. Jeśli dziecko po kilku próbach nie będzie w stanie przeprowadzić tego ćwiczenia, należy ćwiczenie przerwać i ocenić na „C”. W momencie, kiedy dziecko zrozumie przebieg ruchu, należy przestać je pokazywać.

Przeprowadzenie: „Najpierw zmieniasz ręce powoli, a potem coraz szybciej”.

Ocena	Koordinacja rąk
Rezultat A	Ruch jest precyzyjny i regularny . Ręce, pomimo wzrastającego tempa, wyraźnie zaciskają się w pięść i prostują (rozciągają), bez przykurczów przy zmianie.
Rezultat B	Ruch jest niewyraźny lub nietrafny (niedokładny). Zmiana między zaciśnięciem pięści a rozprostowaniem dłoni jest niewyraźna. Koordinacja jest nieprawidłowa , ruch zaczyna się, szwankuje.
Rezultat C	Dziecko się gubi, nie potrafi wykonać ruchu .

Koordinacja oko-ręka

Dziecko stoi trzymając w rękach piłkę. Podłoże jest dostatecznie twarde, aby piłka odbijała się przy kozłowaniu.

Materiał: piłka (musi być wystarczająco miejsca na kozłowanie i twarde podłoże).

Przygotowanie: „Odbijamy piłkę o podłogę tak długo, jak to możliwe”.

Instrukcja słowna: „Spróbuj kozłować piłką za pomocą tylko 1 ręki, tak długo aż piłka ci nie upadnie”.

Przeprowadzenie: ważne jest, aby każdemu dziecku dać czas na próbę 4–5 odbić.

Ocena	Spojrzenie na piłkę (kontakt wzrokowy z piłką)	Przebieg ruchu
Rezultat A	Dziecko skoncentrowane , śledzi ruch piłki oczami.	Dziecko odbija piłkę precyzyjnie i regularnie .
Rezultat B	Dziecko ciągle odbiega wzrokiem od piłki.	Dziecko trafia w piłkę, jednak uderza w nią zbyt mocno lub zbyt słabo . Musi doskoczyć do piłki lub pochylić się do niej. Odbicia piłki są nieregularne i niemirowe .
Rezultat C	Dziecko traci kontakt wzrokowy z piłką, oczy są odwrócone.	Dziecko uderza w bok piłki lub nie trafia w nią wcale . Nie może wykonać 4–5 ciągłych odbić po sobie (pod rząd).

Sekwencja skoków – część I

Regularne podskoki do przodu na obu nogach są tylko wtedy możliwe, kiedy ciężar ciała jest równo rozłożony na obie nogi. Prawidłowa koordynacja w ruchu pozwala na sprawne i ekonomiczne wykonywanie skoków. Osoba przeprowadzająca

musi zwrócić uwagę, aby pozycja wyjściowa była odpowiednia (równoległe ustawienie stóp, właściwe rozłożenie ciężaru ciała, ułożenie rąk po obu stronach ciała).

Przygotowanie: „Skaczymy do przodu na obu nogach, na wyznaczonym odcinku, od linii początkowej do linii końcowej”.

Ocena	Pozycja ciała	Współruch i usztywnienie (utrzymanie) rąk	Równowaga
Rezultat A	Pozycja ciała jest prawidłowa (wyprostowana).	Ręce współgrają, lekko poruszają się .	Równowaga jest prawidłowa , pewne utrzymanie toru skoków.
Rezultat B	Pozycja ciała jest niestabilna .	Ręce są usztywnione, wykręcone .	Równowaga jest niepewna , tor skoków chwiejny.
Rezultat C	Pozycja ciała jest skrzywiona .	Ręce są zbyt mało napięte, luźne. Mimowolnie, bezwładnie poruszają się (za duży zakres ruchu).	Równowaga jest utracona (zaburzona), tor ma przebieg ślalomu.

Instrukcja słowna: „Spróbuj skoczyć do przodu na obu nogach, tak jak ja”. Należy pokazać skoki na wyznaczonym odcinku – pomiędzy dwoma liniami.

Przeprowadzenie: Dziecko musi pamiętać o tym, aby ręce były wyprostowane i wyciągnięte po obu stronach. W razie potrzeby należy dziecku o tym przypominać.

Sekwencja skoków – część II

Rezultaty pierwszej części powinny być wpisane do karty. Dopiero wówczas należy przystąpić do drugiej części tej próby. Ważne, aby nie pomylić wyników. W drugiej części próby dziecko powinno wykonać skoki na jednej nodze (prawej, a następnie lewej). Zwracamy tu uwagę na pokazanie przez dziecko prawej i lewej strony ciała. Koordynacyjnie jest to zadanie trudniejsze od skoków obunóż.

Przygotowanie: W drugiej części skacze się tylko na jednej nodze. „Skaczymy do przodu na jednej nodze, na wyznaczonym odcinku, od linii początkowej do linii końcowej”.

Instrukcja słowna: „Spróbuj skoczyć do przodu na jednej nodze, tak jak ja pokazuję. Potem zmień nogę i spróbuj pokonać ten sam odcinek w drugą stronę”. Należy pokazać skoki na wyznaczonym odcinku.

Przeprowadzenie: Dziecko musi pamiętać o tym, aby ręce były wyprostowane i wyciągnięte po obu stronach. W razie potrzeby należy dziecku o tym przypominać.

Ocena	Umiejętności
Rezultat A	Dziecko potrafi skakać zarówno na prawej, jak i na lewej nodze.
Rezultat B	Dziecko potrafi skakać tylko na jednej nodze (wybranej). Należy podać, na której.
Rezultat C	Dziecko nie potrafi wykonać skoków na żadnej nodze.

„Test Ogólnej Koordynacji Ciała Kipharda i Schillinga” (KTK) i opanowania ciała u dzieci w wieku 5–14 lat

Test KTK (koordynacji cielesnej) został stworzony przez Kipharda i Schillinga. Jego zastosowanie umożliwiło wykrycie w 91% w badanej przez autora populacji – dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym. Badane dzieci były w tym samym wieku kalendarzowym, miały podobne warunki socjalne i wykazywały się tym samym stopniem inteligencji. Test KTK daje dokładną ocenę ogólnej koordynacji ciała, nadaje się do ustalenia zahamowania w rozwoju ogólnej koordynacji ciała u dzieci w wieku 3–14 lat. Stwierdzona mała wyćwiczalność zadań testu KTK umożliwia zastosowanie go do kontroli ćwiczeń terapii psychomotorycznych¹⁴.

Test obejmuje cztery próby, takie jak:

- przejście po równoważni w tył,
- przeskoki na jednej nodze (prawej i lewej),
- boczne przeskakiwanie tam i z powrotem,
- boczne przekładanie deseczek.

„Wrocławski Test Sprawności Fizycznej” dla dzieci w wieku przedszkolnym (3–7 lat)

Test ten bada poziom rozwoju zdolności motorycznych, takich jak: siła, moc, zwinność i szybkość. Jest testem znormalizowanym, a także dwukrotnie przebadanym pod względem rzetelności, selektywności i obiektywności. Rezultatem przeprowadzonej normalizacji jest osiem tabel punktacyjnych: 4 dla dziewcząt i 4 dla chłopców. Każda tabela punktacyjna uwzględnia pięć kategorii wieku, a w przypadku wyników próby siły, również środowisko, w którym wychowują się dzieci¹⁵.

Test obejmuje cztery próby, takie jak:

- próba siły – rzut piłki lekarską o masie 1 kg znad głowy,
- próba mocy – skok w dal z miejsca,
- próba szybkości – bieg na odcinku 20 m,
- próba zwinności – bieg „wahadłowy” 4 x 5 m – z przenoszeniem drewnianego klocka o boku 5 cm.

Próby siły, mocy i zwinności prowadzi się w pomieszczeniach zamkniętych. Próbę szybkości prowadzi się na powietrzu (boisko, ogród).

Aby ocenić sprawność fizyczną dziecka należy:

- obliczyć wiek metrykalny dziecka (z dokładnością do 1 miesiąca) w dniu badań;
- ustalić kategorię wieku dziecka, np. chłopiec w dniu badań ma 4 lata i 10 miesięcy: chłopca tego klasyfikujemy jako 5-latkę. Do grupy dzieci w wieku 5 lat zalicza się wszystkie dzieci, które w dniu badań miały ukończone 4 lata i 6 miesięcy, a nie przekroczyły 5 lat i 5 miesięcy. Podobna zasada obowiązuje w kwalifikacji dzieci do innych grup wiekowych;

¹⁴ A. Staśkiel, *Test koordynacji ciała Kipharda i Schillinga dla dzieci i jego pierwsze próby zastosowania w Polsce*, „Kultura Fizyczna” 1978, nr 12.

¹⁵ B. Sekita, *Rozwój somatyczny i sprawność fizyczna dzieci w wieku 3–7 lat*, [w:] *Rozwój sprawności i wydolności fizycznej dzieci i młodzieży: raporty z badań*, S. Pilicz (red.), Wydawnictwo AWF, Warszawa 1988, s. 28.

- przeprowadzić próby sprawnościowe;
- odczytać w tabelach punktacji, z uwzględnieniem wieku, płci i środowiska, liczbę punktów przypisaną danej wielkości pomiaru (wyniku) testowego;
- zsumować liczbę punktów, jaką uzyskało dziecko za wykonanie 4 prób. Można też wynik każdej próby oceniać oddzielnie.

Kolejność prowadzenia prób jest następująca:

- 1 – próba zwinności, 2 – próba mocy, 3 – próba siły, 4 – próba szybkości.

3. Całościowa diagnoza psychomotoryczna i wspieranie rozwoju dzieci

Zebraane o dziecku informacje pokazują jego słabsze i mocniejsze strony. Jednak diagnoza psychomotoryczna skupia się na zasobach, a więc potencjale rozwojowym dziecka.

Całościowe podejście do dziecka w psychomotorycznym ujęciu staje się szczególnie widoczne w percepcji procesu diagnostycznego. Dziecko postrzega się w kontekście tego wszystkiego, co miało miejsce w przeszłości. Bowiem to, co się wydarzy, stanowi rezultat odbioru sytuacji minionych i obecnych. Psychomotoryka dziecka, którą aktualnie obserwujemy, jest wypadkową wszystkiego, co dotychczas w jego życiu zaistniało, reakcji na te sytuacje, dojrzewania układu nerwowego, wypracowywania sobie coraz to bardziej dojrzałych mechanizmów adaptacyjnych oraz reakcji na zachowania dziecka ze strony środowiska.

Celem diagnozy jest zaplanowanie działań interwencyjnych zgodnie z ideą samostanowienia, co oznacza – nie patrzeć na człowieka z utrudnieniami w rozwoju przez pryzmat jego deficytu, lecz na jego możliwości¹⁶. Jak pisze R. Zimmer, pozytywny obraz siebie uzewnętrznia się w przekonaniu, że można poradzić sobie z trudnymi zadaniami, rozwiązywać problemy i panować nad sytuacją¹⁷. Trudna sytuacja może być bowiem problemem nie do rozwiązania, może być również szczególnym wyzwaniem, któremu trzeba stawiać czoła. Zadaniem psychomotoryka jest takie przepracowanie w toku wspólnych zajęć z dzieckiem jego trudności, aby nauczyło się ono traktować je jako wyzwania, którym potrafi sprostać¹⁸.

Oddziaływaniami psychomotorycznymi możemy objąć dzieci zahamowane i niespokojne, wycofujące się z kontaktów społecznych, z mikrozaburzeniami centralnego układu nerwowego. Mogą to więc być dzieci intelektualnie sprawne, a jednocześnie sygnalizujące trudności różnego pochodzenia. Postrzeganie dziecka w ujęciu psychomotoryki stanowi jedno z ogniw rozumienia całej motoryki w procesie rozwoju. Punktem wyjścia jest tu neuromotoryka (tabela nr 1).

¹⁶ H. Jessel, *Vom Defizit zum „Profitzīt“*, „Praxis der Psychomotorik“ 2009, Heft 2.

¹⁷ R. Zimmer, *Psychomotorik – Ein Weg zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung von Kindern*, referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej – „Psychomotoryka ruch pelen znaczeń 2” – która odbyła się we Wrocławiu w Dolnośląskiej Szkole Wyższej w 2010 roku.

¹⁸ D. Eggert, B. Lütje-Klose, *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*, 2 Bände: *Textband und Arbeitsbuch*, Verlag Modernes Lernen; Auflage: 7, Dortmund 2008, s. 32.

Tabela nr 1. Szerokie rozumienie motoryki w procesie rozwoju dziecka w odniesieniu do poszczególnych okresów ontogenezy

Neuromotoryka Odruchy	Sensomotoryka Percepcja	Psychomotoryka Odczuwanie	Socjomotoryka Postrzeganie społeczne
Koordynacja	Reagowanie	Poznawanie swoich stanów emocjonalnych i mentalnych	Komunikacja
Zastosowanie	Zastosowanie	Zastosowanie	Zastosowanie
↓	↓	↓	↓
Niemowlęta	Dzieci w wieku po- niemowlęcym	Dzieci przedszkolne	Dzieci w młodszym wieku szkolnym

Obejmuje ona najwcześniejszy okres rozwoju ruchowego człowieka i pozwala ustalić, w jakim zakresie patologiczne bądź przetrwale odruchy opóźniają ten rozwój. Zaburzone funkcje neurologiczne i nieprawidłowa ośrodkowa koordynacja nerwowa mogą być usprawniane poprzez wykorzystanie metod fizjoterapeutycznych, na przykład: Castillo-Moralesa, Vojty, Bobathów. Następnym ogniwem, które pokazuje inną już organizację ruchu u dziecka, jest sensomotoryka. Przez sensomotorykę rozumie się funkcjonalną całość reagowania od „wejścia” do „wyjścia”, od bodźca do reakcji, od percepcji do działania. Integrację sensoryczną jako organizację wrażeń i ruchu można usprawnić poprzez sensomotoryczny trening, na przykład metodami: Mass, Fröhlicha czy Ayres.

W psychomotoryce, nadbudowanej na obu zaszygalizowanych ogniwach, akcentuje się treści życia wewnętrznego, takie jak: uczucia, emocje, nastrój, i manifestowanie się ich na zewnątrz – w ruchu. Na kolejnym etapie pojawia się socjomotoryka, która pokazuje znaczenie psychomotorycznej adekwatności zachowań dziecka w budowaniu się satysfakcjonujących relacji z innymi. Tworzą się dzięki temu doświadczenia wspólnego działania, odczuwania radości i satysfakcji w kontaktach z innymi¹⁹.

W psychomotorycznym rozumieniu rozwoju osoby mocno się akcentuje autonomię, samourzeczywistnienie oraz orientację na celu swoich działań. Klamrą spinającą te trzy pojęcia jest koncepcja siebie. Dążenie do autonomii umożliwia stawanie się niezależnym od kontroli zewnętrznej i rozwijanie odpowiedzialności za własne postępowanie w harmonii z odpowiedzialnością społeczną. Samourzeczywistnienie dokonuje się w określonym kontekście społecznym. Warunki otoczenia sprzyjają procesowi rozwoju osobowości, chronią dziecko i wspierają bądź utrudniają realizację potencjału rozwojowego. Kluczem do jakości ludzkiej egzystencji jest bezpieczeństwo i miłość. Osoby, które mają zapewnione poczucie bezpieczeństwa i miłości, mogą nadawać swoim działaniom sens i w pełni się rozwijać²⁰. W konsekwencji zaspokojenia tych podstawowych potrzeb psychicznych rozwija się mocne

¹⁹ E.J. Kiphard, *op. cit.*, s. 42.

²⁰ R. Zimmer, *Dzieci potrzebują wiary w siebie*, Jedność, Kielce 2007, s. 116.

„ja”, świadomość własnych kompetencji, pozytywny obraz siebie oraz psychiczna stabilność. Te właściwości są zabezpieczeniem i lekarstwem na nadmierne obciążenia, niepowodzenia i stesy. Można więc powiedzieć, że koncepcja siebie wpływa na to, jak radzimy sobie z codziennymi problemami. W obrazie siebie odbijają się dziecięce doświadczenia wzajemnych kontaktów z otoczeniem. Na tej podstawie tworzą się oczekiwania społecznych reakcji. Te oczekiwania i przewidywania uruchamiają określone działania. Obraz siebie pozostaje w związku z ocenianiem swoich możliwości i właściwości na skutek podejmowanych działań i porównywania siebie z innymi, odnoszonymi sukcesami i porażkami. Jest to punkt wyjścia do tworzącej się samooceny, a w ślad za nią samoakceptacji. Pozytywna samoocena przekłada się na przekonania o możliwości przezwyciężenia nowych i trudnych wyzwań oraz rozwiązywania problemów²¹.

²¹ R. Zimmer, *Handbuch...*, *op. cit.*, s. 267.

Jacek Krajewski
Katarzyna Krajewska

GOTOWOŚĆ SZKOLNA DZIECI KOŃCZĄCYCH EDUKACJĘ PRZEDSZKOLNĄ

Wprowadzenie

Podstawowym zadaniem edukacji jest przygotowanie człowieka do samorealizacji i adaptacji społecznej oraz kulturowej¹, dlatego też za najważniejszy cele edukacji dziecka uznaje się wspieranie jego wszechstronnego rozwoju.

Otaczająca rzeczywistość, a przede wszystkim szybkie tempo przemian cywilizacyjnych wymagają od człowieka nie tylko szerokiej wiedzy, praktycznych umiejętności, ale również postaw aktywnych i poszukujących.

„Dojrzałość szkolna”, „gotowość szkolna”, „przygotowanie do szkoły” – to terminy używane raczej zamiennie i to zarówno u nas, jak w innych krajach. Niemiecki termin *Schulreife* to właśnie dojrzałość szkolna, angielski *school readiness* oznacza gotowość szkolną, francuski *l'aptitude á la scolarité* mówi o zdolności do podjęcia nauki w szkole, wreszcie rosyjski *podgotowka k' škole* dotyczy wręcz przygotowania do szkoły. Podstawę zróżnicowania tych pojęć może stanowić zarówno rozumienie samego procesu dojrzewania, jak też roli uczenia się w procesie rozwojowym. W pierwszym przypadku wychodzi się z założenia, że dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzewaniem. Kierowanie rozwojem przypisuje się tu złożonemu mechanizmowi biologicznemu, jakim jest dojrzewanie, dojrzałość zaś traktuje się jako moment charakteryzujący się wrażliwością na oddziaływanie zewnętrzne, które mogą modyfikować i kierunek, i dynamikę zmian, które zachodzą w rozwoju. W drugim wypadku zakłada się, że istnieje możliwość ćwiczenia i kształtowania pewnych właściwości dziecka, stwarzając szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Zwraca się więc tutaj uwagę na moment „przygotowania” czy „gotowości” do podjęcia zadań szkolnych. „Gotowość” nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcać.

Granice pojęć „dojrzałości szkolnej” i „gotowości szkolnej” nie są, jak widać, całkiem wyraziste. Zwłaszcza, gdy zważymy, iż dojrzewanie nie jest już dziś traktowane jako główny czynnik odpowiedzialny za rozwój. W wielu najnowszych badaniach udowodniono, że wpływy biologiczne nie działają niezależnie, lecz w wytworzeniu

¹ K. Denek, *Investowanie w kształcenie*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, T.M. Zimny (red.), Menos, Częstochowa 2001, s. 14.

ostatecznego rezultatu rozwojowego splatają się z czynnikami środowiskowymi i uczeniem się².

Współcześnie **gotowość szkolną rozpatruje się jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, „współgry” właściwości dziecka i właściwości szkoły**. Traktuje się ją więc nie tylko jako zależną od wewnętrznych procesów dojrzewania, lecz jako współmiernie do wspierających dziecko lub hamujących wpływów środowiska, oraz – łącznie – jako wynik interakcji między zdatnym do szkoły dzieckiem a środowiskiem rodzinnym i wychowaniem przedszkolnym³. Stąd między innymi pojęcie *Schulreife* („dojrzałość szkolna”) zastąpiono w krajach niemieckojęzycznych terminem *Schulfertigkeit*, który oznacza „zdatność czy gotowość szkolną”⁴. Jest więc ona obecnie terminem o wiele bardziej obszernym i złożonym. Również w Polsce coraz częściej używa się terminu „gotowość szkolna” dla określenia gotowości nie tylko do szkoły, lecz także gotowości do uczenia się.

Wysoka gotowość szkolna stanowi fundament warunkujący sukces w edukacji i w życiu, decydując tym samym często o jego jakości. Warunkiem uzyskania przez dziecko pełnej gotowości do podjęcia nauki w szkole jest jego wszechstronny, pełny i harmonijny rozwój (fizyczny, umysłowy i społeczny), umożliwiający systematyczne wychowanie i nauczanie szkolne⁵.

Podsumowując dotychczasowe rozważania można powiedzieć, że gotowość szkolna to bardzo dynamiczny proces, w którym rozwój i uczenie się mają swój ogromny udział. Uświadomienie sobie złożoności tego procesu powinno stanowić podstawę dla urzeczywistniania edukacji rozwojowej, bowiem okres, w którym dziecko kończy edukację przedszkolną i podejmuje obowiązki szkolne, jest czasem szczególnie korzystnym dla jego rozwoju. Dziecko osiąga w tym okresie pewną stabilizację psychiczną, jest radosne, beztrudne i bardzo chętne do współpracy, a szkoła stanowi dla niego raczej pasjonującą, wciąż odkrywaną przygodę niż uciążliwy obowiązek, co przy odpowiedniej realizacji procesu dydaktycznego będzie sprzyjało dalszemu, wszechstronnemu rozwojowi.

Okres przedszkolny jest zatem bardzo ważnym i dynamicznym etapem w rozwoju dziecka. W tym okresie tworzy się fundament osobowości. Dziecko nabywa podstawowych wiadomości i umiejętności, które decydują i wpływają na jego dalszy rozwój⁶.

Działanie tradycyjnego przedszkola czy szkoły oparte na przekazywaniu wiedzy encyklopedycznej, częstej dominacji zajęć stolikowych i kształceniu prostych

² B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Żak, Warszawa 2003, s. 11.

³ *Ibidem*, s. 12.

⁴ W. Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, Verlag A. Kröner, Stuttgart 2000, s. 326.

⁵ A. Surynt, *Rozwój fizyczny i motoryczny dzieci 6- i 7-letnich jako kryterium wieku rozpoczęcia nauki w szkole*, „Człowiek i Ruch” (Human Movement) 2003.

⁶ M. Pawłowska, *Wielostronna aktywność w edukacji regionalnej dzieci 6-letnich*, [w:] *Edukacja jutra*, W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), Menos, Częstochowa 2002, s. 178.

czynności, zbudowane na doktrynie podająco-reproduktywnej, powinno zmienić się na rzecz kreatywnej, generatywnej i wielostronnej koncepcji nauczania-uczenia się⁷. Kluczem do sukcesu w tym oddziaływaniu jest zarówno umiejętność zainteresowania dzieci, atrakcyjność samych zajęć, jak i optymalny dla dziecka sposób przekazywania treści edukacyjnych⁸. Ważne jest promowanie innowacyjności, otwartego wyrażania własnych poglądów, rozwijanie twórczego myślenia i wyobraźni, a także rozbudzanie ciekawości i pasji. Elementy te są bowiem najistotniejszymi składnikami wykształcenia.

Te fakty i założenia stały się inspiracją i wskazówkami związanymi bezpośrednio z pomysłem i problematyką podjętą w naszej pracy badawczej. Stały się również motywacją do podjęcia pracy z dziećmi, do poszukiwania nowych praktycznych rozwiązań, do rozważań związanych z ich faktyczną przydatnością tak, aby każdy mały człowiek mógł w przyszłości odnosić sukcesy, stał się „pełną” osobowością i potrafił odnajdywać się w różnych, często bardzo trudnych sytuacjach i zadaniach, jakie będzie stawiało przed nim życie.

Badanie nowych treści edukacyjnych, ich przydatności i celowości, związane jest bezpośrednio z modyfikacją programów nauczania, poszukiwaniem coraz lepszych, bardziej aktualnych rozwiązań edukacyjnych, jest niezbędne i konieczne, ponieważ treści te poprzez swoją aktualność i skierowanie ku przyszłości są w stanie aktywniej i pełniej stymulować oraz wspomagać wszechstronny rozwój dziecka, podnosząc tym samym jego gotowość szkolną.

Metodologia badań

Sformułowany cel, zgodnie z metodologiczną koncepcją nauk humanistycznych, miał charakter naukowo-poznawczy i praktyczny.

Celem poznawczym pracy było uzyskanie informacji o wartości edukacyjnej niekonwencjonalnego programu opartego na zajęciach z wychowania fizycznego, mającego wspomóc rozwój dziecka i przygotować je do edukacji szkolnej, oraz o odniesieniu wartości nowatorskiego programu względem sprawdzonych już metod wspomagających gotowość szkolną.

Celem praktycznym było opracowanie, realizacja i weryfikacja programu zajęć opartego na wychowaniu fizycznym z wykorzystaniem pilek edukacyjnych „Edubal”, jogi dla dzieci oraz elementów relaksacji i zabaw z „Klanzą” dla dzieci znajdujących się w najstarszej grupie przedszkolnej, tzw. zerówce; a także zbadanie jego atrakcyjności oraz ukazanie wartości przyczyniających się bezpośrednio do podnoszenia gotowości szkolnej.

⁷ K. Denek, *op. cit.*, s. 226.

⁸ J. Świrko-Filipczuk, *Samodzielność jako cel i zasada kształcenia oraz podmiot świadomości nauczycieli*, [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, K. Denek, F. Berezniński (red.), ZCE, Szczecin 1999, s. 189.

Problemy i hipoteza badawcza

Głównym problemem badawczym było pytanie: **Który z proponowanych programów pracy z dzieckiem 6-letnim okaże się bardziej przydatny w przygotowaniu dziecka do edukacji szkolnej?**

Tworząc powyższe pytanie uwzględniono przede wszystkim fakt, iż w badaniach pedagogicznych poszukuje się nie tyle potwierdzenia lub zaprzeczenia ogólnej efektywności propagowanej metody nauczania czy wychowania, ile ściśle określonych skutków (następstw), jakie pociąga ona za sobą w porównaniu z jakąś inną metodą oddziaływania pedagogicznego. Zalecane są zatem zwłaszcza pytania o stopień skuteczności danej metody i warunki, jakie spełnione być powinny, aby metoda ta była rzeczywiście skuteczna⁹.

Konsekwencją przedstawionego powyżej problemu głównego było postawienie bardziej szczegółowych pytań badawczych:

1. W jakich sferach rozwoju dziecka wpływ programu niekonwencjonalnego oparteo na zajęciach z wychowania fizycznego będzie najbardziej widoczny?

2. Po realizacji którego programu w większym stopniu zmieni się poziom grafomotoryki?

3. Czy program niekonwencjonalny oparty na zajęciach z wychowania fizycznego spowoduje większe zmiany w sferze motorycznej?

4. Czy program zawierający dodatkowe zajęcia edukacyjne, oparte na metodzie kompilacyjnej stanowiącej zbiór trzech metod, spowoduje większe zmiany w sferze umysłowej (intelektualnej) niż program niekonwencjonalny, oparty na zajęciach z wychowania fizycznego?

Na podstawie przedstawionych wcześniej pytań oraz po uwzględnieniu powyższych wskazówek metodologicznych sformułowano następującą główną hipotezę badawczą: **Dzieci biorące udział w zajęciach opartych na niekonwencjonalnym programie zawierającym treści wychowania fizycznego osiągną wyższą gotowość szkolną niż dzieci „prowadzone” programem tradycyjnym.**

Postawiono również bardziej szczegółowe hipotezy badawcze:

1. Program niekonwencjonalny oparty na zajęciach z wychowania fizycznego może spowodować największe zmiany w sferze fizycznej i motorycznej.

2. Program zawierający dodatkowe zajęcia edukacyjne, stanowiące zbiór trzech metod, może spowodować największe zmiany w obszarze grafomotoryki.

3. Program oparty na dodatkowych zajęciach edukacyjnych, stanowiący zbiór trzech metod, może spowodować większe zmiany w sferze umysłowej niż program niekonwencjonalny.

⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2003, s. 24.

Wskaźniki, zmienne i ich operacjonalizacja

Kolejnym etapem, po sformułowaniu problemów i hipotez, było określenie zmiennych zależnych i niezależnych.

W przeprowadzonych przez nas badaniach **zmienną niezależną** był półroczny udział dzieci przedszkolnych, będących w „zerówce”, w zajęciach opartych na niekonwencjonalnym programie zawierającym treści wychowania fizycznego (obejmujący zajęcia z jogą dla dzieci, piłkami edukacyjnymi „Edubal”, a także elementy relaksacji i zabawy z płótnem), natomiast **zmienną zależną** stanowiły zmiany w gotowości szkolnej (rozwoju dziecka oraz zaawansowaniu dziecka w ukształtowaniu się jego gotowości do nauki w szkole) – mogące wynikać z udziału dzieci w tego rodzaju procesie dydaktycznym (tabela nr 1).

Tabela nr 1. Zmienne zależne oraz ich wskaźniki

Zmienne zależne		Wskaźniki zmiennych (wyniki uzyskane w testach)
ROZWÓJ PSYCHOMOTORYCZNY	<ul style="list-style-type: none"> • grafomotoryka, • koordynacja rąk, • koordynacja oko-ręka, • sekwencja skoków w dwóch częściach (część I – skoki obunóż; część II – skoki jednonóż). 	Psychomotorischer Screening-Test (Naville, Weber, Mock).
SPRAWNOŚĆ FIZYCZNA	<ul style="list-style-type: none"> • <u>próba siły</u> – rzut piłka lekarską o masie 1 kg nad głowę, • <u>próba mocy</u> – skok w dal z miejsca, • <u>próba szybkości</u> – bieg na odcinku 20 m, • <u>próba zwinności</u> – bieg „wahadłowy” 4 x 5 m z przenoszeniem drewnianego klocka o boku 5 cm. 	Wrocławski Test Sprawności Fizycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym (3–7 lat).

	Zmienne zależne	Wskaźniki zmiennych (wyniki uzyskane w testach)
OGÓLNA KOORDYNACJA CIAŁA	<ul style="list-style-type: none"> • przejście po równoważni w tył, • przeskoki na jednej nodze (prawej i lewej), • boczne przeskakiwanie tam i z powrotem, • boczne przekładanie deseczek. 	Test Ogólnej Koordynacji Ciała Kipharda i Schillinga (KTK) i opanowania ciała u dzieci w wieku 5–14 lat.
DOJRZAŁOŚĆ SZKOLNA	<ul style="list-style-type: none"> • poziom rozwoju intelektualnego, • poziom myślenia operacyjnego, • poziom rozwoju sprawności percepcyjno-motorycznych, • poziom umiejętności posługiwania się elementarnymi pojęciami matematycznymi, • poziom logicznego rozumowania i myślenia, • poziom umiejętności orientacji w przestrzeni, • poziom umiejętności analizy i syntezy oraz porównań. 	Test Dojrzałości Szkolnej (DS1) Barbary Wilgockiej-Okoń.

Procedura badań

Dla określenia gotowości szkolnej badanych dzieci, zbadania przydatności programów w przygotowaniu dziecka do edukacji szkolnej oraz porównania ich wartości edukacyjnej zastosowany został **eksperyment pedagogiczny** (łac. *experimentum* – próba, doświadczenie), który był przeprowadzony w warunkach naturalnych.

Uzasadnienie wyboru metody stanowi fakt, iż eksperyment pedagogiczny polega na wpływaniu w określonych przypadkach na naturalny tok zdarzeń lub stan rzeczy, zmieniając w sposób dowolny i dobrze nam wiadomy jeden z warunków, w jakich on przebiega, ewentualnie wybieramy warunek dla nas istotny, zachodzący bez naszego wpływu i ingerencji w tym celu, by zaobserwować, czy i w jaki sposób wraz ze zmianą lub zaistnieniem tego warunku zmienił się tok zdarzeń¹⁰.

¹⁰ A. Góralski, *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, WSPS, Warszawa 1994, s. 90.

Konstruując model eksperymentu, wykorzystując technikę grup równoległych, wyłoniono w badaniach trzy rodzaje grup. Pierwszym rodzajem była grupa eksperymentalna „E1” charakteryzująca się wprowadzeniem do niej jednakowej i określonej zmiennej niezależnej (czynnik eksperymentalny), którą był program zajęć niekonwencjonalnych opartych przede wszystkim na zajęciach z wychowania fizycznego, wykorzystujący piłki edukacyjne „Edubal”, relaksację oraz jogę dla dzieci. Drugim rodzajem była grupa eksperymentalna „E2”, do której wprowadzono określoną zmienną niezależną w postaci niekonwencjonalnego programu zajęć, opartego na metodzie kompilacyjnej, stanowiącej zbiór trzech „metod dobrego startu”. Trzecim rodzajem była grupa kontrolna „K”, będąca jedynie punktem odniesienia dla dwóch pierwszych – celowo nie wprowadzono tu zmiennej niezależnej. We wszystkich grupach dokonano pomiaru zmiennych zależnych we wstępnej i końcowej fazie eksperymentu.

Przestrzegając jednej z cech charakterystycznych dla postępowania eksperymentalnego utajniony został przed osobami badanymi prawdziwy cel eksperymentu, a pretesty i posttesty przeprowadzone zostały przez eksperymentatora oraz zespół badawczy.

Eksperyment wg schematu przedstawionego na rycinie nr 1, podzielony był na 4 etapy:

- **pierwszy etap** stanowił dobór i podział dzieci do grup badawczych: eksperymentalnych i kontrolnej, na podstawie schematu losowania grupowego;
- **drugi etap** polegał na przeprowadzeniu pretestów we wszystkich grupach;
- **trzeci etap** objął realizację półrocznych, niekonwencjonalnych programów zajęć w grupach eksperymentalnych. Grupa kontrolna została pozostawiona w warunkach niezmiennych;
- **czwartym etapem** było wykonanie posttestów we wszystkich grupach oraz przeprowadzenie analizy i interpretacji zebranych wyników.

W badaniach podstawowych i końcowych (pretestach i posttestach) wykorzystano cztery narzędzia (testy), które się „uzupełniały”, a łączne ich zastosowanie pozwoliło ująć możliwie całościowo zagadnienie gotowości szkolnej. Próby zawarte w narzędziach można przeprowadzić nawet w trudnych warunkach bez użycia specjalistycznej aparatury, co umożliwi wykorzystanie ich w badaniach masowych.

Prawidłowość rozwoju psychomotorycznego oceniona została na podstawie wyników „Psychomotorischer Screening – Test” S. Naville, A. Weber, B. Mock; poziom sprawności fizycznej oceniony został na podstawie wyników badań „Wrocławskim Testem Sprawności Fizycznej dla dzieci w wieku przedszkolnym” B. Sekity; ocenę koordynacji ruchowej badanych dzieci dokonano przy pomocy „Testu Koordynacji Ciała Kipharda i Schillinga” (KTK); gotowość szkolna zbadana została za pomocą „Testu dojrzałości szkolnej” (DS1) B. Wilgockiej-Okoń.

Charakterystyka dzieci objętych badaniami

Badaniami eksperymentalnymi objęto 80 dzieci, w tym 33 dziewczęta i 47 chłopców, z najstarszej grupy przedszkolnej, tzw. zerówki. Dzieci pochodzą ze środowiska wielkomiejskiego, wszystkie uczęszczały do zespołów przedszkolnych i w okresie prowadzonego eksperymentu były obecne w placówce przedszkolnej. Przedszkola zostały wybrane w sposób losowy, jednak zwrócona została uwaga, aby znajdowały się one w obrębie tej samej dzielnicy (zbliżone i porównywalne środowisko oraz status społeczno-ekonomiczny rodzin dzieci), względnie podobne były warunki pracy w przedszkolach, przedszkola pracowały z wykorzystaniem tych samych programów (na podstawie tej samej podstawy programowej), a dzieci do nich uczęszczające uczestniczyły w zbliżonym wymiarze i stopniu w dodatkowych zajęciach realizowanych w przedszkolu i poza nim. Dzieci przydzielone zostały do grup badanych: dwóch eksperymentalnych (E1 i E2) i kontrolnej (K). Grupę E1 stanowiło 14 dziewcząt i 18 chłopców, w grupie E2 znalazło się 7 dziewcząt i 17 chłopców, natomiast w grupie K – 12 dziewcząt i 12 chłopców.

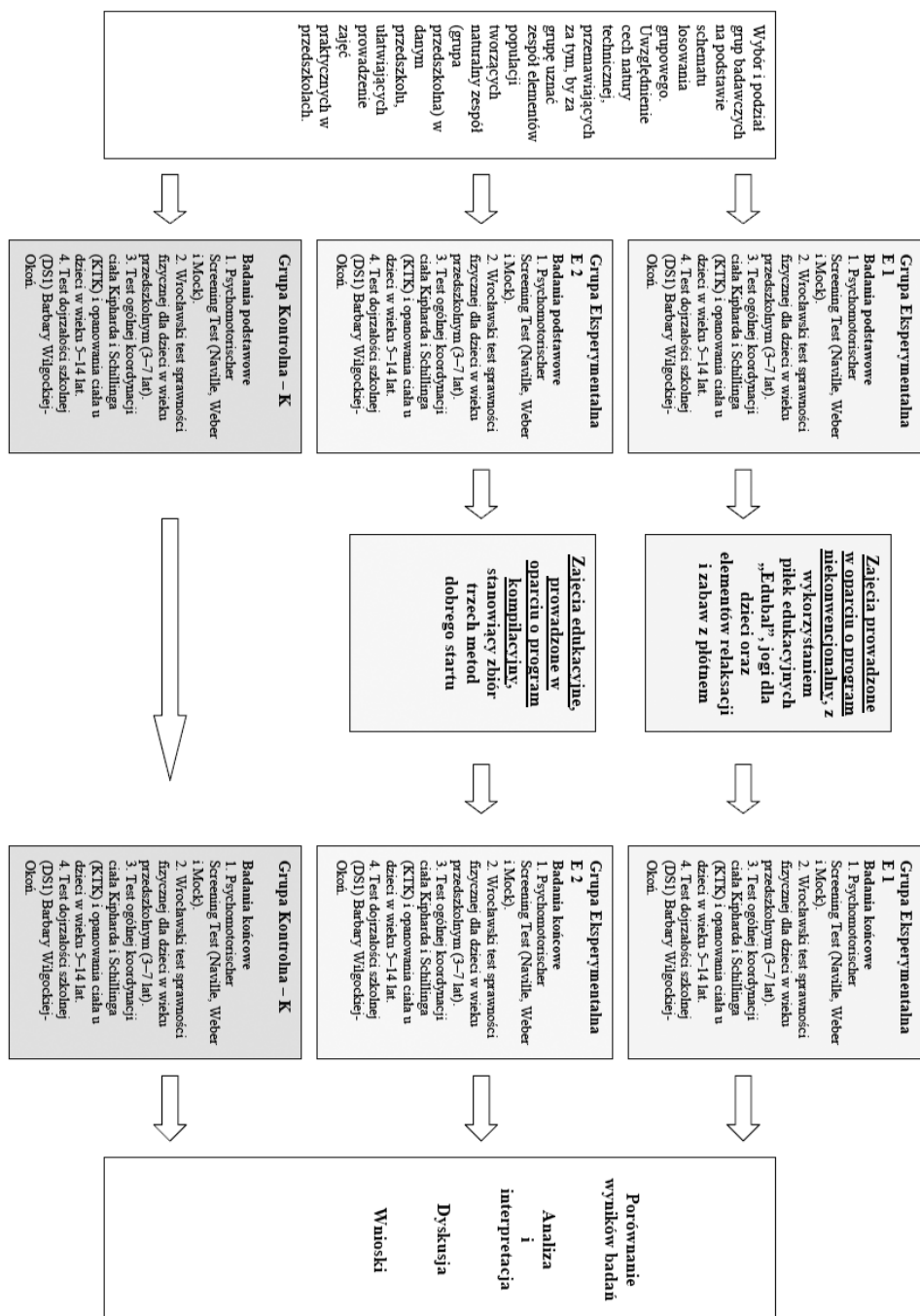
Badania pilotażowe

Wykonanie właściwych badań eksperymentalnych poprzedzone zostało badaniami pilotażowymi. Miały one przede wszystkim zweryfikować dobór narzędzi badawczych i plan eksperymentu. Przeprowadzone zostały w roku poprzedzającym eksperyment.

Wyniki i interpretacja badań

Celem przeprowadzenia badań początkowych w grupach badawczych: kontrolnej K oraz eksperymentalnych E1 i E2, było ustalenie poziomu gotowości szkolnej badanych dzieci przed przeprowadzeniem eksperymentu, a następnie wykorzystanie zebranych danych do porównania ich z wynikami badań poeksperymentalnych. Gotowość szkolna w podjętych przez nas badaniach ujmowana była w czterech aspektach: rozwoju psychomotorycznym, sprawności fizycznej, ogólnej koordynacji ciała i dojrzałości szkolnej.

Przeprowadzona przed rozpoczęciem eksperymentu szczegółowa diagnoza poziomu funkcjonowania dzieci w zakresie wymienionych wyżej obszarów pozwoliła odpowiednio zaplanować eksperyment oraz zweryfikować dobór grup przedszkolnych do odpowiednich grup badawczych. Do grupy kontrolnej, zgodnie z postępowaniem eksperymentalnym, jak również ze względów etycznych, została przydzielona grupa przedszkolna, która uzyskiwała najwyższe wyniki w badaniach wstępnych. Do grup eksperymentalnych zostały zakwalifikowane dzieci z grup, które uzyskały niższe wyniki, ale niewiele odbiegające od grupy kontrolnej, tak aby czynnik eksperymentalny mógł spowodować poprawę funkcjonowania dzieci we wszystkich obszarach gotowości szkolnej.



Rycina nr 1. Schemat planu eksperymentalnego badań

W „Psychomotorischer Screening Test”, w zdecydowanej większości prób testowych, najwięcej dzieci z poszczególnych grup wykonywało zadania z nieznacznymi trudnościami, co stanowiło dodatkowe przesłanie do podjęcia pracy z dziećmi, która miała na celu poprawę rezultatów osiągniętych przez badanych w zakresie zdolności psychomotorycznych.

W odniesieniu do testu sprawności fizycznej wystąpiło pewne zróżnicowanie międzygrupowe, jednak pomiędzy grupami eksperymentalnymi E1 i E2 nie odnotowano różnic istotnych statystycznie. Zdecydowana przewaga wyników słabszych, uzyskanych w tym teście przez dzieci z grup eksperymentalnych, była przesłaniem do wprowadzenia w nich czynnika eksperymentalnego i podjęcia pracy z dziećmi mającej na celu poprawę rezultatów osiągniętych przez badanych w zakresie sprawności fizycznej.

W teście ogólnej koordynacji ciała i opanowania ciała również nie odnotowano różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami eksperymentalnymi. Wystąpiła tutaj jedna różnica istotna pod względem statystycznym pomiędzy grupą kontrolną K a grupą eksperymentalną E2 w obszarze bocznego przekładania deseczek. Tak więc brak różnic istotnych statystycznie pomiędzy poszczególnymi grupami we wszystkich pozostałych obszarach, jak i w całościowej ocenie tego testu, świadczy o porównywalności grup badawczych w początkowej fazie eksperymentu.

W wynikach testu dojrzałości szkolnej w żadnym z badanych obszarów, jak i w ocenie całościowej testu dojrzałości szkolnej, nie wystąpiły różnice istotne statystycznie pomiędzy poszczególnymi grupami. W teście tym zaznaczyła się niewielka (nieistotna) przewaga grupy kontrolnej K. Brak różnic międzygrupowych świadczy o całkowitej porównywalności grup badawczych w początkowej fazie eksperymentu w zakresie tego testu.

Podsumowanie i szczegółowa analiza przedeksperymentalnych wyników badań wykazała zatem, iż wyniki uzyskane przez dzieci we wszystkich trzech grupach w większości obszarów nie różniły się istotnie z punktu widzenia statystyki. We wszystkich obszarach poszczególnych testów, jak i w ich ocenach całościowych, przeprowadzona analiza nie wykazała statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami eksperymentalnymi E1 i E2.

Różnice istotne statystycznie wystąpiły wyłącznie w niektórych aspektach testu sprawności fizycznej oraz w jednym obszarze testu ogólnej koordynacji ciała. Były to różnice zawsze związane z grupą kontrolną K. Grupa ta, jak już wspomnieliśmy wcześniej, wykazała „pewną” korzystną przewagę w stosunku do dwóch pozostałych i w związku z tym, zgodnie ze sztuką postępowania opartą na eksperymentach pedagogicznym, została ona potraktowana jako grupa, w której w dalszym etapie postępowania eksperymentalnego nie zadziałano żadnym czynnikiem eksperymentalnym mogącym wpłynąć na zmianę stanu gotowości szkolnej dzieci.

Celem przeprowadzenia badań końcowych w grupach badawczych E1, E2 i K było ustalenie poziomu gotowości szkolnej badanych dzieci po przeprowadzeniu eksperymentu, zbadanie różnic pomiędzy poszczególnymi grupami, a także

ustalenie i porównanie przyrostów w grupach, które mogły zostać wywołane m.in. poprzez działanie czynnika eksperymentalnego.

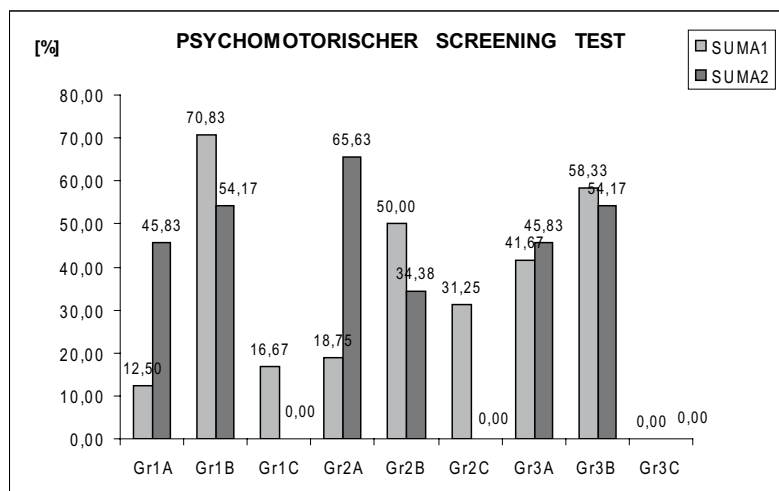
Przeprowadzona po zakończeniu eksperymentu szczegółowa analiza wyników uzyskanych przez dzieci w zakresie wymienionych wyżej obszarów pozwoliła również na weryfikację założeń badawczych, podjęcie dyskusji oraz sformułowanie postulatów i wniosków, które szczegółowo zaprezentowane zostały w kolejnym rozdziale rozprawy. Poniżej prezentujemy jedynie spostrzeżenia, które wynikają bezpośrednio z wyników końcowych badań uzyskanych przez dzieci.

We wszystkich grupach objętych badaniami, w ocenach cząstkowych poszczególnych prób, jak i w całościowej ocenie każdego testu, wystąpiła poprawa wyników osiągniętych przez dzieci. Była ona jednak zróżnicowana w zależności od danej grupy, jak i próby testowej.

Niewielkie różnice pomiędzy grupami eksperymentalnymi, w których prowadzono dodatkowe zajęcia, odnotowano jedynie w niektórych ocenach poszczególnych prób danego testu – po analizie wariancji, jak i analizie przeprowadzonej na przyrostach – i świadczą one o dużej porównywalności obu grup eksperymentalnych. Potwierdza to wysoką wartość nowego niekonwencjonalnego programu opartego na zajęciach z wychowania fizycznego, porównywalnego (na podstawie analizy ilościowej) z uznanymi i sprawdzonymi metodami wspomagającymi i stymulującymi rozwój dziecka.

W „Psychomotorischer Screening Test”, w końcowych wynikach badań, w zdecydowanej większości prób testowych nie pojawiła się ocena negatywna mówiąca o braku wykonania danego zadania przez dziecko bądź wykonaniu go w sposób nieprawidłowy, co świadczy o znacznej stymulacji rozwoju, jak i skoku rozwojowym dzieci (wykres nr 1).

Wykres nr 1. Procentowy rozrzut wyników uzyskanych przez dzieci w całościowej ocenie Psychomotorischer Screening Test w grupach K, E1 i E2 – porównanie wyników badań przed- i poeksperymentalnych



LEGENDA:		
Gr1A – grupa kontrolna, wynik A	Gr2A – grupa eksperymentalna E1, wynik A	Gr3A – grupa eksperymentalna E2, wynik A
Gr1B – grupa kontrolna, wynik B	Gr2B – grupa eksperymentalna E1, wynik B	Gr3B – grupa eksperymentalna E2, wynik B
Gr1C – grupa kontrolna, wynik C	Gr2C – grupa eksperymentalna E1, wynik C	Gr3C – grupa eksperymentalna E2, wynik C
SUMA1 – badania przedeksperymentalne		SUMA2 – badania poeksperymentalne

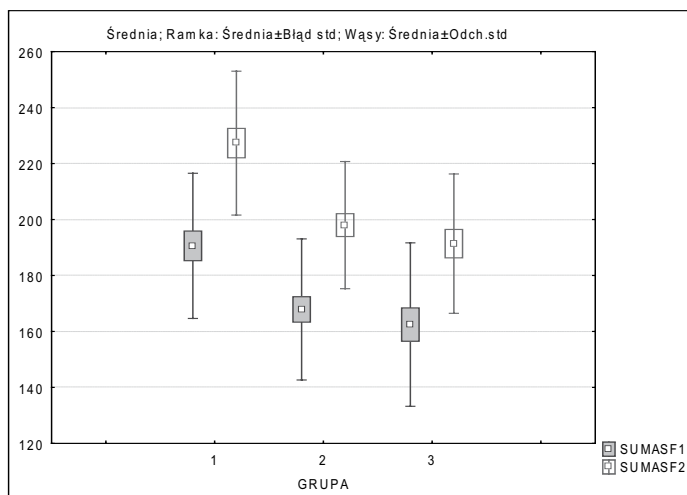
Odnosząc się do oceny całościowej „Psychomotorischer Screening – Test”, najwięcej dzieci z grupy eksperymentalnej E1 objętych uczestnictwem w programie uzyskało wynik A. Było to przeszło 65% dzieci. Niespełna 35% dzieci z tej grupy uzyskało wynik B, natomiast oceny C nie otrzymało po zakończeniu eksperymentu żadne dziecko z grupy E1 (w preteście 31,25% ocen C). Jeśli chodzi o różnice, jakie wystąpiły w grupie eksperymentalnej E2, to widoczny jest niewielki wzrost ocen A – z blisko 42% do prawie 46%. W grupie tej nie odnotowano wyniku C zarówno na początku, jak i na końcu eksperymentu. Jak widać na wykresie, poprawa w ocenie rozwoju psychomotorycznego wystąpiła też w grupie kontrolnej K. Wynik A osiągnęło w tej grupie 45,83% dzieci (wcześniej zaledwie 12,5%). Warto nadmienić, iż w żadnej z badanych grup po przeprowadzeniu posttestu nie stwierdzono oceny C, świadczącej o braku wykonania zadania lub wykonaniu go błędnie. Zdecydowanie największa poprawa wyników, uzyskana przez dzieci objęte oddziaływaniem eksperymentalnym, zarówno we wszystkich ocenach cząstkowych, jak i ocenie całościowej tego testu, wystąpiła w grupie, w której realizowany był program z wychowania fizycznego. Również przyrost ocen pozytywnych był w tej grupie najliczniejszy. Najmniejszą poprawę odnotowano w grupie eksperymentalnej, w której realizowana była metoda kompilacyjna.

W odniesieniu do testu sprawności fizycznej wystąpiło znaczne zróżnicowanie międzygrupowe w większości poszczególnych obszarów testu, istotne niekiedy z punktu widzenia statystycznego. Jednak ocena całościowa sprawności fizycznej pokazuje, że wartości przyrostów w poszczególnych grupach, w ujęciu punktowym, są bardzo zbliżone (wykres nr 2). Potwierdza to analiza dokonana na przyrostach, która nie wykazuje istotnych różnic pomiędzy poszczególnymi grupami w ujęciu całościowym. Analiza wariancji na wynikach uzyskanych przez badane dzieci, w odniesieniu do całości sprawności fizycznej, wykazała w badaniu poeksperymentalnym różnice istotne statystycznie pomiędzy grupami na poziomie $\alpha=0,05$. Różnica istotna statystycznie z prawdopodobieństwem testowym $p=0,000853$ wystąpiła pomiędzy grupą kontrolną K a grupą eksperymentalną E1, a także o wartości $p=0,000169$ pomiędzy grupą kontrolną K a grupą eksperymentalną E2. Grupa kontrolna K uzyskała wysoką średnią na poziomie 227,29 punktów, eksperymentalna E1 średnią, plasującą się na poziomie 196,88 punktów, zaś eksperymentalna E2 najniższą średnią ze wszyst-

kich trzech grup, wynoszącą 191,38 punktów. Tym samym grupy eksperymentalne E1 i E2 w ocenie jakościowej próby uzyskały dostateczny poziom cechy, natomiast grupa kontrolna K uzyskała ocenę dobrą.

Wykres nr 2. Średnie wartości punktowe uzyskane przez dzieci w całościowej ocenie sprawności fizycznej w grupach K, E1 i E2 – porównanie wyników badań przed- i poeksperymentalnych

SPRAWNOŚĆ FIZYCZNA



LEGENDA:

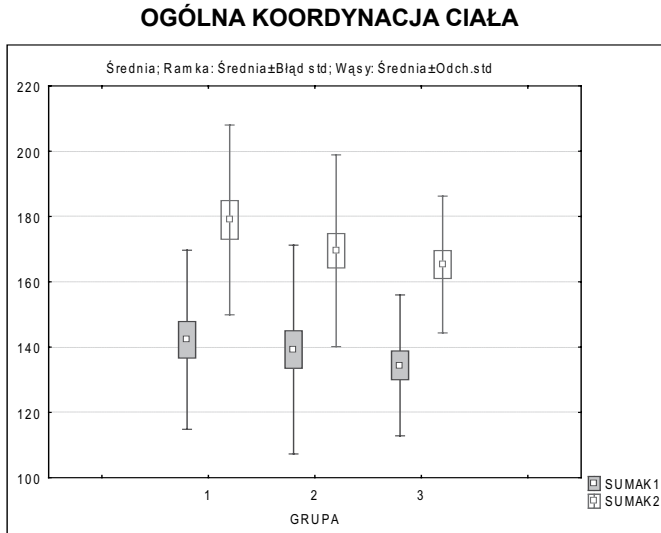
1 – grupa kontrolna „K”	2 – grupa eksperymentalna „E1”	3 – grupa eksperymentalna „E2”
SUMASF1 – badania przedeksperymentalne		SUMASF2 – badania poeksperymentalne

Przewaga grupy kontrolnej w ocenach końcowych spowodowana mogła być głównie wysokimi wartościami początkowymi wyników uzyskanymi w badaniach wstępnych. Niższy niż by można oczekiwać przyrost sprawności fizycznej w grupie eksperymentalnej, w której były prowadzone zajęcia ruchowe, wynika najprawdopodobniej z faktu, iż przede wszystkim ilość zajęć nie była duża, a natężenie i intensyfikacja tych zajęć ukierunkowana była na równoczesne połączenie ruchu z nabywaniem wiadomości i umiejętności edukacyjnych, a nie wyłącznie na poprawę zdolności motorycznych.

W teście ogólnej koordynacji ciała i opanowania ciała wystąpiło minimalne zróżnicowanie międzygrupowe w niektórych obszarach testu. Ocena całościowa ogólnej koordynacji ciała pokazuje, że wartości przyrostów w poszczególnych grupach, w ujęciu punktowym, są bardzo do siebie zbliżone (wykres nr 3). Potwierdza to analiza dokonana na przyrostach, która nie wykazała różnic istotnych z punktu widzenia statystycznego pomiędzy poszczególnymi grupami w ujęciu całościowym. Zatem, jak pokazują wyniki uzyskane przez dzieci w zakresie ogólnej koordynacji

ciała, w żadnej z grup nie wystąpiła zdecydowana przewaga wyników, zarówno we wszystkich ocenach cząstkowych, jak i ocenie całościowej testu ogólnej koordynacji ciała.

Wykres nr 3. Średnie wartości punktowe uzyskane przez dzieci w zakresie całościowej oceny ogólnej koordynacji ciała w grupach K, E1 i E2 – porównanie wyników badań przed- i poeksperymentalnych



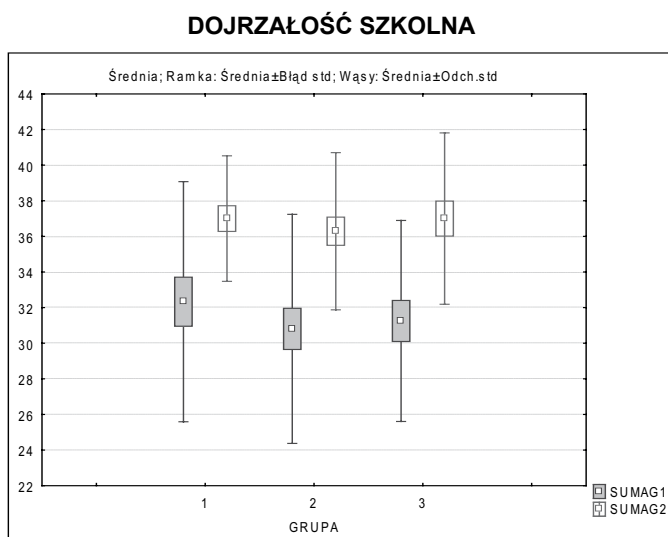
LEGENDA:		
1 – grupa kontrolna „K”	2 – grupa eksperymentalna „E1”	3 – grupa eksperymentalna „E2”
SUMAK1 – badania przedeksperymentalne		SUMAK2 – badania poeksperymentalne

Jak ilustruje powyższy wykres, analiza wariancji wyników uzyskanych przez badane dzieci nie wykazała w badaniu poeksperymentalnym różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami na poziomie $\alpha=0,05$, w odniesieniu do całościowej oceny ogólnej koordynacji ciała. Grupa kontrolna K uzyskała najwyższą średnią na poziomie 178,96 punktów, eksperymentalna E1 nieco niższą średnią – 169,03 punktów – natomiast eksperymentalna E2 najniższą średnią, plasującą się na poziomie 165,29 punktów. Analiza wyników badań wykazała, iż w całościowej ocenie ogólnej koordynacji ciała rozkład wyników w grupach eksperymentalnych E1 i E2 oraz kontrolnej K był zbliżony. Jednak grupa kontrolna K uzyskała nieco wyższe wartości punktowe w stosunku do obu grup eksperymentalnych.

Również w wynikach testu dojrzałości szkolnej zróżnicowanie międzygrupowe, występujące tylko w niektórych obszarach testu, było niewielkie. Jak ilustruje wykres nr 4, analiza wariancji wyników uzyskanych przez badane dzieci nie wykazała w badaniu poeksperymentalnym różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami

na poziomie $\alpha=0,05$ w odniesieniu do całościowej oceny dojrzałości szkolnej. Grupy kontrolna K oraz eksperymentalna E2 uzyskały średnią na poziomie 37 punktów, natomiast eksperymentalna E1 nieco niższą średnią, plasującą się na poziomie 36,31 punktów. Analiza wyników badań wykazała, iż w całościowej ocenie dojrzałości szkolnej rozkład wyników w grupach eksperymentalnych E1 i E2 oraz kontrolnej K był zbliżony.

Wykres nr 4. Średnie wartości punktowe uzyskane przez dzieci w zakresie całościowej oceny dojrzałości szkolnej w grupach K, E1 i E2 – porównanie wyników badań przed- i poeksperymentalnych



LEGENDA:

1 – grupa kontrolna „K”

2 – grupa eksperymentalna „E1”

3 – grupa eksperymentalna „E2”

SUMAG1 – badania przedeksperymentalne

SUMAG2 – badania poeksperymentalne

Ocena całościowa dojrzałości szkolnej odzwierciedla, że wartości przyrostów w poszczególnych grupach, w ujęciu punktowym, są do siebie bardzo zbliżone. Potwierdza to analiza dokonana na przyrostach, która nie wykazuje różnic istotnych z punktu widzenia statystycznego pomiędzy poszczególnymi grupami w ujęciu całościowym. W żadnej z grup, poza obszarem rozumowania, nie wystąpiła zdecydowana przewaga wyników, zarówno w pozostałych ocenach częściowych, jak i ocenie całościowej testu dojrzałości szkolnej. Należy zaznaczyć, iż w wynikach końcowych testu widoczna jest jednak pewna przewaga grupy eksperymentalnej, w której zastosowano metodę kompilacyjną. Przewaga ta wynika najprawdopodobniej ze specyfiki zastosowanego czynnika eksperymentalnego, a mianowicie dodatkowych zajęć „typowo edukacyjnych”, realizowanych w tej grupie przez okres trwania eksperymentu,

sprzyjających tym samym głównie podnoszeniu „dojrzałości szkolnej”. Potwierdzają to również w większości nieco wyższe przyrosty w tej grupie.

Podsumowanie i szczegółowa analiza końcowych wyników badań wykazały przede wszystkim dużą porównywalność obu grup eksperymentalnych. We wszystkich obszarach poszczególnych testów, jak i w ich ocenach całościowych, przeprowadzona analiza nie wykazała statystycznie istotnych różnic pomiędzy dwiema grupami eksperymentalnymi.

Różnice istotne statystycznie wystąpiły wyłącznie w niektórych obszarach danego testu. Były to przeważnie różnice związane z grupą kontrolną oraz którąś z grup eksperymentalnych. Dodatkowo w badaniach przeprowadzona została analiza funkcjonowania dzieci podczas eksperymentu oraz egzemplifikacja wybranych sylwetek dzieci.

Wnioski oraz postulaty dla praktyki pedagogicznej

Przed zaprezentowaniem końcowych wniosków warto zaznaczyć, iż zadania testowe zastosowane w eksperymencie, poza dostarczeniem wielu cennych danych empirycznych, spotkały się z dużą aprobatą i zainteresowaniem dzieci. Porównywały one chętnie swoje własne wyniki uzyskane w kolejnych podejściach i próbach, a także odnosiły je do wyników zdobytych przez swoje koleżanki i kolegów. Stanowiło to niewątpliwie dodatkową motywację i mobilizację do uzyskiwania jak najlepszych, rzeczywistych rezultatów, odzwierciedlających faktyczne możliwości dziecka w poszczególnych próbach.

Dzieci poprzez aktywne i czynne uczestnictwo w zajęciach, a przede wszystkim poprzez realizację własnych pomysłów i bezpośrednią możliwość korzystania z własnej inwencji i wyobraźni twórczej w zadaniach zaproponowanych w realizowanym programie, rozwinęły i wzmocniły swoją kreatywność, nauczyły się radzić i postępować w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji, współpracy w parze, zespole, grupie, doskonaląc jednocześnie własne zdolności i umiejętności motoryczne oraz nabywając cennych wiadomości.

Pogłębiona analiza uzyskanych wyników badań pozwoliła sformułować następujące wnioski oraz postulaty dla praktyki pedagogicznej:

- Realizacja programu niekonwencjonalnego spowodowała pozytywne zmiany u dzieci oraz znaczną poprawę i przewagę (w stosunku do programu tradycyjnego, jak i programu opartego na metodzie kompilacyjnej) w zakresie rozwoju psychomotorycznego. W pozostałych obszarach, tj.: sprawności fizycznej, ogólnej koordynacji ciała i dojrzałości szkolnej, nie wystąpiła znacząca przewaga żadnego z programów.

- Dane empiryczne uzyskane na podstawie oceny (analizy) ilościowej świadczą o dużej porównywalności obu programów badanych, co stanowi tym samym o wysokiej wartości nowego niekonwencjonalnego programu edukacyjnego opartego na zajęciach z wychowania fizycznego, porównywalnego z uznanymi i sprawdzonymi metodami edukacyjnymi zawartymi w metodzie kompilacyjnej.

• Niekonwencjonalny program edukacyjny oparty na zajęciach z wychowania fizycznego, w ocenie jakościowej, uzyskał zdecydowanie najlepsze notowania zarówno z punktu widzenia uczestniczących w nim dzieci, jak i osób realizujących program w trakcie roku szkolnego, a także w opinii wychowawczyń i dyrekcji z poszczególnych placówek przedszkolnych. Program, jak i zajęcia postrzegane były przez dzieci oraz wychowawczynie jako bardzo atrakcyjne, dające bezpośrednią możliwość połączenia i zrealizowania treści programowych, które wcześniej realizowane były odrębnie, zaspokajające ogromną, naturalną potrzebę ruchu dzieci, a także umożliwiające realizację niektórych treści programu przedszkolnego i jego zadań poza salą przedszkolną. W programie niekonwencjonalnym dzieci uczestniczyły z największym zaangażowaniem i pasją. Były najbardziej zainteresowane treściami realizowanymi i przekazywanymi na tych właśnie zajęciach, a zadania edukacyjno-ruchowe z wykorzystaniem piłek edukacyjnych, joga, relaksacja oraz gry i zabawy z „Klanzą” wyzwoliły u nich ogromne emocje i przeżycia.

• Zaproponowany nowatorski program edukacyjno-ruchowy, oparty na treściach związanych bezpośrednio z kulturą fizyczną, może stanowić wartościowe i korzystne uzupełnienie standardowego programu edukacyjnego realizowanego w przedszkolach.

• Egzemplifikacja wybranych sylwetek dzieci pokazała, iż rezultaty uzyskane przez wybrane, „najsłabsze” dzieci, uczestniczące w zajęciach opartych na treściach związanych bezpośrednio z wychowaniem fizycznym, odzwierciedlające znaczną poprawę wyników (największa poprawa), wskazują na pozytywną ocenę nowatorskiego programu. Programu, który może również odnosić sukces jako dodatkowy środek pełniący funkcję rewalidacyjno-terapeutyczną, niwelującą braki i deficyty w zakresie rozwoju oraz jako program wspomagający rozwój dziecka opóźnionego bądź zahamowanego.

Powyżej sformułowane wnioski wskazują na ważność i sens poszukiwań nowych treści i rozwiązań edukacyjnych, które nie tylko uzupełnią przyjęte i realizowane obecnie treści, ale przede wszystkim je uatrakcyjnią, unowocześnią, wyprzedzą i zaktualizują proces dydaktyczny realizowany w przedszkolach – aby objęte nim dzieci mogły nabyć umiejętności, wiadomości i różnorodne kompetencje, które będą im niezbędne i pomocne w przyszłości w realizowaniu własnych pomysłów na życie, siebie samych, w sprawnym funkcjonowaniu w społeczeństwie, w bardzo dynamicznie zmieniającym się świecie. Właśnie ta nieustanna dynamika otaczającej nas rzeczywistości wskazuje na permanentne potrzeby zmian i modyfikacji treści edukacyjnych, opartych na rozbudzaniu i rozwijaniu zdolności poznawczych, motywacji i życia uczuciowego oraz zdolności do twórczej działalności praktycznej, odwołując się równocześnie do koncepcji kształcenia wielostronnego, w której dziecko jest istotą twórczą, aktywną, potrzebującą nowych bodźców i doświadczeń, która sama zajmuje się własną aktywnością¹¹.

¹¹ R. Zimmer, *Handbuch der Psychomotorik. Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*, Verlag Herder, Freiburg – Basel – Wien 1999, s. 29.

Katarzyna Kochan

SZEŚCIOLATKI W SZKOLE – ZAŁOŻENIA A RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNA

*Zmiana oświatowa jest zjawiskiem technicznie prostym,
ale niezwykle złożonym społecznie.*

Michael Fullan

Obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatków – założenia reformy

System edukacji ulega ustawicznym zmianom. W ramach kolejnej modyfikacji oświaty Ministerstwo Edukacji Narodowej postanowiło, począwszy od roku szkolnego 2009/2010, obniżyć wiek obowiązkowego rozpoczynania nauki z siedmiu do sześciu lat. Tym samym Polska dołączyła do tych krajów europejskich, w których dzieci zaczynają edukację tradycyjnie w wieku sześciu lat, tj.: Austrii, Belgii, Czech, Francji, Grecji, Hiszpanii, Irlandii, Litwy, Niemiec, Norwegii, Portugalii, Rumunii, Słowacji, Słowenii i Włoch.

Po raz pierwszy zmianę tą zapowiedziała 10 kwietnia 2008 roku minister edukacji narodowej Katarzyna Hall, wiążąc ją m.in. z realizacją hasel: „Szkoła przyjaźnie wymagająca” oraz „Edukacja skuteczna, przyjazna, nowoczesna”. Pomysł wcześniejszego rozpoczynania nauki uzasadniano również tym, iż

Przemiany cywilizacyjne sprawiają, że dzieci wcześniej osiągają dojrzałość szkolną. Dzieci sześciolatków są w większości intelektualnie przygotowane do podjęcia nauki szkolnej. Proponowana zmiana w organizacji nauczania i objęcie nauką dzieci o rok młodszych ułatwi wyrównywanie szans edukacyjnych, zapewni lepszy dostęp młodszych dzieci do edukacji i umożliwi wcześniejsze rozpoznawanie i rozwój uzdolnień. Obniżenie wieku obowiązku szkolnego z siedmiu na sześć lat oraz zmiana podstawy programowej spowodują, że dzieci w klasie pierwszej będą kontynuować naukę na poziomie dostosowanym do ich wieku¹.

Wskazywano też na słabość dotychczasowych rozwiązań oświatowych, o których świadczą m.in. intensywny wzrost edukacji domowej, jeszcze do niedawna występującej marginalnie, czy słaby wynik polskich dziesięciolatków w Międzynarodowych Badaniach Postępów Biegłości w Czytaniu (PIRLS). Uczniowie klas III przebadani

¹ MEN, *Nowa podstawa programowa. Jak organizować edukację w szkole podstawowej? Poradnik dyrektora szkoły*, brak roku i miejsca wydania.

w 2006 roku co prawda uplasowali się nieco powyżej średniej wynoszącej 500 pkt. i uzyskali 519 pkt., lecz wyprzedzili ich prawie wszyscy Europejczycy². Wśród przyczyn niskich kompetencji trzecioklasistów K. Konarzewski wskazywał przede wszystkim na późniejsze niż w większości krajów Europy rozpoczynanie nauki przez polskie dzieci oraz „sposób rozpoczynania nauki – rozbitcie jej na roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne, tzw. zerówkę i trzy lata kształcenia zintegrowanego”³.

Argumenty te spowodowały, że rozpoczęły się intensywne prace mające na celu wdrożenie tej propozycji. Aby wyjaśnić środowisku nauczycielskiemu koncepcję zmian, MEN wydało m.in. broszurę pt. *Jak organizować edukację w szkole podstawowej? Poradnik dyrektora szkoły*⁴. Zawarty został w niej kalendarz wdrażanych zmian, gdyż w ciągu trzech lat przejściowych, tj. do roku szkolnego 2012/2013, decyzję o wcześniejszej realizacji obowiązku szkolnego pozostawiono rodzicom dzieci, stąd „w trzech kolejnych latach szkolnych w pierwszej klasie będą zarówno dzieci sześciolatnie, jak i siedmioletnie”⁵. Czas wprowadzania reformy przedstawiciele MEN uzasadniali sprzyjającą sytuacją demograficzną, tj. faktem, iż w roku 2009 rocznik sześciolatków będzie najmniej liczny, stąd też jest to najlepszy czas na wprowadzanie planowanych zmian, gdyż począwszy od roku 2010 liczba sześciolatków będzie stale zwiększać się⁶. Jednocześnie podkreślano, że planowana reforma musi być poprzedzona zmianami warunków istniejących w szkołach podstawowych, aby „zapewnić dzieciom rozpoczynającym naukę szkolną bezpieczne warunki i opiekę odpowiednią do wieku”⁷.

Aby przybliżyć koncepcję reformy, minister edukacji narodowej K. Hall wystosowała w dniu 9 marca 2009 roku list adresowany do rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, w którym zapewniała opiekunów, że najmłodszy uczniowie będą m.in.:

- uczeni w nowoczesny sposób, z odpowiednim wykorzystaniem ich naturalnej aktywności i ciekawości świata [...];
- w szkole [...] będą obowiązywać nowe programy, gwarantujące uczniom łagodne wprowadzenie w świat wiedzy, nauczanie przez zabawę;
- szkolne sale zostaną przystosowane do potrzeb małych dzieci;
- w szkole pojawi się miejsce, gdzie dzieci będą mogły przechowywać podręczniki i przybory szkolne, dzięki czemu ich tornistry staną się lżejsze;
- w klasach początkowych nauczyciele będą zadawać mniej prac domowych;
- najmłodszy uczniowie będą mogli po lekcjach korzystać z zajęć świetlicowych, podczas których – pod okiem specjalistów – będą mieli możliwość nie tylko rozwijania swoich zainteresowań, ale także uzupełniania braków powstałych np. wskutek nieobecności⁸.

² Dostępne na: www.naukawpolsce.pap.pl [3.02.2008].

³ Dostępne na: www.gazeta.edu.pl [12.12.2010].

⁴ *Ibidem*, s. 18.

⁵ MEN, *op. cit.*, s. 18.

⁶ Dostępne na: www.stat.gov.pl [14.12.2010].

⁷ MEN, *op. cit.*, s. 19.

⁸ Dostępne na: www.6latki.men.gov.pl [10.03.2009].

Do popularyzacji idei wcześniejszej realizacji obowiązku szkolnego MEN wykorzystano nawet nową formę kampanii społecznej, tzw. ideę placement, polegającą na umieszczeniu wątków edukacji dzieci sześciolatków w popularnych serialach telewizyjnych, takich jak: *Barny szczęścia*, *Plebania czy M jak miłość*. Dzięki takiemu rozwiązaniu telewidzowie dowiedzieli się np. że w słynnej Grabinie, małej serialowej miejscowości, nie ma problemu z dostosowaniem szkół do potrzeb maluchów i że Hanka Mostowiakowa popiera wcześniejszą naukę⁹.

Ta swoista próba nawiązania dialogu MEN ze społeczeństwem, zwłaszcza z rodzicami dzieci sześciolatków, nie przyniosła jednak pożądanych rezultatów. Adwersarze zarzucili przedstawicielom władz oświatowych m.in. marnotrawstwo publicznych pieniędzy w sytuacji chronicznego niedoinwestowania szkół, a gazety informowały, że

Za rozpisanie reformy oświaty z podziałem na role MEN zapłaciło TVP 744 200 zł. Za dawkę treści oświatowych w jednym odcinku „M jak miłość” telewizja skasowała 48 800 zł. Promocję oświaty w „Barwach szczęścia” wyceniono na 30 500 zł za odcinek¹⁰.

Krytyce poddano również niezwykłą, zdaniem niektórych, wręcz nieuzasadnioną intensywność prac zmierzających do wdrożenia reformy, a ocena tych planów podzieliła znaczną część opinii publicznej, różniąc zarówno naukowców, nauczycieli, polityków, jak i dziennikarzy. Po raz kolejny okazało się, że „najistotniejszym elementem reformy, częstokroć traktowanym jako decydujący o jej sukcesie lub porażce, jest sposób jej przygotowania i wdrażania”¹¹. Wydaje się, że w tym okresie władze oświatowe oraz współpracujący z nimi eksperci nie docenili przynajmniej niektórych z reguł skutecznego reformowania oświaty opracowanych przez T. Husena, który wskazywał, że:

1. Reforma powinna być integralnym składnikiem szerszego programu społeczno-gospodarczej i kulturalnej przebudowy kraju. Zmiana powinna być więc uwarunkowana, a jednocześnie stanowić jeden z warunków ich powodzenia i skuteczności.
2. Zmiana oświatowa powinna być starannie przygotowana pod względem koncepcyjnym, organizacyjnym, finansowym, kadrowym, a niezwykle istotne jest pozyskanie dla niej „społecznej przychylności”¹².
3. Środki nieodzowne do podjęcia skutecznego przeprowadzenia reformy (w tym środki finansowe, kadrowe i infrastrukturalne) należy przygotować z odpowiednim wyprzedzeniem, a nie tuż przed reformowaniem oświaty lub dopiero w jej trakcie.
4. O powodzeniu reformy w dużym stopniu decyduje dobra współpraca centralnych i lokalnych władz oświatowych z nauczycielami i rodzicami uczniów, którzy realizowany projekt powinni przyjmować jako „własny”.

⁹ Dostępne na: www.rp.pl [1.12.2010].

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ A. Gajdzica, *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006, s. 95.

¹² Por. Z. Zbróg, *Dylematy decyzyjne rodziców sześciolatków*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 7; Z. Zbróg, *Perspektywy oceny jakości zmian w oświacie*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 9.

5. Każda racjonalnie przygotowana i prowadzona zmiana edukacyjna wymaga wsparcia ze strony badań pedagogicznych, a także socjologicznych, psychologicznych i ekonomicznych (szczególnie istotne jest to na etapie koncepcjonowania reformy).
6. Projektowana reforma powinna mieć charakter całościowy – obejmować programy, organizację, środki i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej – a także wariantowy i perspektywiczny¹³.

W ten sposób projekt MEN został niejako skazany na porażkę jeszcze przed jego wdrożeniem.

Kontrowersje wokół problemu wcześniejszej realizacji obowiązku szkolnego

Każda reforma, również ta dotycząca systemu oświatowego,

[...] jako pewna całościowa sytuacja charakteryzuje się znamiennej dwoistością: procesom inicjowania zmian, które wywołują zakłócenia w funkcjonowaniu (równowadze) systemu towarzyszą z reguły zachowania repulsywne, rezystancyjne, zmierzające do przywrócenia zachwianej równowagi¹⁴.

Tak stało się również w przypadku obniżenia wieku realizacji obowiązku szkolnego.

Tuż po ogłoszeniu przez MEN projektu zmian, odezwały się głosy krytyczne wobec tych zamierzeń. Przeciwnicy nowych rozwiązań, wykorzystując portale społecznościowe oraz inne formy kontaktu i wymiany myśli, które stwarza obecnie Internet, zrzęśli się, powołując Stowarzyszenie Rzecznik Praw Rodziców, w ramach którego zorganizowali akcję *Ratuj maluchy*, skupiając w ten sposób osoby niezadowolone z powodu obniżania wieku realizacji obowiązku szkolnego. Na czele akcji stanęli Karolina i Tomasz Elbanowscy, rodzice pięciorga dzieci, którzy razem z innymi przerażonymi rodzicami sześciolatków rozpoczęli zbieranie podpisów pod obywatelskim projektem wycofania reformy oświatowej. Za patronów swej akcji członkowie Stowarzyszenia Rzecznik Praw Rodziców obrali św. Ritę oraz św. Judo Tadeusza, pomagających w sprawach trudnych, beznadziejnych¹⁵. Krytykując wprowadzaną reformę wskazywali oni, że szkoły w Polsce są niedoinwestowane, często w bardzo złym stanie technicznym. Dzieci uczą się na zmiany w przepelnionych klasach. W wielu szkołach nie ma oddzielnych stref dla dzieci młodszych, przez co są one narażone na agresję, hałas i stres. Wskazywali, że reforma oświaty w dobie kryzysu, w chwili znacznego obniżania wydatków na edukację z 347 mln zł do 40 mln zł, nie może się udać. Poważnym zagrożeniem dla reformy jest według rodziców również fakt, że za jej wdrożenie miały odpowiadać samorządy, a nie MEN. Oponenti podkreślali także, iż brak jest określonych standardów, które musi

¹³ T. Husen za: A. Gajdzica, *op. cit.*, s. 25.

¹⁴ R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1993, s. 72.

¹⁵ Dostępne na: www.ratujmaluchy.pl [14.08.2008].

spełniać szkoła, aby przyjąć sześciolatki, stąd nie ma gwarancji, że placówki stworzą odpowiednie dla najmłodszych uczniów warunki. Ponadto, według rodziców, nowa podstawa programowa przerasta możliwości przeciętnego sześciolatka. To, czego dziecko uczyło się dotąd przez dwa lata, teraz ma opanować w ciągu roku, więc pośpiech w realizacji programu spowoduje, że mali uczniowie będą zmuszeni niemal wyłącznie do siedzenia w ławkach. Polemiści wskazywali też, iż pośpiech spowodował, że nie zdążono właściwie przygotować do zmian nauczycieli, którzy często są zdezorientowani, a niekiedy wręcz bezradni w obliczu nowych, stawianych przed nimi zadań¹⁶.

Ten spontaniczny ruch rodziców szybko zyskał poparcie ekspertów w dziedzinie pedagogiki, np. prof. dra hab. Piotra Petrykowskiego, prof. dr hab. Grażyny Krasowicz-Kupis czy prof. dra hab. Andrzeja Nowakowskiego. W akcję włączyły się też organizacje, m.in.: Forum Rodziców, Fundacja Ma Ma czy Forum Rodziców i Rad Rodziców.

Krytyki nie szczędziły również media, a propozycja obniżenia wieku szkolnego była tematem wielu artykułów prasowych. W niektórych tytułach projekt MEN przedstawiany był w atmosferze sensacji, np. „Fakt” w tekście pt. *Protest rodziców przed ministerstwem* pisał m.in., że

Rodzice postanowili walczyć z pomysłem wcześniejszego posyłania do szkół sześciolatek. I zorganizowali przed ministerstwem demonstrację. Twierdzą, że ich dzieci są jeszcze za małe, by ze starszymi kolegami zasiadać w szkolnych ławkach¹⁷.

Nawet „Gość Niedzielny” w artykule *Wczesnoszkolny miszmasz* wskazywał, iż

W maju sanepid skontrolował 6 tysięcy szkół, czyli prawie 30 proc. wszystkich placówek w kraju. Wyniki były porażające. Kontrola pokazała, że w 10 proc. szkół dzieci nie miały dostępu do ciepłej wody i mydła, a w prawie 12 proc. nie było możliwości wysuszenia lub wytarcia rąk. W 7 proc. brakowało papieru toaletowego, a łazienki wyglądały jak rudery¹⁸.

W gazetach przedstawiane były też zdjęcia ze spontanicznie organizowanych akcji protestacyjnych, na które rodzice przychodzili z własnoręcznie wykonanymi transparentami z hasłami: „*Nasze dzieci to nie kurza ferma – dajcie im czas na wzrost*”¹⁹, „*Najpierw warunki, potem werbunki*” czy „*Ręce precz od zerówek*”²⁰.

Atmosferę konfliktu między władzami oświatowymi a rodzicami często podkreślały już same tytuły prasowe. „Dziennik Polska” w tekście *Bitwa o 6-latkę* alarmował, że

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ KKA, *Protest rodziców przed ministerstwem*, „Fakt” z 29.09.2008, s. 5.

¹⁸ Sz. Babuchowski, *Wczesnoszkolny miszmasz*, „Gość Niedzielny” 2009, nr 36, s. 16.

¹⁹ A. Pezdra, *Do szkoły tak, ale nie tak szybko*, „Gazeta Wyborcza” z 1.10.2008, s. 12.

²⁰ A. Pezdra, *MEN zaprasza rodziców*, „Gazeta Wyborcza” z 16.02.2009, s. 5.

Rodzice nie wierzą, że jeden nauczyciel w 25-osobowej klasie będzie do każdego podchodził indywidualnie. Tragedią będzie, gdy 7-latki po zerówkach spotkają się z 6-latkami, z których część nie miała żadnego przygotowania przedszkolnego²¹.

Rodzice wskazywali też, że „Reforma jest przygotowywana w wielkim balaganie i pośpiechu”²². Z kolei „Gazeta Wyborcza” w tekście *Alarm dla Warszawy*, powołując się na raport opracowany przez wykładowców z Uniwersytetu Warszawskiego – E. Putkiewicz, B. Murawską i M. Piotrowskiego – wskazywała, że „Połowa warszawskich podstawówek nie ma świetlic, a dwie trzecie ma za mało sal, żeby przyjąć sześciolatkę”²³, co może spowodować, że nawet najmłodszy uczniowie będą musieli chodzić do szkoły na dwie zmiany.

Aby lepiej poznać opinię społeczną, „Gazeta Wyborcza” zleciła PSB GDA przeprowadzenie w dniach 5–7 września 2008 roku sondażu, który pokazał, że:

– 69% ankietowanych opowiedziało się przeciwko przyspieszeniu obowiązku szkolnego, wskazując m.in., że:

- dzieci nie są gotowe w tym wieku do nauki,
- jest to kolejna reforma, która nie została skonsultowana z opinią społeczną,
- szkoły nie są przygotowane na przyjęcie dzieci 6-letnich;

– 23 % poparło projekt MEN, twierdząc, że:

- dzieci wcześniej dojrzewają i powinny wcześniej zaczynać i kończyć naukę,
- wcześniejsze pójście do szkoły wyrównuje szanse edukacyjne dzieci,
- tak, jest w prawie całej Europie,
- jest to ważny fragment wielkiej reformy polskiej edukacji²⁴.

Poglądy na temat obniżenia wieku szkolnego podzieliły nie tylko opinie publiczną, lecz również specjalistów. Przeciwko projektowi opowiedział się np. prof. A. Nalaskowski, który uczestnicząc w programie *Warto rozmawiać*, stwierdził, że nie widzi żadnych konkretnych powodów, które uzasadniałyby konieczność posyłania do szkół 6-latków. Z kolei prof. E. Gruszczyk-Kolczyńska, dyrektor Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, podczas okrągłego stołu zwołanego przez Rzecznika Praw Dziecka w dniu 15 października 2008 r. powiedziała m.in.: „Obniżenie wieku szkolnego nic nie zmieni. Trzeba zmienić myślenie o dziecku. Zawsze będą różnice, bo taka jest ludzka natura”²⁵.

Przeciwnego zdania był prof. B. Śliwerski, rektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, według którego „Im bardziej będziemy oddalać termin wprowadzenia obowiązkowej edukacji dzieci 6-letnich, tym będzie gorzej”²⁶. Z kolei prof. K. Konarzewski jako zły ocenił dotychczasowy system kształcenia, rozbijający początkową naukę

²¹ P. Łucyan, *Bitwa o 6-latkę*, „Dziennik Polska” z 18.10.2008, s. 10.

²² *Ibidem*, s. 11.

²³ A. Pezdra, *Alarm dla Warszawy*, „Gazeta Wyborcza” z 30.09.2008, s. 3.

²⁴ P. Pacewicz, *6 lat i do szkoły?*, „Gazeta Wyborcza” z 29.09.2008, s. 3.

²⁵ Dostępne na: www.men.gov.pl/content/view/10943/47/ [16.10.2008].

²⁶ *Ibidem*.

na tzw. zerówkę i klasy I–III. Według niego, przyjmowanie do szkół dzieci 6-letnich „stworzyłoby jednolity system edukacji początkowej i w konsekwencji dałoby lepsze wyniki”²⁷. Pogląd ten bliski był również prof. D. Klus-Stańskiej, która wskazywała, że siedmiolatek powtarzający w I klasie to, co doskonale opanował w „zerówce”, traci czas i nie rozwija się²⁸.

Przyłączając się do publicznej polemiki prof. M. Bogdanowicz podkreślała, iż „Nie chodzi o to, by nie włączać dzieci w system edukacyjny wcześniej niż dotąd. Takie są przecież standardy europejskie. Chodzi o to, by robić to z głową, nie szkodząc dzieciom”²⁹. Wypowiedź tę uzupełniała D. Waloszek, mówiąc, że

W większości krajów europejskich dzieci idą do szkoły od szóstego roku życia. Tylko że nie siedzą w niej w ławkach, bawią się, uczą w specjalnie wydzielonych dla nich strefach, w warunkach bezpiecznych, przypominających te, jakie my mamy wyłącznie w przedszkolach³⁰.

Z powyższej dyskusji wyłonił się więc wniosek, że zasadniczym przedmiotem kontrowersji w trakcie wdrażania reformy była nie tyle dojrzałość szkolna dzieci, lecz cytując B. Wilgocką-Okoń, pytanie o dojrzałość szkoły do przyjęcia uczniów sześcioletnich. Za dojrzałość szkoły jako instytucji autorka uznała bowiem „wrażliwość na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, możliwości rozwojowe i możliwości uczenia się”³¹.

Infrastruktura szkolna a potrzeby najmłodszych uczniów

Szukając odpowiedzi na pytanie, czy szkoły są dojrzałe do przyjęcia uczniów sześcioletnich, należy m.in. wnikliwie przyjrzeć się ich infrastrukturze. Jakość przestrzeni szkolnej wpływa bowiem znacząco na efektywność nauczania i jak podkreśla prof. A. Nalaskowski, „poważnym błędem jest potraktowanie szkoły wyłącznie jako opakowania procesu edukacji”³². Ważne jest bowiem „nie tylko, czego i jak uczymy, ale również gdzie się ów proces odbywa”³³.

Zajmująca się badaniem przestrzeni szkolnej M. Kwaśniewska, wśród ważnych elementów infrastruktury wymienia, co zrozumiale, przede wszystkim salę lekcyjną. Autorka uważa, że winna ona spełniać trzy zasadnicze wymogi:

- 1) zapewniać dzieciom bezpieczną oraz zgodną z zasadami higieny zabawę, naukę i pracę,
- 2) być estetyczną,

²⁷ Dostępne na: www.gazeta.edu.pl [20.11.2008].

²⁸ D. Klus-Stańska, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 14–17.

²⁹ A. Szulc, M. Szumer, *Szkoła krzywdzi dzieci*, „Przekrój” 2010, nr 48, s. 17.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ B. Wilgucka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Żak, Warszawa 2003, s. 12.

³² A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002, s. 81.

³³ *Ibidem*.

3) zapewniać odpowiednią funkcjonalność wnętrza³⁴.

Aby tak się stało, klasa musi znajdować się w odpowiednim stanie technicznym, być czysta, posiadać stały dopływ świeżego powietrza, stosowne oświetlenie, właściwą przestrzeń, odpowiednie, dostosowane do wzrostu dzieci meble, miejsce do relaksu i spożywania posiłków oraz łatwy i bezpieczny dostęp do toalety. Aby zapewnić małym uczniom dobrą atmosferę do nauki, sala powinna posiadać ciekawą kolorystykę ścian i współgrający z nią dywan lub wykładzinę do relaksu oraz miejsce na ekspozycję prac dziecięcych. Dobrze, by była wyposażona w zabawki i pomoce dydaktyczne, sprzęt audiowizualny, w tym komputer z dostępem do Internetu oraz posiadała biblioteczkę klasową³⁵. Podczas pobytu w szkole komfort dzieci oraz ich bezpieczeństwo zwiększają się, gdy do wyłącznej dyspozycji uczniów z edukacji wczesnoszkolnej przeznaczony jest jedno z pięter lub łącznik szkoły.

Ponieważ wielu najmłodszych uczniów przebywa w szkole również po lekcjach, czekając na powrót z pracy swoich rodziców, ważne jest, by placówki oprócz należycie przygotowanych na ich pobyt świetlic posiadały place zabaw, gdyż ruch jest jedną z podstawowych potrzeb dzieci w tym wieku. Z tego względu place zabaw powinny stać się integralnymi częściami szkoły i być właściwie przygotowane, to znaczy odpowiadać kryteriom:

- bezpieczeństwa (ogrodzenie, izolacja od kurzu i gwaru [...], dobry stan techniczny urządzeń i przyrządów, dostępność do miejsc zacienionych, dostępność do wody itp.),
- zapewnienia swobody ruchu uczniów (przestrzeń, trawa, górka do zabaw zimowych itp.),
- stworzenie warunków do prowadzenia zajęć dydaktycznych z każdego rodzaju edukacji, głównie zdrowotnej i środowiskowej (boisko, ławki, przenośne skrzynie przeznaczone na potrzebne do zajęć materiały),
- estetyki (kolorystyka ogrodzenia i stałych urządzeń, zadbana roślinność, alejki itp.)³⁶.

Zdając sobie sprawę z faktu, iż dla rodziców przed podjęciem decyzji o wcześniejszym rozpoczęciu przez dziecko nauki szkolnej, oprócz zaufania do nauczyciela, bardzo ważna jest przestrzeń, w której mały uczeń będzie przebywać, przedstawiciele MEN określili wizję infrastruktury szkoły. Jej ogólna koncepcja zawarta została w broszurze *Jak organizować edukację w szkole podstawowej? Poradnik dyrektora szkoły*. Według ministerstwa:

Przestrzeń w szkole dla najmłodszych dzieci powinna być odpowiednio dostosowana. Sale [...] dla najmłodszych uczniów powinny mieć kąciaki nadające się do wypoczynku i zabawy, dobrze też jeśli korytarz szkolny jest miejscem tylko dla najmłodszych, wy-

³⁴ M. Kwaśniewska, *Gotowość szkoły do pracy z dziećmi sześciolatkami*, [w:] *Dziecko sześciolatnie w szkole*, J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Sp. z o.o., Kielce 2009, s. 222–223.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ *Ibidem*, s. 223–224.

glądającym ciepło i przyjaźnie. W szkole powinny być osobne korytarze dla starszych i młodszych uczniów³⁷.

Wzorcowa sala lekcyjna powinna mieć dwie wydzielone części: edukacyjną – wyposażoną w tablicę i stoliki – oraz rekreacyjną, tj. wolną przestrzeń, przeznaczoną do zabawy. W klasie winy znajdować się pomoce dydaktyczne oraz zabawki, ponadto „Uczniowie powinni mieć zapewnioną możliwość pozostawiania w szkole przynajmniej części podręczników lub przyborów szkolnych, by nie dźwigać codziennie ciężkiego tornistra”³⁸.

Ministerstwo sugerowało również wyodrębnienie, w miarę możliwości, osobnych świetlic dla najmłodszych uczniów lub stworzenie świetlic tematycznych, np. „cichej”, w której można odrobić lekcje lub plastycznej itp.³⁹

Pod koniec 2008 roku pojawiła się ponadto koncepcja, aby szkoły, które spełnią zakładane wymagania, otrzymywały specjalne certyfikaty placówek gotowych do przyjęcia sześciolatek. Szybko jednak pomysłu tego zaniechano, prawdopodobnie również z tego powodu, że dyrektorzy szkół nie byli zainteresowani ich uzyskaniem, o czym świadczyć może zamieszczona na łamach „Metro” wypowiedź jednego z nich, stwierdzającego, że „Jeżeli jedyną konsekwencją tego, że szkoła certyfikatu nie dostanie, ma być to, że rodzice sześciolatka posłają dziecko do innej szkoły, to szczerze mówiąc, wcale mi na tym papierze nie zależy”⁴⁰.

Chcąc zbadać, w jaki sposób na przestrzeni dwóch lat zmieniła się infrastruktura szkolna, autorka dokonała badań porównawczych na terenie województwa lubuskiego: pierwsze pod koniec 2008 roku, drugie zaś w październiku 2010 roku. Podstawą dla tych badań były zalecenia zawarte w wielokrotnie wspomnianej broszurze MEN.

Podczas badań przeprowadzanych w 2008 roku⁴¹ dyrektorzy szkół (95%) wskazywali przede wszystkim, że jest zbyt mało czasu oraz pieniędzy na wdrożenie proponowanych zmian i nie wszystkie propozycje można zrealizować z przyczyn architektonicznych. Ze względu na te fakty większość dyrektorów (83%) nie podjęła żadnych starań, których celem byłoby zmodernizowanie bazy placówek w związku z przyspieszeniem realizacji obowiązku szkolnego począwszy od roku szkolnego 2009/2010. Jako przyczynę tego wskazywali oni również brak konkretnych decyzji ze strony władz oświatowych oraz organów prowadzących szkoły. Jedynie nieliczne szkoły (17%) były przynajmniej częściowo gotowe na przyjęcie 6-latków, a zmiany dokonane w tych placówkach często wyprzedzały powstanie projektu MEN i wynikały z analizy lokalnych potrzeb. W jednej ze szkół do dyspozycji najmłodszych uczniów przeznaczony został oddzielny budynek, który w najbliższym czasie miał być dodatkowo wyremontowany, aby powiększyć powierzchnię klas. W innej szkole

³⁷ MEN, *op. cit.*, s. 13.

³⁸ *Ibidem*, s. 14.

³⁹ MEN, *op. cit.*, s. 14.

⁴⁰ M. Szumer, *Certyfikat widmo*, „Metro” z 10–12.10.2008, s. 2.

⁴¹ Badania własne autorki.

wyodrębnione zostały i przystosowane zgodnie z zaleceniami nowe pomieszczenia dla uczniów z edukacji wczesnoszkolnej. Zmiany te szkoły sfinansowały z własnych środków.

W większości szkół (64%) ze względu na małą powierzchnię klas (od 25 m² do 62 m²) nie było możliwości, aby zgodnie z zaleceniami MEN sale dla najmłodszych uczniów posiadały część edukacyjną oraz rekreacyjną. Szkoły te nie miały też możliwości lokalowych, aby stworzyć jedną, odrębną salę rekreacyjną, z której na zmianę mogliby korzystać najmłodszy uczniowie. Jedynie w niektórych szkołach (18%) już w 2008 roku uczniowie mieli w salach oprócz części dydaktycznej również rekreacyjną. Część szkół (18%) zamierzało wyodrębnić takie przestrzenie do przyszłego roku szkolnego.

W większości szkół sale, z których korzystali najmłodszy uczniowie, nie spełniały zaleceń zawartych w broszurze MEN. We wszystkich szkołach powszechnie dostępny był jedynie sprzęt audiowizualny, tj.: telewizory, odtwarzacze DVD, odtwarzacze CD i radiomagnetofony. Jedynie w nielicznych placówkach (18%) w klasach do dyspozycji uczniów i nauczyciela były komputery z dostępem do Internetu oraz projektor multimedialny. Jedna ze szkół planowała również ze środków własnych wyposażyć sale lekcyjne w tablice interaktywne. Pozostałe placówki (82%) nie posiadały środków na zakup komputerów do każdej klasy. We wszystkich salach dzieci z edukacji wczesnoszkolnej mogły korzystać z map, najczęściej z mapy fizycznej Polski. W niektórych szkołach (45%) podczas lekcji wykorzystywane były znajdujące się w salach gry i zabawki edukacyjne, np.: palety matematyczne, plansze tematyczne, znaki drogowe, gry utrwalające tabliczkę mnożenia. W klasach nie było natomiast kącików zabaw, co dyrektorzy uzasadniali zbyt małą powierzchnią sal lub brakiem środków na zakup zabawek.

Nauki najmłodszym uczniom nie ułatwiał brak biblioteczek klasowych. Małe, podręczne zbiory posiadało jedynie 36% szkół, w pozostałych placówkach uczniowie mieli do dyspozycji tylko zbiory biblioteki szkolnej. Taka sytuacja nie sprzyjała z pewnością nauce samodzielnego wyszukiwania informacji i nie zachęcała najmłodszych do czytelnictwa.

Dla wielu szkół problemem było też zapewnienie należytej opieki najmłodszym uczniom w świetlicy. Funkcjonujące przy szkołach świetlice szkolne choć składały się najczęściej z dwóch pomieszczeń (58%), to ich łączna powierzchnia wynosiła od zaledwie 20 m² do 83 m². W szkołach tych nie było możliwości, aby od przyszłego roku stworzyć tak, jak zakładał projekt, dodatkowe świetlice tematyczne, np. do tzw. cichej nauki czy świetlicy plastycznej. W niektórych szkołach (18%) świetlica miała wyłącznie jedno, niewielkie pomieszczenie, zajmujące od 30 m² do 34 m². Były też szkoły (18%), w których świetlice zajmowały przestronne pomieszczenia – od 120 m² do 148 m² – lecz nawet tam nie istniały możliwości lokalowe pozwalające na wyodrębnienie dodatkowych świetlic tematycznych. Wyjątek na tym tle stanowiła placówka, w której do dyspozycji najmłodszych uczniów pozostawała świetlica skła-

dająca się z pięciu pomieszczeń, o łącznej powierzchni 262 m², przy czym jedna ze świetlic służyła wyłącznie pierwszoklasistom.

Przy wszystkich badanych szkołach znajdowały się oddane do dyspozycji uczniów boiska. Ich stan był jednak różny – od tradycyjnych, z asfaltową nawierzchnią, po nowoczesne obiekty wielofunkcyjne ze sztuczną murawą. W większości placówek (81%) planowano utworzenie od przyszłego roku szkolnego placów zabaw, lecz ich powstanie było najczęściej uzależnione od pozyskania od organu prowadzącego dodatkowych funduszy. Tylko jedna spośród szkół, chcących stworzyć miejsce do zabaw dzieci, posiadała własne środki i zamierzała przeznaczyć je na ten cel. Z powodu braku miejsca lub środków finansowych placów zabaw nie planowało 19% dyrektorów szkół.

Po upływie dwóch lat okazało się, że mimo dość sceptycznego nastawienia dyrektorów szkół do propozycji dokonania zmian w infrastrukturze szkolnej i uczynienia placówek bardziej przyjaznymi dla najmłodszych uczniów, udało się ulepszyć bazę szkolną, m.in. za sprawą uruchomienia programu *Radosna szkoła*. Za jego pośrednictwem organy prowadzące szkoły mogły otrzymać wsparcie finansowe na pomoce dydaktyczne do miejsc zabaw w szkole oraz urządzenie szkolnego placu zabaw. Koszt całego programu przewidzianego na lata 2009–2014 „wynosi 2 miliardy 438 milionów złotych, z czego 1 miliard 278 milionów złotych pochodzić będzie z budżetu państwa, a 1 miliard 160 milionów złotych ma stanowić finansowy wkład własny organów prowadzących”⁴².

W 2009 roku na realizację programu przeznaczono już kwotę 40 milionów złotych, zaś w 2010 roku – 150 mln zł. Organy prowadzące szkoły zobowiązane były do wniesienia własnego wkładu finansowego w wysokości 50% kosztów urządzenia szkolnego placu zabaw. Koszt zakupu pomocy dydaktycznych był natomiast w 100% finansowany z budżetu państwa do kwoty 6 lub 12 tys. zł, w zależności od liczby uczniów w klasach I–III⁴³.

W latach 2009–2010 na terenie województwa lubuskiego z programu *Radosna szkoła* skorzystało łącznie 250 szkół, z czego 108 w pierwszym roku, w drugim zaś 142. W roku 2010 przy 25 szkołach powstały też nowe place zabaw. Przy 14 szkołach podstawowych wybudowano również nowe boiska, tzw. orliki. Nie zawsze jednak powstałe obiekty spełniały stawiane przez MEN wymagania dotyczące bezpieczeństwa. W skali kraju pozytywnego odbioru dokonano jedynie na około ¼ obiektów, bowiem

Zdarzały się ślizgawki z ostrymi elementami, które mogły poranić dzieci, a nawet placzyk zabaw na skarpie. Tam dziecko na huśtawce miałoby sporą szansę przefrunąć przez ogrodzenie, po czym runąć na ziemię z całkiem sporej górką⁴⁴.

⁴² Dostępne na: www.radosnaszkoła.men.gov.pl [9.03.2010].

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ A. Szulc, M. Szumer, *op. cit.*, s. 17.

Z przyczyn architektonicznych nie udało się dokonać znaczących zmian w salach lekcyjnych, przede wszystkim w zakresie wyodrębnienia części dydaktycznej i rekreacyjnej. Mimo że dyrektorzy 92% szkół deklarowali, iż wszystkie klasy dla pierwszoklasistów spełniają powyższe wymagania, to często były to rozwiązania pozorne, gdyż część rekreacyjna była tak mała, że nie mogła korzystać z niej jednocześnie cała klasa. Wykładziny w klasie stały się wręcz symbolem wprowadzanej reformy i jak podaje „Przekrój”, ministerialne

Pieniądże poszły głównie na stworzenie w klasach wspomnianych kąciaków z dywanikami [...]. W sprawie dywaników MEN [...] pochwalilo się, że dorobiło się ich prawie 80 procent szkół (z 13 tysięcy wszystkich podstawówek w Polsce)⁴⁵.

Za sprawą rządowego wsparcia polepszyło się także wyposażenie klas w pomoce naukowe, przede wszystkim w komputery. W 2010 roku komputer z dostępem do Internetu znajdował się w 62% klas. Najczęściej jednak było to jedno lub kilka stanowisk. Gdy w klasie był wyłącznie jeden komputer, wówczas pozostawał on do niemal wyłącznej dyspozycji nauczyciela. Jedynie w 4% szkół w klasach znajdowało się tyle komputerów, ilu uczniów w klasie, lecz najczęściej sytuacja taka miała miejsce w małych wiejskich placówkach, w kilkuosobowych klasach. Na pojawienie się komputerów w klasach wpłynęło nie tylko rządowe i samorządowe wsparcie, lecz zmianę tę wymusiło przede wszystkim wprowadzenie do podstawy programowej, począwszy do roku szkolnego 2009/2010, zajęć komputerowych.

W analizowanym okresie nie nastąpiła istotna zmiana jakościowa dotycząca pozostałych pomocy naukowych, tzn. nadal dominowały mapy, zwłaszcza mapa fizyczna Polski (93% szkół), prawie wszędzie (85%) były odtwarzacze CD. Na masową skalę (90%) pojawiły się kąciaki zabaw, lecz ich ilość nie łączyła się z jakością, ponieważ najczęściej znajdowały się w nich stare zabawki przyniesione przez dzieci z domów. Podręczne księgozbiory posiadała w dalszym ciągu mniej niż połowa placówek (40%).

Niewiele zmieniło się w zakresie pomieszczeń przeznaczonych na świetlicę, lecz środki z *Radosnej szkoły* pozwoliły na ich doposażenie w nowoczesny sprzęt sportowy oraz pomoce naukowe (25% szkół).

O zmianach w edukacji wczesnoszkolnej, zaistniałych od początku wprowadzania reformy szkolnej, D. Waloszek pisze, że albo są „W wielu przypadkach [...] pozorne albo wcale ich nie ma”. Ponadto „szkoły nadal są niedoinwestowane, nieprzygotowane na przyjęcie dzieci młodszych niż siedmioletnie”⁴⁶. Jeszcze trudniejsze są sytuacje, gdy

[...] szkoła tylko prowizorycznie oddzielona jest od sąsiadującego z nią gimnazjum i zamiast osobnego placu zabaw dla sześciolatków, dzieci spędzane są na wspólne

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 44.

boisko z nastolatkami [...]. Z krzykliwymi, czasem agresywnymi nastolatkami sześciolatki upychane są także w jednej świetlicy⁴⁷.

Sytuacje takie mogą niestety pojawiać się coraz częściej, gdyż trudna sytuacja finansowa kraju oraz niż demograficzny wymusza na samorządach, jako organach prowadzących szkoły, zamykanie małych, wiejskich placówek i łączenie w zespoły nie tylko uczniów z klas I–VI, lecz także łączenie szkół podstawowych z gimnazjami.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wobec problemu edukacji dzieci sześcioletnich

Podstawowym czynnikiem gwarantującym powodzenie lub fiasko każdej reformy edukacyjnej są nauczyciele. Według A. Gajdzicy, dla reform

Poważnym problemem jest konserwyzm dużej części nauczycieli i niechęć do większych zmian, która w Polsce została dodatkowo wzmocniona przez pogarszające się warunki życia, zagrożenia i stresy. Bierna postawa nauczycieli jest również pozostałością po scentralizowanym systemie oświaty⁴⁸.

Z tego względu, planując zmiany oświatowe, należy dolożyć wszelkich starań, aby „przekonać nauczycieli o wartościach nowej doktryny edukacyjnej oraz przygotować ich do pracy w zmieniającej się rzeczywistości społecznej”⁴⁹.

Doceniając znaczenie nauczycieli w procesie przeobrażeń oświatowych, autorka zapoznała się z ich opiniami dotyczącymi obniżenia wieku rozpoczynania realizacji obowiązku szkolnego, najpierw w roku 2008, tj. na etapie projektu zmian, oraz dwa lata później.

Podczas pierwszego badania propozycję MEN poparło jedynie 20,6% ankietowanych pedagogów, a zanegowało aż 64,7%. Pozytywne i jednocześnie negatywne strony projektu dostrzegło 11,8% nauczycieli, zaś 2,9% nie miało zdania na ten temat. Wśród respondentów było jedynie 2,9% nauczycieli stażystów, 17,6% nauczycieli kontraktowych oraz 8,8% nauczycieli mianowanych. Dominującą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani, których było 70,7%.

Wśród argumentów nauczycieli popierających przyspieszenie obowiązku szkolnego najczęściej wymieniane były:

- szybszy rozwój dzieci,
- większy odsetek dzieci w przedszkolach – obowiązek realizowania tzw. zerówki dla 5-latków,

⁴⁷ *Ibidem*, s. 17.

⁴⁸ A. Gajdzica, *op. cit.*, s. 23.

⁴⁹ T. Lewowicki, *Współczesne ujęcia teleologii edukacyjnej a cele kształcenia w szkole – stare i nowe problemy, doświadczenia, szanse*, [w:] *Cele kształcenia w edukacji szkolnej*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo UO, Opole 1999, s. 50.

- wcześniejsza nauka jako możliwość lepszego opanowania podstawowych technik szkolnych,

- możliwość bardziej efektywnego wyrównywania szans edukacyjnych,
- szybsza stymulacja rozwoju intelektualnego oraz społecznego dzieci.

Z kolei przeciwnicy projektu podawali, że:

- dzieci nie są dojrzałe społecznie i emocjonalnie,
- nie ma potrzeby wprowadzania zmian,
- dzieci nie są dojrzałe do nauki,
- wcześniejsza nauka to zabieranie dzieciństwa,
- trzeba wcześniej dokształcić nauczycieli,
- szkoły nie są przystosowane do przyjęcia 6-latków, brak warunków lokalowych,
- szkoła nie jest w stanie zapewnić bezpieczeństwa 6-latkom,
- klasy są zbyt liczne, nie można indywidualizować nauczania.

Nauczyciele dostrzegający zarówno pozytywne, jak i negatywne strony projektu, twierdzili, że:

- zmiana organizacji przestrzeni szkolnej będzie miała pozytywne następstwa dla wszystkich uczniów, lecz obecnie klasy są zbyt liczne, zaś sale słabo wyposażone,

- wśród 6-latków wiele dzieci jest bardzo zdolnych, które doskonale poradzą sobie w szkole, lecz jest bardzo mało czasu i środków, aby przygotować szkoły na ich przyjęcie (sale muszą być dobrze wyposażone, trzeba zapewnić dzieciom opiekę po lekcjach),

- obniżenie wieku szkolnego to szansa na lepszą edukację, lecz problemem może być łączne nauczanie w jednej klasie 6- i 7-latków oraz niedofinansowanie placówek.

Respondenci, jako źródła wiedzy o projekcie przyspieszenia obowiązku szkolnego, wskazywali: stronę internetową MEN, ZNP, artykuły prasowe, programy telewizyjne, czasopisma, spotkania organizowane przez wydawnictwa, informacje ze szkoły.

Po nałożeniu wskaźników dotyczących opinii nauczycieli na temat projektu MEN dotyczącego przyspieszenia obowiązku szkolnego, w zależności od posiadanego stopnia awansu zawodowego, zauważyć można, że największe poparcie dla zmian wyrażali nauczyciele mianowani (66,6%), przy nieznacznym poparciu ze strony nauczycieli kontraktowych oraz dyplomowanych (po 16,6%). Przeciwno projektowi opowiedzieli się natomiast przede wszystkim nauczyciele stażyści (100% – na wynik ten wpłynęła też niewielka liczba ankiet przez nich wypełnionych), nauczyciele kontraktowi (83,4%) oraz nauczyciele dyplomowani (66,6%). Przeciwno reformie nie opowiedział się żaden z ankietowanych nauczycieli mianowanych. Uzyskane wyniki pozwalają domniemywać, iż znaczący odsetek przeciwników projektu wśród nauczycieli stażystów oraz nauczycieli kontraktowych może łączyć się z niewielkim jeszcze doświadczeniem zawodowym tych osób i co się z tym wiąże, z dużą obawą przed koniecznością podnoszenia swych kwalifikacji zawodowych na skutek nowych zadań. Dziwić może jednakże duża opozycja wśród nauczycieli dyplomowanych, co może wskazywać przede wszystkim na niechęć tej grupy do dokonywania jakichkol-

wiek zmian w swoim warsztacie zawodowym. Być może, że na taką postawę wśród części tych nauczycieli wpłynęło też wypalenie zawodowe.

Wyniki przeprowadzonych badań okazały się zbieżne z uzyskanymi przez A. Nałaskowskiego i opisanymi w książce *Widnokreśl edukacji*. Profesor, badając korelację między wynikami egzaminu gimnazjalnego a stopniem awansu zawodowego nauczycieli uczących gimnazjalistów, stwierdził, że najsłabsze wyniki otrzymali uczniowie ze szkół, w których najwięcej było nauczycieli dyplomowanych. Uzyskanie bowiem tego stopnia awansu wieńczy karierę zawodową nauczyciela, nie zachęcając go do dalszych starań, ponadto dość długi najczęściej staż zawodowy powoduje pojawianie się często zniechęcenia, apatii, czyli pewnych symptomów wypalenia zawodowego. Potwierdzeniem tej tezy może być również znaczące poparcie dla projektu wśród nauczycieli mianowanych (66,6%), którzy m.in. ze względu na możliwość dalszego awansu zawodowego chętniej od swych bardziej doświadczonych kolegów podejmują nowe wyzwania i są jeszcze dość otwarci na zmiany.

Powodem obaw części nauczycieli mógł być też brak posiadania przez nich kwalifikacji do nauczania dzieci w wieku przedszkolnym, ponieważ podwójną specjalność – nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne – posiadało jedynie 24,4% ankietowanych pedagogów uczących w klasach początkowych.

Dwa lata później do reformy szkolnej pozytywnie nastawionych było 30,5% ankietowanych nauczycieli, a zaniegowało ją 58,2%. Zdania na ten temat nie miało 5,1% pedagogów, zaś dobre i jednocześnie złe strony wprowadzanych zmian zauważyło 6,2% nauczycieli. Wśród respondentów nieco więcej niż wcześniej było nauczycieli stażystów (4,5%), 25% stanowili nauczyciele kontraktowi, a 10,2% to nauczyciele mianowani. W dalszym ciągu dominującą, choć nieco mniej liczebną grupę stanowili nauczyciele dyplomowani, których było 60,3%.

Biorący udział w badaniach nauczyciele wysuwali podobne do swych poprzedników argumenty. Wśród pozytywów reformy wyróżniali:

- możliwość szybszego, bardziej intensywnego rozwoju dzieci,
- większy odsetek dzieci uczęszczających do przedszkoli oraz powstanie nowych placówek, w tym niepublicznych i finansowanych ze środków unijnych punktów przedszkolnych,

- możliwość bardziej skutecznego wyrównywania szans edukacyjnych.

Ich adwersarzom najbardziej przeszkadzało natomiast:

- przeznaczanie zbyt małych środków finansowych na reformę,
- znaczny odsetek dzieci mających trudności z opanowaniem, nawet tej nowej, łatwiejszej podstawy programowej,
- obarczanie nauczycieli nowymi obowiązkami bez wcześniejszego przygotowania, np. konieczność prowadzenia zajęć komputerowych w klasach I–III,
- złe warunki lokalowe – zbyt małe pomieszczenia przeznaczone na izby lekcyjne,
- zbyt liczne klasy, co uniemożliwia indywidualizację procesu nauczania-uczenia się.

W roku 2010 największy odsetek zwolenników reforma szkolna znalazła wśród nauczycieli kontraktowych (90,8%), przy znacznym poparciu ze strony nauczycieli stażystów (82%) oraz mianowanych (72%), a stosunkowo małym nauczycieli dyplomowanych (11,2%). Przeciwno projektowi opowiedziało się natomiast jedynie 9,2% nauczycieli kontraktowych, 18% nauczycieli stażystów, 28% nauczycieli mianowanych i aż 80,8% nauczycieli dyplomowanych. Zdania na ten temat nie posiadało 8% ankietowanych nauczycieli dyplomowanych.

Takie wyniki badań potwierdzają wcześniejszą tezę, iż najmniej skłonni do zmian są ci spośród nauczycieli, którzy – przynajmniej teoretycznie – posiadają największą wiedzę i doświadczenie i to właśnie oni powinni być najlepiej przygotowani do podejmowania nowych wyzwań. W rzeczywistości jednak najmniejszy opór znalazły reformy wśród tych pedagogów, którzy dopiero rozpoczynali swą karierę zawodową, tj. wśród nauczycieli stażystów i kontraktowych. Wobec uzyskania takich wyników wydaje się więc, że należy jak najszybciej rozpocząć działania mające na celu zmianę

[...] nastawienia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którzy dotąd rozpoczynali pracę z dziećmi starszymi, siedmioletnimi, najczęściej umiejącymi już czytać i wykazującymi większą dojrzałość i odporność niż dzieci sześciolletnie. To właśnie nauczyciele odpowiedzialni są za stworzenie odpowiedniego klimatu już od pierwszych godzin pobytu dziecka w szkole⁵⁰.

Mały uczeń ma bowiem „prawo oczekiwać, że w szkole znajdzie »swoje miejsce«, że zaoferuje mu ona warunki umożliwiające dobre samopoczucie, bezstresowe relacje z nauczycielami i przyjazne kontakty rówieśnikami”⁵¹.

Przyjęcie do szkół młodszych niż dotychczas uczniów wymaga więc

[...] zmian nie tylko w obrębie infrastruktury budynku, ale zwłaszcza w przeorganizowaniu warsztatu pracy nauczyciela, który organizując proces nauczania-uczenia się, określając: tematykę, cele, przewidywane efekty, sposoby sprawdzania i oceny osiągnięć uczniów, musi wziąć pod uwagę rozwój psychofizyczny nowego pierwszoklasisty⁵².

Konieczność tę podkreśla m.in. R. Więckowski, według którego każde dziecko rozwija się inaczej, we właściwym dla siebie tempie, stąd szkoła nie powinna dążyć do „uśredniania” swych wychowanków, lecz ma zapewniać im rozwój na miarę indywidualnych możliwości oraz oczekiwań, ponieważ „jednostka rozwija się w sposób

⁵⁰ Z. Ratajek, *Gotowość szkoły do podjęcia zadań edukacyjnych na poziomie kształcenia elementarnego*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Z. Ratajek, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Sp. z o.o., Kielce 2004, s. 15.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² A. Kaczmarczyk, *Metody pracy z dziećmi sześciolletnimi ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących*, [w:] *Dziecko sześciolletnie w szkole*, J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Sp. z o.o., Kielce 2009, s. 226.

autonomiczny, jest swoistym »sprawcą informacji« i praca pedagogiczna jest czynnością wspomagającą rozwój zapewniający samorealizację jednostki”⁵³.

Aby jednak nauczyciele mogli podolać tym wyzwaniom, należy ich do tego rzetelnie przygotować, czego w przypadku ostatniej reformy szkolnej niestety zabrakło, a jak podkreśla A. Gajdzica „Rzeczywistość szkolna zmienia się zgodnie z założeniami reformatorów wówczas, gdy nauczyciele posiadają niezbędne kwalifikacje oraz chęć do realizacji zakładanych zmian”⁵⁴. Niestety obecni reformatorzy nie poświęcili odpowiedniej ilości „czasu i uwagi na to, aby wprowadzane zmiany zostały przez nauczycieli zrozumiane i zaakceptowane”⁵⁵.

Mimo wielu zastrzeżeń i uwag do reformy edukacji wprowadzonej przez MEN, należy stwierdzić, że wcześniejsza edukacja dzieci na świecie, w tym w Europie, jest faktem i nie powinniśmy na tym tle się wyróżniać. Wprowadzenie do szkół młodszych uczniów związane jest również z obowiązkowym wychowaniem przedszkolnym dla pięciolatek, co jest niezwykle istotne, gdyż Polska ma jeden z najniższych w Europie wskaźników uczęszczania do przedszkoli. Obowiązkowe przedszkole dla dzieci pięcioletnich pomoże też wcześniej zdiagnozować ewentualne problemy edukacyjne i umożliwi ich szybszą terapię.

Dobra, nowoczesna i bezpieczna szkoła, z wysoko wykwalifikowaną kadrami, zapewniająca właściwą jakość edukacji już na poziomie elementarnym jest niezbędna i należy zrobić wszystko, aby mimo opisanych powyżej trudności każdy uczeń uczęszczający do szkoły publicznej znalazł w niej warunki do swojego rozwoju.

⁵³ R. Więckowski, *Założenie przedszkolnej pedagogiki humanistycznej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989, nr 6, s. 324.

⁵⁴ A. Gajdzica, *op. cit.*, s. 69.

⁵⁵ *Ibidem*, s. 121.

SZEŚCIOŁATEK W SZKOLNYCH PRZESTRZENIACH – ORGANIZACYJNE (NIE)MOŻLIWOŚCI

Wprowadzenie

Oczywistym kosztem uniezależnienia się od oddalającego się w przyszłość „tu i teraz” są błędy prognozy. Błędy te jednak da się zrozumieć i poprawić w przyszłości. Natomiast prosta interpolacja obrazu, w przypadku błędu, wywołuje tylko uczucie, że coś jest nie tak, że świat jest nie taki, jaki powinien być. Mamy więc często poczucie, że błędna jest nie prognoza, ale rzeczywistość¹.

Tymczasem rzeczywistość polskiej oświaty, permanentnie reformowanej przez ostatnie dwie dekady, wkracza w kolejne reformy i – pomimo ostrego sprzeciwu różnych gremiów społecznych – reformy te wdraża się do praktyki szkolnej. Rok szkolny 2009/2010 przyniósł zmiany programowe powiązane z obniżeniem wieku obowiązku szkolnego, zaś na rok 2011/2012 zapowiadana jest konsolidacja administracji oświatowej i zasobów oświaty publicznej, co w efekcie przynieść ma – jak sądzi ministerstwo – znaczące zmiany w zarządzaniu jakością w polskiej edukacji.

W projekcie zakłada się, iż konsolidacja zasobów oświaty uprawomocni się w ramach tworzonych i zarządzanych centralnie grup przedszkolno-podstawowych, o 3-kilometrowej sieci, gimnazjalno-licealnych (sieć 4-kilometrowa z łatwo dostępną komunikacją publiczną) oraz centrów rozwoju edukacji znajdujących się w każdym powiecie, w skład których mają wchodzić: przynajmniej jedna poradnia psychologiczno-pedagogiczna, jedna placówka doskonalenia nauczycieli i jedna biblioteka pedagogiczna. Dyrektor zarządzający edukacją na poziomie podstawowym i przedszkolnym ma być równocześnie koordynatorem do spraw specjalnych potrzeb, natomiast dyrektor edukacji licealnej i gimnazjalnej ma pełnić rolę koordynatora do spraw doradztwa edukacyjno-zawodowego. Należy przy tym zaznaczyć, iż obwód takiej grupy przedszkolno-podstawowej może liczyć po kilka szkół podstawowych i przedszkoli, oddziałów przedszkolnych oraz innych form opieki nad małym dzieckiem, a obwód gimnazjalno-licealny może liczyć po kilka gimnazjów i liceów. Wydaje się, że wobec tak znacznego obciążenia zadaniami, jakie ceduje się na wylanianego z konkursu pracodawcę – zarządzającego grupą dyrektora – może się on okazać nieefektywny w sprawnym zarządzaniu swoimi kilkoma – niejednokrotnie rozproszonymi – placówkami. I pomimo wsparcia ze strony koordynatora odpowiadającego za indywidualne potrzeby uczniów, to dyrektor zarządzający odpowiada jednoosobo-

¹ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Rebis, Poznań 2000, s. 69.

wo za politykę kadrową oraz ustalenie i realizację planu organizacyjnego wszystkich szkół/placówek funkcjonujących w grupie. Może to zaprzepaścić założenia reformy, w myśl której proponowane zmiany mają spowodować, że „system edukacji będzie stabilniejszy, lepiej zarządzany i w większym stopniu wychodzący naprzeciw indywidualnym potrzebom uczniów”², a także dzieci najmłodszych uczęszczających do grup przedszkolnych. Zakładana zmiana ustroju szkolnego ma się także przyczynić do bardziej optymalnego wykorzystania zasobów kadrowych w reformowanych placówkach. Urzędnicy ministerialni optymistycznie zwracają uwagę na fakt, że połączenie szkół podstawowych z przedszkolami oraz punktami (zespołami) przedszkolnymi spowoduje lepsze zagospodarowanie i dostęp do specjalistów, co – ich zdaniem – ułatwi właściwe przygotowanie do szkoły dzieci przedszkolnych i ich rekrutację do pierwszej klasy. Wydaje się jednak, iż szkoły (grupy) będą nadal takie, jak rzeczywiste możliwości ich funkcjonowania, a że warunki te są wypadkową zarówno kompetencji ludzi w nich zanurzonych, jak i walorów finansowych subsydiowanych przez samorządy, to nietrudno wyrokować, że szkoły będą nadal generować nierówności społeczne coraz bardziej spolaryzowanego społeczeństwa. Warto w tym miejscu wspomnieć – o czym być może już nie pamiętają ministerialni decydenci – iż to na wniosek MEN opracowano „Program Rozwoju Edukacji na Obszarach Wiejskich na lata 2008–2013”³, z którego wynika, że „przemiany społeczno-ekonomiczne, które miały miejsce w naszym kraju w ostatnich latach, pogłębiły różnice występujące między miastem a wsią”³, co odnosi się także do zmniejszenia szans edukacyjnych dzieci wzrastających na obszarach wiejskich. Różne raporty donoszą, że nadal istnieje szereg barier związanych z funkcjonowaniem wiejskiej oświaty, która jest niedoinwestowana infrastrukturalnie i niedostosowana do lokalnych potrzeb. Diagnozuje się

[...] ograniczenie dostępu do poradnictwa wspomagającego rozwój zdrowotny i edukacyjny najmłodszych dzieci, ograniczenie dostępu do przedszkoli, ograniczenie dostępu do Internetu, a także większe niż w miastach zróżnicowanie poziomu kwalifikacji nauczycieli⁴.

W tym rzeczywistym, ale jakże dualnym kontekście, nadmierny optymizm wydaje się być nieuzasadniony, chyba, że znajdują się „ludzie skrajnie inni [...], posiadający określone koncepcje rzeczywistości”⁵, którzy interpretując nad wyraz „twórczo” narzucane im tendencje, wypracują oraz wdrożą do codziennej praktyki edukacyjnej oczekiwane standardy. Trawestując słowa cytowanego wcześniej Obuchowskiego, można by wysnuć wniosek, że nadszedł czas, aby zrozumieć, że szkoły będą takie, jacy będą zawiadujący nimi ludzie: intencjonalni, elastyczni, innowacyjni i refleksyjni, odważnie walczący z utartymi schematami i otwarci na nowe doświadczenia.

² MEN, „Projekt konsolidacji oświaty publicznej. Założenia do zmiany w ustroju szkolnym w Polsce”, Warszawa 2010.

³ MEN, „Program Rozwoju Edukacji na obszarach wiejskich na lata 2008–2013”, Warszawa 2008, s. 1.

⁴ *Ibidem*, s. 2.

⁵ K. Obuchowski, *op. cit.*, s. 51

Wobec projektu konsolidacyjnego zastrzeżenia budzą także jeszcze inne kwestie: kto będzie sprawował nadzór kompetencyjny w przypadku stworzenia zespołu (grupy) placówek złożonego z gimnazjum i liceum, skoro obecnie liceami zarządzają powiaty, a gimnazjami gminy, jak będą dzielone subwencje w takim zespole, czy będzie możliwe efektywne, bieżące zarządzanie placówkami, które mieszczą się różnych – często oddalonych dość znacznie od siebie – budynkach (wsiach!)

Odczytywanie rzeczywistości edukacyjnej

Na naszych oczach niemal z dnia na dzień dynamicznie zmienia się rzeczywistość oświatowa. Wielu postrzega ją już nie jako ewolucyjną zmianę, a nawet nie jako reformowaną przestrzeń, lecz jako rewolucyjne zawirowania bez jasno określonego celu i z niekompetentnym przywództwem, które rości sobie absolutne prawo do decydowania o kierunku zmian, jego rozległości i tempie. Tymczasem wszelkie zmiany, szczególnie te noszące znamiona „wielkich”, do których zaliczamy reformy, rozpoczynają się zawsze w świadomości wszystkich ludzi, którzy są w zmianie zanurzeni i którzy podejmują różne przedsięwzięcia, większą lub mniejszą aktywność zupełnie nieświadomie, pod przymusem, „za ciosem”, jako impuls związany z poczuciem chwili czy nawet dziejowej misji. Dyrektorzy placówek oświatowych, nauczyciele, a także rodzice dzieci uczęszczających do szkoły i tych, które do szkoły dopiero pójdą, zwracają uwagę na brak konstruktywnego dialogu z pomysłodawcami reformy. O zmianach mówi się co prawda w ogólnodostępnych mediach, ale nie są one przecież w pełni rzetelnym, opiniotwórczym środowiskiem, dlatego – jak wielu sądzi – sprawa legalizacji i wdrażania reformy jest raczej z góry przesądzona. Udział w dokonujących się zmianach społeczności szkolne i rodzicielskie odbierają jako pozorne, uważając, że większość rozstrzygnięć – nadmiernie arbitralnych – i tak dokonuje się drogą administracyjną, co niewątpliwie wpływa na krytyczny ich osąd. Brak poczucia sprawstwa i niewielki stopień gotowości do podejmowania różnorodnych zmian powoduje, że grona pedagogiczne – funkcjonujące w swoistej antynomii, działające w sprzeczności z własnymi potrzebami i ambicjami – nie wierzą, że mogą jeszcze o czymś decydować, co więcej jednostkowe opinie są uogólniane i sprowadzane do kontekstu: „wszyscy uważają, że...”, „ktoś kiedyś powiedział, że...”, „moje koleżanki też tak sądzą”. Bardzo smutną konstatacją są stwierdzenia wielu z nich, iż „wszystko o nas, ale bez nas”, „kolejna reforma, która nie jest naszą reformą”, nie „naszą”, bo wprowadzana jest pod presją, a ponadto w trakcie wypracowywania jej kształtu nikt nie pytał wykonawców – nauczycieli praktyków – o zdanie, a podczas wdrażania nie uwzględnia się ich sugestii. Taka sytuacja generuje postawy zachowawcze, a przecież miarą sukcesu wprowadzania jakichkolwiek zmian jest otwarty i świadomy w nich udział poszczególnych jednostek. Wydaje się, że gdyby grona pedagogiczne były bardziej skonsolidowane i otwarte na zmiany, być może ich wkład w reformowanie systemu oświaty byłby znacznie większy, a poczucie autentycznego sprawstwa dawałoby im satysfakcję i działałoby motywująco.

Istotnymi siłami, które mają znaczący wpływ na lokalną politykę oświatową i na przeobrażenia, jakie dokonują się w poszczególnych szkołach, są gminne władze lokalne, które przyznają, że nie jest im łatwo, bo rząd ogranicza fundusze, a powiększa kompetencje i piętrzące się problemy. Tymczasem, zarówno dyrektorzy szkół i przedszkoli, jak i nauczyciele, osadzając swoją placówkę w środowisku – swojej małej ojczyźnie – bardzo liczą na swoich wójtów i burmistrzów, choć niestety dostrzegają także – a może i przede wszystkim – że politykę oświatową realizują oni przez pryzmat decyzji finansowych, w wyniku których zamyka się przedszkola i szkoły, likwiduje oddziały, zatrudnia „tańszych” nauczycieli rezygnując z nauczycieli z najwyższymi kwalifikacjami, ale także dostrzegają, że buduje się sale gimnastyczne czy finansuje zajęcia pozalekcyjne. Trudno w takiej sytuacji wymagać, by szkoła – zaściankowa, nieprzystająca do rzeczywistości, istny skansen i relikwiarz przeszłości – mogła skutecznie walczyć o nową jakość, by mogła stać się siłą rozwiązywania wielu problemów ogólnospołecznych.

Parametrem określającym wysiłek państwa na rzecz utrzymania szkolnictwa jest udział wydatków publicznych jako procent PKB; powszechna jest opinia, że nakłady na oświatę są niewystarczające, zbyt mała jest świadomość, że dość drastycznie z roku na rok maleją budżetowe wydatki na oświatę i wychowanie. Samorządowcy prowadzą coraz bardziej restrykcyjną politykę oszczędzania na szkole i robią wszystko, by subwencja oświatowa z budżetu państwa pokryła wszystkie oświatowe wydatki w ich gminie, podczas gdy jeszcze do niedawna dokładali do subwencji środki pochodzące z różnych źródeł. To nowe zjawisko jest niebezpieczne, bowiem subwencja oświatowa w coraz mniejszym stopniu zaspokaja potrzeby jednostek samorządu terytorialnego związane z utrzymaniem oświaty; i tak na przykład w 2004 roku przeciętny samorząd wydawał na bieżące utrzymanie szkół o 10,4% więcej niż otrzymywał w subwencji, a w roku 2007 wskaźnik ten wzrósł do 21,2%. Samorządowe wydatki na oświatę pochłaniają niejednokrotnie ponad 50% całego budżetu, jakim dysponuje gmina, przy czym do jej zadań własnych należy nie tylko współsubsydiowanie szkół podstawowych i gimnazjów, ale także całkowite utrzymywanie placówek przedszkolnych, na które gmina nie otrzymuje ze strony rządu żadnego dofinansowania. Wobec roszczeń różnych grup społecznych, chcąc zaspokoić zbiorowe potrzeby całej społeczności lokalnej, samorządowcy są zmuszeni ciąć oświatowy budżet, czego dowodem są ich zapowiedzi dotyczące oszczędzania na oświacie w nadchodzącym roku szkolnym⁶. O ile bogate samorządy jakoś sobie poradzą, średniozamożne będą

⁶ Kompetencje jednostek samorządu terytorialnego dotyczące ich zadań oświatowych określiła ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. Zadaniem oświatowym jednostek samorządu terytorialnego jest zapewnienie kształcenia, wychowania i opieki w szkołach i placówkach, dla których są organami prowadzącymi. Gminy uzyskały kompetencje do zakładania i prowadzenia publicznych przedszkoli (w tym z oddziałami integracyjnymi), przedszkoli specjalnych, szkół podstawowych oraz gimnazjów, także z oddziałami integracyjnymi. Ponadto do zadań jednostek samorządu terytorialnego, pośrednio związanych z oświatą i wychowaniem, należy również racjonalizacja sieci szkół i zatrudnienia, modernizacja bazy szkolnej i jej wyposażenie, dofinansowanie organizacji dowożenia uczniów z terenów wiejskich do lepszych szkół, a także dostosowanie programów nauczania do obowiązujących wymagań.

się starały wykorzystując półśrodki i podejmując działania zastępcze, biedne samorządy po prostu reformę „położą”, pomimo (nieznacznego) wsparcia poprzez tak zwane janosikowe⁷. Bez jasno określonych standardów edukacyjnych, w kontekście naliczania subwencji oświatowej, sytuacja taka przypomina „swobodę podwórkową”, w której jeden zagospodaruje całe podwórko idealnie i wzorcowo, inny coś tam popróbuje upiększać i ulepszać, a jeszcze u innego nic, tylko „balagan jak się patrzy”⁸.

O polskiej szkole mówi się, że „kształci drogo” i natychmiast przywołuje się różne dane: dotyczące postępującego niżu demograficznego, zbyt dużej populacji pedagogów, liczby nauczycieli przypadających na jednego ucznia i ich dydaktycznego pensum. Dane te można skonkludować następująco: przy 6-procentowym PKB wydatkowanym na oświatę, kondycja finansowo-organizacyjna polskich szkół jest słaba, a sama szkoła jest niewydolna i niedoinwestowana. Jedni winią za to samorządy, mówiąc, że skąpią, inni przeliczają, ilu nauczycieli przypada na jednego ucznia, odwołując się do unijnych raportów, jeszcze inni podglądają, ileż to godzin spędza przeciętny nauczyciel w szkole i twierdzą, że stanowczo za mało⁹. Z GUS-owskich danych wynika ponadto, że w ciągu ostatniej dekady liczba nauczycieli w Polsce zmalała o 3% podczas, gdy liczba uczniów zmniejszyła się o 25%.

Niepowodzeń w reformowaniu polskiej szkoły należy upatrywać niewątpliwie w czynniku ludzkim, który to czynnik wyraźnie i po raz wtóry lekceważy logistyczne podejście do tak znaczącego dla społecznego rozwoju przedsięwzięcia. Autorytarne – bo bez należytej konsultacji społecznej – i zbyt pośpieszne decydowanie o losie 6-letnich dzieci, skutkuje społeczną mobilizacją w kierunku pikietowania ministerialnej ustawy.

Język (nie)możliwych zmian

Rodzicielskie gremia – jak nigdy dotąd – integrują się we wspólnej walce o prawo do pełnego i godnego dzieciństwa własnych dzieci w kontekście obniżenia wieku rozpoczynania edukacji szkolnej. Akcje „Ratuj Maluchy” i „Budujmy przedszkola” zataczają coraz szersze kręgi; podpisy pod petycjami zbierane są na szkolnych zebraniach i w przedszkolnych szatniach, w gronie znajomych i na rodzinnych imieninach,

Samorządowe władze oświatowe nie powinny ograniczać się jedynie do administrowania podległymi im placówkami, ale także powinny zadbać o stworzenie warunków do spędzania czasu poza szkołą dla zamieszkałych na terenie gminy dzieci i młodzieży, finansując zajęcia pozalekcyjne i międzyszkolne.

⁷ „Janosikowe” to podatek, który płacą bogatsze samorządy na rzecz tych uboższych.

⁸ S. Szelewa, M. Misiaczek, *Fakty i mity na temat subwencji oświatowej*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 1 (205), s. 48–52.

⁹ W Polsce jeden pedagog przypada na dziesięciu uczniów szkoły podstawowej, w krajach OECD – na szesnastu, w Japonii – dwudziestu. Karta Nauczyciela gwarantuje 40-godzinny tydzień pracy, przy czym z tzw. kredą w rękę nauczyciel pracuje 18 godzin, co przekłada się na około 513 godzin rocznie – to o 40 punktów procentowych mniej niż w krajach OECD, gdzie nauczyciele pracują średnio 786 godzin rocznie. Więcej na ten temat można przeczytać w raporcie opublikowanym przez Forum Obywatelskiego Rozwoju.

w punkcie TOTO w Katowicach i w sklepie warzywnym w Kórniku, w studio fryzjerskim w Krośnie Odrzańskim i w tamtejszej księgarni, młodzi rodzice koordynują też akcją na różnych stronach internetowych, rodziców zaś wspierają pedagodzy, a szczególnie nauczyciele pracujący w przedszkolach i nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Wdrażanie reformy programowej zostało więc okupione emocjonalnym zamieszaniem, co zupełnie zafalszowuje istotę samej zmiany, zaś skupienie się na jej negatywnym odbiorze wyklucza podejmowanie trafnych decyzji w odniesieniu do doświadczanej rzeczywistości.

Rodzice są zaniepokojeni ignorancją urzędników, nieudolnością organizacyjną dyrektorów szkół i niekompetencją nauczycieli obejmujących wychowawstwo klas pierwszych, w których uczą się 6-letni uczniowie. Zwracają uwagę na pośpiech podczas wdrażania zmian, dostrzegają chaos organizacyjny w szkołach i pomimo zapewnień o gotowości szkół na przyjęcie najmłodszych uczniów, doświadczają ubogiej infrastruktury i przestarzałej bazy dydaktycznej, co być może miało wpływ na fakt, że w pierwszym roku reformy – w roku szkolnym 2009/2010 – przeważająca większość rodziców nie zdecydowała się na posłanie swoich sześciolatków do klasy pierwszej. Maluchy „wyrabiali” więc gotowość szkolną w swoich przedszkolach, uczestnicząc w zajęciach dydaktycznych, podczas których wprowadzano litery i mozolnie wypełniano karty pracy¹⁰; wielu o tych zajęciach mówiło, że to „tajne komplety”, bo ich organizacja jest przecież niezgodna z nową podstawą programową i przeczy rozporządzeniom ministerialnym.

W roku szkolnym 2010/2011 liczba dzieci, które w wieku sześciu lat rozpoczęły szkolną edukację, wzrosła dość znacznie, do czego przyczyniła się nie tyle zmiana w świadomości rodziców, ile „polityka” prowadzona przez niektóre przedszkola – po prostu nie uruchomiono w nich zerówki. Rodzice mieli wybór – a właściwie jego brak – posłać dziecko do szkolnej zerówki lub od razu do klasy pierwszej; wielu – choć z oporami – zdecydowało się na klasę pierwszą, wzięwszy pod uwagę fakt, iż dyrektorzy szkół roztaczali optymistyczną wizję szczęśliwego 6-latka w szkole.

Reformowana rzeczywistość odbiega jednak dość znacznie od standardów, jakie znalazły się w ministerialnych zapisach i w internetowych wizualizacjach na stronach ministerstwa edukacji, zaś język ministerialnych urzędników pozostaje nadal raczej na poziomie deklaracji niż rzeczywistych działań. Dyrektorzy szkół i nauczyciele dostrzegają, że praktyka mija się z założeniami, że wiele elementów jest niespójnych, a pewne rozwiązania wprowadzano znacznie szybciej niż miały one swoje odbicie w procesie legislacyjnym. Rząd deklarował, że odpowiedzialność za reformę będzie podzielona równo pomiędzy różne podmioty: rząd, parlament, przedstawiciele samorządów terytorialnych, oświatowych ekspertów, związki zawodowe i nauczycieli, którzy z ust polityków – po raz kolejny – usłyszeli, że są decydującym czynnikiem reformującej się szkoły, a tuż przed „pierwszym dzwonkiem reformy” otrzymali deklaracje i słowa uznania dla pełnionej misji, zaś politycy wyrażali szacunek dla nauczycieli

¹⁰ Dane pochodzące z gminnych wydziałów oświaty wskazują, że tylko 5% sześciolatków rozpoczęło edukację szkolną w pierwszym roku reformy.

podejmujących trud reformy i obiecywali współdziałanie, współpracę i wsparcie. Tymczasem część rekomendowanych zmian się nie dokonuje, inne są wypaczane, z niektórych już na starcie rezygnowano, sama zaś reforma wprowadzana jest zbyt szybko, tak, jakby „na wczoraj” i po raz kolejny bez należytego przygotowania, stąd wielu odbiera ją w kategoriach rewolucyjnego odwrócenia dotychczasowego porządku. Brakuje spójnej polityki oświatowej między rządem a samorządami lokalnymi, które nie mogą zapewnić dostatecznych środków na realizację wszystkich zadań; przy tak głębokim rozłamie odpowiedzialności za szkołę jej reformowanie jest trudne, a niektórzy uważają, że wręcz niemożliwe. Autentyczna realizacja założeń reformy i jej pomyślność zależy bowiem od wielu czynników. Nauczyciele i rodzice małych dzieci, które niebawem staną się najmłodszymi uczniami, nawołują o dostateczne finansowanie oświaty, o autentyczne i zaangażowane poparcie dla zmian przez sfery rządzące, lepsze przygotowanie nauczycieli do zmian, wsparcie od doradców metodycznych, wizytatorów kuratorskich i samorządowców, zaangażowanie rodziców, także o pomoc środowisk naukowych i elastyczne modyfikowanie założeń.

W rzeczywistości nauczyciele uważają, że reforma nie może się udać, bo zbyt wiele czynników zakłóca jej przebieg i osiąganie celów. Swoją rolę w reformowaniu szkoły postrzegają jako trudną, uważają, że nie mogą wpływać na losy reformującego się systemu; decyzje i tak podejmuje inni, oni zaś nie są do zmian gotowi – ani mentalnie, ani merytorycznie. Uważają, że scedowano na nich odpowiedzialność za powodzenie reformy i trudno jest się im pogodzić z krytycznymi uwagami docierającymi zewsząd. Uważają, że głosy krytyki są zbyt uogólnione, a społeczeństwo postrzega szkołę i nauczycieli przez pryzmat nieudanych pociągnięć resortu oświaty. Można odnieść wrażenie, że nauczyciele są jakby „uzależnieni” od decyzji podejmowanych przez innych za nich samych, podczas gdy oni sami nie są dostatecznie samodzielni, mobilni i aktywni zawodowo, brakuje im entuzjazmu i charyzmy. Przyzwyczajeni, że stale ktoś nad nimi czuwa – dyrektor, doradca metodyczny, starsza koleżanka – mają problemy z podejmowaniem samodzielnych decyzji, mówią o przeciążeniu obowiązkami. Dostrzegają też wokół siebie „przeciwników”, nieprzyjaznych rywali, których obwiniają za swoją niekorzystną i trudną sytuację. Zauważają, że bardzo pogorszyły się stosunki w gronie pedagogicznym, a spadek poczucia stabilizacji zawodowej nasilił niezdrową rywalizację. Myślenie nauczycieli o dokonujących się zmianach nie jest pozytywne, więc ich reakcje na rzeczywistość zastaną i spodziewaną też mają charakter pejoratywny. Skupieni na swojej nowej sytuacji i zorientowani na przetrwanie „najgorszego” podejmują działania pozorne, nieprzemyślane, nie satysfakcjonujące ani uczniów, ani ich samych. Nie znając mechanizmów zmian, przy braku świadomości „procesualnego charakteru”¹¹ reformy, po prostu się w zmianę nie włączają i zbyt rzadko uruchamiają możliwości, jakie zmiana mogłaby im przynieść, np. zdobycie wyższych kwalifikacji lub uzyskanie nowych kompetencji czy choćby stworzenie własnych autorskich strategii radzenia sobie ze zmianą. Ponadto są nad wyraz nie-

¹¹ K. Polak, *Nauczyciel – twórczość – promocja. Wybrana uwarunkowania modernizacji oświaty*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1997, s. 48.

konsekwentni w ocenie tego, co się wokół nich dzieje, bowiem o ile krytycznie odbierają wszelkie założenia dotyczące zainicjowanych zmian, o tyle swój wkład w ich powodzenie postrzegają jako znaczący, choć wymuszony.

Nauczyciele są zbulwersowani ciągłymi zmianami w oświatowych rozporządzeniach, których i tak nie czytają, ignorancją rodziców, z którymi i tak nie potrafią współpracować, ani ich ku sobie zjednać. Nie mogą się pogodzić z faktem, że obarcza się ich obowiązkami, którym nie mogą podolać, bo nie czują się dostatecznie kompetentni, ale równocześnie zwracają uwagę na zaangażowanie w permanentne doksztalcanie zawodowe i nieustające podejmowanie różnych form w zakresie samodoskonalenia. Podkreślają, że ich misją jest dydaktyka, a nie ewaluacja, mierzenie jakości, badanie efektywności czy troska o wyposażenie sali lekcyjnej w niezbędne pomoce i sprzęt¹².

Nauczyciele w jednej z podopiecznych szkół zostali przez swojego dyrektora obciążeni wieloma dodatkowymi obowiązkami, których istoty i sensu nie dostrzegają, a nie mogąc decydować ani o ich zakresie, ani o sposobie realizacji – czują się mobbingowani. Nauczyciele w tej szkole byli zobowiązani do opracowania – do dnia 7 września – diagnozy dojrzałości szkolnej w odniesieniu do każdego ucznia klasy pierwszej, wypracowywania planu współpracy z rodzicami, planu pracy wychowawczej, szczegółowych wymagań edukacyjnych oraz systemu oceniania dla swojej klasy. Na bieżąco są rozliczani ze szczegółowego monitorowania realizacji podstawy programowej, a ponadto przecież dokonują codziennych wpisów do dzienników lekcyjnych, do dzienników zajęć dodatkowych, uzupełniają arkusze ocen i opracowują scenariusze prowadzonych przez siebie zajęć. Pytają, gdzie czas na spokojną pracę z uczniami, na rozwijanie własnych pasji i zainteresowań, na wypoczynek. Są świadomi, iż ich praca podlega ciągłej wewnętrznej ewaluacji, ale jej zakres w swojej szkole odbierają jako nadmiernie obciążający.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż nie ma obligatoryjnej, zamkniętej listy zadań nauczyciela, jako że żaden dokument nie jest w stanie przewidzieć wszystkich potrzeb w związku z realizacją zadań szkoły, dlatego też dyrektor może polecić nauczycielowi każde uzasadnione zadanie¹³. Ponadto ustawowe definiowanie zakresu obowiązków nauczyciela jest mało czytelne i nieprecyzyjne, zgodnie z ustawą – Karta Nauczyciela – ma on „rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem

¹² Pisząca ten materiał prowadziła w latach szkolnych 2009/2010 i 2010/2011 badania wśród nauczycieli, których celem było określenie, jaki zasób wiadomości i wiarygodnych informacji posiadają nauczyciele o rzeczywistości osadzonej w realiach reformy szkolnej i w zupełnie nowym paradygmacie myślenia o całości zmiany edukacyjnej. Badano postawy, poglądy, spostrzeżenia i opinie wygłaszane przez nauczycieli, a odnoszące się do określonych osób (polityków, pracodawców, doradców metodycznych), zjawisk i sytuacji, jakich nauczyciele ci są świadkami i jakie sami kreują. Świadomość nauczycieli stanowi bowiem ich wewnętrzne, introspekcyjne, subiektywne odzwierciedlenie i sposób interpretacji reformowanej rzeczywistości edukacyjnej.

¹³ W. Pakulniewicz, *Nadzór pedagogiczny w praktyce – pytania i odpowiedzi*, [w:] *Zarządzanie szkołą od A do Z. Prawo – dokumentacja – finanse*, Wiedza i Praktyka, Warszawa 2010, nr 6, s. 7–9.

oraz podstawowymi funkcjami szkoły¹⁴. Tymczasem w liście sekretarza stanu Ministerstwa Edukacji Narodowej, skierowanego do Kuratorów Oświaty i dyrektorów szkół, można przeczytać, iż

[...] w związku z napływającymi w ostatnim czasie do Ministerstwa Edukacji Narodowej sygnałami od dyrektorów szkół i nauczycieli dotyczącymi obarczania ich nie zawsze uzasadnionymi obowiązkami biurokratycznymi polegającymi na konieczności pisemnego sporządzania różnego rodzaju planów i innych opracowań, uprzejmie proszę o zaniechanie tego rodzaju wymagań. Podstawowym obowiązkiem każdego nauczyciela określonego przedmiotu jest pełna realizacja przyjętego w danej szkole programu nauczania¹⁵.

Wydaje się więc, że nauczyciele nie są świadomi, czego tak naprawdę się od nich oczekuje, raczej czują presję społeczną związaną z rolą, jaką w procesie wdrażania zmian im przypisano (narzucono). Zmiana ład społeczny wyznacza oświacie nowe zadania, nowe funkcje, zmusza do przewartościowania celów i zrewidowania dotychczasowych doktryn pedagogicznych. Ma to duże znaczenie wzięwszy pod uwagę, że koniec wieku XX, a szczególnie dwie jego ostatnie dekady, to czas badań i odkryć odnoszących się do wiedzy o człowieku i jego rozwoju (WHO-wska Dekada Mózgu), coraz powszechniej przywołuje się założenia psychologii humanistycznej, co pozwala uruchamiać niekonwencjonalne sposoby myślenia i nowatorskie teorie odnoszące się do nabywania wiedzy (kognitywizm, konstruktywizm), przelamuje się obiegowe poglądy na temat granic zdolności poznawczych człowieka. Sprostanie tym trudnym wyzwaniom determinuje ocenę zastanej rzeczywistości, świadomość misji, dalekosiężne priorytety edukacyjne, wizję nowej szkoły, a także pozwala na oszacowanie nowych potrzeb edukacyjnych „klientów,” tak więc realizacja założeń wdrażanej zmiany oświatowej jest dużym wyzwaniem zarówno dla jej twórców, odbiorców, jak i oddolnych jej wykonawców (realizatorów). Pojawiające się w trakcie trwania zmian trudności mogą wywoływać opór, poczucie zagrożenia, zaś pełna implementacja reformy wymaga spełnienia wielu warunków, jak choćby tych związanych z centralnym sterowaniem, finansowaniem, zaangażowaniem wykonawców czy z bieżącym monitorowaniem. Należy stwierdzić, iż zarówno nauczyciele, dyrektorzy szkół, jak i rodzice dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, dostrzegają potencjalne i rzeczywiste trudności, zagrożenia i przeszkody, jakie uniemożliwiają – ich zdaniem – pełną realizację wszystkich założeń reformy szkolnej. By reforma mogła się udać, niezbędne jest zaistnienie bardzo istotnych czynników, do których należy niewątpliwie zaliczyć:

1. Warunki, jakie są niezbędne do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań związanych z wdrażaniem reformy: nowe akty wykonawcze, które są czytelne, precyzyjne i jednoznacznie interpretacyjnie, a także adekwatna baza lokalowa i dy-

¹⁴ Ustawa *Karta Nauczyciela*, podstawa prawna N 06, s. 20

¹⁵ W. Pakulniewicz, *Organizacja pracy szkoły. Listy*, [w:] *Zarządzanie szkołą od A do Z. Prawo – dokumentacja – finanse*, Wiedza i Praktyka, 2010, nr 5, s. 2–5.

daktyczna szkół. Nie trzeba nikogo przekonywać, iż uwarunkowania zmian i ich kontekst będą związane z cechami otoczenia, w którym zmiany się dokonują, a do których można zaliczyć między innymi: czas, przestrzeń, ale także klimat społeczny i kulturowy. Kreowanie wizerunku szkoły nie polega na tworzeniu aktów prawnych, ale na zdefiniowaniu na nowo zasad jej efektywności, uwzględniając przy tym zakres społecznych oczekiwań. Chodzi o oczekiwania, które są skierowane ku prawdziwej, autentycznej, a nie deklaratywnej demokracji szkoły i szkolnego życia. Taka szkoła nie obawia się społecznej kontroli rodziców, mediów czy władz lokalnych, bo właściwie wywiązuje się ze swoich statutowych funkcji, pozyskuje rodziców jako partnerów oraz demokratycznie powiększa zakres współgospodarzenia i współodpowiedzialności przez środowisko szkolne i pozaszkolne. Narzędziem do tak rozumianej współodpowiedzialności może być wydane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej pod koniec grudnia 2010 roku długo oczekiwane rozporządzenie określające podstawowe warunki niezbędne do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania (Dz. U. z 2011 r. Nr 6, poz. 23). Przepisy weszły w życie w lutym 2011 roku wypełniając tym samym lukę, jaka powstała po uchynieniu zarządzenia MOiW z roku 1982 (Dz. Urz. MOiW Nr 10, poz. 93, ze zm.). W nowym rozporządzeniu zostały uregulowane przepisy mówiące o bezpiecznych i higienicznych warunkach do nauki, wychowania i opieki, o jakie winny zadbać organy prowadzące szkołę. Ministerstwo dokonało zmian w rozporządzeniach, natomiast nasuwa się pytanie, czy wszystkie samorządy stać na doinwestowanie szkół na tyle, by sprostać opracowanym przez ministerstwo standardom i wysokim oczekiwaniom społecznym. Prawdziwie niechlubną sprawą wydają się być na przykład szkolne toalety, które w bardzo wielu szkołach urągają cywilizacyjnym standardom. Rodzice na forach społecznościowych piszą o toaletach bez klamek, bez papieru toaletowego, z nieszczelnymi odpływami, przez co dzieci brodzą we własnych odchodach, co z uzasadnionym rozżaleniem podsumowują: „Witamy sześciolatki w szkole. To nie przedszkole z czystymi, małymi muszlami. To szkoła. Szkoła życia”.

2. Zakres kompetencji pozwalających sprostać nowym wyzwaniom, co przejawia się głównie w mobilności kadry pedagogicznej, ich giętkości myślenia i elastyczności w podejmowaniu zadań, w krytycyzmie i refleksyjności, ale także w otwartej postawie i pozytywnym nastawieniu do nowych rzeczy, zjawisk i sytuacji. Nauczyciele o mal-kontenckich postawach wobec zmian będą nimi rozczarowani, będą sfrustrowani, zdystansują się do tego, co nadchodzi i co może być dla nich szansą. Tak więc owa mobilność to zawodowa elastyczność pozwalająca na dostosowanie się do nowych wymagań i do nowych rozwiązań organizacyjnych związanych z przekształceniami wynikającymi z wdrażania reformy. Jest to więc swoista gotowość do zmiany lub do uzupełnienia posiadanych kwalifikacji zawodowych, czyli wewnętrzna mobilizacja, aktywizacja zawodowa, determinacja w dążeniu do realizacji celów zawodowych, zaangażowanie w pracę. Mobilny zawodowo nauczyciel będzie projektował swoją zawodową przyszłość, będzie świadom wymagań związanych ze standardami kwa-

lifkacji zawodowych, będzie traktował swoje doskonalenie, kształcenie ustawiczne jako konieczną praktykę. Aktywny nauczyciel chcąc osiągnąć sukces zawodowy musi być otwarty i gotowy do podjęcia zmian w sobie, w swoim podejściu do zawodu i w swoim warsztacie pracy, musi umieć patrzeć na problemy z różnej perspektywy. Nauczyciel, który czuje się sprawcą zachodzących procesów, kreuje swój indywidualny model działań pedagogicznych, zachowuje podmiotowy charakter swojej roli i chroni swoją autonomię, zaś inne podmioty, które współodpowiadają za modelowanie obrazu edukacji i szkoły z takim nauczycielem muszą się w pełni liczyć. Zagwarantowane prawo do twórczości pedagogicznej, możliwość wyrażania siebie jako profesjonalisty, możliwość zaspokajania potrzeb wynikających z istoty pracy pedagogicznej winny być znaczącym motywem dla nauczycieli, by dokonywać innowacyjnych zmian i wdrażać je do codziennej praktyki. Należy przy tym pamiętać, iż działania inicjowane przez nauczycieli są wypadkową wielu różnych czynników, ale ważne jest głównie jego poczucie autonomii, wewnętrzna motywacja do wdrażania zmian w szkole, w klasie i w sobie. Jednak motywy mogą być różne i od ich jakości zależą też rezultaty działań.

3. Silne przywództwo, wsparcie i wiarygodność lidera, którym może być zarówno dyrektor szkoły, jak i skuteczny w swoim profesjonalizmie zawodowym nauczyciel czy doradca metodyczny. Osoby te zbudują w swojej placówce swoistą kulturę nastawioną na wysoką jakość, sprzężoną ze społecznymi oczekiwaniami i potrzebami. Należy bowiem pamiętać, że każda zmiana budzi nadzieję, że może jej towarzyszyć sceptycyzm, że jej realizacja nie zawsze jest w pełni udana, a ponadto na tak dużą zmianę mogą się nałożyć różne negatywne zjawiska, co może generować zaburzone poczucie bezpieczeństwa, równowagi, stanu pewnej trwałości. W gronie osób zanużonych w zmianę może pojawić się opór wobec zmian albo działania pozorowane, które są niebezpieczne dla procesu rozwoju danej szkoły. Ważne jest również uświadomienie sobie, iż tak naprawdę nauczyciele, podejmując nowe wyzwanie związane z reformą szkolną, jednocześnie „uczą się reformy”, próbują jej sprostać. Pozytywna motywacja, wyzbycie się pozycji sceptyka czy wręcz pesymisty będzie więc zależała od rodzaju i rozległości wsparcia, od pomocy udzielanej nauczycielom ze strony różnych podmiotów, ale także będą na nią wpływały charakterystyczne, jednostkowe czynniki endogenne. Istotny jest przy tym fakt, że wielu pedagogów mówi dzisiaj o kryzysie wartości, o osłabieniu więzi rodzinnych, o upadku autorytetu szkoły; w tym kontekście nauczyciele zastanawiają się, czy nie są ofiarami procesu zmian.

Szkoła oczami (nie)obcego przybysza

Ministerstwo Edukacji Narodowej zapewnia, że legitymizacja sześciolatek w szkole ma być zabezpieczona odpowiednią subwencją oświatową, zaś dyrektorów szkół, w jakich uczą się najmłodszy uczniowie, obliguje się do tworzenia placów zabaw i kąpeków zabawowo-rekreacyjnych w ramach rządowego programu „Radosna szkoła”. Przedsięwzięcie to jest finansowane w połowie z budżetu państwa, a w połowie z budżetu gmin.

W myśl ministerialnych rozporządzeń najmłodszy uczniowie mają mieć zapewnione godziwe warunki do aktywności ruchowej i zabawowej, co oznacza, że w klasach, w których się uczą, lub w specjalnych salach do zabaw nie powinno zabraknąć pilek, materacy, torów przeszkód i klocków, również zabawek edukacyjnych i wyposażonej w literaturę dziecięcą biblioteczki klasowej. Place zabaw mają być przystosowane do prowadzenia różnych zajęć ruchowych i wyposażone w drabinki, zjeżdżalnie, ścianki wspinaczkowe oraz huśtawki. W sali lekcyjnej – podzielonej na część dydaktyczną i zabawowo-rekreacyjną – nie powinno zabraknąć komputera ze stałym łączem internetowym, w niedalekiej przyszłości mają się też pojawić tablice interaktywne. Zabawy z rówieśnikami, wspólne rozmowy czy czytanie bajek ma mieć miejsce na dywanie umieszczonym w każdej klasie szkolnej. Są to standardy, o jakich na co dzień – począwszy od września 2009 roku – mówią ministerialni urzędnicy, traktując je jako rzecz oczywistą, niezbędną i wszechobecną. Jakże się mylą pokazuje codzienna szkolna rzeczywistość, i to nie sporadyczna, ale statystycznie obliczona, ponieważ w znaczącej większości szkół takiego wyposażenia jeszcze nie ma. Standardy – jednokowe dla wszystkich szkół na terenie całego kraju – ustala państwo, ale za ich wdrażanie odpowiada samorząd, jako że polityka oświatowa jest zdecentralizowana, lokalna – to samorzady obciążono znaczącymi kosztami związanymi z reformą szkolną. Kosztami, jakich wiele z nich nie może udźwignąć. Coraz częściej więc mówi się, że każdy kolejny rok będzie rokiem powszechnego pogarszania się warunków szkolnego kształcenia.

Oszukani – w związku z reformą – czują się więc nie tylko rodzice pierwszoklasistów i sami pierwszoklasiści, którzy bardzo liczyli, że wraz z realnym obniżeniem wieku szkolnego szkoły będą przygotowane na przyjęcie swoich o rok młodszych uczniów, ale rozczarowali się także samorządowcy i nauczyciele, którym przyszło podjąć to edukacyjnie niełatwe wyzwanie. Zaskakujące są konstatacje ministerialnych urzędników, którzy przekonują wszystkich sceptycznie nastawionych do szkolnej edukacji sześciolatków, iż „po burzliwych początkach efekty są zaskakujące, [...] poziom wiedzy i umiejętności jest wyrównany w przypadku obu grup wiekowych” (wypowiedź dotyczy sześcio- i siedmioletnich pierwszoklasistów)¹⁶. Analizując realizację nowej podstawy programowej wyciągnęli oni również wnioski, że wystarczyło „trochę rozbieganym i rozkrzyczanym dzieciom zaproponować na starcie więcej ćwiczeń integrujących grupę wokół zadań i nakazujących im skupienie uwagi”, by ich adaptacja do szkolnych warunków przebiegała pomyślnie¹⁷. Jakże niespójne, wręcz sprzeczne są to opinie, wzięwszy pod uwagę to, co przez całe lata mówiło się o posyłaniu do klasy pierwszej dziecka o rok młodsze. Psychologowie, szkolni pedagodzy i sami nauczyciele byli głusi na prośby rodziców, którzy pragnęli, by ich sześciolatek rozpoczął edukację szkolną o rok wcześniej, odradzali, przekonując, że

¹⁶ W. Krzyżanowska, W. Pakulniewicz, *Wdrażanie nowej podstawy programowej w klasach pierwszych szkoły podstawowej – praktyczne rady*, [w:] *Zarządzanie szkołą od A do Z. Prawo – dokumentacja – finanse*, Wiedza i Praktyka, 2010, nr 10, s. 4–5.

¹⁷ *Ibidem*, s. 5.

wybujały ponad wiek metrykalny rozwój poznawczy to za mało, by dziecko odniosło sukces szkolny, postulowali, by nie przyspieszać szkolnej edukacji, ale poprzez zabawę rozszerzać potencjał dziecka. Samo zaś dziecko było poddawane szczegółowym badaniom w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Tymczasem w postulowanym przez rząd projekcie dotyczącym obniżenia obowiązku rozpoczynania szkolnej edukacji całkowicie zmienia się sposób myślenia o gotowości szkolnej sześciolatka. To trochę tak, jakby ministerialne rozporządzenia – swoją mocą sprawczą i pobożnym życzeniem – konstytuowały „z góry osiągniętą” szkolną gotowość u każdego 6-letniego absolwenta przedszkola. W sytuacji, w którym w okresie przejściowym o decyzji posłania sześciolatka do szkoły mają decydować wyłącznie rodzice i wobec zapewnień wiceministra Zbigniewa Marciniaka, że od roku szkolnego 2011/2012 każdy pięcioletek zyska prawo do przedszkola, ministerstwo nie dostrzega żadnego problemu. W obecnej sytuacji reformowanej oświaty chcąc posłać sześciolatka do klasy pierwszej nie jest wymagana opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, ponieważ nauczyciele w przedszkolu przeprowadzają analizę jego gotowości do podjęcia szkolnej edukacji¹⁸. Należy mieć tylko nadzieję, że każda taka diagnoza jest profesjonalnie rzetelna, a dziecko z dysfunkcją zostaje objęte właściwą opieką w celu skorygowania zdiagnozowanych przez nauczyciela zaburzeń (załącznik nr 2 rozporządzenia MEN z 23 grudnia 2008 r., „Zalecane warunki i sposób realizacji”). W praktyce obserwuje się, że rodziców dzieci, u których nauczyciele dostrzegli deficyty rozwojowe, odsyła się po pomoc do poradni psychologiczno-pedagogicznych, w których na badania czeka się zazwyczaj kilka miesięcy. Dziecko „po diagnozie”, ale jeszcze „przed terapią”, na którą już nie było czasu, bo pobyt w przedszkolu się skończył, trafia do klasy pierwszej, z już na starcie determinującymi niepowodzenia szkolne nieskorygowanymi deficytami. Może to generować nieufność rodziców względem nauczycieli i uogólniony negatywny osąd dotyczący funkcjonowania samej szkoły, bowiem wiele pragnień i oczekiwań zarówno uczniów, jak i rodziców, pozostaje od samego początku niespełnionych.

Z prowadzonych przez autorkę badań wynika, że najwięcej obaw związanych z wcześniejszą szkolną inicjacją sześciolatek jest związanych z operowaniem przez różne podmioty zupełnie rozbieżnymi „kodami”; informacje docierające do szkół, przedszkoli, zawarte w ogólnodostępnych mediach są niespójne, pełne niedomówień, co powoduje, że w zależności od „punktu siedzenia” i od intencji odbiorcy będą one różnie interpretowane. Rodzice postrzegają swoje sześciolatek dziecko jako ciekawe świata i pragnące w nim aktywnie i bez ograniczeń działać, nie przeszkadza im, że reaguje ono emocjonalnie na różne przywoływane przez siebie wspomnienia, szczególnie gdy są one przeżyciami silnymi i znaczącymi dla dziecka. Nauczyciele zaś takie spontaniczne, głośne reakcje przywoływania wspomnień, podczas gdy akurat klasa w skupieniu pracuje nad zadaniem, karcą, a ucznia przywołują do

¹⁸ Według zapewnień ministerstwa wyasygnowano 1,5 mln zł na przygotowanie diagnozy pedagogicznej i na szkolenia nauczycieli, którzy mają pomóc rodzicom zorientować się, czy ich dziecko jest gotowe do podjęcia nauki szkolnej.

porządku, postrzegając go w kategoriach: „uczeń nadpobudliwy i nazbyt impulsywny”. Rodzice przechodzą „obok” dziecięcej wyobraźni, ale na ogół jej nie tłumią, nauczyciele zaś zasypują małego ucznia rozbudowaną wiedzą faktograficzną. Nie ulega jednak wątpliwości, że nauczycielem dziecka u progu szkoły jest zarówno dorosły, jak i przestrzeń, otoczenie społeczno-przyrodnicze i codzienne sytuacje, w jakich dziecko uczestniczy i jakie obserwuje, a to oznacza, że przeciętny sześciolatek zaczyna być gotowy, by uczyć się pod kierunkiem osoby dorosłej. Bazuje przy tym na swoich mocnych stronach, na własnym potencjale, co pozwala mu realizować własne zainteresowania i rozwijać pasje, a pomaga mu w tym najbliższe otoczenie społeczne: rodzice w domu i środowisko pozadomowe – nauczyciele i rówieśnicy w przedszkolu i w szkole.

Zaglądając do klasy szkolnej przez przysłowiową „dziurkę od klucza”, powinniśmy dojrzeć funkcjonalnie urządzone pomieszczenie, przyjazne najmłodszym uczniom i wyposażone w niezbędny sprzęt, uczniów aktywnie konstruujących własną wiedzę na bazie posiadanych doświadczeń, zaangażowanych i uczących się wzajemnie od siebie, szczęśliwych i radośnie dociekliwych. Tymczasem oczami „przybysza” ujrzymy niewielkie gabarytowo sale, umieszczony w kącie dywanik, a na nim słoczonych uczniów przysłuchujących się pogadance prowadzonej przez nauczyciela, ujrzymy ciężkie i duże stoliki, które trudno jest przesunąć, i pochylone nad książkami dzieci. Z rozmowy z nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej dowiemy się, że na co dzień stosuje w pracy z uczniami stare, dobrze przez siebie zaadoptowane strategie, że zмага się z problemem szybkiej męczliwości uczniów i z ich nietypowymi reakcjami na sytuacje dla nich trudne (płacz, wycofanie, agresja).

Zamiast zakończenia – wypowiedzi nauczycieli uczących w klasach pierwszych, których poproszono o ustosunkowanie się do zmian, jakie zaszły w ich szkole i klasie w związku z wdrażaniem reformy:

- W mojej szkole brakuje zaplecza, klasy są zbyt liczne, a warunki sanitarne urągające, brak izolacji od najstarszej grupy uczniów i wszechobecny hałas. Wszyscy udajemy, że mamy warunki, by przyjąć do szkoły sześciolatki. (duże miasto)

- Na pierwszy rzut oka widać w mojej sali podział na część dydaktyczną i część rekreacyjną, ale dywan przypomina raczej chodniczek, na którym nie mieszczą się wszystkie dzieci. Przerwy we wszystkich klasach rozpoczynają się „na dzwonek”, wszystkie klasy spędzają je w tym samym miejscu i czasie. (duże miasto)

- W mojej klasie pierwszej na 26 uczniów sześcioro to sześciolatki. Dzieci są na 4 poziomach rozwoju i różnicowanie nauczania na tylu poziomach sprawia mi trudności organizacyjne. (duże miasto)

- Dzieci nie są na tyle dojrzałe emocjonalnie, by funkcjonować w tak licznych grupach (klasa liczy 26 uczniów, a szkoła 800 uczniów). Boję się, że jako nauczyciel mogę czegoś nie dopilnować, przeoczyć. Tempo pracy jest dość duże i młodsze dzieci (klasa jest mieszana wiekowo) nie zawsze nadążają, a później niepotrzebnie się stresują. (wieś)

- W mojej szkole jest nowo otwarta sala zabaw przeznaczona dla najmłodszych uczniów, reszta pozostała bez zmian. (miasteczko)
- Pod tablicą jest podest, by dzieciom łatwiej było do niej dosięgnąć, klasa jest schludna i kolorowa, nowoczesnie wyposażona. Jest rzutnik zamieszczony przy suficie i tablica multimedialna, dzieci mają w szkole swoje szafki na buty i półeczki na swoje zabawki. (wieś)
- W mojej sali, która jest kolorowa i atrakcyjna dla dzieci, każde dziecko ma swoją półkę, gdzie trzyma przybory szkolne. Jestem dumna z kolorowej kanapy, która pozwala na odpoczynek. (duże miasto)
- W mojej szkole jest minisala sportowa z nowoczesnym sprzętem z „Radosnej szkoły”, jest świetlica, gdzie dzieci mogą spędzać czas i bawić się. (wieś)¹⁹.

¹⁹ Są to nieautoryzowane wypowiedzi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej uzyskane podczas badań prowadzonych – przez piszącą – w latach szkolnych 2009/2010 i 2010/2011.

ORGANIZOWANIE WARUNKÓW DO UCZENIA SIĘ W KLASIE – ZWROT KU POTRZEBOM DZIECI SZĘŚCIOLETNICH

Wprowadzenie

Uczenie się to proces wielowymiarowy. W ostatnim piętnastolecu w odniesieniu do etapu edukacji wczesnoszkolnej coraz więcej mówi się o konieczności współlistnienia dwóch przeciwstawnych modeli edukacji: tradycyjnego – opartego na systemie klasowo-lekcyjnym z dominacją transmisyjnych metod nauczania i stałych proksemicznych warunkach do uczenia się – oraz bardziej otwartego, nawiązującego do idei Nowego Wychowania, pozwalającego aktywizować uczniów poprzez różnorodne działania, które wymagają częstej reorganizacji przestrzeni klasy szkolnej. Wedle założeń nowej reformy oświatowej uczeń wraz ze swoimi potrzebami miał stać się centralną postacią w edukacji. Zaproponowano nowe metody aktywizujące wszechstronny rozwój i przede wszystkim pozwalające zdobywać wiedzę proceduralną typu „wiem dlaczego”. Chciano zrezygnować z przedmiotowego nauczania na rzecz kształcenia zintegrowanego o spiralnym i otwartym układzie treści, co powinno spowodować odrzucenie podręczników na rzecz korzystania z wielości różnych źródeł konwencjonalnych i technicznych, a także tworzonych przez uczniów. Sugerowano zastąpienie nauczania frontalnego, indywidualnym i grupowym. To z kolei wymuszało inną animację przestrzeni klasy (styl bardziej otwarty), wyposażenie w środki dydaktyczne (przybliżające uczenie się do życia) oraz wychodzenie poza mury szkoły. W nowoczesnej szkole nauczyciel tracił swoją dominującą pozycję – relacje podległości ucznia miał zastąpić zasadami opartymi na współpracy i demokracji. Wyrazem tych przemian miało być zwiększenie zaufania do samodzielności uczniów, ich udział w planowaniu programu, decyzyjność i odpowiedzialność za efekty swojej nauki. Liczne opracowania i badania pokazują, że zmiany w szkołach na etapie wczesnoszkolnym zachodzą powoli.

Zagadnienie warunków, w jakich odbywa się zreformowana edukacja dzieci, nie jest tematem często podejmowanym w literaturze pedagogicznej. Doceniając potrzebę modernizacji i w tym zakresie, twórcy nowej reformy w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, określają sposób oraz warunki realizacji programu nauczania, w tym i dotyczące pomieszczenia do edukacji wczesnoszkolnej.

Salę lekcyjną powinny składać się z dwóch części: edukacyjnej (wyposażonej w tablicę, stoliki itp.) i rekreacyjnej (odpowiednio do tego przystosowanej). Zalecane jest wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć (np. liczmany), sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawy dydaktyczne, kąciki tematyczne, biblioteczkę. Uczeń powinien mieć możliwość pozostawienia w szkole części swoich podręczników i przyborów szkolnych¹.

Enigmatyczna sugestia dychotomicznego podziału klasy wskazuje na konieczność pogłębionego przyjrzenia się dotychczasowym warunkom zagospodarowania i wykorzystywania przestrzeni edukacyjnej w celu bardziej świadomego i optymalnego jej wykorzystania, zwłaszcza w odniesieniu do pracy z dziećmi sześciolletnimi.

Rozumienie pojęcia „przestrzeń edukacyjna”

Poszukując znaczenia przestrzeni w różnych opracowaniach, natrafiamy na wieloznaczność jego interpretacji. Najszersza obejmuje m.in. coś nieograniczonego, np. przestrzeń życiową², którą pedagodzy ujmują jako synonim środowiska obejmującego wszelkie procesy, zjawiska, przedmioty, osoby i zachodzące między nimi zależności, wpływy, stosunki, interakcje – bezpośrednio lub pośrednio oddziałujące na jednostkę. W obrębie tego szeroko rozumianego środowiska wyróżnia się środowisko: biologiczne, geograficzne, społeczne, kulturowe, lokalne oraz wychowawcze i dydaktyczne³. Za środowisko dydaktyczne W. Okoń uważa układ obiektów i pomieszczeń wraz z ich wyposażeniem sprzyjającym uczeniu się. Mogą to być pomieszczenie szkolne lub domowe oraz inne, w których przebiega proces uczenia się⁴. W węższym ujęciu przestrzeń posiada pewne granice i cechy realności, stąd różnymi m.in. edukacyjną, szkolną⁵, zaś w najwęższym znaczeniu przestrzeń to miejsce, np. obszar klasy, wraz z jej materiałowym wyposażeniem i zorganizowaniem⁶. Przedmiotem tego opracowania uczynię przestrzeń w węższym rozumieniu, czyli jako fizyczno-materialne warunki pracy nauczyciela i uczniów.

¹ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17, zał. 2).

² Zob. W. Danilewicz, *Przestrzenie życia współczesnego dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), Impuls, Kraków 2008, s. 89 i n.

³ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 176.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1996, s. 282.

⁵ A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002; M. Nowicka, *Odmiany przestrzeni w szkole*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, M. Nowicka (red.), Olsztyn 2002, s. 15 i n.

⁶ R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994, s. 97–120; R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993, s. 85–98.

Typy organizowania przestrzeni klas i ich znaczenie w procesie uczenia się w świetle badań własnych

Aranżacja przestrzeni klasowej stanowi odzwierciedlenie nauczycielskiego rozumienia procesu uczenia się dzieci. Na podstawie obserwacji 50 klas i sondażu diagnostycznego z 300 uczniami w młodszym wieku szkolnym ze szkół publicznych mogę stwierdzić, że wygląd typowej sali do zajęć z dziećmi z klas I–III nawiązuje do tradycyjnego rozumienia edukacji⁷, w której zawarta jest wyraźna informacja dla ucznia, do kogo należy wiedza i kto lub co jest jej źródłem. Korzystanie z metod transmisyjnych daje efekt uczenia się w postaci wiedzy deklaratywnej typu „wiem, że”. Środowisko tak rozumianego nauczania, mimo iż nie jest tak surowe, jak dawniej (pastelowe kolory ścian), to pozostaje raczej jednolite: ustawienie drewniano-metalowych ławek, typu Żak lub Gapcio, w trzech rzędach po dwie lub jednej osobie, siedzących na drewnianych krzesłach, typu Leon, Gapcio lub Gburek, frontem do tablicy-tryptyk wyznaczającej przód klasy z biurkiem nauczyciela umieszczonym przed bocznym rzędem ławek (styl zamknięty). Przesłanie takiego układu mebli oznacza: „siedź i słuchaj”⁸. Edukacja tradycyjna pozostawiła swoje piętno i nadal posiada licznych zwolenników, choć w nieco złagodzonej formie. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej rzadko siedzi podczas zajęć za biurkiem, wykorzystując ciągi komunikacyjne pomiędzy rzędami stara się między nimi przemieszczać, tym samym zmniejszając dystans wobec uczniów. J. Kruk stwierdza, że

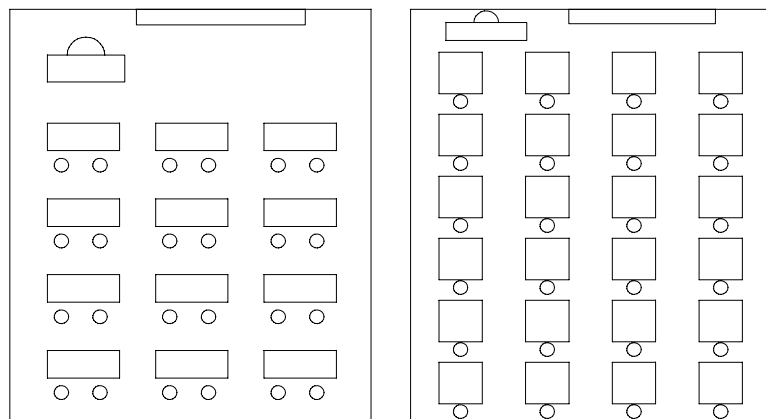
[...] zasadniczym celem takiego rozplanowania przestrzeni jest stworzenie warunków do bezkolizyjnego i przewidywalnego przebiegu procesu dydaktycznego, zgodnego z konspektem lekcji lub konspektopodobnym zamysłem nauczyciela. Całość układu sali lekcyjnej [...] ma wnosić poczucie ładu, porządku i stałości, sprzyjać skupieniu i wyciszeniu uczniów oraz zewnętrznemu kierowaniu ich aktywnością przez nauczyciela⁹.

⁷ Opisu wyglądu typowej klasy, do których uczęszczają uczniowie klas I–III, dokonałam na podstawie licznie odwiedzanych szkół i wypowiedzi pisemnych studentów po odbyciu praktyk pedagogicznych, zob.: A. Struzik, *Aranżowanie przestrzeni klasowej – niedoceniony obszar edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji wczesnoszkolnej*, I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2010, s. 138–139; A. Struzik, *Organisation of environment al conducive to children's learning – past, present and future*, [w:] *Student in contemporary learning and teaching*, I. Radovanović, Z. Zaclona (red.), Wydawnictwo UFS, Belgrad 2009, s. 72.

⁸ R. Meighan, *op. cit.*, s. 95.

⁹ J. Kruk, *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy – rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 488–489.

Rysunek nr 1. Tradycyjne rozmieszczenie ławek w salach



Dalsze wyniki obserwacji klas i rozmów z uczniami pozwalają wyróżnić trzy nastawienia nauczycieli do kwestii wystroju sal i odpowiadające im typy klas.

W pierwszym typie klasa zaaranżowana jest przez nauczyciela lub z pomocą innych dorosłych bez znaczącego udziału uczniów. Pobudki takiego nastawienia są dwójakiego rodzaju: brak zaufania do możliwości dzieci i ich potrzeby zaangażowania na rzecz swojego uczenia się oraz nauczycielska potrzeba zagospodarowania środowiska zgodnie z indywidualnym poczuciem estetyki. Klasy tak urządzone **„pozbawione są życia, martwe”**. Charakteryzuje je standardowe ustawienie mebli i wystrój ścian zaproponowany i wykonany rękami dorosłych. W tak zorganizowanej przestrzeni uczniowie głównie uczą się z podręczników, wypełniając kolejne karty pracy¹⁰. Wykorzystywane pomoce dydaktyczne są jednakowe dla wszystkich. Ustawienie ławek jest stałe i zapewnia utrzymanie ładu, dyscypliny i porządku. Wystrój pomieszczeń ma charakter odświętny, jest schludny i najczęściej bardzo estetyczny. Ozdoby wykonane przez nauczyciela lub rodziców, ewentualnie przez autorów pakietów edukacyjnych, nie zawsze odzwierciedlają aktualnie realizowaną tematykę. Opisy gazetek są wydrukowane komputerowo, zafoliowane i nie zawsze łatwo dostępne dla dzieci. Jedynymi dowodami uczenia się dzieci są prace plastyczne samodzielnie przez nich wykonane różnymi technikami. Atmosfera panująca w tych klasach jest pogodna, sprzyjająca koncentracji uwagi, ale obca, pozbawiona życia. Klasy tego typu, jak zauważa A. Janowski, zorganizowane zostały bardziej dla osób z zewnątrz, dla inspekcji¹¹, stąd ich wystrój nie budzi żadnego zainteresowania ze strony uczniów. Całość zakomponowana przez nauczyciela z reguły odzwierciedla jego poczucie estetyki. Skrajne przypadki w oglądanych pomieszczeniach stanowiły sale z nadmiarem infantylnych, niepowiązanych ze sobą elementów dekoracyjnych

¹⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska taki sposób uczenia się dzieci określiła nazwą „papierowa edukacja”.

¹¹ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995, s. 47.

porozwieszanych na całej powierzchni, wprowadzających poczucie przesytu i bałaganu poznawczego u dzieci.

Podsumowując można przyjąć, że pracujący w omawianym typie sal nauczyciele należą do zwolenników tradycyjnego, klasowo-lekcyjnego modelu edukacji elementarnej. Wnętrza przez nich zagospodarowane mogą budzić wśród uczniów obojętność lub chaos poznawczy, jak też przyczyniać się do wyrabiania u nich dobrego lub złego smaku

W drugim typie (najczęściej reprezentowanym) wystrój wykonany jest w większości przez nauczyciela, ale z pomocą uczniów. Styl pracy nauczycieli tych klas można nazwać mieszanym. Wykazując przywiązanie do tradycji albo mając ograniczone możliwości przestrzenne, brak pomysłów i/lub chęci do wprowadzania znaczących zmian, nauczyciele mimo wszystko próbują wprowadzać różne alternatywne rozwiązania w zakresie animacji przestrzeni i aktywizacji uczniów. Przyczyny takiego nastawienia mogą być różnorodne, ale często stanowią wyraz aktualnie panującej mody, uproszczonej interpretacji pojęcia aktywizacji uczniów, niejako „przy okazji pracy z podręcznikiem” i dla uatrakcyjnienia procesu edukacyjnego. Zorganizowane w taki sposób przestrzenie określiłabym mianem „**klasy własne**”, czyli klasy, z którymi uczniowie się identyfikują, gdyż są włączani do ich zorganizowania. Pracujący w nich nauczyciele rzadko, ale wykorzystują różne konfiguracje ustawienia ławek, np. w kształcie prostokąta, podczas imprez i spotkań z rodzicami; krąg – do czynności zabawowych i organizacyjnych; najprostsze warianty segmentów – do uczenia się kooperacyjnego i kształtowania umiejętności społecznych. W omawianym typie klasy to nauczyciel decyduje o jakości i tematyce ekspozycji, angażując uczniów np. do podawania szpilek, podtrzymywania prac, rozmieszczania ich na powierzchni, dbania o proste zawieszenie. Rzadziej stwarza się uczniom okazje do segregowania prac, decydowania o ich wyborze na ekspozycję, formułowania tematów wystawek i robienia do nich napisów. Częstotliwość wymiany gazetek jest stała i odbywa się raz w miesiącu lub co dwa tygodnie. Na gazetkach ściennych eksponowane są przeważnie prace plastyczne i redakcyjne.

Rekapitulując uważam, że przedstawione przykłady włączania uczniów do ożywiania przestrzeni odzwierciedlają mniej lub bardziej udaną próbę pogodzenia przez nauczyciela przywiązania do przeszłości z aktualnymi tendencjami upodmiotowienia uczniów.

W trzecim typie wystrój klas w większości wykonany jest przez uczniów z pomocą nauczyciela (podejście sporadyczne w oglądanych szkołach publicznych). Nauczyciele tych klas dobrze rozumieją współczesne tendencje w zakresie pracy z dziećmi, respektując potrzeby swoich uczniów wynikające z podmiotowego ich traktowania. W planowaniu pracy wykorzystują zróżnicowane zadania i różnorodne materiały dydaktyczne. Pozwalają też dzieciom na popełnianie błędów i branie za nie odpowiedzialności. Wyrazem tego są sytuacje i działania często proponowane, a nie tylko narzucane. Uczenie się w klasie, gdzie panują takie zasady, określiłabym jako „**tętniące życiem**”. Są to jednak rzadkie (3) wśród obserwowanych przypadki.

W klasach tych ustawienie ławek jest segmentowe i pozwala na stałe pracowanie w grupach i/lub indywidualnie. Rozłożona na środku podłogi wykładzina stanowi rodzaj sceny, na której odbywa się wspólny spektakl uczniów i nauczyciela¹². Umożliwia także pracę zbiorową, zespołową, dyskusje i bardziej emocjonalne porozumiewanie się w klasie. Wystrój sal odzwierciedla aktualnie realizowaną tematykę i jest w znaczącym stopniu wykonany przez samych uczniów przy udziale nauczycieli. Ulega też często zmianom, gdyż zawiera efekty uczenia się dzieci w postaci projektów, plakatów, indywidualnie lub zespołowo wykonywanych prac na dużych arkuszach, jak również zdjęcia eksponujące etapy tworzenia poszczególnych prac, jak i efekty bardziej ulotne, np. wyniki doświadczeń, scenki dramatyczne, reakcje mimiczne i emocjonalne dzieci. Sceneria miejsca, w którym odbywa się uczenie, jest wynikiem rzetelnie przygotowanego pomysłu nauczyciela uwzględniającego nie tylko dobór zadań dla uczniów, ale i różnorakie bodźce budzące ciekawość, skłaniające do zadawania pytań, podejmowania działań, by uzyskać na nie odpowiedzi i w konsekwencji opracować, przygotować własny materiał, będący świadectwem intensywnej pracy mentalnej. Tego rodzaju materiały stają się przedmiotem spontanicznego zainteresowania, komentowania, porównywania, samoocenia, krytykowania własnych i cudzych prac, decydowania o ich upublicznieniu bądź zatajeniu, a także nawiązywania i odnoszenia się do nich w trakcie realizowanego tematu. Selekcjonowane i gromadzone przez uczniów prace stwarzają możliwość ich ponownego wykorzystania, co daje dzieciom satysfakcję, uczy szacunku do wytworów indywidualnych i zespołowych, upewnia w przekonaniu o użyteczności działania. W tak pojmowanej edukacji, wyodrębnianie obszaru na specjalne kąciki zainteresowań (czytelniczy, przyrodniczy itp.) traci sens, gdyż większość elementów wystroju sali ma charakter tematyczny, pomaga uczniom w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy i podejmowaniu działań eksploracyjnych. Całość postępowania nauczycieli cechuje uporządkowane, refleksyjne planowanie, a także dobrze rozumiane zaufanie do uczniów, ich możliwości i potrzeb. Przestrzeń tych klas stanowi rzeczywiście środowisko uczenia się, a ponadto ma też, pomimo ograniczeń wynikających z małej powierzchni, brzydoty i niepraktyczności szkolnych mebli, swój własny charakter, obejmujący również powiązania międzyosobowe.

Podsumowując całość dotychczasowych rozważań stwierdzam, że scharakteryzowane typy klas mogą świadczyć o bagatelizowaniu, pomijaniu i niedocenianiu znaczenia roli przestrzeni i miejsc w organizowaniu środowiska uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym. Powszechne jest organizowanie wystroju klasy niezależnie od realizowanego zagadnienia, bez znaczącego udziału uczniów. Przestrzeń nadmiernie ustrukturyzowana przez nauczycieli wywołuje niechęć do pracy, bierność lub wymuszoną aktywność uczniów, a ponadto może powodować odosobnienie, rywalizację i koncentrowanie się na naśladownictwie innych. Z kolei przestrzeń zaproponowana przez nauczyciela i kreowana wspólnie z uczniami stymuluje podejmo-

¹² *Ibidem*, s. 46.

wanie różnorodnych doświadczeń, we współpracy opartej na podziale ról, i pomaga dłużej skoncentrować się na zadaniu¹³.

Możliwości i ograniczenia różnych wariantów ustawienia ławek

Podjmując próbę skonkretyzowania ministerialnych zaleceń w kwestii tworzenia warunków do uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym, postaram się wskazać na możliwe w tym zakresie działania, obejmujące ustawienie mebli i wyposażenie w pomoce do zajęć.

Omówiony wcześniej preferowany przez nauczycieli styl ustawiania ławek w **rzędach** nakazuje przypomnieć wyniki badań A. Bańki, z których wynika ścisła zależność pomiędzy miejscem zajmowanym przez ucznia w klasie a jego aktywnością podczas zajęć. Rozkład sfer aktywności przy usytuowaniu uczniów w trzech rzędach przedstawia poniższa tabela.

Tabela nr 1. Rozkład sfer aktywności w klasie [w %]

nauczyciel		
57%	61%	57%
37%	54%	37%
41%	51%	41%
31%	48%	31%

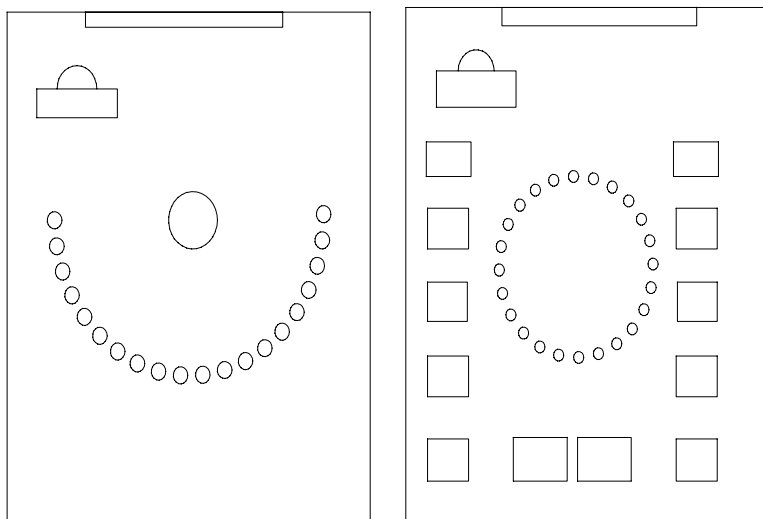
Źródło: A. Nalaskowski, *op. cit.*, s. 49.

Jak wynika z danych, aktywność uczniów zmniejsza się wraz ze wzrostem odległości od nauczyciela. Najniższą aktywność wykazywali uczniowie siedzący na ostatnich miejscach w bocznych rzędach. Takie tradycyjne rozmieszczenie ławek w planie zamkniętym sprzyja nauczaniu frontalnemu. Wybierają je nauczyciele, którym zależy na tym, aby uczniowie się ze sobą nie porozumiewali i żeby pracowali indywidualnie. Mało osób dostrzega możliwości, jakie ten układ stwarza dla pracy binarnej. Wadą tego ustawienia jest niemożliwość widzenia przez wszystkich uczniów nauczyciela i prezentowanych przez niego treści, brak możliwości utrzymania kontaktu wzrokowego z całą klasą, co może wywoływać u dzieci poczucie braku zainteresowania nimi ze strony nauczyciela, jak też brak możliwości nawiązaniu kontaktu wzrokowego uczniów między sobą, gdy istnieje taka potrzeba. Uczniowie z ławek na końcu sali mogą ponadto podejmować działania nieoczekiwane przez nauczyciela, niezwiązane z tematem zajęć.

Dla potrzeb wykorzystania strategii interaktywnej aranżacja sali wymaga pracy w planie otwartym. Zorganizowanie miejsca do pracy powinno być funkcjonalne i zmieniać się w zależności od zakładanych celów. Istnieje kilka możliwości wyboru ustawienia ławek. Zaprezentuję je poniżej, wskazując zalety i wady każdego z rozwiązań.

¹³ Zob. też. M. Necka, *Przestrzeń artystyczna a jakość działań twórczych dziecka*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo AP, Kraków 2002, s. 95.

Rysunek nr 2. Półkole lub krąg z uczniów



Ustawienie kręgu lub półkola może dotyczyć uczniów siedzących w ławkach, tylko na krzesłach lub na podłodze pokrytej wykładziną. Kręgi z użyciem ławek obligują uczniów do większej dyscypliny, podczas gdy odsunięcie ławek pozwala na większą swobodę zachowania i możliwość przemieszczania w trakcie trwania zajęć.

Ułożenie ławek w **kręgu** jest korzystne, gdyż wszyscy uczniowie i nauczyciel zwróceni są do siebie twarzami i mają możliwość utrzymywania kontaktu wzrokowego. Sprzyja to integracji, interakcjom i pomaga w stworzeniu dobrego klimatu pracy, opartego na wzajemnym szacunku. Przydatne jest przy prowadzeniu dyskusji i wprowadzeniu cichej pracy grupowej. W układzie takim nauczyciel nie przybiera uprzywilejowanej pozycji, lecz stanowi część grupy, co stwarza namiastkę demokracji¹⁴, a równocześnie pozwala mu być dobrze widzianym. Wadami tego ustawienia są:

- trudność ze skupieniem uwagi uczniów na tym, na kim powinna być skupiona,
- łatwość rozproszenia uwagi i podejmowanie rozmów niezwiązanych z tematem zajęć,
- dyskomfort wynikający ze stałej, dobrej widoczności nauczyciela,
- trudność z eksponowaniem pomocy wizualnych wyświetlanych lub zawieszanych na ścianie, co wymaga od niektórych uczniów konieczności odwracania się, aby je zobaczyć.

Modyfikacją tego układu jest krąg z uczniów, którego zalety i wady są podobne do wyróżnionych powyżej. Wprowadzać go można, gdy nauczycielowi zależy, aby wszyscy byli wzajemnie dobrze widoczni, a on sam miał łatwość kierowania uczniami przy jednocześnie stałym kontakcie wzrokowym ze wszystkimi człon-

¹⁴ A. Nalaskowski, *op. cit.*, s. 45.

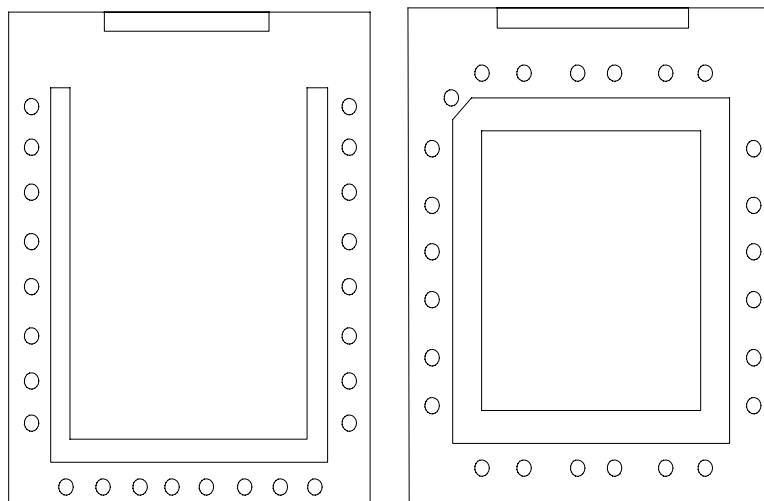
kami klasy. Ustawienie to sprzyja zwracaniu się do siebie w rozmowie, a nie do nauczyciela. Pozwala też zaktywizować wszystkich uczniów. Polecić go można we wszystkich fazach zajęć: w celu wzbudzenia zainteresowania, ciekawości tematem, gdy nauczyciel czyta lub opowiada, chce utrwalić materiał i sprawdzić, czego się dzieci nauczyły, oraz w sytuacjach wymagających szczególnego podkreślenia, np. zwrócenia uwagi na sprawy wychowawcze, wyróżnienia wybranych osób, wzmocnienia przynależności do zespołu. Ustawienie kręgu z ławek może być ograniczone małym metrażem, zaś krąg z osób nie jest polecany do dłuższych prac pisemnych czy plastycznych.

Inną odmianą kręgu jest krąg podwójny, nadający się do zadań i zabaw w parach, do przeprowadzania rozmów oraz działań planistycznych. Kolejną możliwość daje ustawienie ławek w **półkole**.

Układy te pozwalają na w miarę swobodny kontakt między uczestnikami zajęć, ale zakładają także pojawienie się osoby uprzywilejowanej, stojącej na szczycie tej figury, która wyklucza tym samym zasadę równości wszystkich uczestników spotkania. Przy takim ustawieniu nauczyciel nie jest częścią grupy, ale jest w stałym kontakcie wzrokowym ze wszystkimi jej członkami. Ponadto może też wygodnie prezentować pomoce wizualne lub pisać na tablicy. Ułożenie to wymaga dużej przestrzeni, szczególnie, gdy klasa jest liczna. Brak przed sobą ławki może wzbudzać uczucie niepewności wśród niektórych dzieci. R.I. Arends zachęca nauczycieli do wykorzystywania półkola przy czytaniu dzieciom na głos. Uważa, że jest to lepsza pozycja niż bezładne siedzenie w rozsypanie¹⁵.

Kolejną możliwością jest ustawienie ławek w **pełny lub niepełny prostokąt**.

Rysunek nr 3. Ustawienia ławek w niepełny i w pełny prostokąt



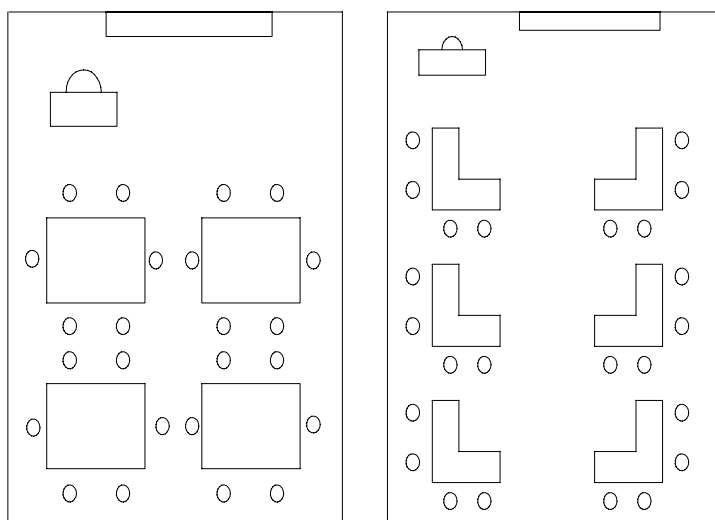
¹⁵ R.I. Arends, *op. cit.*, s. 116.

Takie ustawienie sprzyja dyskusji i biesiadowaniu, gdyż wszyscy dobrze się widzą nawzajem. Korzystne jest również, gdy zależy nam na podkreśleniu równorzędności miejsc. Ustawienie w niepełny prostokąt przypomina salę sądową, stąd nadaje się do prowadzenia zajęć metodą trybunału. Umożliwia też łatwy dostęp nauczyciela do poszczególnych dzieci. Wadą tej propozycji jest możliwość podejmowania rozmów niezwiązanych z tematem przez uczniów siedzących na krańcach prostokąta, szczególnie gdy ich liczba jest duża. Trudności można napotkać przy prezentacji materiałów wizualnych, ponieważ niektórzy z uczniów siedzieć będą do nich tyłem.

Ze wszech miar polecanym ustawieniem ławek w klasach przeznaczonych do edukacji wczesnoszkolnej są **segmenty** dla czterech lub sześciu osób, będące najdogodniejszym sposobem do uczenia się w grupach i we współpracy. Parzysty dobór do grup jest korzystniejszy, gdyż umożliwia działania w parach i porozumiewanie się ze wszystkimi członkami grupy. R. Fisher twierdzi, że na pytanie, ilu uczniów powinna liczyć grupa, z badań wylaniają się dwie odpowiedzi:

[...] w zależności od charakteru pracy i jej celu od trzech do pięciu osób; zawsze cztery osoby, w takiej grupie bowiem wszyscy uczniowie porozumiewają się ze wszystkimi, natomiast w grupach trzyosobowych i więcej niż czteroosobowych często ktoś zostaje na uboczu¹⁶.

Rysunek nr 4. Różne układy segmentów



Źródło: R.I. Arends, *op. cit.*, s. 116–117.

¹⁶ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999, s. 111.

Ustawienie segmentowe jest korzystne, gdy nauczycielowi zależy na wzmocnieniu u uczniów poczucia przynależności do grupy, na rozwijaniu umiejętności społecznych i językowych, na przyroście motywacji jednostek, dzięki zapałowi grupy i jej liderów, oraz gdy potrzebna jest duża powierzchnia na stołach umożliwiająca wykonanie części projektu edukacyjnego lub zadania praktycznego. Źle zaplanowana praca grupowa może wprowadzić hałas i poczucie bałaganu, sprzyjąc niekontrolowanym rozmowom niezwiązanym z realizowaną problematyką. Ponadto wymaga od nauczyciela dużej aktywności związanej z koniecznością przemieszczania się wokół poszczególnych grup i ich kontroli¹⁷. Na podstawie przeprowadzonych badań B. Pawlak ustaliła, że

[...] najpowszechniejszym zabiegiem tworzącym grupy jest połączenie par uczniów siedzących w rzędzie – w czwórki (uczniowie odwracają się do ławki kolegów siedzących z tyłu), a następnie ewentualne dołączenie z boku dodatkowych uczniów „bez pary”¹⁸.

Praktykę tę trudno określić mianem intencjonalnie tworzonej i przemyślanej. Jednocześnie realizacja zadań w grupach rzadko zajmuje cały dzień aktywności edukacyjnej, co wymaga od nauczyciela rozstrzygnięcia, czy zaaranżować przestrzeń przed zajęciami czy podczas przerwy lub włączyć jej reorganizację w proces edukacyjny, przewidując pojawiające się w tym czasie zakłócenia.

Kusząc się na pogodzenie potrzeb nauczyciela zmuszonego do dzielenia sali z innym nauczycielem, kreowaniem zintegrowanego poznawczo i społecznie procesu uczenia się dzieci i ich różnorodnych możliwości oraz potrzeb, można przyjąć, iż optimum z zakresie ustawienia ławek stanowić powinien wariant segmentów sześćcio- (w przypadku licznych klas) lub czteroosobowych usytuowanych wzdłuż ścian i okien, lekko pod kątem względem tablicy, tak, by środek pozostawić na umieszczenie wykładziny, na której odbywać się będą znaczące dla uczenia się działania dzieci. Zadaniem nauczyciela zaś będzie przemyślenie doboru uczniów do poszczególnych grup w taki sposób, aby utworzyć zespoły heterogeniczne, mogące realizować zróżnicowane zadania pod względem treści i stopnia skomplikowania. Ważne jest także takie dobranie dzieci, aby przejawiane wzajemne antypatie nie rodziły nadmiernych konfliktów i negatywnie nie oddziaływały na efektywność uczenia się.

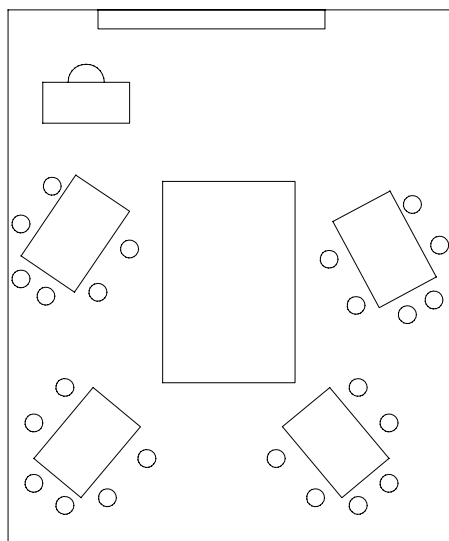
Ustawienie takie umożliwi pracę zbiorową, jednostkową i wszystkie rodzaje pracy grupowej. Zapewnia równorzędność miejsc dla uczniów, umożliwia też bierne (obserwacja) lub czynne (formułowanie sugestii) włączanie się nauczyciela w działania uczniów od wolnej strony stolików. Środek zajmuje wykładzina, która stanowić powinna scenę wspólnej aktywności i najbardziej znaczące dla uczenia się różnymi sposobami miejsce w klasie.

¹⁷ Na podstawie materiałów National Extension Collage program „Term Phare”, dostępne na: www.ceo.org.pl [18.01.2011].

¹⁸ B. Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy, badania, rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UP, Kraków 2009, s. 66–67.

Alternatywą dla powyższego rozwiązania przestrzeni może być umieszczenie biurka nauczycielskiego z tyłu pomieszczenia. Nauczyciel organizując działania dzieci większość czasu spędza wśród nich, co sprawia, że nie czują się oni stale nadzorowani. Natomiast w sytuacjach wymagających rozstrzygnięcia jakiegoś konfliktu, rozwiązania osobistych, intymnych spraw pojedynczego ucznia, załatwienie tego przy biurku znajdującym się z tyłu nie rozprasza innych i nie wzbudza niepotrzebnego zainteresowania i sensacji.

Rysunek nr 5. Optymalne rozmieszczenie ławek w kształceniu zintegrowanym



Źródło: opracowanie własne.

Materiałowe wyposażenie sali

W oglądanych przeze mnie klasach niejednakowo podchodzi się do wykorzystania pomocy dydaktycznych i różne jest też ich wyposażenie w środki zarówno konwencjonalne, jak i techniczne. Moim zdaniem niezbędne do tworzenia środowiska uczącego się są następujące ich **grupy**:

1. **Książki: niebeletrystyczne**, np. słowniki, encyklopedie, atlasy, przewodniki itp.; popularno-naukowe adresowane do dzieci; **beletrystyczne** z literatury dla dzieci; powieści, legendy, mity, bajki, wiersze oraz **literatura fachowa dla nauczyciela**. Obecność ostatniej grupy książek stanowi świadectwo profesjonalizmu nauczyciela i pokory wobec eksplozji informacji.

2. **Inne materiały drukowane**, jak: czasopisma dla dzieci, broszury informacyjne i reklamowe, afisze, plakaty, zdjęcia, ilustracje itp. Różnorodność księgozbioru uważam za cenną rzecz w pracowni do kształcenia zintegrowanego. Obserwowane

w klasach żałośnie wyglądające kąciki tzw. czytelnicze lub biblioteczne – w postaci kilku (głównie lektur) książek, ustawionych w szafach nawet okładką w stronę przodu klasy, ale też przodem do pleców siedzących przed nimi uczniów lub rozłożonych na ławkach, stojących na peryferiach klasy – uważam za bezowocne. Uluda nauczyciela wierzącego, że w dobie mediów i multimediiów ucznia zainteresuje spontanicznie stara (choćby i najwartościowsza) książka znajdująca się poza zasięgiem jego wzroku, jest kolejnym przykładem braku namysłu nad celowością działań. Planując pracę, nauczyciel zna tematy ośrodków realizowanych w ciągu roku, półrocza, może więc wspólnie z dziećmi stworzyć autentyczną namiastkę biblioteki, zawierającą książki przyniesione przez uczniów i siebie. Zawartość księgozbioru może ulegać zmianie w zależności od wielkości miejsca, jakim dysponujemy, składać się z kilku egzemplarzy z tzw. księgozbioru podręcznego oraz innych pozycji pozostawionych w niej dłużej niż tylko w dniu przyniesienia przez dzieci. Odpowiednio wyeksponowane, zarekomendowane przez samych właścicieli, będą oddziaływać bodźcowo, pobudzając dzieci do samokształcenia. Również nauczycielowi ich znajomość pomoże w merytorycznym przygotowaniu się do zajęć, a także może okazać się cennym źródłem pomysłów do wykorzystania.

3. **Gry planszowe**, edukacyjne, karty, domino, klocki, liczmany i inne zabawki dla uczniów.

4. **Przedmioty oryginalne**, np. sprzęt sportowy, instrumenty muzyczne, modele, np. ludzkiego ciała, zwierząt, maszyn, ziemi – globusy, mapy itp.

5. **Aparatura profesjonalna**, np. probówki, zlewki, mikroskop, palnik, lupy, lornetki; i **nieprofesjonalna**, łatwo dostępna w domach, np. słoiki, rurki, kubki po serkach, jogurtach, napojach itp.

6. **Materiały konstrukcyjno-plastyczne**, np. modelina, kredki, farby, szyszki, różne rodzaje papierów, słoma, pędzle, deseczki, zestawy montażowe, kawałki materiałów itp.

7. **Tablice: kredowe**, flanelowe, magnetyczne, interaktywne, ruchome, suchoscieralne i inne.

8. **Środki audiowizualne**: TV, CD, radio, magnetowid, rzutniki pisma i multimedialne wraz z ekranami, płyty, nagrania, kserografy, aparaty fotograficzne, komputery i laptopy, programy multimedialne i Internet. Wyróżnione grupy można pozyskiwać z pomocą przede wszystkim dyrekcji szkoły, innych nauczycieli, rodziców, samorządu lokalnego, ze środków Unii Europejskiej i od sponsorów.

9. **Naturalne okazy w naturalnych środowiskach lub spreparowane w warunkach sztucznych**, np. hodowle roślin, zwierząt, zielniki, preparaty, okazy muzealne itp. Poznawanie ich wymaga częstszego organizowania działań poza obrębem klasy, pomaga w samodzielnym badaniu zjawisk w toku działań środowiskowych, ale i wydajnie przyczynia się do wzrostu doświadczeń uczniów.

10. **Pakiety edukacyjne**, czyli podręczniki dla ucznia i nauczyciela wraz z ich obudową. Tę grupę celowo wymieniam na końcu, gdyż uważam, w świetle poczynionych badań i obserwacji, że obecność na rynku zbyt dużej liczby rekomendowanych

przez Ministerstwo Edukacji Narodowej propozycji, o bardzo różnej jakości, źle służy uczeniu się dzieci i odpowiedzialnym za tę naukę nauczycielom.

Alternatywne oferty podręczników stawiają nauczyciela przed koniecznością wyboru, a ich rozbudowana liczba elementów często go ułatwia, bez wglądu w ich zawartość i merytoryczną wartość, jak również możliwość wykorzystania w określonych warunkach czasowych i przestrzennych. M. Drost konstatuje:

[...] prawie każdy podręcznik jest wyposażony w zeszyty ćwiczeń, karty pracy i inne materiały, zaś ich liczba jest zróżnicowana. Nieliczne tytuły to połączony podręcznik z ćwiczeniami. Na ogół są to więc bardzo obszerne pakiety edukacyjne. Z punktu widzenia nauczycieli to zapewne zaleta, gdyż bogactwo różnorodnych materiałów ułatwia pracę. Z drugiej jednak strony istnieje ryzyko pogubienia się w natłoku propozycji, bądź pogoni na lekcjach za czasem i „realizowanie podręcznika jak leci”. Ponadto zbyt obszerne pakiety mogą zniechęcić, czy wręcz przerażać uczniów¹⁹.

Z prowadzonych przeze mnie analiz ilościowych zawartości wybranych pakietów wynika, że ich liczba w kolejnych latach sukcesywnie rosła, tak, że w niektórych, najpopularniejszych ofertach sięgała od 59 do nawet 73 części podstawowych i dodatkowych dla uczniów oraz od 38 do 107 (63 + 44 filmy video) opracowań dla nauczycieli wczesnej edukacji²⁰.

Najnowsze pakiety również mają po kilkanaście części dla uczniów, co wymuszać będzie konieczność kilkunastogodzinnego ich wypełniania. W kontekście wielości dostrzegam jeszcze jedno niebezpieczeństwo, istotne dla uczenia się i motywacji dzieci. Infantyilizacja treści niektórych podręczników powoduje, że zdolniejsi uczniowie wyprzedzają ich realizację na drodze samodzielnej pracy. Dlatego podczas przypisanych zajęć, problematyka już znana nie pobudza ich ciekawości, traci walor zaskoczenia, tajemniczości, nowości.

Również elementy pakietu adresowane do nauczyciela, zawierające dokładny instruktaż, jak realizować dane zagadnienie, zdejmują z niego potrzebę refleksyjnego namysłu i wglądu w jakość oraz użyteczność oferty dla ucznia, a w konsekwencji powodują znaczące ograniczenie twórczości nauczycielskiej. Dlatego wybór pakietu, podręcznika jest sprawą kluczowej wagi, szczególnie dla nauczycieli młodych, z niewielkim doświadczeniem. Dla ustabilizowanych zawodowo, mądrych, oddanych uczniom nauczycieli edukacja bez podręcznika lub z wybranymi elementami pakietu pozwala na „rozwiniecie skrzydeł”.

Inną ciekawą propozycję podziału środków dydaktycznych stworzył R. Meighan, biorąc pod uwagę źródło ich pochodzenia. Wyróżnił trzy grupy: pochodzące „z pierwszej ręki” – uczniowie sami są poszukiwaczami wiedzy, sami sporządzają

¹⁹ M. Drost, *Podręczniki w zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Uczeń we współczesnej szkole*, Z. Ratajek (red.), Wydawnictwo UAS, Kielce 2005, s. 81.

²⁰ A. Struzik, *Pytanie o jakość i sens akademickiej edukacji nauczycieli wobec pakietów edukacyjnych*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, M. Królicza, E. Piotrowska, E. Skoczyła-Krotla (red.), Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2007, s. 174.

podręczniki, przetwarzają zestawy informacji, tworzą przeźrocza, wystawy. W ich doświadczeniach na czoło wysuwa się dobrze zorganizowane otoczenie. W trakcie uczenia się „z drugiej ręki” uczniowie korzystają z doświadczeń zawartych w filmach, książkach, programach telewizyjnych czy z tradycyjnych lekcji. Doświadczenia „z trzeciej ręki” to wiadomości z podręczników i opracowań problemowych²¹.

W organizowaniu środowiska uczenia się ważna jest też dostępność środków dla uczniów. Pogrupowane i podzielone na trwale (wielorazowego użytku) i nietrwale materiały powinny zostać umieszczone w dobrze opisanych miejscach, znajdujących się w zasięgu wzroku i dostosowanych do wzrostu dzieci. Umożliwi to im szybkie odnalezienie poszukiwanych pomocy albo zainspiruje do sięgnięcia po inne. Pomoże również w odłożeniu ich później na to samo miejsce, co uczy porządku i odpowiedzialności za wspólne dobro.

W konstruowaniu środowiska uczącego E.I. Witkowska proponuje uwzględnić: elementy inicjujące, zwracające uwagę ucznia i informujące go o problematyce nowego cyklu zajęć, elementy informująco-dydaktyczne, służące zdobywaniu konkretnych wiadomości faktograficznych, elementy eksploracyjne, umożliwiające samodzielne podejmowanie czynności badawczych, elementy motywacyjne, budzące ciekawość, zależne od twórczości nauczycielskiej, elementy praktyczne, związane z eksploracyjnymi i motywacyjnymi, pozwalające wytworzyć coś pożytecznego, np. lupę z kartonu i kropli wody, elementy diagnostyczno-sprawdzające, pozwalają na utrwalanie materiału i orientację nauczyciela co do stopnia opanowania materiału²².

Zakończenie

Dobrze zorganizowane środowisko we współczesnej szkole posiada cechę interaktywności, wkomponowania w nie strategii edukacyjnych i elementów pracy laboratoryjnej czy zespołowej. Jest też miejscem kształtowania umiejętności społecznych i „sceną wspólnej uwagi”²³. Powinno spełniać wymogi bezpieczeństwa, estetyki i funkcjonalności²⁴. Projektowanie takiego środowiska musi mieć charakter autorski, obejmujący ogólny zamysł pedagogiczny oparty na znajomości potrzeb i właściwości rozwojowych uczących się w nim dzieci. Rewitalizacja, atrakcyjność i użyteczność sal uzależniona jest nie tylko od nauczyciela, ale też dyrektora i rodziców. Czy w związku z trwającą reformą i nadchodzącym obligatoryjnym obowiązkiem szkolnym dla dzieci sześciolatków należy spodziewać się poprawy w aranżacji przestrzeni klas do edukacji wczesnoszkolnej? Sądząc po wynikach badań, dotychczasowe zmiany w jej organizacji nie zachodzą w szkołach szybko, są raczej fasadowe i wymuszane bardziej

²¹ R. Meighan, *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, Nasza Szkoła, Toruń (b.r.w.).

²² E.I. Witkowska, *Organizacja środowiska materialnego w klasie – rzecz istotna czy banalna?*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, M. Nowicka (red.), Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002, s. 188–190.

²³ J. Kruk, *op. cit.*, s. 498–499.

²⁴ M. Kwaśniewska, *Gotowość szkoły do pracy z dziećmi sześciolatkami*, [w:] *Dziecko sześciolatnie w szkole*, J. Karzewska, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009, s. 222–223.

przepisami władzy oświatowej niż twórczością i nowatorskimi pomysłami samych nauczycieli. Przewidywać należy wizję *status quo* ze wzmocnieniem tendencji biurokratycznych (nowe zarządzenia, regulacje oparte na sprzecznych zasadach) lub rynkowych (nowe oferty wydawnicze) bez należytego wsparcia finansowego dla szkół i pracujących w nich nauczycieli. W zakresie wyposażenia materialowego liczyć można na przyrost komputerów i multimediiów.

EDUKACJA SZEŚCIOŁATKÓW W KLASIE PIERWSZEJ

Wprowadzenie

W kontekście reformy oświaty współczesna koncepcja wychowania przedszkolnego w Polsce zakłada obniżenie obowiązku szkolnego dzieci z 7 do 6 lat i objęcie powszechną edukacją przedszkolną dzieci pięcioletnich. Nowelizacja ustawy o systemie oświaty z marca 2009 roku obniżyła o rok wiek, w którym dziecko rozpoczynać będzie obowiązkową naukę szkolną, począwszy od 2012 roku¹. Warunkiem przyjęcia dzieci sześciolatków do szkoły w tym okresie jest odpowiednie przygotowanie szkół i nauczycieli oraz określenie warunków organizacyjnych i programowych edukacji tych dzieci w warunkach szkolnych, a także wcześniejsze objęcie dziecka wychowaniem przedszkolnym w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole².

Zdaniem D. Klus-Stańskiej³, sposób w jaki w pierwszym okresie pobytu w szkole dziecko próbuje przystosować się do nowej sytuacji, może mieć duże znaczenie dla jego dalszego funkcjonowania. Rozpoczęcie nauki szkolnej jest przełomem w życiu dziecka. Udany start szkolny, jak twierdzi W. Brejnak⁴, jest niezwykle ważny dla szkolnego powodzenia ucznia. Sukcesy szkolne zależą bowiem w dużym stopniu od przygotowania dziecka do nauki i od stanu „psychofizycznego wyposażenia” w momencie jej rozpoczęcia.

Badania własne

Rozpoczęcie edukacji szkolnej przez dzieci sześciolatków jest sprawą indywidualną rodziców i dziecka. Decyzja ta jest jednak uwarunkowana wieloma czynnikami.

Przeprowadzone badania empiryczne miały na celu poznanie opinii rodziców na temat edukacji ich sześciolatków w klasie pierwszej. Badania rozpoczęto w listopadzie 2010 roku, czyli w drugim roku obowiązywania nowej ustawy o systemie oświaty.

¹ Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 19 marca 2009 roku (Dz. U. Nr 56, poz. 458, art. 15, ust 2, art. 26, pkt 4).

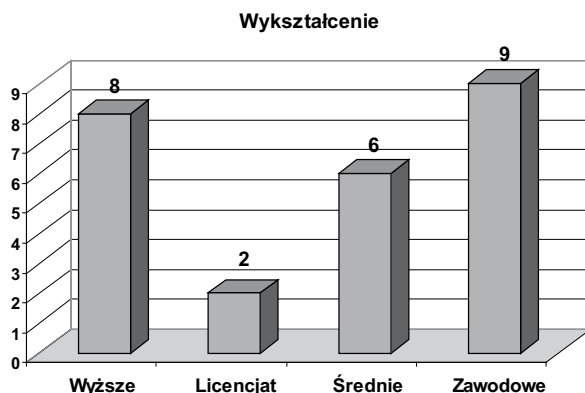
² Por. A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Erica, Warszawa 2010, s. 25–26.

³ Por. D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004, s. 15.

⁴ Por. W. Brejnak, *Wybrane problemy dojrzałości szkolnej*, „Życie Szkoły” 2009, nr 5, s. 46. Por. także W. Brejnak, *Czy Twój przedszkolak dojrzał do nauki?*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2006.

Badaniami zostali objęci rodzice dzieci sześciolatków, które w roku szkolnym 2010/2011 rozpoczęły naukę w klasie pierwszej. W badaniach wzięło udział 25 rodziców oraz dyrektor szkoły. Badania zostały przeprowadzone na terenie miasta Chorzowa. W roku szkolnym 2010/2011 w jednej ze szkół podstawowych utworzono pierwszą klasę tylko dla dzieci sześciolatków.

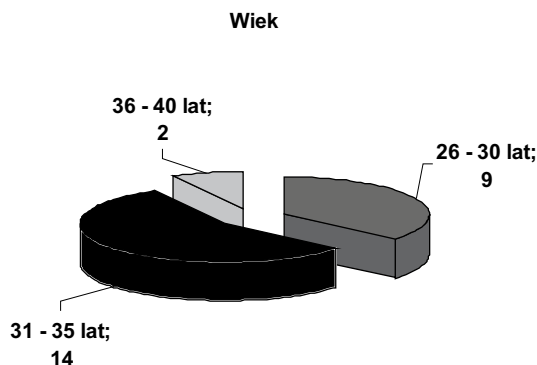
Wykres nr 1. Wykształcenie rodziców



Charakterystykę badanej grupy pod względem poziomu wykształcenia przedstawia wykres nr 1. Jak wynika z analizy danych, prawie jedna trzecia badanych legitymuje się wyższym wykształceniem. Tyleż samo rodziców posiada wykształcenie zawodowe. Średnie wykształcenie posiada sześć osób, natomiast dwoje badanych legitymuje się wykształceniem licencjackim.

Dane przedstawione na wykresie nr 2 pokazują, że najliczniejszą grupę badanych stanowili rodzice w wieku 31–36 lat. Z kolei wiek wszystkich badanych mieścił się w granicach 26–40 lat.

Wykres nr 2. Wiek badanych rodziców



Argumenty za podjęciem decyzji o wcześniejszej edukacji

Wprowadzanie obniżonego wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego jest rozłożone na trzy lata szkole. Rodzice dzieci urodzonych w 2003, 2004 i 2005 roku nie mają obowiązku wysyłania swoich dzieci do szkoły, lecz mają prawo wyboru, czy ich dziecko pójdzie do szkoły jako sześć- czy siedmiolatek. Warunkiem przyjęcia dzieci sześciolatków do szkoły w tym okresie jest odpowiednie przygotowanie szkół i nauczycieli oraz określenie warunków organizacyjnych i programowych edukacji tych dzieci w warunkach szkolnych, a także wcześniejsze objęcie dziecka wychowaniem przedszkolnym w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole⁵. W tym czasie to właśnie rodzice sześciolatków dokonywać mogą wyboru początkowej drogi edukacyjnej swoich dzieci. W roku szkolnym 2010/2011 badana grupa rodziców zdecydowała się na podjęcie przez ich dzieci nauki w szkole.

Tabela nr 1. Opinia o podjętej decyzji

Czy Pani/Pan jest zadowolona/zadowolony z podjętej decyzji?	Badani rodzice
	N=25
Tak	23
Nie	2
Suma	25

Jak wynika z analizy danych (por. tabela nr 1), prawie wszyscy rodzice są zadowoleni z podjętej decyzji. Tylko dwoje rodziców jest przeciwnego zdania.

Uzupełnieniem analiz statystycznych niech będą wypowiedzi rodziców zadowolonych z faktu, iż dziecko sześciolatków jest uczniem klasy pierwszej:

- Moje dziecko łatwo się uczy. Podstawa programowa jest dostosowana do dzieci sześciolatków.
- Dziecko chętnie chodzi do szkoły. Warunki w szkole są odpowiednie dla sześciolatka.
- Dziecko bardzo się cieszy, jak idzie do szkoły, dobrze się tam czuje.
- Dziecko ma zapewnioną opiekę (podobnie jak w przedszkolu).
- Dzieci mają odpowiednie warunki w szkole (miejsce do zabawy i nauki).
- Program nauczania jest odpowiednio dobrany do sześciolatków.
- Jestem zadowolona z tego, że syn chodzi do klasy I jako sześciolatek. Umie już pisać, liczyć i chętnie chodzi do szkoły.
- Dziecko uczy się nowych rzeczy, a w przedszkolu powtarzałoby program z ubiegłego roku.
- Syn jest zadowolony z zajęć w szkole, chętnie chodzi do szkoły i odrabia zadania domowe. Stał się bardziej systematyczny, cierpliwy, odpowiedzialny.
- Dziecko jest w klasie tylko z sześciolatkami.

⁵ Por. A. Klim-Klimaszewska, *op. cit.*, s. 26.

– Dziecko moje osiągnęło dobry wynik w badaniach diagnostycznych. Było gotowe do rozpoczęcia nauki w szkole, dlatego też jestem zadowolona, że może dalej rozwijać swoje umiejętności i wiedzę.

Tabela nr 2. Rodzaje argumentów odnośnie do edukacji szkolnej sześciolatek

Argumenty dotyczące podjęcia przez rodziców decyzji o rozpoczęciu edukacji szkolnej przez sześciolatek	Badani rodzice	
	Liczba wskazań N=96	%
Wyniki diagnozy przedszkolnej potwierdzające osiągnięcie gotowości szkolnej	12	12,5
Wsparcie przez nauczyciela przedszkola w podjęciu decyzji	11	11,5
Systematyczna współpraca dyrekcji, nauczycieli szkoły i przedszkola	12	12,5
Przykład znajomych	6	6,3
Wyczerpująca informacja o programie nauczania w klasie pierwszej i w przedszkolu	8	8,3
Możliwość poznania warunków, jakie szkoła zapewnia sześciolatek	12	12,5
Rozpoczęcie edukacji szkolnej przez najbliższych rówieśników dziecka	9	9,4
Postawa nauczyciela szkoły uwzględniająca potrzeby dzieci sześciolatków	6	5,3
Stworzenie warunków w szkole niezbędnych do edukacji sześciolatek	15	15,6
Znajomość podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej	5	5,2

**Wymienione argumenty nie sumują się do właściwej liczby badanych osób, ponieważ badani mogli wybrać więcej odpowiedzi.*

Jak wynika z analiz statystycznych przedstawionych w tabeli nr 2 – zdaniem badanych rodziców – najczęściej wymieniane argumenty za podjęciem edukacji szkolnej przez sześciolatek to: stworzenie odpowiednich warunków w szkole (15,6%), systematyczna współpraca dyrektora, nauczycieli szkoły i przedszkola (12,5%) oraz wyniki diagnozy przedszkolnej potwierdzające osiągnięcie gotowości szkolnej (12,5%).

Inne ważne argumenty uzasadniające decyzję rodziców o rozpoczęciu przez ich dziecko edukacji szkolnej w wieku 6 lat to: możliwość poznania warunków, jakie szkoła zapewnia sześciolatek (12,5%), wsparcie przez nauczyciela przedszkola rodziców w podjęciu decyzji (11,4%).

Jak pomóc rodzicom podejmującym decyzję w sprawie objęcia edukacją swego dziecka w wieku przedszkolnym? Warto pamiętać o praktycznych radach i wskazówkach. Oto najważniejsze z nich:

- Rodzicowi dziecka kończącego w danym roku 5 lat należy udzielić informacji, gdzie dziecko może być objęte edukacją przedszkolną. Warto przy tej okazji zachęcać rodziców do posyłania dziecka do przedszkola, wskazując korzyści płynące z edukacji

przedszkolnej. Samorząd gminy powinien zadbać o dostęp do edukacji przedszkolnej dla wszystkich pięciolatków – choćby w formie małych punktów przedszkolnych lub oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych. Rodzice mogą mieć różne potrzeby w zakresie opieki nad dzieckiem – od kilku do 10 godzin dziennie. Zależnie od potrzeb, należy wskazać jak najlepszą ofertę.

- Jeśli dziecku przysługuje prawo (pięciolatek) lub ma ono obowiązek edukacji przedszkolnej (sześciolatek), należy zaproponować miejsce edukacji przedszkolnej rekomendowane przez samorząd gminny, jak najlepiej je charakteryzując, informując jednocześnie o wszelkich innych miejscach edukacji przedszkolnej w okolicy, w której rodzic może dziecko zapisać.

- Rodzicowi dziecka kończącego w danym roku 6 lat, które jest już objęte wychowaniem przedszkolnym, trzeba zaprezentować ofertę szkoły, gdyż rodzic ma także prawo wnioskowania o objęcie obowiązkiem szkolnym dziecka sześciolatka. Rodzice mają prawo zapoznać się też z ofertą innych szkół, również tych poza obwodem, w którym dziecko mieszka i zapisać je do takiej szkoły.

- Rodzice mają prawo do decydowania o miejscu i sposobie edukacji dziecka. Jeśli pojawiają się takie pytania lub potrzeby, należy również rodziców poinformować o możliwości edukacji domowej dziecka oraz o miejscach, gdzie możliwe jest uzyskanie specjalistycznego wsparcia przy organizowaniu takiej edukacji.

- Jeżeli wstępne rozeznanie wskazuje, że dziecko może kwalifikować się do edukacji specjalnej, należy poinformować rodziców o potrzebie skontaktowania się z najbliższą poradnią psychologiczno-pedagogiczną i objęcia dziecka jak najwcześniej odpowiednim wspomaganiami, podając adresy okolicznych zespołów wczesnego wspomagania rozwoju dziecka⁶.

Przygotowanie szkoły do potrzeb sześciolatków

W okresie przejściowym dyrektorzy szkół powinni dostosować warunki w szkole do potrzeb najmłodszych uczniów, tak aby szkoła była przyjazna i bezpieczna. Powinni na bieżąco oceniać stan przygotowań szkoły pod względem wyposażenia, organizacji opieki po lekcjach i aranżacji przestrzeni na potrzeby najmłodszych uczniów oraz informować o tym zainteresowanych rodziców⁷.

Szkoła powinna współpracować z organizacjami i instytucjami działającymi na rzecz poprawy sytuacji dzieci i rodzin wymagających pomocy. Nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy powinni udzielać informacji na temat możliwości, rodzaju i zakresu pomocy, jaką może otrzymać dziecko i rodzina. Szkoła powinna również dysponować wiedzą na temat działań diagnostycznych, konsultacyjnych, terapeutycznych, re-

⁶ Por. Z. Marciniak, *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, Warszawa 2008, s. 16.

⁷ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, Warszawa 2008; E. Gruszczyk-Kolczyńska *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, MEN, Warszawa 2009, s. 15.

habilitacyjnych, psychoedukacyjnych, doradczych, mediacyjnych i profilaktycznych podejmowanych przez najbliższą poradnię psychologiczno-pedagogiczną⁸.

W zalecanych warunkach i sposobie realizacji podstawy programowej dla klas I–III określony został sposób urządzenia sali lekcyjnej (część edukacyjna i rekreacyjna). Zalecane jest wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć (np. liczniki), sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciki tematyczne (np. przyrody), biblioteczkę itp. Uczeń powinien także mieć możliwość pozostawienia w szkole części swoich podręczników i przyborów szkolnych. Wskazane jest, aby edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej odbywała się w zespołach rówieśniczych liczących nie więcej niż 26 osób⁹.

Tabela nr 3. Opinia o przygotowaniu szkoły do edukacji sześciolatków

Czy szkoła, w której Pani/Pana dziecko rozpoczęło naukę, jest przygotowana do edukacji sześciolatków?	Badani rodzice
	N=25
Tak	24
Nie	1
Nie interesuję się tym problemem	0
Suma	25

Prawie wszyscy badani rodzice stwierdzili, że szkoła, w której dziecko rozpoczęło naukę, jest dobrze przygotowana do edukacji sześciolatków. Przeciwnego zdania był tylko jeden z rodziców (por. tabela nr 3).

„Szkoła zadbała o przyjazną atmosferę, estetyczną salę lekcyjną, osobną szatnię, osobną świetlicę szkolną. Zapewnia specjalną opiekę dla dzieci sześciolatków” – w taki sposób rodzice najczęściej charakteryzowali szkołę, w której dziecko rozpoczęło naukę.

Tabela nr 4. Opinia o przygotowaniu nauczycieli szkół do pracy z sześciolatkami

Czy Pani/Pana zdaniem nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są dobrze przygotowani do pracy dydaktyczno-wychowawczej z sześciolatkami?	Badani rodzice
	N=25
Tak	21
Nie	1
Nie wiem	3
Nie interesuję się tym problemem	0
Suma	25

⁸ Por. I. Rodak, *6-latki w szkole*, „Magazyn Szkolny” 2010, nr 5 (332), s. 18.

⁹ Por. *Podstawa...*, s. 57.

Analiza kolejnego pytania pokazała, iż zdecydowana większość badanych rodziców stwierdziła, iż nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej są dobrze przygotowani do pracy dydaktyczno-wychowawczej z sześciolatkami. Przeciwnego zdania był tylko jeden z rodziców. Z kolei troje rodziców, jak wynika z danych zawartych w tabeli nr 4, nie wie, czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej posiadają wiedzę i umiejętności niezbędne do nauki dzieci sześciolatków.

Reforma oświaty zakłada, iż nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej powinni być przygotowani do prowadzenia zajęć z sześciolatkami. Nauczyciele przedszkola powinni znać podstawę programową edukacji wczesnoszkolnej, a nauczyciele uczący w szkole muszą znać podstawę programową wychowania przedszkolnego. Zarówno od nauczycieli przedszkoli, jak i od nauczycieli klas początkowych wymaga się realizacji zaleceń zapisanych w tych dokumentach i jednocześnie oczekuje się, że ich wychowankowie i uczniowie będą dysponowali określonymi tam wiadomościami i umiejętnościami¹⁰.

W celu pełniejszej analizy problemu funkcjonowania sześciolatków w klasie pierwszej poproszono także o opinię dyrektorkę szkoły, która twierdzi, iż

[...] moja placówka została odpowiednio przygotowana do przyjęcia dzieci sześciolatków do pierwszej klasy. Są niskie meble, są zabawki, dywany w salach, osobna świetlica dla sześciolatków, gdzie nie mają wstępu starsi uczniowie. Czas pracy w świetlicy na życzenie rodziców wydłużyliśmy do 16.30. W szkole jest stołówka, gdzie dzieci mogą zjeść posiłki. Teren wokół szkoły jest obszerny, wyposażony w boisko oraz plac zabaw zrealizowany z funduszy programu „Radosna Szkoła”. Plac zabaw wyposażony jest w urządzenia dostosowane do możliwości fizycznych dziecka sześciolatków.

Szkoła może pochwalić się wyspecjalizowaną kadrą pedagogiczną, która na bieżąco doskonali swój warsztat pracy, poprzez udział w różnych formach doskonalenia zawodowego. Mamy również nauczyciela logopedę, surdopedagoga, oligofrenopedagoga. Uczniowie szkoły są objęci opieką pedagogiczną i psychologiczną. W szkole jest pielęgniarka medycyny pracy, która obejmuje opieką dzieci 6-letnie.

Szkoła posiada odpowiednio wyposażoną salę gimnastyczną, dzieci z wadami postawy mogą uczestniczyć w zajęciach gimnastyki korekcyjnej. Po zakończeniu zajęć edukacyjnych szkoła prowadzi bezpłatne zajęcia pozalekcyjne. Nasze sześciolatków czują się w szkole bardzo dobrze, świetnie radzą sobie z realizacją treści programowych. Bardzo dobrze układa się współpraca z rodzicami, którzy interesują się postępami swoich dzieci.

W okresie przejściowym bardzo ważna jest kampania informacyjna dla rodziców sześciolatków. Dyrektor szkoły powinien współpracować z dyrektorem przedszkola. Powinni wspólnie opracować i przeprowadzić kampanię uświadamiającą rodzicom sześciolatków korzyści wynikające z wprowadzanej reformy programowej. Niezbędne wydaje się zorganizowanie spotkań dla rodziców dzieci sześciolatków z dyrektorami placówek oświatowych, aby umożliwić dyrektorom poznanie potrzeb dzieci i rodziców. Dzięki współpracy z przedszkolem mogliśmy poznać warunki, jakie musimy stworzyć sześciolatków, aby zaspokoić ich potrzeby związane ze specyfiką rozwojową dzieci w tym wieku. Wymiana doświadczeń między nauczycielami przedszkola i szkoły pozwoliła na wyposażenie szkolnych pomieszczeń przeznaczonych na pobyt młodszych dzieci w nie-

¹⁰ Por. A. Klim-Klimaszewska, *op. cit.*, s. 148.

zbędne sprzęty, pomoce i zabawki, a ponadto umożliwiła zapoznanie się z formami aktywności zalecanymi w pracy dydaktyczno-wychowawczej z sześciolatkami.

Obszary opieki i wsparcia dziecka

W kontekście analizowanej problematyki wyjaśnienia wymaga pojęcie „gotowości” bądź „dojrzałości szkolnej”. Oba pojęcia stosowane są raz zamiennie, innym razem zaś proponuje się ich zróżnicowanie. W. Okoń podaje, że dojrzałość szkolna bądź gotowość szkolna to „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy pierwszej”¹¹.

Z kolei B. Wilgocka-Okoń różnicuje oba pojęcia, powołując się na różne znaczenie dojrzałości szkolnej i gotowości szkolnej. Autorka uzasadnia swoje stanowisko tym, że dojrzałość należy rozumieć jako dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe, mające charakter spontaniczny. Dojrzałość szkolną traktuje się obecnie „jako wynik interakcji między zdatnym do szkoły dzieckiem a środowiskiem rodzinnym i wychowaniem przedszkolnym”¹².

Bogatą koncepcję dojrzałości szkolnej stworzył S. Szuman. Ukazał on, iż pomyślny start szkolny dziecka i jego dalsze sukcesy edukacyjne związane są z poziomem rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalnego oraz w dużym stopniu zależną od oddziaływania środowiska. Dojrzałość szkolna to „osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego, który czyni je wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie I szkoły podstawowej”¹³.

W toku rozwoju psychologii zmieniały się koncepcje wyznaczników gotowości szkolnej. Ciekawą koncepcję gotowości uczenia się przedstawia E.B. Hurlock, według której kryteriami gotowości szkolnej są: zainteresowanie dziecka uczeniem się, motywacja do samodzielnego uczenia się, długotrwałość zainteresowań, a więc kontynuowanie zainteresowania pomimo trudności i niepowodzeń, wytrwałość i zdolność do czasowego odraczania gratyfikacji, osiąganie postępów w uczeniu się, choćby były one nieznaczne, a więc dokonywanie się zmian i czerpanie stąd zadowolenia¹⁴.

Na uwagę zasługują poglądy D. Golemana, który wymienia kluczowe elementy gotowości szkolnej: wiarę w siebie, ciekawość, intencjonalność, samokontrolę, towarzyskość, umiejętność porozumiewania się, umiejętność współdziałania. „To, czy dziecko, przekraczając po raz pierwszy próg szkoły będzie posiadało te umiejętności czy nie, zależy od tego, jak dużo uwagi poświęcili rodzice, nauczyciele w przedszkolu – jego edukacji emocjonalnej”¹⁵.

¹¹ W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2007, s. 81.

¹² B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatkich*, Żak, Warszawa 2003, s. 10–11. Por. także B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy rogu szkolnego*, „Edukacja” 1999, nr 1.

¹³ S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1995, s. 65.

¹⁴ *Ibidem*, s. 20–22.

¹⁵ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997, s. 302.

Tabela nr 5. Opieka i wsparcie dziecka sześciolatka w szkole

Obszary edukacyjne, w których zdaniem rodziców dziecko wymaga wsparcia	Badani rodzice	
	Liczba wskazań N=162	%
Umiejętności społeczne	14	8,6
Umiejętność czytania	16	9,9
Umiejętność pisania	15	9,3
Umiejętność liczenia	9	5,6
Czynności samoobsługowe	12	7,4
Umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami	9	5,6
Sprawność fizyczna	8	4,9
Dojrzałość emocjonalna	12	7,4
Umiejętności plastyczne	17	10,5
Umiejętności muzyczne	10	6,2
Rozwój mowy dziecka	16	9,9
Dbalność o bezpieczeństwo własne i innych	13	8
Czynności intelektualne	11	6,8

*Wyniki nie sumują do właściwej liczby badanych osób, ponieważ badani mogli wybrać więcej odpowiedzi.

Badani rodzice wskazali również obszary edukacyjne, w których dziecko ich zdaniem wymaga opieki i wsparcia. Najwięcej badanych rodziców (10,5%) twierdzi, że dziecko potrzebuje działań wspierających dotyczących rozwijania umiejętności plastycznych. Zdecydowana większość badanych rodziców uważa, że dziecko wymaga wsparcia w zakresie rozwoju mowy (9,9%) oraz w zakresie rozwijania umiejętności czytania (9,9%). Zdaniem badanych, dziecko wymaga także wsparcia w procesie doskonalenia umiejętności pisania (9,3%) oraz rozwijania umiejętności społecznych (8,6%). Dokładną analizę danych przedstawia tabela nr 5.

O pomyślnym starcie w szkole i przebiegu nauki w klasie pierwszej 6–7-latka gotowego do nauki decydują – według B. Zakrzewskiej – dojrzałość fizyczna, dojrzałość emocjonalno-społeczna oraz dojrzałość w sferze intelektualnej¹⁶.

Kryteria dojrzałości szkolnej określają wymagania dotyczące przygotowania do efektywnego podjęcia systematycznej nauki, jak również odpowiadające im przecięt-

¹⁶ Por. B. Zakrzewska, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, WSiP, Warszawa 2003, s. 11–12. Por. także L. Szymczyk, *Wspomaganie rozwoju dziecka w zakresie przygotowania do nauki pisania w praktyce nauczyciela przedszkola*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, E. Marek, J. Łuczak (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie, Piotrów Trybunalski 2010, s. 151–160.

ne możliwości rozwojowe kandydatów do szkoły¹⁷. Przyjmuje się, że dziecko dojrzałe do podjęcia nauki w szkole to takie, które: jest dostatecznie rozwinięte fizycznie i ruchowo, zwłaszcza w zakresie precyzyjnych ruchów rąk i palców; posiada dobrą orientację w otoczeniu oraz określony zasób wiedzy ogólnej o świecie; posiada na tyle rozwinięte zdolności komunikacyjne, aby móc porozumiewać się w sposób zrozumiały dla rozmówcy (zarówno dorosłego, jak i rówieśnika); potrafi działać intencjonalnie, tzn. podejmuje celowe czynności i wykonuje je do końca; jest uspołecznione w stopniu pozwalającym na zgodne i przyjazne współdziałanie z rówieśnikami, liczenie się z chęciami i życzeniami innych oraz wykonywanie poleceń kierowanych przez dorosłych do całej grupy dzieci; jest na tyle dojrzałe emocjonalnie, aby rozstać się z matką na czas pobytu w szkole oraz kontrolować doświadczane emocje (lęk, złość i inne) nie uzewnętrzniając ich w sposób zbyt gwałtowny¹⁸.

Promocja edukacji szkolnej sześciolatek

W celu rozpropagowania zmian w ustawie o systemie oświaty ustalono harmonogram spotkań z przedstawicielami samorządów, dyrektorami szkół i przedszkoli, nauczycielami, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Planowane są kampanie informacyjno-szkoleniowe organizowane przez kuratorów oświaty dotyczące zmian w prawie i wynikających z nich uprawnień i obowiązków wszystkich uczestniczących w zmianie: rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół i przedszkoli, organów prowadzących i pracowników nadzoru pedagogicznego¹⁹.

Tabela nr 6. Przekaz informacji

Kto Pani/Pana zdaniem powinien informować rodziców o edukacji szkolnej sześciolatek?	Badani rodzice N=25
Przedszkole	15
Szkoła	8
Prasa lokalna	0
Władze lokalne	0
Media	2
Suma	25

Analiza kolejnego pytania skierowanego do rodziców: „Kto Pani/Pana zdaniem powinien informować rodziców o możliwości rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole w wieku 6 lat?”, ujawniła, że zdaniem badanych instytucją odpowiedzial-

¹⁷ Por. M. Dmochowska, *Zanim dziecko zacznie pisać*, WSiP, Warszawa 1979, s. 24.

¹⁸ Por. R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, B. Harwas-Napierala, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2002, s. 131.

¹⁹ Por. K. Setkiewicz, *Sześciolatki do szkół*, „Magazyn Szkolny” 2009, nr 1 (321), s. 4.

ną za przekaz informacji o edukacji sześciolatków jest przedszkole. Tak twierdzi 15 rodziców. Badani rodzice wskazali także szkołę jako instytucję promującą edukację wczesnoszkolną (8 odpowiedzi). Zdaniem 2 badanych rodziców ważna jest również rola mediów. Dokładną analizę danych zawiera tabela nr 6.

Nauczyciele, w myśl założeń reformy oświaty, systematycznie informują rodziców o zadaniach wychowawczych i kształcących realizowanych w przedszkolu; zapoznają rodziców z Podstawą programową wychowania przedszkolnego i włączają ich do kształtowania u dziecka określonych tam właściwości i umiejętności. Nauczyciele informują także rodziców o sukcesach i kłopotach ich dzieci oraz włączają ich do wspierania osiągnięć rozwojowych dzieci i łagodzenia trudności, na jakie natrafiają. Zachęcają również rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola (np. wspólnie organizują wydarzenia, w których biorą udział dzieci²⁰).

I. Rodak²¹ stwierdza, że wspólny wysiłek placówek edukacyjnych w przekazaniu rodzicom rzetelnej wiedzy, umożliwiającej podjęcie słusznej decyzji, ma kluczowe znaczenie dla przyszłości każdego dziecka. Warto zachęcać samorządy do organizowania akcji informacyjnych skierowanych do rodziców.

Tabela nr 7. Informowanie rodziców o edukacji szkolnej sześciolatków

Metody i sposoby informowania rodziców o edukacji szkolnej sześciolatków	Badani rodzice	
	Liczba wskazań N=90	%
Dokładna informacja na terenie szkoły	10	11,1
Zebranie w przedszkolu z udziałem dyrektora i nauczyciela przedszkola oraz dyrektora i nauczyciela szkoły rejonowej, promujące rozpoczęcie wcześniejszej edukacji dziecka	23	25,6
Zebranie w przedszkolu z udziałem rodziców dzieci pięcioletnich	6	6,7
Dni otwarte dla rodziców na terenie szkoły	15	16,7
Kampania w środowisku lokalnym	4	4,4
Promocja oferty szkoły w zakresie możliwości przyjęcia do klasy pierwszej dzieci sześciolatków	9	10
Zaproszenie na zebranie do szkoły skierowane indywidualnie do rodziców z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym	14	15,6
Przykład znajomych, których dziecko rozpoczęło wcześniejszą edukację szkolną	5	5,7
Kampania ogólnopolska	4	4,4

*Wyniki nie sumują do właściwej liczby badanych osób, ponieważ badani mogli wybrać więcej odpowiedzi.

²⁰ Por. Podstawa..., s. 23.

²¹ Por. I. Rodak, *6-latki w szkole*, „Magazyn Szkolny” 2010, nr 5 (332), s. 18.

Z analizy danych zawartych w tabeli nr 7 wynika, że najlepszą metodą przekazywania informacji o możliwości rozpoczęcia przez dziecko sześciolatków nauki w szkole jest zebranie rodziców w przedszkolu z udziałem dyrektora i nauczyciela przedszkola oraz dyrektora i nauczyciela szkoły. Tak twierdzą prawie wszyscy badani rodzice. Organizowanie dni otwartych na terenie szkoły to także, zdaniem 16,7% rodziców, jedna z form przekazywania informacji dotyczących edukacji sześciolatków.

Inne sposoby informowania rodziców o rozpoczęciu nauki w szkole przez sześciolatków to: zaproszenie na zebranie do szkoły rejonowej skierowane indywidualnie do rodziców z odpowiednim wyprzedzeniem czasowym (15,6%), promocja oferty szkoły w zakresie możliwości przyjęcia do klasy I dzieci sześciolatków (10%), zebranie w przedszkolu z udziałem rodziców dzieci pięcioletnich (6,7%), przykład znajomych, których dziecko rozpoczęło wcześniej edukację szkolną (5,7%). Zdaniem badanych, najmniej istotne metody informowania rodziców o edukacji szkolnej sześciolatków to: kampania w środowisku lokalnym (4,4%) i kampania ogólnopolska (4,4%). Dokładną analizę danych przedstawia tabela nr 7.

Badani rodzice uważają, że należy posłać sześciolatka do szkoły ponieważ:

- Dzieci szybciej się rozwijają, rozwijają swoje umiejętności na zajęciach dodatkowych, pozalekcyjnych.
- Program nauczania jest dostosowany do dzieci sześciolatków. Szkoła zapewnia naukę i opiekę.
- Uważam, że dzieci sześciolatków są przygotowane do szkoły, dają sobie radę, materiał jest dostosowany do ich możliwości.
- Dziecko 6-letnie powinno rozpocząć naukę w szkole, bo takie są założenia reformy i podstawy programowej nauczania
- Program nauczania jest odpowiednio dobrany do sześciolatków.
- Należy posłać dziecko do szkoły, jeśli szkoła może stworzyć klasę tylko dla sześciolatków. Dziecko, będąc w klasie z rówieśnikami, ma możliwość lepszego rozwoju i stymulacji
- Każdy rodzic sam musi podjąć decyzję. Ja posłałam dziecko do szkoły i jestem zadowolona.
- Uważam, że każdy rodzic podchodzi do tego indywidualnie, ale trzeba dać dziecku szansę.
- W dobrze przygotowanych warunkach przez szkołę oraz odpowiedniej postawie nauczyciela dziecko czuje się bezpiecznie, co prawidłowo wpływa na rozwój emocjonalny i intelektualny. Szkoła ma szerszy program wychowania i edukacji wczesnoszkolnej.
- Dziecko poznaje nowe treści, a nie powtarza tego samego materiału programowego.

Zdaniem I. Rodak²², obowiązkiem nauczyciela jest przede wszystkim udzielenie wyczerpującej i rzetelnej informacji nie tylko na temat tego, jak funkcjonuje dziecko, jakie ma mocne i słabe strony, ale także, jakie są aktualne wymagania i oczekiwania stawiane uczniowi klasy pierwszej, a także wskazać, kiedy rodzic może liczyć, że podjęcie nauki w szkole będzie dla dziecka sukcesem, a kiedy warto jednak odłożyć

²² *Ibidem*, s. 18.

rozpoczęcie jej jeszcze o jeden rok. Nie wszyscy rodzice wiedzą, że dzieci rozwijają się w indywidualnym tempie i na poziomie jednego rocznika różnice sięgają nieraz nawet kilku lat. Wsparcie dla rodziców to uczciwe pokazanie im plusów i minusów związanych z podjęciem decyzji.

Zakończenie

W zapisie nowej Podstawy programowej wychowania przedszkolnego czytamy: „Szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój intelektualny, etyczny, emocjonalny, społeczny i fizyczny”²³.

Rozpoczęcie nauki w szkole jest dla dzieci ważnym okresem przejściowym, w którym muszą wykonywać wiele zadań związanych z wymaganiami rozwojowymi. Pokonanie trudności związanych z przejściem z przedszkola do szkoły nie jest wyłącznie sprawą dziecka. Rodzina, przedszkole i szkoła odgrywają tutaj decydującą rolę. Współpraca między rodziną a przedszkolem i między przedszkolem a szkołą może bardzo pomóc dziecku na tym etapie rozwoju. Poza tym zadaniem szkoły jest reagowanie na różne potrzeby i możliwości dziecka i indywidualne wspieranie każdego ucznia. Właśnie wtedy, gdy pojawiają się trudności, należy zadbać o bliski kontakt z przedszkolem lub szkołą²⁴.

Zdaniem I. Rodak²⁵, pochopny start w szkole może stać się przyczyną późniejszych trudności. Warto jednak podkreślić, że pozostawienie jeszcze na rok w przedszkolu sześciolatka, który jest w pełni dojrzały, aby sprostać obowiązkowi i wyzwaniom klasy pierwszej, jest ograniczaniem mu możliwości rozwoju. Zdolne dzieci potrzebują nowych wyzwań i odpowiedniej stymulacji – są gotowe do rozpoczęcia edukacji. Szkoda marnować ich potencjał w okresie życia, w którym są pełne zapału do nauki.

Analiza przeprowadzonych badań wskazuje na fakt, iż o rozpoczęciu nauki szkolnej decyduje nie tylko rok urodzenia dziecka, lecz także jego poziom osiągnięcia gotowości szkolnej.

Rodzina, przedszkole i szkoła odgrywają decydującą rolę w rozpoczęciu względnie odłożeniu startu szkolnego sześciolatka. Współpraca między tymi środowiskami może wspomagać dziecko na każdym etapie jego rozwoju, może pomóc rodzicom w podjęciu tak ważnej decyzji.

Aby sześciolatek mógł rozpocząć naukę w szkole potrzebne jest również wsparcie samorządów, a szczególnie pomoc finansowa w przygotowaniu szkoły do przyjęcia sześciolatków. Ważna jest również postawa dyrektora, który podejmuje wiele działań, aby sześciolatkom stworzyć w szkole jak najlepsze warunki do nauki i zabawy, zgodnie z założeniem reformy.

²³ 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, zał. nr 1 i 2).

²⁴ Por. F. Meinders-Lücking, S. Loy, *Czy moje dziecko osiągnęło dojrzałość szkolną?*, Jedność, Kielce 2009, s. 36.

²⁵ Por. I. Rodak, *op. cit.*, s. 18.

WSPIERANIE AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ DZIECKA SZEŚCIOLETNIEGO W PERSPEKTYWIE NOWEJ REFORMY PROGRAMOWEJ

Planowanie działań wychowawczych w Polsce w świetle założeń kolejnej reformy edukacji budzi szereg kontrowersji. Władze oświatowe starają się zmienić wymagania stawiane nauczycielowi, wyznaczając kolejne standardy obowiązujące w nowych dokumentach programowych. Jednak, jak wykazał Michael Fullan, przeprowadzenie zmiany oświatowej jest technicznie proste, ale złożone społecznie¹.

Przedmiotem moich rozważań jest próba odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób założenia nowej podstawy programowej² określają sposób organizowania edukacji społecznej oraz wyznaczają pole działań nauczyciela w „społeczności dziecięcej”. Podjęty przeze mnie problem odnosi się do kontekstu społecznego, w jakim zachodzi uczenie się. Współcześnie w badaniach praktyki edukacyjnej zwraca się uwagę na dynamikę interakcji między „aktorami codzienności szkolnej”³, odkrywając sposoby, dzięki którym dziecko samodzielnie poszukuje swojego miejsca w przestrzeni społecznej instytucji, oraz strategii nauczycieli, dotyczące wspierania, a także hamowania aktywności społecznej wychowanków.

Instytucja edukacyjna miejscem doświadczania wspólnoty

Specyfiką ludzkiej aktywności społecznej jest dążenie do podzielenia z innymi wspólnego rozumienia celów działania w przestrzeni społecznej, którą za H. Krauze-Sikorską⁴ rozumiem jako strukturę społeczną, interpretowaną w kategoriach sieci relacji zachodzących pomiędzy osobami.

Aktywność społeczna człowieka związana jest z dążeniem do bycia we wspólnocie, a zachowania wspólnotowe człowieka wynikają z potrzeby bezpieczeństwa.

¹ M. Fullan, *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, PWN, Warszawa 2005.

² 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, zał. 1 i 2 oraz Uzasadnienie).

³ S. Krzychala, B. Zamorska, *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, DSW, Wrocław 2008, s. 13.

⁴ H. Krauze-Sikorska, *Protodiagnoza pedagogiczna a proces konstruowania skutecznej pomocy dzieciom i młodzieży z trudnościami w rozwoju*, [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z trudnościami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2008, s. 97–108.

Definicje terminu „wspólnota” podkreślają zwykle jej prymarny charakter, oparty na silnej zależności członków od siebie oraz intensywności relacji – „typ zbiorowości społecznej o silnej więzi międzykulturowej, której uczestników łączy poczucie wspólnej tożsamości, osobiste stosunki, wzajemna solidarność i współdziałanie”⁵.

Jednak, zdaniem Z. Baumana⁶, współcześnie można zauważyć, że idealistycznie rozumianą wspólnotę lepiej wyraża pojęcie zbiorowości, zaś więzi wspólnotowe – ekonomiczna kalkulacja zysków i strat. Przemiany kulturowe powodują osłabienie procesu budowania wspólnych doświadczeń na rzecz doświadczeń chwilowych. Zjawisko chwilowości można obserwować w zmieniającym się sposobie powstawania, podtrzymywania i zrywania relacji międzyludzkich. Tam, gdzie ludzie przebywają często ze sobą i są od siebie zależni, pojawiają się symptomy braku jedności, a więc zarówno w rodzinach, jak i w miejscach pracy.

Chociaż przemiany cywilizacyjne wykluczają możliwość powrotu do tradycyjnej wspólnoty, to człowiek, jako „zorientowany społecznie” od urodzenia, dąży do nawiązywania relacji społecznych⁷. Wspólnotowość, według psychologii społecznej, to zasób dobroczynny, sprzyjający ujawnianiu się ekstrawersji, sumienności, ugodowości i dążeniu do kompromisu⁸. Źródłem doświadczeń wspólnotowych są relacje z osobami, z którymi dziecko uczy się przebywać. Są to początkowo dorośli opiekunowie, a potem osoby znaczące, które poznaje na przykład w instytucji edukacyjnej.

Zgodnie z założeniami interpretatywizmu, w instytucji edukacyjnej mamy do czynienia z aktywnością jednostek w postaci interakcji, które wyznaczają dynamikę jej funkcjonowania. Poznanie i wyjaśnienie sposobów postępowania uczestników szkolnej/przedszkolnej społeczności wiąże się z koniecznością wniknięcia w rzeczywistość społeczną, którą tworzą jednostki posługując się wytworzonymi w życiu codziennym znaczeniami.

Specyfika edukacji społecznej w instytucjach wychowania zbiorowego, jak przedszkole i szkoła, związana jest z budowaniem pomostu między swobodną aktywnością dziecka w rodzinie a rytmem obowiązków ucznia. Z jednej strony, kontaktowanie się naraz z wieloma rówieśnikami poszerza krąg doświadczeń społecznych dziecka o bycie w zespole, lecz z drugiej strony, wiąże się ze wzrostem wymagań, dotyczących aktywności poznawczej i sposobu organizowania procesu uczenia się dziecka.

Przedstawione rozważania dotyczą problematyki edukacji społecznej, którą rozumiem jako wspieranie umiejętności personalnych dziecka. Ta dziedzina edukacji jest niezwykle ważna, gdyż w odczuciu społecznym wciąż niedostateczne zaspokajane są potrzeby wychowawcze w okresie dzieciństwa. Zarówno kryzys rodziny, spowodowany np. częstymi wyjazdami zarobkowymi rodziców, jak i niewystarczające

⁵ E. Bobrowska, *Wspólnota*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, T. Pilch (red.), Żak, Warszawa 2008, s. 276.

⁶ Z. Bauman, *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, WL, Kraków 2008.

⁷ R.H. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.

⁸ B. Wojciszke, *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, GWP, Gdańsk 2010, s. 182.

respektowanie praw dziecka w placówkach wychowawczych, powodują dysharmonie rozwoju społecznego dzieci.

Wprowadzenie rozporządzenia o obowiązkowym, rocznym przygotowaniu przedszkolnym dzieci 6-letnich 1 września 2004 roku⁹ skłoniło wielu badaczy do objęcia tej grupy wiekowej diagnozą. Zespół naukowców, pod kierunkiem A. Kopik¹⁰, objął badaniami reprezentatywną grupę dzieci 6-letnich w całym kraju (ponad 60 tys.), dokonując diagnozy różnych sfer rozwoju dziecka (fizycznego, motorycznego, umysłowego, społeczno-emocjonalnego i zdrowia oraz warunków środowiskowych i wychowawczych, w których przebiega jego rozwój). W raporcie zwrócono uwagę na aspekty wyznaczające funkcjonowanie społeczne dziecka w okresie średniego dzieciństwa. Zaliczono do nich:

– poczucie kontroli społecznej u dzieci rozpoczynających naukę szkolną, jako czynnik wpływający na funkcjonowanie dziecka w społecznej roli ucznia (co drugie dziecko charakteryzowało nieustalone poczucie kontroli oraz niedostrzeżenie związku między własnym działaniem a jego rezultatem);

– samodzielność w zakresie czynności samoobsługowych, dbania o porządek, umiejętności korzystania i dbania o przybory szkolne, wykonywania zadań bez pomocy (prawie wszystkie badane 6-latki zostały uznane za samodzielne w samoobsłudze, korzystaniu i dbaniu o przybory szkolne i poruszaniu się po szkole/przedszkolu; najniżej oceniono dbałość o porządek i wykonywanie zadań bez pomocy);

– relacje koleżeńskie, wyznaczone poprzez sposób nawiązywania i utrzymywania kontaktów interpersonalnych (badane 6-latki miały trudności w podejmowaniu czynności z własnej inicjatywy oraz przyjmowaniu perspektywy innej osoby w relacji, związane z decentracją społeczną);

– przestrzeganie norm i reguł współżycia w grupie, sprzyjających adaptacji społecznej w nowym środowisku wychowawczym, przejawiających się unikaniem agresji słownej i fizycznej, prawdomównością i poprawnym stosunkiem do poleceń grupowych (badane 6-latki zostały ocenione wysoko w tych kategoriach);

– współdziałanie w grupie, przejawiające się zdolnością do ugody i kompromisu, dążeniem do akceptacji przez rówieśników, umiejętnością rozumienia intencji partnera przy planowaniu i wykonywaniu czynności (w badaniach zwrócono uwagę na trudności 6-latków z wypowiedaniem swojego zdania oraz dominacją/uległością w relacjach);

– zdolność do wykonywania zadań pod kierunkiem dorosłego, powiązana z koncentracją uwagi, wytrwałością i pewnością swoich decyzji (badane 6-latki oceniano najniżej w tych kategoriach w stosunku do wcześniej przedstawionych);

– dojrzałość w sferze emocjonalnej, ocenianą na podstawie nasilenia reakcji emocjonalnych oraz ich adekwatności do sytuacji i okazywania empatii (nisko oceniono zdolność do kontroli emocji, objawy lęku i niepokoju u badanych 6-latków).

⁹ Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późniejszymi zmianami.

¹⁰ J. Klimaszewska, A. Kopik, *Rozwój społeczno-emocjonalny, [w:] Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, A. Kopik (red.), Tekst, Kielce 2007, s. 173.

Z raportu wynika, że około 16% dzieci 6-letnich z badanej populacji było nie-dojrzałych społecznie i emocjonalnie w podanych wyżej kategoriach. Zaznaczyć jednak należy, że przedstawiona w raporcie diagnoza rozwoju społeczno-moralnego – z wyjątkiem poczucia kontroli – została dokonana na podstawie opinii nauczycieli 6-latków, stąd jak stwierdzają same autorki:

Jest to więc subiektywna opinia, narażona na pewną stereotypowość w postrzeganiu dziewcząt i chłopców. Liczne badania pokazują, że w zależności od płci dziecka jest ono inaczej traktowane przez nauczyciela i inne są wobec niego oczekiwania. Odmienność oczekiwań wobec uczniów określonej płci uruchamia proces samospelniającej się przepowiedni: nauczyciele traktują uczniów zgodnie ze swoimi oczekiwaniami, wyzwalając w nich określone reakcje i zachowania. Powszechną praktyką, szczególnie w wychowaniu przedszkolnym, jest dzielenie dzieci według płci przy różnych okazjach. W przypadku chłopców nacisk ze strony nauczyciela położony jest na ich osiągnięcia, a w przypadku dziewczynek na zachowanie i przystosowanie społeczne. Wyniki badań można potraktować jako odzwierciedlenie tej tendencji¹¹.

Organizowanie wychowania społecznego jest procesem złożonym, szczególnie dla nauczycieli rozpoczynających pracę z dziećmi. Koniecznym jest bowiem zarówno posiadanie znajomości mechanizmów socjalizacyjnych, jakie występują w tworzonej przez swych członków „społeczności dziecięcej”, jak i umiejętne wyznaczanie zakresu, w jakim dorosły powinien wspierać wrastanie wychowanków w grupę społeczną.

Planując działania edukacyjne dotyczące aktywności społecznej dziecka, należy brać pod uwagę zarówno charakterystykę rozwojową ontogenezy człowieka, jak i kontekst tworzony przez życie społeczne współczesnego dziecka. Odnosząc się do koncepcji E. Eriksona¹², „psychospołecznej teorii rozwoju osobowości” wyróżniającej problemy rozwojowe, z którymi styka się człowiek w ontogenezie, można wskazać te, które są kluczowe dla funkcjonowania społecznego. Trzecie stadium rozwoju osobowości, obejmujące wiek przedszkolny, jest okresem, w którym dziecko staje przed problemem podejmowania inicjatywy i wyrażania swojej woli w sposób akceptowany społecznie. Zaznaczanie swej niezależności wobec dorosłych wiąże się często z powstawaniem sytuacji konfliktowych. Prowadzić mogą one do powstawania poczucia winy u dziecka czy też postaw wycofujących. Zdaniem autora, pomyślnie przejście przez to stadium prowadzi do rozwoju poczucia celowości działania.

Wyznaczanie celów dla edukacji społecznej dziecka sześciolatniego nie może się odbywać w oderwaniu od rozumienia społecznego aspektu funkcjonowania instytucji edukacyjnej, w jakiej ono przebywa. Przedstawiona w powyższych rozważaniach charakterystyka dziecka w tym okresie rozwojowym wskazuje na konieczność zapewnienia mu warunków sprzyjających podejmowaniu interakcji w sytuacjach edukacyjnych, rozumianych jako wspieranie i towarzyszenie w rozwoju. Za takimi

¹¹ *Ibidem*, s. 231.

¹² E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań 2000.

warunkami przemawiają specyficzne założenia organizacyjne przedszkola, związane z charakterystyką procesu edukacji w dzieciństwie. Zaliczyć do nich można na przykład możliwość komunikowania się ze sobą w warunkach naturalnych interakcji zarówno osób dorosłych, jak i dzieci, przebywających razem w jednej placówce. Specyficzne cechy tych interakcji wyznaczone są przez wiele czynników, do których zaliczyć można prawidłowości rozwojowe wychowanków, a także przestrzeń, w jakiej nauczyciel tworzy dzieciom warunki do wspólnego działania czy do samodzielnej aktywności dziecka w rzeczywistości społecznej. Znaczenie takiej aktywności dla rozwoju dziecka ilustrują słowa Jerome Brunera, który twierdzi, że „dziecko musi nie tylko nabywać wiedzę na własność, ale dodatkowo musi nabywać ją we wspólnocie osób, które podziwiają jego świat znaczeń i poczucie przynależności do wspólnoty kulturowej”¹³.

Obserwując dzieci przebywające ze sobą w przedszkolu można zauważyć zachowania nakierowane na uczestniczenie w życiu grupy, a także zjawisko uczenia się w relacjach. Przechodzenie z okresu średniego do późnego dzieciństwa charakteryzuje ujawnianie potrzeby potwierdzania własnej wyjątkowości w grupie społecznej. Podczas sytuacji edukacyjnych pojawia się możliwość wspierania procesu nabywania znaczeń przez uczestników interakcji w zachowaniach o charakterze *tutoringu*, takich jak: tworzenie skryptu instrukcji zadania, zachęcanie partnera interakcji do rozwiązywania zadania czy utrzymywanie wspólnego pola działania¹⁴.

Praca nauczyciela z zespołem sześciolatków w przedszkolu lub klasie I szkoły podstawowej powinna być źródłem doświadczeń wspólnotowych, które charakteryzują wspólnotę tradycyjną. Można do nich zaliczyć tworzenie norm i rytuałów, a także naukę podzielenia tego samego obrazu świata, tych samych wartości, dzięki czemu ludzie rozumieją się wzajemnie i potrafią ze sobą współdziałać¹⁵. Zdaniem P. Sztompki, nadal niewystarczająca jest rola instytucji w kształtowaniu kompetencji moralnych dotyczących wartości, norm społecznych oraz wzorów osobowych. Działania wychowawcze w tym zakresie powinny obejmować poznawanie akceptowanych społecznie celów postępowania (np. szczęście drugiego człowieka, osiągnięcia sportowe), sposobów ich osiągania (np. zachowania prospołeczne) oraz wzorów osobowych, przejawianych w rolach społecznych (np. matki, nauczyciela, sportowca). Autor wskazuje trzy strategie, które powinny dominować w programie wychowania społecznego, realizowanego przez instytucje. Należy do nich stosowanie:

[...] argumentacji dyskursywnej, prezentowania dobrych przykładów w działaniach i postawach kierownictwa szkoły oraz grona pedagogicznego, a także przykładów osobowych z obszaru pozaszkolnego – znanych uczniom programów telewizyjnych, filmów,

¹³ J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge 1986, [za:] I. Nentwig-Gesemann, I. Klar, *Aktywność, regularność i reguły*, [w:] *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, S. Krzychała (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2004, s. 171.96

¹⁴ J. Sajdera, *Wspieranie umiejętności społecznych dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Edukacja dziecka: mity i fakty*, E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), Trans Humana, Białystok 2010, s. 457.

¹⁵ E. Bobrowska, *op. cit.*, s. 276.

książek, czasopism, Internetu, budowania w szkole kontekstu materialnego i psychologicznego, wytwarzającego w uczniach poczucie bezpieczeństwa i zaufania¹⁶.

W procesie wychowania zwracają szczególnie uwagę te cechy relacji, które wskazują na współistnienie osób w nich uczestniczących. Propagatorzy idei dwupodmiotowości wymieniają jej najmocniejsze atuty dotyczące współpracy i dialogu, wymiany wiedzy i doświadczeń. Wychowanie odnosi się do podmiotu, ale wnikać powinno w całą sieć społeczną, w jakiej podmiot funkcjonuje. Współcześnie możemy zaobserwować występujące obok siebie, zarówno funkcjonalistyczne, jak i emancypacyjne, tendencje w myśleniu o wychowaniu. Pierwsza z nich (powszechna w latach minionych) sprzyjała działaniom przygotowującym dziecko do podejmowania różnych zadań w społeczeństwie i na jego rzecz, druga z nich, skierowana jest na wewnętrzne predyspozycje jednostki. Realizowana jest dzięki organizowaniu dziecku takich warunków dla edukacji, by mogło działać według własnego programu. A. Brzezińska¹⁷ wskazuje na trzy konieczne warunki wspierania aktywności własnej dziecka: akceptację opiekunów, różnorodne, stymulujące otoczenie oraz stwarzanie sytuacji umożliwiających swobodę w podejmowaniu decyzji. Istotne jest rozumienia tych zadań przez nauczyciela, gdyż jego oddziaływania wychowawcze będą zależne w równym stopniu od autorefleksji, stawianych sobie celów i znaczenia, jakie nauczyciel nadaje edukowaniu. Ważne będzie umiejscowienie przez niego roli dziecka w relacjach interpersonalnych.

Przedstawione w tej części rozważania dotyczyły obszaru problemowego, odnoszącego się do tworzenia optymalnych warunków dla wspierania aktywności społecznej dzieci w średnim i późnym dzieciństwie, wynikających z prawidłowości rozwojowych. Nauczyciel powinien traktować je jako bazę pojęciową dla interpretacji treści dokumentów programowych, które dotyczą edukacji społecznej sześciolatka.

Wyznaczanie celów edukacji społecznej sześciolatka w dokumentach programowych

Obserwowany współcześnie w środowisku społecznym dyskurs dotyczący sytuacji sześciolatka w Polsce, odsłania po raz kolejny złożoność relacji między podmiotami odpowiedzialnymi za edukację dzieci. Jednym z przejawów tego dyskursu jest sposób nadawania znaczeń edukacji społecznej dziecka w dokumentach programowych MEN, odnoszących się do pracy z dzieckiem sześciolatkiem, a więc podstawach programowych z 1999 i 2008 roku. Ważne jest nie tylko to, co zawierają porównywane przeze mnie dokumenty, ale jakie są przyczyny zauważalnych różnic między nimi.

¹⁶ P. Sztompka, *Respektowane są normy społeczne*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 2, s. 17–19.

¹⁷ A. Brzezińska, *Model edukacji dla obywatelskiej współpracy i interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną*, [w:] *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, R. Cichocki (red.), Media-G.T., Poznań 1996, s. 119–123.

Przemiany, które dokonały się w Polsce po roku 1989, umożliwiły władzom oświatowym weryfikację sposobu myślenia o edukacji na podstawie przemian w tym zakresie na arenie światowej. Dokumentem, który wówczas wywarł istotny wpływ na strukturę Podstawy Programowej Wychowania Przedszkolnego z 1999 roku¹⁸, był raport UNESCO, noszący tytuł *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*¹⁹, opracowany przez komisję J. Delorsa, w którym określono stan edukacji europejskiej końca XX wieku jako niezadowolający. Raport wskazał na perspektywę kształcenia ustawicznego. Według postulatów UNESCO, kształcenie to obejmować powinno nie tylko cały system szkolny, ale także formy oświaty równoległej, kształcenia dorosłych i wychowanie nieformalne w środowisku. Narastający udział nowych technik informacyjnych w gromadzeniu wiedzy spowodował zmianę spojrzenia na sens edukacji. Skoncentrowano się zatem na wyłonieniu obszarów wiedzy, które będą spełniać zadania edukacyjne nie tylko tu i teraz, lecz także w następnym wieku. Wskazano cztery filary, na których powinna się opierać edukacja w wieku XXI. Wyznaczały one cztery sfery życia ludzkiego, które powiązane są z uczeniem się przez całe życie: *uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby być aktywnym, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być*.

Autorzy raportu uznali trzeci filar (*uczyć się, aby żyć wspólnie – uczyć się współżycia z innymi*) jako jedno z najważniejszych zadań edukacyjnych w obliczu nieustających konfliktów na arenie światowej, rozstrzyganych na drodze wojennej. Zwrócono uwagę, że ważne jest nie tylko wskazywanie wychowankom pokojowych sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktowych, ale wzbogacanie wiedzy o ludziach innych kultur, wyznaczenie czy po prostu przekonanie. Dwa poziomy kształtowania tej wiedzy obejmują „odkrywanie Innego” oraz współdziałanie przy realizowaniu wspólnych celów, zadań i projektów²⁰.

Te założenia, zawarte w raporcie Delorsa, znalazły odzwierciedlenie w Podstawie Programowej Wychowania Przedszkolnego z 1999 r.²¹. Autorzy tego dokumentu (m.in. E. Brańska²²) za cel wychowania przedszkolnego uznali wspomaganie oraz ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem, a także wspieranie go w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym oraz przyrodniczym. Adekwatnie do zaproponowanych przez Delorsa filarów wiedzy, autorzy ujęli realizację celu ogólnego wychowania przedszkolnego w ramach czterech obszarów edukacyjnych.

Trzeci obszar tego dokumentu programowego – *Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie* – zawierał 11 celów ogólnych, odnoszących się do aktywności

¹⁸ E. Brańska, *O projekcie podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 10, s. 739–742.

¹⁹ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.

²⁰ K. Lelińska, *Filary edukacji w XXI wieku*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1999, nr 1, s. 37–46.

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r.).

²² E. Brańska, *Jakie programy w edukacji przedszkolnej?*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 8, s. 4–8.

społecznej dziecka w przedszkolu (zob. tabela nr 1). Można wyróżnić kilka kryteriów wyznaczających dobór celów, jak na przykład odnoszenie się do założeń koncepcji inteligencji wielorakiej H. Gardnera²³. Takie cele, jak np. uczenie nawiązywania bliskiego, serdecznego kontaktu z innymi osobami czy uczenie sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami, wskazują na wspieranie zarówno inteligencji interpersonalnej, jak i intrapersonalnej związanej z rozumieniem innych i samego siebie. Według H. Gardnera, ten rodzaj inteligencji obejmuje zarówno zdolność odbierania, rozpoznawania i analizowania bodźców społecznych (takich jak: mimika, zachowania, słowa innych ludzi), jak i zdolność podejmowania działań adekwatnych do sytuacji społecznej. Podstawy tej inteligencji kształtują się w dzieciństwie, prowadząc do kształtowania się u dziecka poczucia współodczuwania, a następnie empatii.

Tabela nr 1. Cele edukacji społecznej – zestawienie fragmentów Podstawy Programowej 1999 r. i 2008 r.

Podstawa Programowa, Dz. U. z 23 lutego 1999 r.	Podstawa Programowa, Dz. U. z 15 stycznia 2008 r.	Podstawa Programowa, Dz. U. z 15 stycznia 2008 r.
III. Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie.	Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych.	Edukacja społeczna. Wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Uczenie nawiązywania bliskiego, serdecznego kontaktu z innymi osobami. 2. Pomoc w budowaniu pozytywnego obrazu własnego „Ja” i zaspokajaniu poczucia bezpieczeństwa. 3. Identyfikowanie i nazywanie różnych stanów emocjonalnych. 4. Uczenie sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami, właściwego reagowania na przejawy emocji innych oraz kontrolowania zachowań. 5. Wdrażanie do zachowań akceptowanych społecznie, wprowadzanie w kulturę bycia. 6. Umożliwianie dziecku odkrywania znaczenia komunikowania się w sposób niewerbalny. 7. Umożliwianie zdobycia doświadczeń w mówieniu, słuchaniu i byciu słuchanym. 	<p>Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:</p> <ul style="list-style-type: none"> – obdarza uwagą dzieci i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują; grzecznie zwraca się do innych w domu, w przedszkolu, na ulicy; – przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (stara się współdziałać w zabawach i w sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych; – w miarę samodzielnie radzi sobie w sytuacjach życiowych i próbuje przewidywać skutki swoich zachowań; – wie, że nie należy chwalić się bogactwem i nie należy dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach, a także, że nie należy wyszydząć i szykanować innych; 	<p>Uczeń kończący klasę I:</p> <ul style="list-style-type: none"> – potrafi odróżnić, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi; wie, że warto być odważnym, mądrym i pomagać potrzebującym; wie, że nie należy klamać lub zatajać prawdy; – współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i w sytuacjach życiowych; przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych, grzecznie zwraca się do innych w szkole, w domu i na ulicy; – wie, co wynika z przynależności do rodziny, jakie są relacje między najbliższymi, wywiązuje się z powinności wobec nich; – ma rozeznanie, że pieniądze otrzymuje się za pracę; dostosowuje swe oczekiwania do realiów ekonomicznych rodziny;

²³ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Lurum, Warszawa 2009.

<p>8. Tworzenie okazji do wymiany informacji, uczenie dyskusowania i dochodzenia do kompromisu.</p> <p>9. Tworzenie okazji do pełnienia przez dziecko różnych ról w układach interpersonalnych, ze zwróceniem uwagi na rolę dziecka w rodzinie.</p> <p>10. Tworzenie okazji do wspólnego podejmowania i realizowania różnych zadań, rozwiązywania problemów.</p> <p>11. Dostarczanie przykładów i doświadczanie rozwiązywania sytuacji konfliktowych na zasadzie kompromisu i akceptacji potrzeb innych osób.</p>	<p>– umie się przedstawić: podaje swoje imię, nazwisko i adres zamieszkania; wie, komu można podawać takie informacje.</p>	<p>– zna zagrożenia ze strony ludzi; wie, do kogo i w jaki sposób należy się zwrócić o pomoc;</p> <p>– wie, gdzie można bezpiecznie zorganizować zabawy, a gdzie nie można i dlaczego;</p> <p>– potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto); wie, czym zajmuje się np. policjant, strażak, lekarz, weterynarz; wie, jak można się do nich zwrócić o pomoc;</p> <p>– wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej.</p>
---	--	---

Źródło: opracowanie własne.

Analizując cele edukacji społecznej zawarte w dokumencie można kilkakrotnie zauważyć intencje autorów, aby każdą umiejętność społeczną poznawało dziecko zarówno w odniesieniu do siebie, jak i innych, np. umiejętność wyrażania swoich potrzeb oraz akceptacja potrzeb innych osób.

Omawiając założenia tego dokumentu przypomnieć należy najważniejsze zarzuty, jakie przedstawiano podstawie programowej z 1999 roku. K. Konarzewski²⁴ wskazywał na zbyt ogólnikowe cele, które zostawiały dla nauczycieli szerokie pole do indywidualnych interpretacji. Co prawda miało to ich zachęcić do tworzenia własnych programów, ale zwykle tego nie czynili, bazując na jednym z bardzo wielu (ponad 40 programów wychowania przedszkolnego dopuszczonych przez MEN) gotowych programów. K. Konarzewski uzasadniał wprowadzenie nowej podstawy programowej w 2008 roku koniecznością zbliżenia celów kształcenia do realiów szkolnych tak, aby stały się one realne do osiągnięcia, usunięcia „martwych elementów”, a więc takich celów, które nie są do zrealizowania w praktyce, a przede wszystkim widział konieczność uporządkowania języka zapisu celów w taki sposób, aby ujednoczyć strukturę dokumentu we wszystkich poziomach edukacji i przedmiotach.

Źródłem przesłanek ideowych dla obecnie obowiązującej podstawy programowej były zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 15 listopada 2006 roku, ustanawiające program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (*Lifelong Learning Programme* – LLP). Konsekwencją przyjęcia postanowień UE w tym zakresie jest nowa podstawa programowa, w której wiadomości i umiejętności, zdobywane przez ucznia/wychowanka na kolejnych szczeblach edukacji, opisane są w języku efektów kształcenia. Taki sposób sformułowania ma, zdaniem twórców

²⁴ K. Konarzewski, *Podstawa programowa ponad podziałami*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 3, s. 46–47.

dokumentu, zapewnić spójność kształcenia, a także możliwość porównywania jego efektów z innymi krajami UE.

Zestawienie przedstawione w tabeli nr 1 pozwala zauważyć kierunki zmian charakteryzujące porównywane dokumenty programowe. Pierwszy z nich dotyczy sposobu definiowania celów kształcenia, które z ogólników stały się celami operacyjnymi. I tak w obu dokumentach mamy do czynienia z wyznaczaniem zamierzeń do realizowania w długiej perspektywie cyklu kształcenia, nie tylko na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, ale nawet w życiu dorosłym, np. „Tworzenie okazji do wymiany informacji, uczenie dyskusowania i dochodzenia do kompromisu” (1999), „w miarę samodzielnie radzi sobie w sytuacjach życiowych i próbuje przewidywać skutki swoich zachowań” (2008). W tym ostatnim dokumencie zestawia się cele ogólne kształcenia z celami mającymi postać wymiernych celów operacyjnych, jak np. „wie, czym zajmuje się np. policjant, strażak, lekarz, weterynarz”.

Współautorka nowej podstawy, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, wyznacza nauczycielom takie cele wychowania, które jej zdaniem mają dzieciom pomóc zrozumieć, dlaczego dane zachowanie czasami jest dopuszczalne, innym razem zaś nie. Wśród efektów wychowawczych znajdują się też takie, które można odnieść do tezy globalnej edukacji rozwojowej „wie, że nie należy chwalić się bogactwem” (2008).

Porównując oba dokumenty można zauważyć zmianę adresata założeń programowych, podmiotu działań edukacyjnych. I tak w starej podstawie można przeczytać o działaniach nauczyciela, takich jak np. „uczenie, pomoc, wdrażanie”, podczas gdy w nowym dokumencie cele odnoszone są do efektów działań obserwowanych u dziecka, np. „ma rozeznanie, wie”.

Inną drogą analizy porównawczej obu dokumentów jest zwrócenie uwagi na nowe problemy społeczne, których świadkiem staje się dziecko. Są nimi cele związane ze stosunkiem wychowanka do osób o różnym statusie ekonomicznym, innych kultur, rodzin niepełnych, ale także zagrożeń od osób dorosłych. Można zatem stwierdzić, że dokument z 2008 roku w syntetyczny sposób pozwala poznać złożoność współczesnego świata społecznego.

Autorom nowej podstawy programowej nie do końca udało się ustrzec przed ogólnikami w zapisie celów. Już choćby interpretowanie określenia „grzecznie zwraca się” jest nacechowane wieloznacznością. Zwraca także niejednorodność oczekiwań wobec dziecka – podstawa programowa z 2008 roku wskazuje cele wychowawcze, które są zarazem opisem oczekiwanych skutków edukacyjnych. Ich „wykaz” zapisany jest językiem dyrektyw, takich jak: „wie, że nie należy..., przestrzega reguł”.

Cele związane z rozumieniem i przyjmowaniem ról społecznych zawierają niewiele miejsca. Pojawiają się bardzo ogólne stwierdzenia dotyczące tych zagadnień, co sprawia, że interpretacja zostawiana nauczycielowi może zostać dokonana powierzone i zgodne ze stereotypowym rozumieniem ról społecznych, co wykazała w swych badaniach M. Sławińska²⁵. Badani przez nią nauczyciele przedszkola najczęś-

²⁵ M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010, s. 185.

kiej przekazują wiedzę nazewniczą dotyczącą pojęć i definicji, a najrzadziej – wiedzę interpretacyjną dotyczącą rozumienia działań innych ludzi w relacjach społecznych.

Wyniki monitorowania sposobu wdrażania podstawy programowej²⁶ wskazały na jeszcze jeden aspekt konieczny dla poprawnego realizowania reformy programowej, a odnoszący się do umiejętności interpersonalnych nauczycieli. Badania wykazują, że mają oni problemy z pracą zespołową, a sposób wdrażania podstawy programowej do pracy szkoły czy przedszkola rzadko jest tematem prac zespołu nauczycieli. Zwrócono także uwagę, że

Stosowanie aktywizujących i wymagających stosowania wiedzy w praktyce metod pracy oraz oceniania, innego niż efektów pracy ucznia (zwłaszcza obserwacji postępów w trakcie procesu edukacyjnego), nie jest jeszcze powszechne²⁷.

Cele dotyczące wyzwalania w grupie wychowanków aktywności o charakterze współpracy wymagają od nauczyciela umiejętności organizatora. Dzieci chcą współpracować, dążą do innych dzieci, lecz z trudnością przychodzi im realizowanie tych chęci. Wiele konfliktów w grupach dziecięcych związanych jest z błędami organizacji pracy wychowawczej.

Podjęcie zagadnienia organizowania wychowania społecznego nie jest łatwe jeszcze z innego powodu. Należy zdawać sobie sprawę, że praca nauczyciela określana jest zarówno przez teoretyczne założenia wychowania, prawidłowości rozwojowe wychowanków, jak i „napór” rzeczywistości²⁸, powiązany z sytuacją ekonomiczną środowiska wychowawczego oraz ze stawianymi nauczycielowi wymaganiami w dokumentach podstaw programowych przygotowanych przez MEN.

Przemiany ustrojowe, jakie nastąpiły w Polsce po roku 1989, umożliwiły stopniowe przechodzenie od monolitycznie ujmowanych celów edukacji do pluralizmu idei oraz działania mechanizmów wolnorynkowych także w tej dziedzinie. Naturalne jest ciągle poszukiwanie optymalnych rozwiązań w dziedzinie edukacji, należy jednak czynić to we właściwej kolejności, a więc od zapewnienia warunków ekonomicznych do przeprowadzania zmian w oświacie. T. Lewowicki zwraca uwagę, że:

[...] fenomenem poczynań nazywanych w naszym kraju reformą jest to, że zmiany były wymuszane przez administrację państwową i centralną administrację oświatową, a nowe rozwiązania (programowe, metodyczne, organizacyjne, a także infrastrukturalne) miały i mają być poszukiwane przez realizatorów – nauczycieli, administrację lokalną, społeczności lokalne. To osobliwość rzadko spotykana (może jedyna w swoim rodzaju), aby reformy ustroju szkolnego, programów, różnych segmentów systemu szkolnego (np. szkolnictwa zawodowego, edukacji wczesnoszkolnej, edukacji w klasach IV–VI

²⁶ MEN, „Informacja o wynikach monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku 2009/2010”, Warszawa 2010.

²⁷ *Ibidem*, s. 7.

²⁸ J. Rutkowiak, *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych w perspektywie kultury neoliberalnej. Problem na pograniczu pedagogii i ekonomii*, [w:] *Przełamanie i rozwój jako niezbywalne wartości wychowania*, M. Nowak-Dziemiąnowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), DSWE TWP, Wrocław 2005.

i w gimnazjach) wywołać urzędowo i odgórnie, a przy tym oczekiwać, że pomysły na przeprowadzenie reformy i warunki do jej przeprowadzenia stworzone będą w tysiącach szkół – oddolnie²⁹.

Konkluzje

W swoich rozważaniach szczególnie skoncentrowałam się na celach odnoszących się do edukacji społecznej dziecka, gdyż uważam, że choć jest ona priorytetowa dla rozwoju człowieka, to najtrudniej wyznaczyć i opisać ją w zamkniętych ramach zadań i treści.

Refleksje dotyczące paradygmatu edukacji nauczycieli, prowadzone przez Bogusławę D. Gołębnik³⁰, wskazują na konieczność krytycznego namysłu nad propozycjami zmian edukacyjnych widzianych często powierzchownie jako bezrefleksyjne podążanie za tym, co nowe. Obecny w życiu publicznym dyskurs wokół edukacji dziecka sześciolatniego wymaga refleksji nad zadaniami nauczyciela wyznaczanymi przez dokumenty programowe, dotyczące kształcenia na poziomach przedszkola i klasy I szkoły podstawowej.

Można zaobserwować trzy ważne wątki tematyczne tego dyskursu. Pierwszy dotyczy funkcjonowania polityki oświatowej wokół realizowanej reformy, a szczególnie konieczności uwzględniania przez kreatorów zmiany edukacyjnej opinii specjalistów z różnych dziedzin wiedzy o człowieku.

Drugi wątek tematyczny dotyczy przestrzeni edukacyjnej, w której funkcjonują obecnie dzieci sześciolatnie. Należy zwrócić szczególną uwagę na przejawy niedostatecznej gotowości szkoły podstawowej i jej nauczycieli na przyjęcie ucznia charakteryzującego się specyficznym dla wieku przedszkolnego sposobem uczenia się. Równie ważne, obok warunków materialnych placówki, są relacje osobowe, jako wskaźnik szkolnej gotowości społecznej ucznia klasy I. Przykłady skutecznych działań na rzecz dostosowania działania szkoły podstawowej do potrzeb sześciolatek wskazują, że jest to możliwe przede wszystkim dzięki uzgadnianiu stanowisk i współdziałaniu dyrektorów, nauczycieli szkół i przedszkoli oraz rodziców, którzy są świadomi celowości zmiany.

Trzeci wątek dotyczy odpowiedzialności za ofertę edukacyjną dla sześciolatka, która musi opierać się na rzetelnej wiedzy o rozwoju dziecka. Obowiązek znajomości specyfiki pracy z dzieckiem w okresie średniego dzieciństwa dotyczy nie tylko nauczycieli, ale przede wszystkim twórców podstawy programowej.

²⁹ T. Lewowicki, *Zmiany ustrojowe a zmagania o ład edukacyjny*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2002, s. 35.

³⁰ D. Gołębnik, *Wypść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się ucznia”*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się*, E. Filipiak (red.), Wydawnictwo UKW, Białystok 2008, s. 53.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Praktyka rozwojowa w wychowaniu małego dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Alheit P., *The „Biographical Approach” to Lifelong Learning* – wykład wygłoszony w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu, 15.02.2011.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
- Babuchowski Sz., *Wczesnoszkolny miszmasz*, „Gość Niedzielny” 2009, nr 36.
- Banach Cz., *Edukacja – wartość – szansa*, Wydawnictwo AP, Kraków 2001.
- Bartkowska H., *Rozwój nymony dziecka przedszkolnego*, PZWS, Warszawa 1968.
- Bauman Z., *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*, WL, Kraków 2008.
- Bennett J., *Improving the well-being of young children in Europe: the role of early years services*, Eurochild, Brussels 2008.
- Bialecka-Pikul M., *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2002.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 2007.
- Bobrowska E., *Wspólnota*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, T. Pilch (red.), Żak, Warszawa 2008.
- Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1991.
- Böhm W., *Wörterbuch der Pädagogik*, Verlag A. Kröner, Stuttgart 2000.
- Bonna B., Michalski A., Szubertowska E., *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Bonna-Medyńska B., *Muzyka w zintegrowanym systemie wychowania przedszkolnego*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska (red.), Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2001.
- Brańska E., *O projekcie podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 10.
- Brańska E., *Jakie programy w edukacji przedszkolnej?*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 8.
- Braun D., *Badanie i odkrywanie świata z dziećmi*, Jedność, Kielce 2002.
- Braun D., *Podręcznik rozwijania kreatywności. Sztuka i twórczość w pracy z dziećmi*, Jedność, Kielce 2009.
- Brejnak W., *Czy Twój przedszkolak dojrzał do nauki?*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2006.
- Brejnak W., *Wybrane problemy dojrzałości szkolnej*, „Życie Szkoły” 2009, nr 5.
- Bronk D., *Pójdź dziecko, ja Cię uczyć będę – reforma czy pseudoreforma oświaty w Polsce?*, „Problemy wczesnej edukacji” 2009, numer specjalny – rok V: *Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje*.
- Bruner J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge 1986, [za:] I. Nentwig-Gesemann, I. Klar, *Akcjonizm, regularność i reguły*, [w:] *Společné przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej*, S. Krzychała (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2004.

- Brzezińska A., *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1987.
- Brzezińska A., *Model edukacji dla obywatelskiej współpracy i interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną*, [w:] *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, R. Cichocki (red.), Media-G.T., Poznań 1996.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M., *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, WSiP, Warszawa 1991.
- Chauvel D., Michel V., *Pierwsze doświadczenia naukowe przedszkolaka*, Cyklady, Warszawa 1999.
- Ciechanowicz-Lewkowicz E., *Neurofizjologia*, Arte, Biała Podlaska 2005.
- Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.
- Cieszyńska J., *Metody wywoływania głosek*, Arson, Kraków 2003.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Cieszyńska-Rożek J., *Zaburzenia linearnego porządkowania, czyli dysleksja*, [w:] *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*, J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.
- Danilewicz W., *Przestrzenie życia współczesnego dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie współczesnym*, B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), Impuls, Kraków 2008.
- Dąbrowska J., *Pierwsze kroki w przedszkolu*, „Remedium” 2009, nr 11.
- Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa 1998.
- Demel G., *Elementy logopedii*, WSiP, Warszawa 1987.
- Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, WSiP, Warszawa 1998.
- Denek K., *Inwestowanie w kształcenie*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, T.M. Zimny (red.), Menos, Częstochowa 2001.
- Denek K., *Podobni do Dionizosa i Kleomedesa (wprowadzenie)*, [w:] *Edukacja jutra*, W. Kojs, E. Piotrkowski, T.M. Zimny (red.), Menos, Częstochowa 2002.
- Dmochowska M., *Zanim dziecko zacznie pisać*, WSiP, Warszawa 1979 (1991).
- Dolega Z., *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003.
- Domagała A., Mirecka U., *Słuch fonemowy. W kierunku kompetencji fonologicznej*, „Logopedia” 2002, nr 30.
- Drost M., *Podręczniki w zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Uczeń we współczesnej szkole*, Z. Ratajek (red.), Wydawnictwo AŚ, Kielce 2005.
- Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000 (Zysk i S-ka, Poznań 2003).
- Dudzińska I., *Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*, WSiP, Warszawa 1986.
- Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori – teoria i praktyce*, B. Surma (red.), Wydawnictwo WSzFP Ignatianum, Łódź – Kraków 2009.
- Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, A. Maurer (red.), Impuls, Kraków 1997.

- EGGE, *The provision of childcare services. A comparative review of 30 European countries*, European Communities, Luxembourg 2009.
- Eggert D., Lütje-Klose B., *Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung*, 2 Bände: *Textband und Arbeitsbuch*, Verlag Modernes Lernen, Auflage 7, Dortmund 2008.
- Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań 2000.
- Eurostat, *Fertility statistics*, Eurostat, Helsinki 2010.
- Eurostat, *Living condition in 2008*, Eurostat, Helsinki 2010.
- Fischer K., *Einführung in die Psychomotorik*, Verlag UTB, Auflage 3, Stuttgart 2009.
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Fix J.D., *Neuroanatomia*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner, Wrocław 1997.
- Fritzell J., Lundberg O., Kölegård Stjärne M., Åberg Yngwe M., *Welfare State and Population Health: Relations and Applicability. The Future of Social Citizenship: Politics, Institutions and Outcomes*, Stockholm University/Karolinska Institutet, Stockholm 2008.
- Fullan M., *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*, PWN, Warszawa 2005.
- Gajda J., *Rola mediów regionalnych w stymulowaniu rozwoju kultury praworządności i integrowania środowiska*, [w:] J. Gajda, S. Juszczyk i in., *Edukacja medialna*, Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Gajdzica A., *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Lurum, Warszawa 2009.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.
- Gluska A., *Muzyka jako terapia w różnych dziedzinach życia*, [w:] *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka*, D. Kadlubiec, A. Adamski (red.), Compal, Bielsko-Biała 2009.
- Goddard S., *Odruchy, uczenie, zachowanie. Klucz do umysłu dziecka*, Międzynarodowy Instytut Neurokinezyjologii, Warszawa 2004.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997.
- Gołębiak D., *Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się*, E. Filipiak (red.), Wydawnictwo UKW, Białystok 2008.
- Goriszowski W., Kowolik P., *Metodologiczno-metodyczne problemy wychowania muzycznego w zarysie*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 1994.
- Góralski A., *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, WSPS, Warszawa 1994.
- Grabowska A., Budohoska W., *Procesy percepcji*, PWN, Warszawa 1995.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Na czym polega diagnoza realizowana dla potrzeb wychowania i kształcenia przedszkolaków i jakie są jej wartości*, „Blżej Przedszkola” (styczeń) 2001.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole. Podstawy psychologiczne i pedagogiczne oraz zabawy i sytuacje zadaniowe sprzyjające intensywnemu wspomaganianiu rozwoju umysłowego i kształtowaniu ważnych umiejętności*, Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, [w:] *Podstawa programowa wraz z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Kapitał Ludzki, MEN, Unia Europejska, Europejski Fundusz Społeczny (broszura informacyjna).
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego*, materiał pokonferencyjny autorskiego seminarium prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyń-

- skiej i Ewy Zielińskiej „Działalność pedagogiczna przedszkola a podstawa programowa – niepokoje i realia”, Kraków 28.02.2011.
- Grzybowska E., *Przegląd informacji o tzw. treningach integracji słuchowej*, „Biuletyn SI” 2002, nr 3.
- Grzybowska E., *Treningi słuchowe w terapii dziecka*, „Biuletyn Integracji Sensorycznej” 2008, nr 2.
- Grzywniak C., *Diagnozowanie rozwoju psychomotorycznego dziecka w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, I. Adamek, M. Grochowalska, E. Zmijewska (red.), Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010.
- Grzywniak C., *Rola dojrzałości neuropsychologicznej w procesie uczenia się*, [w:] *Krakowska Pedagogika Specjalna*, J. Wyczęsany (red.), Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2010.
- Guz S., Andrzejewska J., *Wstęp*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, S. Guz, J. Andrzejewska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
- Haddad L., *An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care. International Conference on Early Childhood Education and Care: International Policy Issues*, Stockholm 2001.
- Hamer H., *Rozwój umiejętności społecznych*, VEDA, Warszawa 2003.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, PWN, Warszawa 2003.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2006.
- Herm S., *Psychomotorische Spiele für Kinder in Krippen und Kindergärten*, Cornelsen Verlag Scriptor, Auflage 12, Berlin, Düsseldorf, Mannheim 2006.
- Janiszewska B., *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości. Pomoc do badań*, Seventh Sea, Warszawa 2006.
- Janiszewska B., *Co z tą dojrzałością szkolną*, „Meritum” 2009, nr 1.
- Janowska A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1998.
- Jankowska J., *Głębokie oddziaływanie muzyką na osobowość człowieka*, [w:] *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka*, D. Kadlubiec, A. Adamski (red.), Compal, Bielsko-Biała 2009.
- Jessel H., *Vom Defizit zum „Profizit”*, „Praxis der Psychomotorik” 2009, Heft 2.
- Jestem twórczy*, A. Krawczyk (red.), Fundacja Rozwoju dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego, Warszawa 2005.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Poznań 1953.
- Kamińska-Juckiewicz M., *Uczenie się jako priorytet edukacyjny*, „Nowa Szkoła” 2011, nr 3.
- Karczmarek B.L.J., *Mózg, język zachowanie*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
- Kiełańska M., *Poczucie własnej wartości u dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 12.
- Kielar M., *Rola przedszkola w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej dzieci*, ODN, Kraków 1984.
- Kielar-Turska M., *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1985.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSIP, Warszawa 1992.
- Kielar-Turska M., *Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 10.
- Kielar-Turska M., *Zobaczyć więcej niż nidać*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 2.

- Kiphard E.J., *Motopädagogik*, Verlag Modernes Lernen, Dortmund 1997.
- Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2005.
- KKA, *Protest rodziców przed ministerstwem*, „Fakt” z 29.09.2008.
- Klimaszewska J., Kopik A., *Rozwój społeczno-emocjonalny*, [w:] *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, A. Kopik (red.), Tekst, Kielce 2007.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Erica, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatek*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004.
- Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kofta M., Dołęcki D., *Poznanwe podejście do osobowości*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2, J. Strelau (red.), GWP, Gdańsk 2000.
- Kohnstamm R., *Praktyczna psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1989.
- Kollątaj W., *Bezwarunkowy i warunkowy krzyk niemowlęcy*, „Audiofonologia” 1993, nr 5.
- Komunikat Kapituły II edycji Konkursu „Konkurs na najlepsze programy wychowania przedszkolnego”, dostępna na: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=862%3Aprogramy-nagrodzone-w-ii-edycji-konkursu-konkurs-na-najlepsze-programy-wychowania-przedszkolnego&catid=204%3Aministerstwo-archiwum-aktualnosci&Itemid=249 [12.07.2011].
- Konarzewski K., *Podstawa programowa ponad podziałami*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 3.
- Konkurs na najlepsze programy wychowania przedszkolnego*, dostępne na: http://edunet.tarnow.pl/pl/aktual/inf/dyrektora/konkurs_na_najlepsze_prog_wych_przedszkol [12.07.2011].
- Konturek S., *Neurofizjologia człowieka*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1998.
- Kornas-Biela D., *Prenatalne umiarkowania rozwoju mowy*, [w:] *Opieka logopedyczna od poczęcia*, B. Rocławski (red.), Wydawnictwo UG, Gdańsk 1993.
- Kowalik-Olubińska M., *Konstrukttywizm w edukacji małych dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 10.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1981.
- Kozłowska K., *Pomagamy dzieciom z zaburzeniami mowy*, WP ZNP, Kielce 1996.
- Koźniewska E., *Skala Gotowości Szkolnej SGS. Arkusz obserwacji*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Koźniewska E., *Adaptacja SGS. Kryteria Gotowości Edukacyjnej Pięciolatka (GE-5). Wersja Eksperymentalna 8.10.2010. Arkusz obserwacji*.
- Krasowicz G., *Język, czytanie, dysleksja*, Agencja Wydawniczo-Handlowa AD, Lublin 1997.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Krauze-Sikorska H., *Protodiagnoza pedagogiczna a proces konstruowania skutecznej pomocy dzieciom i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju*, [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2008.
- Kronenberger M., *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Mediatour, Szczecin 2003.
- Kronenberger M., *Rytmika, rytm, ruch, muzyka, estetyka, kształcenie, wychowanie, profilaktyka, terapia taniec, teatr*, Global Entetprises, Łódź 2006.

- Kruk J., *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy – rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Kruk-Lasocka J., *Psychomotoryka – Nihil novi sub sole – a jednak*, [w:] *Psychomotoryka – ruch pełen znaczeń*, M. Sekulowicz, J. Kruk-Lasocka, L. Kulmatycki (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008.
- Krzychała S., Zamorska B., *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, DSW, Wrocław 2008.
- Krzyżanowska W., Pakulniewicz W., *Wdrażanie nowej podstany programowej w klasach pierwszych szkoły podstawowej – praktyczne rady*, [w:] *Zarządzanie szkołą od A do Z. Prawo – dokumentacja – finanse*, Wiedza i Praktyka, 2010, nr 10.
- Kubicka D., *Psychologia wpływu mediów*, Impuls, Kraków 2007.
- Kupisiewicz Cz., M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
- Kurcz I., *Język a psychologia*, WSiP, Warszawa 1992.
- Kurkowski Z., *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń mowy*, „Audiofonologia” 1997, nr 10.
- Kurkowski Z., *Zaburzenia percepcji słuchowej u osoby z alalią motoryczną – studium przypadku*, „Audiofonologia” 1999, nr 15.
- Kuszak K., *Formy samodzielności dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 4.
- Kwaśniewska M., *Rozwijanie komunikacji językowej dzieci poprzez kontakt z telewizją*, [w:] *Edukacja medialna w kształceniu wczesnoszkolnym*, Z. Zbróg (red.), Wydawnictwo ZNP, Kielce 2008.
- Kwaśniewska M., *Gotowość szkoły do pracy z dziećmi sześciolatkami*, [w:] *Dziecko sześciolatkę w szkole*, J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Sp. z o.o., Kielce 2009.
- Kwaśniewska M., *Ujęcie programowe kompetencji dzieci przedszkolnych do nauki czytania*, [w:] *Studia pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego*, t. 18: *Czytanie jako współczesny problem pedagogiczny*, Z. Ratajek, Z. Zbróg (red.), Wydawnictwo UJK, Kielce 2009.
- Lelińska K., *Filary edukacji w XXI wieku*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1999, nr 1.
- Lewandowska K., *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, WSiP, Warszawa 1978.
- Lewowicki T., *Współczesne ujęcia teologii edukacyjnej a cele kształcenia w szkole – stare i nowe problemy, doświadczenia, szanse*, [w:] *Cele kształcenia w edukacji szkolnej*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo UO, Opole 1999.
- Lewowicki T., *Zmiany ustrojowe a zmagania o ład edukacyjny*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2002.
- Ligeza M., *Podstawy rozwoju języka i mowy dzieci*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Galkowski, G. Jastrzębowska, (red.), Wydawnictwo UO, Opole 1999.
- Lindberg P., *The ECEC Curriculum Guidelines and its Implementation in Finland*, [w:] *Vision into Practice. Making Quality a Reality in the Lives of Young Children*, Dublin Castle 2007.
- Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, T. Galkowski, G. Jastrzębowska (red.), Wydawnictwo UO, Opole 1999.
- Longstaff A., *Neurobiologia*, PWN, Warszawa 2009.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2003.

- Łucyan P., *Bitwa o 6-latkę*, „Dziennik Polska” z 18.10.2008.
- Łuria A.R., *Podstawy neuropsychologii*, Wydawnictwa Lekarskie PZWL, Warszawa 1976.
- Majewska J., Majewski A., *Psychomotorische Abenteuerspiele für Kindergarten, Schule und Bewegungstherapie: Ein Praxisbuch*, Schulz-Kirchner Verlag, Auflage 2, Idstein 2010.
- Majewski A., *Warum Psychomotorik?*, referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej – „Psychomotoryka ruch pełen znaczeń 2” – która odbyła się we Wrocławiu w Dolnośląskiej Szkole Wyższej w 2010 roku.
- Malko D., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1990.
- Manturzevska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), WSiP, Warszawa 1990.
- Marciniak Z., *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, Warszawa 2008.
- Maruszewski M., *Mowa a mózg. Zagadnienia neuropsychologiczne*, PWN, Warszawa 1970.
- Materiały z kursu *Trening sluchony* K. Johansena, tłum. K. Rychetsy, Korbielów 2010.
- Meighan R., *Edukacja elastyczna. Jutro twojego dziecka decyduje się dzisiaj*, Nasza Szkoła, Toruń 1991.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Meinders-Lücking F., Loy S., *Czy moje dziecko osiągnęło dojrzałość szkolną?*, Jedność, Kielce 2009.
- MEN, „Program Rozwoju Edukacji na obszarach wiejskich na lata 2008–2013”, Warszawa 2008.
- MEN, „Projekt konsolidacji oświaty publicznej. Założenia do zmiany w ustroju szkolnym w Polsce”, Warszawa 2010.
- MEN, „Informacja o wynikach monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku 2009/2010”, Warszawa 2010, dostępne na: <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/stories/Natalia/raport.pdf> [14.04.2011].
- MEN, „Nowa podstawa programowa. Jak organizować edukację w szkole podstawowej? Poradnik dyrektora szkoły”, brak roku i miejsca wydania.
- Mietzel G., *Wprowadzenie do psychologii, podstawowe zagadnienia*, GWP, Gdańsk 1999.
- Ministry of Social Affairs and Health, *Early Childhood Education and Care in Finland*, Suomen Printman, Helsinki 2004.
- Ministry of Social Affairs and Health, *Finland's Family Policy*, University Printing House, Helsinki 2006.
- Mitros K., *Pozwólmy dzieciom eksperymentować*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 8.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002.
- Natanson T., *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1979.
- National Board of Education, *Core Curriculum for Pre-School Education in Finland*, University Press, Helsinki 2001.
- National Extension Collage, „Term Phare”, dostępne na: www.ceo.org.pl [18.01.2011].
- National Institute for Health and Welfare, *Facts about Social welfare and Health Care in Finland*, National Institute for Health and Welfare, Helsinki 2010.

- Naville S., Weber A., Mock B., *Psychomotorischer Screening-Test*, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Lucern 2002.
- Neyer G., *Family policies and fertility in Europe: Fertility policies at the intersection of gender policies, employment policies and care policies*, Max Planck Institute for Demographic Research, Rostock 2006.
- Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), GWP, Gdańsk 2005.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Impuls, Kraków 1998.
- Nęcka M., *Przestrzeń artystyczna a jakość działań twórczych dziecka*, [w:] *Projektowanie i modelowanie edukacji zintegrowanej*, I. Adamek (red.), Wydawnictwo AP, Kraków 2002.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi*, Impuls, Kraków 2008.
- Nowak J., *Piosenka w usprawnianiu wymowy dzieci z trudnościami w uczeniu się*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
- Nowicka M., *Odmiany przestrzeni w szkole*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, M. Nowicka (red.), Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.
- Obrębowski A., *Podstawowe wiadomości z filo- i ontogenezy oraz anatomii narządu słuchu*, [w:] *Audiologia kliniczna. Zarys*, A. Prusewicz, A. Obrębowski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego, Poznań 2010.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Rebis, Poznań 2000.
- OECD, *OECD Employment Outlook 2001*, OECD, Paris 2001.
- OECD, *Combating poverty and exclusion through world. OECD Observer*, OECD, Paris 2005.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1996 (2007).
- Oleś P., *Rozwój osobowości*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2002.
- Pacewicz P., *6 lat i do szkoły?*, „Gazeta Wyborcza” z 29.09.2008.
- Pakulniewicz W., *Nadzór pedagogiczny w praktyce – pytania i odpowiedzi*, [w:] *Zarządzanie szkołą od A do Z. Prawo – dokumentacja – finanse*, Wiedza i Praktyka, 2010, nr 06.
- Pakulniewicz W., *Organizacja pracy szkoły. Listy*, [w:] *Zarządzanie szkołą od A do Z. Prawo – dokumentacja – finanse*, Wiedza i Praktyka, 2010, nr 5.
- Passolt M., *Psychomotorische Diagnostik*, „Praxis der Psychomotorik” 2004, Heft 3.
- Passolt M., Pinter-Theiss V., *Ich hab eine Idee... Psychomotorische Praxis planen, gestalten, reflektieren*, Verlag Modernes Lernen, Auflage 2, Dortmund 2006.
- Pawlak B., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy, badania, rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo UP, Kraków 2009.
- Pawłowska M., *Wielostronna aktywność w edukacji regionalnej dzieci 6-letnich*, [w:] *Edukacja jutra*, W. Kojs, E. Piotrkowski, T.M. Zimny (red.), Menos, Częstochowa 2002.
- Pawłowska M., *Metoda projektu w pracy z dziećmi przedszkolnymi*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski (red.), Wydawnictwo Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, Wrocław 2004.
- Pedagogika Montessori w Polsce i na świecie*, B. Surma (red.), Wydawnictwo WSzFP Ignatianum Łódź – Kraków 2009.
- Pezdra A., *Alarm dla Warszawy*, „Gazeta Wyborcza” z 30.09.2008.

- Pezdra A., *Do szkoły tak, ale nie tak szybko*, „Gazeta Wyborcza” z 1.10.2008.
- Pezdra A., *MEN zaprasza rodziców*, „Gazeta Wyborcza” z 16.02.2009.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.
- Pielachowski J., *Walory sprawnościowe nowej podstawy programowej*, „Miesięcznik Dyrektora Przedszkola” 2009, nr 9.
- Pilawski A., Jarosz F., *Podstawy fizyczne audiologii*, [w:] *Audiologia kliniczna. Zarys*, A. Pruszewicz, A. Obrębowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego, Poznań 2010.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, MEN, Warszawa 2009.
- Polak K., *Nauczyciel – twórczość – promocja. Wybrana uwarunkowania modernizacji oświaty*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1997
- Polewczyk I., *Wychowanie słuchowe jako profilaktyka wad nymony i trudności w czytaniu*, [w:] *Veda, vzdelovanie, prax zbornik z medzinarodnej vedeckej konferencie 14–15 november 2007*, Wydawnictwo UKF, Nitra 2007.
- Poppek S., *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1988.
- Popularny słownik języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Wilga, Warszawa 2003.
- Prucha J., *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, PWN, Warszawa 2006.
- Prusewicz A., *Wybrane zagadnienia z fizjologii słyszenia*, [w:] *Audiologia kliniczna. Zarys*, A. Pruszewicz, A. Obrębowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego, Poznań 2010.
- Przetacznik-Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność–Poznanie–Środowisko*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1993.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Muzyka i nychowanie*, WSiP, Warszawa 1979.
- Psychologia języka dziecka*, B. Bokus, G.W. Shugar (red.), GWSP, Gdańsk 2007.
- Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Żebrowska (red.), PWN, Warszawa 1980.
- Pszczółkowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1978.
- Ratajtek Z., *Gotowość szkoły do podjęcia zadań edukacyjnych na poziomie kształcenia elementarnego*, [w:] *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Z. Ratajtek, M. Kwaśniewska (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2004.
- Rocławski B., *Opieka logopedyczna od poczęcia*, WUG, Gdańsk 1991.
- Rocławski B., *Słuch fonemowy i fonetyczny*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 2005.
- Rodak I., *6-latki w szkole*, „Magazyn Szkolny” 2010, nr 5 (332).
- Rogge J.U., *Dzieci potrafią oglądać telewizję. Jak korzystać z telewizora*, Jedność, Kielce 2006.
- Roguska A., *Telewizja lokalna w wzmocnieniu kultury regionalnej*, Impuls, Kraków 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z dnia 23 lutego 1999 r.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczenia do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz

- zalecania środków dydaktycznych (Dz. U. Nr 14, poz. 130, Nr 41, poz. 416, z 2000 r. Nr 90, poz. 1000).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 31 sierpnia 2007 r.).
- 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, zał. nr 1 i 2).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczenia do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników (Dz. U. z dnia 10 czerwca 2009 r. Nr 89, poz. 730).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2010 r., w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych (Dz. U. Nr 97 z 7 czerwca 2010 r.).
- Rutkowiak J., *Nauczyciel wobec wartości wychowawczych w perspektywie kultury neoliberalnej. Problem na pograniczu pedeutologii i ekonomii*, [w:] *Przetwamanie i rozwój jako niezbywalne wartości wychowania*, M. Nowak-Dziemianowicz, B.D. Gołębniak, R. Kwaśnica (red.), DSWE TWP, Wrocław 2005.
- Sacher W.A., *Sluchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Impuls, Kraków 1999.
- Sadowski B., *Budowa i czynności układu nerwowego z uwzględnieniem mechanizmów sterujących mową*, [w:] *Podstawa neurologopedii*, T. Gałkowskiego, E. Szelał, G. Jastrzębowska (red.), Wydawnictwo UO, Opole 2005.
- Sadowski B., *Biologiczne mechanizmy zachowania ludzi i zwierząt*, PWN, Warszawa 2009.
- Sajdera J., *Wspieranie umiejętności społecznych dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Edukacja dziecka: mity i fakty*, E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), Trans Humana, Białystok 2010.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2006.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.
- Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989.
- Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1993.
- Sekita B., *Rozwój somatyczny i sprawność fizyczna dzieci w wieku 3–7 lat*, [w:] *Rozwój sprawności i wydolności fizycznej dzieci i młodzieży, raporty z badań*, S. Pilicz (red.), Wydawnictwo AWF, Warszawa 1988.
- Setkiewicz K., *Sześciolatki do szkół*, „Magazyn Szkolny” 2009, nr 1 (321).
- Sitarczyk M., *Bobaterowie telewizyjni w percepcji dzieci sześciolatków. Kontekst emocjonalny i społeczny*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, S. Guz (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010.
- Smoczyński P., *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*, Łódzkie Towarzystwo Naukowe, Łódź 1955.
- Sobańska J., *Aktywność psychomotoryczna dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Sollier P., *Metoda Tomatisa i autyzm*, „Biuletyn Integracji Sensorycznej” 2004, nr 2.

- Spikert A., *Niepokoje wokół reformy programowej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, numer specjalny – rok V: *Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje*.
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998.
- STAKES, *National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland*, STAKES, Helsinki 2004.
- Staćzack I., *Możliwości stymulowania rozwoju poznawczego uczniów w kl. I–III*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2010, nr 3.
- Staśkiel A., *Test koordynacji ciała Kipharda i Schillinga dla dzieci i jego pierwsze próby zastosowania w Polsce*, „Kultura Fizyczna” 1978, nr 12.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*; [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, t. II, B. Harwas-Napierala, J. Trempała (red.), PWN, Warszawa 2002.
- Strutyński J., *Gramatyka polska*, Tomasz Strutyński, Kraków 2000.
- Struzik A., *Pytanie o jakość i sens akademickiej edukacji nauczycieli wobec pakietów edukacyjnych*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku. Wyzwania i konteksty*, M. Królicza, E. Piotrowska, E. Skoczylas-Krotla (red.), Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2007.
- Struzik A., *Organisation of environment al conductive to children's learning – past, present and future*, [w:] *Student in contemporary learning and teaching*, I. Radovanović, Z. Zaćlona (red.), Wydawnictwo UFS, Belgrad 2009.
- Struzik A., *Aranżowanie przestrzeni klasowej – niedoceniony obszar edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji wczesnoszkolnej*, I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), Wydawnictwo UP, Kraków 2010.
- Suksta M., Mendel M., *Współczesne tendencje w nauczaniu inspirowane metodami M. Montessorri, C. Freineta i R. Steinera na przykładzie szkół społecznych w Gdańsku*, Zakład Wydawnictw i Reklamy Iwanowski, Płock 1995.
- Surma B., *Pedagogika Montessorri – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Wydawnictwo WSzFP Ignatianum, Łódź 2008.
- Surynt A., *Rozwój fizyczny i motoryczny dzieci 6- i 7-letnich jako kryterium wieku rozpoczęcia nauki w szkole*, „Człowiek i Ruch” (Human Movement) 2003.
- Szczygiel D., Kolańczyk A., *Skala poziomów świadomości emocji. Adaptacja skali Levels of emotional awareness scale Lane'a i Schwarza*, „Roczniki Psychologiczne” 2000, t. 3.
- Szelewa S., Misiaczek M., *Fakty i mity na temat subwencji oświatowej*, „Dyrektor Szkoły” 2010, nr 1 (205).
- Sztompka P., *Respektowane są normy społeczne*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 2.
- Szulc A., Szumer M., *Szkoła krzywdzi dzieci*, „Przekrój” 2010, nr 48.
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1995.
- Szumer M., *Certyfikat widmo*, „Metro” z 10–12.10.2008.
- Szurlej M., *Efekt Tomatisa. Przewodnik po metodzie treningu słuchowego*, „Biuletyn Integracji Sensorycznej” 2004, nr 4.
- Szurlej M., *O metodzie Tomatisa*, materiały z wykładu, Warszawa 2005.
- Szurlej M., *O metodzie Tomatisa*, materiały z wykładu, Kraków 2006.
- Szymańska G., *Popularyzacja muzyki środkiem wychowania młodych*, [w:] *Muzyka środkiem wychowania młodych*, J. Lach, Z. Nawrocka, M. Popielińska (red.), Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2001.

- Szymczyk L., *Wspomaganie rozwoju dziecka w zakresie przygotowania do nauki pisania w praktyce nauczyciela przedszkola*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, E. Marek, J. Łuczak (red.), Naukowe Wydawnictwo Piotrowskie, Piotrków Trybunalski 2010.
- Świrko-Pilipczuk J., *Samodzielność jako cel i zasada kształcenia oraz podmiot świadomości nauczycieli*, [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, K. Denek, F. Bereźnicki (red.), ZCE, Szczecin 1999.
- Tomaszewski W., *Człowiek tańczący*, WSiP, Warszawa 1991.
- Tomatis A., *Ucho i śpiew*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1995.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.
- UNICEF, *The Childcare Transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*, UNICEF Innocenti Research Centre, Florence 2008.
- Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 19 marca 2009 roku (Dz. U. Nr 56, poz. 458, art. 15, ust. 2, art. 26, pkt 4).
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.
- Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998.
- Waloszek D., *Edukacja dzieci na wsi. Studium możliwości*, „Pedagogika Społeczna” 2005, nr 1.
- Warchol K., *Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych dzieci w zakresie edukacji muzycznej*, [w:] *Twórczość „codzienna” w praktyce edukacyjnej*, M. Kołodziejski (red.), Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2009.
- Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, S. Włoch (red.), Wydawnictwo UO, Opole 2009.
- Więckowski R., *Założenie przedszkolnej pedagogiki humanistycznej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989, nr 6.
- Wilgocka-Okon B., *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy rogu szkolnego*, „Edukacja” 1999, nr 1.
- Wilgocka-Okon B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Żak, Warszawa 2003.
- Witkowska E.I., *Organizacja środowiska materialnego w klasie – rzecz istotna czy banalna?*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, M. Nowicka (red.), Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.
- Wojciszke B., *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, GWP, Gdańsk 2010.
- Wojnar I., Kubin J., *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, Elipsa, Warszawa 1998.
- Wolański N., *Rola aktywności ruchowej w rozwoju człowieka*, [w:] *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, N. Wolański (red.), PWN, Warszawa 1983.
- Wygotski L.S., *Myslenie i mowa*, PWN, Warszawa 1989.
- Wzór MEN-I/54/2 – Informacja o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, dla dzieci pięcioletnich i sześciolatków objętych wychowaniem przedszkolnym (Dz. U. Nr 97 z 7 czerwca 2010 r.).
- Zakrzewska B., *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, WSiP, Warszawa 2003.
- Zarebina M., *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1965.
- Zbróg Z., *Konstruktywistyczna strategia aktywizowania uczniów*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2008, nr 1.
- Zbróg Z., *Dylematy decyzyjne rodziców sześciolatków*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 7.

- Zbróg Z., *Perspektywy oceny jakości zmian w oświacie*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 9.
- Zelech W., *Zaburzenia czytania i pisania u dzieci afatycznych, głuchych i dyslektycznych*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1997.
- Zielińska E., *Nowa podstawa programowa rok po*, „Doradca Dyrektora Przedszkola” 2010, nr 2.
- Zielińska E., *O trudnościach w realizacji podstawy programowej*, materiał pokonferencyjny autorskiego seminarium prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej i Ewy Zielińskiej „Działalność pedagogiczna przedszkola, a podstawa programowa – niepokoje i realia”, Kraków 28.02.2011.
- Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, PWN, Warszawa 1973.
- Zimbardo Ph., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2001.
- Zimmer R., Volkamer M., *Motoriktest für vier – bis sechsjährige Kinder*, Beltz, Weinheim 1987.
- Zimmer R., *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*, Verlag Herder, Freiburg – Basel – Wien 1999.
- Zimmer R., *Dzieci potrzebują wiary w siebie*, Jedność, Kielce 2007.
- Zimmer R., *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern*, Verlag Herder, Auflage 5, Freiburg 2010.
- Zimmer R., *Psychomotorik – Ein Weg zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung von Kindern*, referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej – „Psychomotoryka ruch pelen znaczeń 2” – która odbyła się we Wrocławiu w Dolnośląskiej Szkole Wyższej w 2010 roku.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975.

AUTORZY

- BARTOSIK BOŻENA – dr, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
- BILEWICZ-KUŹNIA BARBARA – dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- CYGAN BARBARA – lic., Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Przedszkole Samorządowe nr 2 w Myślenicach
- GÓRECKA-MOSTOWICZ BARBARA – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
- GRZYWNIAK CELESTYNA – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
- KOCHAN KATARZYNA – dr, Uniwersytet Zielonogórski
- KRAJEWSKA KATARZYNA – mgr, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
- KRAJEWSKI JACEK – dr, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
- KRUK-LASOCKA JOANNA – prof. dr hab., Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu
- KUROWSKA BARBARA – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
- KWAŚNIEWSKA MAŁGORZATA – dr, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- PARCZEWSKA TERESA – dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- PODBILSKA AGNIESZKA – lic., Uniwersytet Rzeszowski
- POLEWCZYK IRENA – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach
- POTEMPA AGNIESZKA – mgr, Uniwersytet Śląski w Katowicach, University of Oulu, Finland
- RURA GRAŻYNA – dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
- SAJDERA JOLANTA – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
- STRUZIK ANNA – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
- SZYMCZYK LEOKADIA – dr, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach
- ŚMIGIELSKA ZOFIA – mgr, Uniwersytet Opolski, Prywatny Punkt Przedszkolny „Kinder Centrum” w Opolu
- WARCHOŁ KATARZYNA – mgr, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

