

DOŚWIADCZANIE POZNAWANIA ŚWIATA
PRZEZ DZIECI W MŁODSZYM WIEKU
SZKOLNYM

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

DOŚWIADCZANIE POZNAWANIA ŚWIATA
PRZEZ DZIECI W MŁODSZYM WIEKU
SZKOLNYM

Pod redakcją
Ireny Adamek i Bożeny Pawlak

Kraków 2012

© Copyright by Wydawnictwo LIBRON and Authors
Kraków 2012

ISBN 978-83-62196-59-3

Recenzent: prof. dr hab. Józefa Bałachowicz

Redakcja językowa i korekta: Krzysztof Malczewski

Projekt okładki: LIBRON

Skład: LIBRON



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
-------	---

DOŚWIADCZENIA WŁASNE UCZNIÓW WARUNKIEM ICH ROZWOJU

Eugenia Rostańska	
Stale w zmianach – relacje dziecka i dorosłego we wczesnej edukacji	13
Beata Sufa	
Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w edukacji elementarnej	31
Jovita Vaškevič-Buš	
Umiejętność czytania ze zrozumieniem uczniów szkoły podstawowej (uwagi wstępne)	49
Ingrid Paško	
Wyjaśnianie znaczeń wybranych pojęć przyrodniczych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym	65

DOŚWIADCZANIE POPRZEZ DZIAŁALNOŚĆ TWÓRCZĄ

Tatiana Kłosińska	
Wspieranie twórczych zdolności literackich uczniów w młodszym wieku szkolnym	85
Kinga Łapot-Dzierwa	
Edukacja plastyczna jako środek wspierania rozwoju dziecka	101
Anna Śliwińska	
Rola rytmiki i zajęć muzyczno-ruchowych w aktywizowaniu różnorodnych sfer rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym	115
Mateusz Warchał	
Werbalizacja emocji przez dziecko w młodszym wieku szkolnym z zaburzeniami zachowania – terapia przez zabawę	129

DOŚWIADCZANIE A WYCHOWANIE

Karol Bidziński	
Rola szkoły w kształceniu aksjologicznym dzieci w młodszym wieku szkolnym	143

Justyna Wojciechowska	
Wychowanie dziecka do tożsamości w kontekście wymagań programowych	165
Barbara Nawolska	
Przyjemne i pożyteczne. Obliczenia pieniężne w edukacji matematycznej dzieci	183
Joanna Skibska	
Poznanie świata przez dziecko z opóźnionymi i zaburzonymi funkcjami podstawowymi w młodszym wieku szkolnym	199

DOŚWIADCZENIA INNYCH JAKO ŹRÓDŁO INSPIRACJI

Milúše Rašková	
Sexuální výchova v raném školním vzdělávání (4–9 let) [Sex education for children in the early school education (4–9 years)]	219
Joanna Rychlik	
Każde doświadczenie wzbogaca	227
Agnieszka Szplit	
Rola edukacji językowej w holistycznym rozwoju dzieci	237
Олена Бьковская	
Теоретико-методические основы внешкольного образования в Украине [Theoretical and methodological principles of non-formal education in Ukraine]	253
Martina Fasnerová	
Kurikulární reforma – nositelka změn v edukaci v České republice [The curricular reform – the bearer of changes in education in the Czech Republic]	259
Ирина Зайцева	
Современная лингвистика и её основные направления [The modern linguistics and its main concepts]	267
Bibliografia	275
Noty o autorach	289

WSTĘP

*Wszystka wiedza pochodzi z doświadczenia.
Doświadczenie jest produktem rozumu.*

Immanuel Kant

Najnowsze badania nad mózgiem dowodzą, że wiedza, uczucia i zdolności współpracują ze sobą, są od siebie uzależnione. Powstają w ten sposób powiązania doświadczeń i zmysłów, będących podstawą procesów poznawczych, polegających na nabywaniu doświadczeń w toku własnej aktywności i dokonywaniu zmian w strukturze już posiadanej wiedzy.

Odległe i trwale korzyści, jakie edukacja daje dzieciom, nie biorą się z przekazanych im treści, ale z tego, jak wpłynęła na postawy uczniów względem uczenia się, jak ukształtowała samoocenę i czy wyrobiła w nich chęć podejmowania zadań.

Zatem uczenie się nie jest bierne – jest aktywnym procesem, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu uczącego się¹. Zarówno więc manipulowanie, jak i społeczne interakcje są mu niezbędne dla rozwoju. Stąd tak bardzo podkreśla się wartość samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów, dochodzenia do niej w wyniku podejmowanych różnych czynności. Obok tego równie ważne jest nabywanie umiejętności niezbędnych do pełnienia różnych ról społecznych. Jak to robić w świecie, w którym dzieciństwo nabrało nowych odcieni, będących odzwierciedleniem zmian cywilizacyjnych?

Rozwój kompetencji poznawczych wymaga więc tworzenia warunków i stymulowania aktywności dziecka polegającej na eksploracji rzeczywistego, otaczającego świata. Badania, prowadzone przez zespół pod kierunkiem H. Sowińskiej, pokazały, że 40,7% dzieci nie miało żadnych pozytywnych doświadczeń tego typu, a tylko 18,1% wskazało na szeroki ich zakres. Potwierdza to fakt, że współczesna szkoła jest odezwana od zewnętrznego środowiska, wyizolowana z rzeczywistości, nie wykorzystuje naturalnego środowiska jako przestrzeni edukacyjnej. Badania pokazują, że dzieci nie znają najbliższego otoczenia, z którego mogłyby się uczyć, a informacje, które mogłyby uzyskać z jego bezpośredniego oglądu i badania, odtwarzają z podręcznika².

W monografii *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym* autorzy podjęli próby ukazania możliwości doświadczenia, uczenia się poprzez działalność twórczą, a także szukania źródeł inspiracji do działania u innych. Chodzi również o projektowanie edukacji w różnorodnym i naturalnym kontekście, bliskim rzeczywistości dziecka.

Eugenia Rostańska w tekście *Stale w zmianach – relacje dziecka i dorosłego we wczesnej edukacji* podkreśla, że dziecięcy wybór zachowań, w relacji z dorosłym w szkole, jest

¹ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007, s. 17.

² H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.

efektem tego, czego doświadczyło w codziennej z nim rozmowie. Wątek ten rozwija Beata Sufa w artykule *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w edukacji elementarnej*, podkreślając znaczenie podejmowania aktywności werbalnej w różnych sytuacjach, także nietypowych. Równie ważnym jest uczenie się w zespole (diady, triady), gdyż takie formy pracy sprzyjają poszukiwaniu nowego, co podkreśla Jovita Vaškiewicz-Buś w tekście *Umiejętność czytania ze zrozumieniem uczniów szkoły podstawowej*.

Ingrid Paśko w artykule *Wyjaśnianie znaczeń wybranych pojęć przyrodniczych przez dzieci w młodszym wieku szkolnym* dowodzi, iż pojęcia i treści słabo związane z doświadczeniem są bardziej abstrakcyjne, a częstokroć także mało zrozumiałe.

Opanowanie języka przez dziecko i używanie go w sytuacjach społecznych i poznawczych łączy się nierozzerwalnie z aktywnością twórczą dziecka. Im więcej różnorodnych sytuacji wymagających używania języka napotyka dziecko, tym więcej ma okazji do zrozumienia, że wszystko może wyrazić w różnorodny sposób. O kształceniu takiej aktywności piszą: Tatiana Klośńska w tekście *Wspieranie twórczych zdolności literackich uczniów w młodszym wieku szkolnym*, zaś o języku plastycznym Kinga Łopot-Dzierwa w tekście *Edukacja plastyczna jako środek wspierania rozwoju dziecka*. Temat podejmuje także Anna Śliwińska pisząc o *Roli rytmiki i zajęć muzyczno-ruchowych w aktywizowaniu różnorodnych sfer rozwoju dziecka w młodszym wieku szkolnym*.

Część tę zamyka tekst Mateusza Warchała pt. *Werbalizacja emocji przez dziecko w młodszym wieku szkolnym z zaburzeniami zachowania – terapia przez zabawę*. Autor podkreśla i udowadnia, że wyrażanie afektów poprzez zabawę ułatwia werbalizację przeżywanych przez dziecko emocji. Wyniki zastosowania terapii przez zabawę mogą być dobrym predyktorem postępów dydaktycznych dziecka ze specjalnymi potrzebami.

W części zatytułowanej *Doświadczenie a wychowanie* zamieszczono artykuł Karola Bidzińskiego: *Rola szkoły w kształceniu aksjologicznym dzieci w młodszym wieku szkolnym*, który podkreśla funkcje nauczyciela i grupy rówieśniczej w kształceniu aksjologicznym. Szkoła winna stać się przestrzenią, w której dorośli udzielają dzieciom wsparcia w rozwiązywaniu licznych, doświadczanych codziennie trudności i konfliktów oraz wskazują ku jakim wartościom warto podążać.

Justyna Wojciechowska w tekście *Wychowanie dziecka do tożsamości w kontekście wymagań programowych* podkreśla, że najmłodszy uczą się korzystać z doświadczenia kulturowego osób starszych, między innymi poprzez poznawanie i pielęgnowanie tradycji.

Barbara Nawolska w opracowaniu pt. *Przyjemne i pożyteczne. Obliczenia pieniężne w edukacji matematycznej dzieci* akcentuje ważność nauczania gospodarności finansowej. Zaleca też wczesne inicjowanie działań edukacyjnych w tym obszarze.

Joanna Skibska w artykule *Poznanie świata przez dziecko z opóźnionymi i zaburzonymi funkcjami podstawowymi w młodszym wieku szkolnym* podkreśla, że szkoła musi dostosowywać działania do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka. Pozwala to na ustawiczne diagnozowanie każdego ucznia i dostosowywanie zadań o podniesionym stopniu trudności do strefy jego najbliższego rozwoju.

W części zatytułowanej *Doświadczenia innych jako źródło inspiracji* zamieszczono teksty: Miluše Rašková – *Sex education for children in the early school education*; Joan-

na Rychlik – *Każde doświadczenie wzbogaca*; Agnieszka Szplit – *Rola edukacji językowej w holistycznym rozwoju dziecka*; Olena Bykovska – *Teoretyczno-metodyczne podstawy edukacji pozaszkolnej na Ukrainie*; Martina Fasnerowa – *The curricular reform – the bearer of changes in education in the Czech Republic*; Irina Zajtsewa – *Językoznawstwo nowoczesne i jego główne kierunki*.

Warto podkreślić, iż w tekście *Każde doświadczenie wzbogaca* Joanna Rychlik ekspozuje wagę poznawania świata z wielu perspektyw, za pomocą różnorodnych metod eksploracyjnych i środków, co może być mottem przewodnim tego, co nazwalibyśmy „doświadczeniem w poznawaniu świata” dzieci w edukacji elementarnej.

Książka jest adresowana zarówno do nauczycieli czynnych, jak i tych, którzy dopiero do tego zawodu są kształceni. Jest to także publikacja dla szerokiego kręgu ludzi zajmujących się zawodowo edukacją elementarną.

Irena Adamek, Bożena Pawlak

DOŚWIADCZENIA WŁASNE
UCZNIÓW WARUNKIEM
ICH ROZWOJU

STAŁE W ZMIANACH – RELACJE DZIECKA I DOROSŁEGO WE WCZESNEJ EDUKACJI

Wstęp

Wczesna edukacja dziecka jest przedmiotem wielu działań i trosk podstawowych środowisk, które za nią odpowiadają: rodziców i nauczycieli. Wykładnię tego stanowi powszechnie deklarowane staranie, aby dzieci rozwijały się, rosły, chciały się uczyć i dążyły do sukcesu.

Początkowi edukacji systemowej powinny zatem towarzyszyć pozytywne doświadczenia uczenia się w toku naturalnym, wywodzące się z właściwie realizowanych funkcji rodziny, dającej dziecku przyjazną atmosferę, poczucie akceptacji dla prób i dokonań edukacyjnych. Towarzyszyć temu powinna również satysfakcja z osiągniętych rezultatów i rozwoju.

Rozwój dziecka traktowany jest jako wartość nie tylko przez rodziców. Istotna jest też makroperspektywa, w której umiejętności i poziom rozwoju, stan nabywanych kompetencji kluczowych traktowane są jako wartość społeczna, dająca podstawy do planowania perspektywicznego możliwości społecznych i zawodowych, w tym szczególnie do niezbędnych umiejętności i przekonania o uczeniu się przez całe życie. Fakt, iż 80% zdolności do nauki rozwija się w ciągu pierwszych ośmiu lat życia¹, stanowi o randze i wadze tego, co nazywamy wczesną edukacją. Pytanie zatem, co powinno temu towarzyszyć, wydaje się być rozstrzygnięte. Połączenie systemowego i naturalnego uczenia się małego dziecka sprawia, iż wczesnym etapom poznawania siebie i świata, przez podejmowanie różnorodnych zadań, konstruowanie systemu wiedzy i wartości, doświadczanie relacji i zdobywanie doświadczeń, towarzyszą zmienne i stałe warunki, przyzwyczajenia i stereotypy edukacyjne. Należałoby zatem postawić pytanie: jakie elementy są barierami dla edukacji małego dziecka, a jakie tej edukacji sprzyjają? Co jest zatem zmienne, a co stałe w tym okresie? Warto przyrzeć się faktom edukacyjnym, zwłaszcza systemowym, które tworzyć mogą układ uwarunkowań jakości wczesnej edukacji i w znaczący sposób wpływać na jej efektywność.

Wśród istotnych zmian, które odciskają się na przebiegu wczesnej edukacji, wymienić należy rolę technologii medialnej. Stwarza ona dla uczenia się dziecka wiele możliwości – korzystniejszych form dydaktycznych – ułatwiających wpływ na kompetencje ucznia: komunikacyjne i kluczowe, np. gromadzenie i wykorzystanie informacji. Wśród zmian cywilizacyjnych są również i takie, które są nośnikami za-

¹ Por. G. Dryden, J. Vos, *Revolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000.

groźń, jak: pedofilia, terroryzm, wczesna deprawacja itp. Stanowią one wyzwanie do wprowadzenia zmian w wychowaniu młodego człowieka, do nabycia umiejętności odbioru i reakcji na różnorodne informacje. Zmiana cywilizacyjna stanowi również o konieczności przekształceń w treściach i formach edukacji. Z jednej strony należałoby uwzględnić historyczne i kulturowe treści, z drugiej zaś reagować na przemiany cywilizacyjne i do nich przygotowywać. We wczesnej edukacji przykładem tego może być zmiana tekstów, na których dziecko w wieku przedszkolnym nabywa umiejętność czytania. Poza kanonicznymi, elementarnymi tekstami i lekturami niekontrolowaną rolę odgrywają teksty użytkowe: komunikaty, reklamy. Funkcja informacyjna staje się dominującą nad estetyczną czy ekspresywną. W szerszej skali oznacza to konieczność odniesienia się w treściach kształcenia do doświadczeń dziecka: faktycznych i w probabilistycznej perspektywie. Również takich, które wynikają z przemian w społeczeństwach, ze zmian symboli i obrazów kulturowych, a także przyzwyczajęń społecznych. Mam tu na myśli szczególnie podkreślane przez raport UNESCO Jacques'a Delorsa² takie elementy polityki oświatowej, jak:

- elastyczność kształcenia,
- stała mobilność do zmian w wykształceniu – zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności,
- zbliżenie szkół i przedsiębiorstw: pozasystemowe rozwiązania strukturalne kształcenia zawodowego, kontrola jakości kształcenia, preorientacja – rozumiana jako akwizycja zawodu, a w konsekwencji pracy, nowoczesne myślenie w programach szkolnych,
- walka ze zjawiskiem marginalizacji przez wczesną edukację i wydłużony czas scholaryzacji,
- równorzędność inwestycji materialnych i edukacyjnych, rozumiana jako traktowanie oświaty jako części gospodarki.

Dla treści nauczania oznacza to m.in. konieczność uwzględnienia takich cech współczesnego społeczeństwa, jak:

- natychmiastową komunikację,
- świat bez granic ekonomicznych,
- wspólną gospodarkę,
- naukę przez Internet,
- tworzenie się nowych społeczeństw usługowych,
- związek dużego z małym (w odniesieniu gospodarczym, ekonomicznym i politycznym),
- zmianę charakteru pracy,
- wzrost znaczenia kobiet,
- nowe sposoby wypoczynku,
- aktywne starzenie się populacji³.

² J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, SOP, Warszawa 1998.

³ G. Dryden, J. Vos, *op. cit.*, s. 34.

Jednakże tym przemianom towarzyszy w edukacji siła konwencji społecznych, wyrażonych przez przyzwyczajenia i przyzwolenia rodziców uczniów. Należą do nich:

- przywiązywanie rodziców do własnych, pozytywnych bądź negatywnych doświadczeń edukacyjnych;
- społeczne rozumienie roli szkoły jako jedyne miejsca, gdzie człowiek może się uczyć, w tym szczególne przywiązywanie do systemu klasowo-lekcyjno-podręcznikowego;
- tradycyjne traktowanie klasy pierwszej jako początku uczenia się dziecka, w przeciwieństwie do jego pobytu w przedszkolu – miejsca opieki w czasie pracy matki;
- potwierdzenie selekcji społecznej przez rozwiązania strukturalno-systemowe oświaty;
- przywiązywanie do obrzędowości i tradycyjnej symboliki szkolnej zamiast rzeczywistych efektów edukacji: niewolnictwo dokumentów, świadectw, instrukcji, potwierdzeń, a w szczególności historycznych rozwiązań metodycznych;
- magiczne myślenie, iż szkoła zmieni to, z czym nie potrafi poradzić sobie rodzina;
- magiczne myślenie, iż rodzice są zobowiązani do uzupełnienia tego, z czym nie może poradzić sobie szkoła.

Schematy myślenia o edukacji wytwarzają się na podstawie doświadczeń rodziców, kiedy oni sami byli uczniami. W konsekwencji oznacza to albo dziedziczenie bezradności, albo ambicjonalne bariery nie do pokonania przez dzieci. Wyrazem tego bywa również zadowolenie rodziców z osiągniętego przez nich poziomu edukacji, bez odniesienia do możliwości dziecka. Przykładem takich przekonań są wyniki badań rodziców dzieci przedszkolnych w aspekcie cech dziecka i warunków jego rozwoju przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Wyraźnie wyodrębniają się trzy grupy poglądów rodziców. Pierwsza grupa określa szanse rozwoju i cechy dziecka w podstawowych intuicyjnych określeniach: chciane, zadbane, kochane. Jako cechy postępowania rodziców uznaje się tu: włączenie dziecka w życie rodziny z prawami i obowiązkami, zachęcanie do poznawania świata, tworzenie warunków do zabawy. Druga grupa rodziców, jako cechę szczególnie korzystną dla rozwoju, wskazuje wczesną umiejętność czytania i zabawy prorozwojowymi zabawkami. Rodzice ci podkreślają również rolę czynności okołopedagogicznych przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Podkreślają również rolę okazji do poznawania świata, uznając, iż tworzenie dziecku możliwości w tym zakresie jest obowiązkiem rodzica. Rodzice trzeciej grupy jako szczególnie ważne dla dzieci przedszkolnych uznają:

- uczenie się języka obcego,
- wczesne stymulowanie zainteresowań,
- wczesny udział wraz z rodzicami w kulturze,
- posiadanie i korzystanie z komputera,
- doświadczanie samodzielności społecznej (organizowane przez rodziców spotkań grup przyjacielskich i wyjazdów)

Powiększa to znacznie zróżnicowanie przygotowania dzieci do edukacji szkolnej.

Tym uwarunkowaniom wczesnej edukacji dziecka, wynikającym ze zmian cywilizacyjnych, zwyczajów i przyzwoleń społecznych towarzyszą konwencje organizacyjne i systemowe. Należą do nich:

- podziały administracyjne i sposoby finansowania oświaty, tworzone rejony szkolne, częstokroć bez uwzględnienia rzeczywistej drogi dziecka do szkoły,
- nieprecyzyjne przepisy prawne, np. określenie obowiązku edukacyjnego dziecka sześciolatniego z naciskiem na miejsce jego realizacji, z pominięciem celów i metod,
- brak perspektywicznego planu organizacji oświaty: raczej planowanie doraźne, pomijające dane demograficzne GUS. Dane te wskazują na wzrost liczebności dzieci w wieku przedszkolnym z 1552451 w roku 2003 do ok. 1813000 w roku 2015. Towarzyszy temu spadek liczby przedszkoli, np. w województwie podlaskim na ogólną liczbę 171 przedszkoli jest tylko 23 na wsi, a w województwie warmińsko-mazurskim na ogólną liczbę 258 przedszkoli jest tylko 63 na wsi. Dla porównania w województwie śląskim na ogólną liczbę 1258 przedszkoli 365 jest na wsi⁴.

Są to struktury organizacyjne, które powiększają skutki w poziomie alfabetyzacji⁵. Powodują one brak możliwości upowszechniania wychowania przedszkolnego w tych częściach kraju, gdzie bezrobocie, dziedziczenie biedy i selekcja społeczna nie są niwelowane tworzeniem możliwości edukacyjnych dla dzieci. Obserwuje się również irracjonalny opór administracji samorządowej i państwowej wobec alternatywnych form edukacyjnych, takich jak „Małe Przedszkole”, „Wędrujące Przedszkole” czy „Domowe Przedszkole”, skądinąd sprawdzonych i funkcjonujących w innych krajach Europy. Niekorzystną cechą systemową jest również brak jej ciągłości. Nieporozumieniem jest traktowanie klas początkowych, a nie wychowania przedszkolnego, jako pierwszego etapu kształcenia ogólnego. Ten brak ciągłości między edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną podkreślają przepisy prawa, w tym odrębne – dla przedszkola i klas I–III – podstawy programowe. Ta niespójność programowa przekłada się częstokroć na brak współpracy między nauczycielami szkół i przedszkoli. W tym kontekście mocno hasowo brzmi podstawowe założenie systemu oświaty: zapewnienie wszechstronnego rozwoju dziecka. W czym zatem należy szukać wzmocnienia zmian społecznych, systemowych i programowych działających na korzyść wczesnej edukacji dziecka?

Szanse zmian upatrywać można między innymi:

- w dobrym przygotowaniu nauczycieli przedszkola i klas początkowych, doskonalących się zawodowo i aktywnych w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań edukacyjnych, wrażliwych na potrzeby, smutki i radości dziecka;
- we wzrastających aspiracjach rodziców i w coraz częściej występującej w świadomości społecznej roli wczesnej edukacji dziecka;

⁴ K. Kamińska, *Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość*, [w:] M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2003, s. 38–41.

⁵ Z. Kwiecieński, *Blokada rozwoju. Skutki nierówności w poziomie alfabetyzacji*, [w:] M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2003.

– w podejmowanych inicjatywach na rzecz promocji rozwoju, w tym na rzecz zmian programowych polskiej edukacji.

Za zmienną uważać należy również sytuację prawa regulującego systemową warstwę edukacji. Jej początek określany był kiedyś przez tekst Konstytucji. Obecna Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku w art. 70 określa prawo każdego do nauki i jej czas do 18 roku życia jako obowiązkowy. Nie ustala do kiedy ten obowiązek jest nałożony. Szczegółowe ustalenia zapisane są w rozporządzeniach MEN i zatem mogą podlegać zmianom, tak jak i inne elementy określone przez rozporządzenia: podstawy programowe, dopuszczanie podręczników do użytku szkolnego, wycofanie odrębnych programów, pozorna integracja treści i wprowadzanie kompetencji kluczowych.

Odrębnym problemem jest komercjalizacja i ubiznesowienie edukacji: mnożenie przez wydawnictwa zeszytów, ćwiczeń, części podręcznika czy wskazanie niezbędności środków technicznych, np. laptopów, oraz papierowość administracji oświatowej.

W tych różnorodnych naciskach, zmianach, w szumie dyskusji o istocie i „nieistocie” cech wczesnej edukacji zostaje niejako zdeptana wartość znamienne i stała dla samego dziecka: jakość relacji między nim a dorosłym, towarzyszącym mu w jego uczeniu się, w porozumiewaniu się, w codziennym kontakcie.

Niezależnie od zmian technicznych, cywilizacyjnych, programowych, struktury czy prawa doświadczanie relacji z dorosłym (nauczycielem, rodzicem) stanowi dla edukacji małego dziecka wartość nadrzędną, a dla dorosłego zadanie szczególne: trudne i odpowiedzialne.

Relacja dziecko – dorosły

Pytanie o relacje dziecka z dorosłym, to pytanie przede wszystkim o to, co jest postrzegane przez dziecko. Są to dla niego doznania osobiste, indywidualne i jak przy tego typu relacjach – niemożliwe do ponadindywidualnego rozpatrywania. Przedstawić je można tylko w formie opisu. Jest to doświadczanie, niepowtarzalne w formie, czasie i dynamice.

Powołując się M.G. Gadamera, zaliczającego pojęcie doświadczenia do najmniej wyjaśnionych spośród tych, którymi dysponujemy, U. Ostrowska wskazuje na trwałość, dzianie się jako cechy doświadczania oraz na wyraźne ramy czasowe, metodyczne zorganizowanie i intencjonalną orientację. Zatem relacje dziecka i dorosłego, ze wskazaniem na takie ich cechy, jak: powszechność, obecność, niezbędność, niepowtarzalność i dynamiczność, możemy określić jako specyficzne doświadczenie. Ma to szczególnie wyraz w porozumiewaniu się obu podmiotów, a zwłaszcza w stanowiących o tym wypowiedziach. W analizach komunikacji interpersonalnej podkreśla się, że porozumiewanie to relacja traktujących siebie jako indywidualność, bez względu na kontekst, w którym ono zachodzi. R.B. Adler jako cechy indywidualności w relacjach interpersonalnych uznaje:

- niepowtarzalność,
- niemożność zastąpienia go innym,

- wzajemną zależność,
- ujawnianie osobistych informacji,
- samostanowienie („nieważne o czym się rozmawia, ważne, że pogłębia się kontekst między nami”)⁶.

Cechy te nabierają szczególnego charakteru w dydaktycznych relacjach dziecka z dorosłym, w których dziecko uczestniczy jako uczeń. Porozumiewanie koncentruje się wówczas na postawionym zadaniu lub określonym celu. Relacja zaś ma swój wymiar w wypowiedziach stanowiących jej potwierdzenie, symetryczność, czy też jej brak.

W porozumiewaniu się dziecka i dorosłego szczególna rola przypada dorosłemu. Dziecięce doznania komunikacyjne, które stanowią o doświadczaniu porozumiewania się, zależne są od stylu mowy dorosłego i doświadczanych przez dziecko intencji komunikacyjnych. Stanowią one całe sekwencje zdarzeń, doznań i doświadczeń wzajemnie się modulując i odpowiadając na oczekiwania, czy też stanowiąc permanentny stan doświadczania porozumiewania się. Towarzyszy temu i tworzy to doświadczanie konieczność mówienia, użycia języka w określonych kontekstach kształtujących to użycie.

Podstawowym takim doświadczeniem jest porozumiewanie się dziecka i dorosłego w rodzinie, jako podstawowym środowisku sprzyjającym rozwojowi dziecka. W niej ma miejsce specyficzna aktywność językowa dorosłego, skierowana do dziecka: uczenie komunikacji i jej wykorzystanie dla porozumienia. Dziecko uczy się w rodzinie języka w spontanicznych wypowiedziach, naturalnych aktach mowy, będąc odbiorcą tekstów, języka i parajęzyka – przeznaczonych specjalnie dla niego. Tym samym tworzy się specyficzna ikonosfera językowa i komunikacyjna, w której wzrasta dziecko⁷. Ikonosfera językowa i jej składniki stanowią środek porozumiewania się w rodzinie.

Za znaczące dla porozumiewania się dziecka i dorosłego w rodzinie uznać należy te cechy, które odnoszą się i do specyfiki rodziny i do rodzinnej ikonosfery językowej:

- specyficzną metakomunikację, służącą nie tylko podtrzymaniu kontaktu, lecz również przekazywaniu znaczeń przez fonację, kinetykę (semantyka milczenia);
- naturalność i spontaniczność zamiany ról nadawcy i odbiorcy;
- naturalność i spontaniczność gwarowości i innych rodzinnych składników wewnątrz kulturowych (specyficznych i rozumianych tylko przez rodzinę);
- nazywanie i wartościowanie oparte na tradycji rodzinnej i przyzwoleniu;
- różnorodność form językowych, supozycji i transmutacji.

Dziecko w rodzinie nie tylko jest uczestnikiem porozumiewania, lecz także obserwatorem rozmów osób dorosłych. W obserwacji tej doświadcza komunikacji interpersonalnej – charakterystycznej dla kontaktów ludzi dorosłych jednostronności, dwustronności i relacyjności. Jednostronność to przebieg komunikacji ograniczony do przekazania myśli bez zbędnego komentarza, z założeniem, że to, co mówi

⁶ R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań 2006, s. 20–21.

⁷ Por. E. Rostańska, *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010.

nadawca, ma moc sprawczą. S. Frydrychowicz jako przykład takiej komunikacji między dzieckiem a dorosłym określa sytuację wydawania dziecku polecenia, bez oczekiwania na jakąkolwiek reakcję czy komentarz⁸. Przy dwustronnym komunikowaniu się następuje naprzemienne wysyłanie i odbieranie komunikatów przez nadawcę i odbiorcę, wraz z reakcjami na nie. Powstają i są odbierane informacje zwrotne. Jest to częsta i charakterystyczna forma komunikacji w rodzinie. Jednakże, jak stwierdza S. Frydrychowicz, w dwustronnej komunikacji może wystąpić niejasność co do przyczyny reakcji odbiorcy, co do tego, czy reakcja ta jest odpowiednią na poprzedzającą je bezpośrednio bodziec, czy też zależy od bodźców wcześniejszych⁹. Jako szczególnie korzystną w porozumiewaniu się międzyludzkim traktowana jest komunikacja relacyjna. Daje ona możliwość, odpowiedniego do zadania, pobudzania emocjonalnego, wymiany znaczeń między nadawcą a odbiorcą. Jest w niej przestrzeń dla udzielania wsparcia drugiej osobie i otwartości poznawczej i emocjonalnej¹⁰, jest miejsce na ocenianie niepubliczne, nieformalne, będące częstokroć aktem troski dorosłego wobec dziecka lub skargą dziecka w domu.

W szkole dziecko uczy się nowych zachowań, również tych językowych. Postawione w nowej sytuacji komunikacyjnej, w oparciu o dotychczasowe doświadczenia i wiedzę, będzie szukało w porozumiewaniu się z dorosłymi członkami rodziny akceptacji i potwierdzenia siebie w roli ucznia. W szkole będzie próbowało wprowadzić zachowania, postawy i wartości, które funkcjonują w jego rodzinie i szukało dla nich miejsca w nowej, edukacyjnej sytuacji.

W analogiczny sposób, jak w porozumiewaniu się dziecka i dorosłego w rodzinie, za cechy tego porozumiewania się w kontekście edukacyjnym uznać należy:

- korelację aktywności językowej dziecka ze wzorcem funkcjonującym w tekstach podręcznika, w wypowiedziach nauczyciela czy w wypowiedziach uczniów ocenianych jako właściwe;
- stosowanie języka oficjalnego;
- wzorce i schematy wypowiedzi;
- publiczne, sformalizowane ocenianie;
- pokazywanie siebie, zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów w wypowiedziach edukacyjnych;
- asymetryczność komunikacji w klasie szkolnej¹¹.

⁸ S. Frydrychowicz, *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 3, s. 65–69.

⁹ *Ibidem*, s. 69.

¹⁰ *Ibidem*; J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów*, PWN, Warszawa 2002; H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

¹¹ Por.: E. Rostańska, *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1995; *eadem*, *Klasa pierwsza – rodzina, dziecko, szkoła*, [w:] I. Nowakowska-Kempna (red.), *Śląsk w badaniach językoznawczych: Badanie pogranicza językowo-kulturowego polsko-czeskiego*, t. 3: *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1997.

Cechy te stają się o tyle istotne, iż z początkiem edukacji dziecka, w tym interakcji ucznia z nauczycielem, będą kształtowały standardy porozumienia dziecka z dorosłym. Zetknięcie się języka rodziny i języka szkoły stanowi zatem szczególną sytuację dla dziecka. Odmienność elementów porozumiewania się w szkole i w rodzinie rzutuje na różnicę między odczuwanym własnym miejscem dziecka i relacje z dorosłymi

Kiedy komunikacja szkolna przyjmuje formę dialogu edukacyjnego, czyni zarówno z nauczyciela, jak i z ucznia, dwie współdziałające i współpracujące ze sobą osoby, „każda z nich jest otwarta na drugą stronę i jest gotowa na rozmowę i słuchanie”¹². Jednakże to, co różnicuje komunikację codzienną od komunikowania się na lekcji, sprawia, iż uczestnicy komunikacji szkolnej nie mogą w sposób dowolny wybierać form komunikacji, a dominujący sposób użytkowania języka tworzy, jak to określa Klus-Stańska, swoisty klimat językowy w codziennych kontaktach w klasie szkolnej¹³. Cechuje go:

1. Brak zaufania do roli mówienia spontanicznego.
2. Ograniczanie legalności języka potocznego.
3. Przenoszenie reguł języka pisanego.
4. Niesymetryczność reguł lingwistycznych.
5. Zmiany kierunku komunikacji.
6. Deprecjonowanie języka uczniów.

A nade wszystko przekonanie, że metody rozwijają umiejętności mówienia nie przez doświadczenie sytuacji mówienia, a przez słuchanie¹⁴.

Szkola zaś

[...] jako miejsce zorganizowanych procesów kształcenia i wychowania, wytwarzając charakterystyczne normy doboru środków językowych, obowiązujących nauczyciela i ucznia w ich wzajemnych relacjach, dopuszcza w swych ramach jakościowo zróżnicowane zachowania komunikacyjne [...]”¹⁵.

Proces kształcenia bywa określany jako proces komunikacji symbolicznej wyrażonej w języku¹⁶.

Porozumiewanie się dziecka z dorosłym ma szczególny charakter w sytuacjach szkolnych. Wynika on z roli jaką komunikacja odgrywa w procesie nauczania–uczenia się. Stąd też komunikacja szkolna była przedmiotem wielu badań i analiz, jako pedagogiczny obszar badawczy, empiryczne egzemplifikacje i wskazanie dla praktyki edukacyjnej. Analizie poddano cechy języka, jakimi posługują się nauczyciele w dydaktycznej komunikacji, a także wzorce porozumiewania się nauczyciela i ucznia

¹² M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1998, s. 197.

¹³ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn 2000, s. 200.

¹⁴ Podaję za: D. Klus-Stańska, *op. cit.*, s. 252.

¹⁵ R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Impuls, Kraków 2002, s. 37.

¹⁶ Por. J. Gnitecki, *Komunikacja symboliczna w systemach edukacyjnych opartych na metarealistycznych podstawach*, [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2001.

w świetle teorii komunikacji. Przedmiotem badań był również kod porozumiewania się nauczycieli i uczniów w swoistej, szkolnej pragmatyce językowej w socjologicznym aspekcie edukacji. Badania w przedstawionych obszarach są liczne i nie sposób przedstawić wszystkich szczegółów. Jednak można odnieść się do szczegółowych spostrzeżeń, które z tych badań wynikają, na przykład do analizy kierowania w relacjach edukacyjnych między dzieckiem a dorosłym.

Doświadczenie kierowania w relacji dziecko – dorosły

Występowanie kierowania w rozmowie dziecka z dorosłym analizowane będzie w zakresie dwóch wzorców tej kategorii: kierowaniu autokratycznym i współpracującym. Wskaźnikami wystąpienia tej kategorii będą reprezentacje wypowiedzi ją potwierdzające i charakteryzujące. Cechy kierowania w aspekcie autorytarności i współpracy zestawiała Elżbieta Putkiewicz¹⁷, przyjmując jako wskazanie wystąpienia autorytarności:

- przekazywanie wiedzy i opinii,
- przekazywanie poleceń,
- wyrażanie niezadowolenia,
- krytykowanie,
- podkreślanie własnej opinii,
- podkreślanie władzy.

Zaś wzorzec współpracujący odznacza się cechami takimi, jak:

- akceptacja poglądów i opinii,
- nagradzanie,
- ośmielenie,
- rozwijanie pomysłów,
- zadawanie pytań do samodzielnego podejmowania decyzji¹⁸.

Autorytarność to mechanizm nieustępliwości, stanowiący – zdaniem E. Putkiewicz – wynik dominacji nauczyciela w klasie szkolnej. Stanowi on o rozdziale przywilejów, kar i powinności oraz tworzy specyficzny klimat emocjonalny. Uczniowie wypowiadają się oficjalnie, nie informują o przeżyciach, wrażeniach i sądach. Zachowanie dorosłego – nauczyciela – jest przyczyną napięcia, a brak informacji zwrotnej wywołuje u niego niepokój i niezadowolenie. Polecenia wydawane są dokładnie. Nauczyciel staje się nietolerancyjny wobec pomysłów uczniów i wymaga z ich strony posłuszeństwa. Dziecko doświadcza autorytarności nie tylko w klasie szkolnej. Nie jest wolna od niego również i codzienna rozmowa. Autorytarność jest bowiem wpisana w relacje diadyczne dziecko – dorosły.

Cechą autorytarności jest jednostronne przekazywanie wiedzy i opinii. Reprezentacja wypowiedzi, stanowiąca potwierdzenie wystąpienia tej kategorii, wskazuje

¹⁷ Por. E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, WSiP, Warszawa 1990.

¹⁸ Por. *ibidem*.

jednak na odmiennosć autorytarności dorosłego w rozmowie z dzieckiem. Oto wypowiedzi, które potwierdzają dominującą wiedzę dorosłego:

D: – *Poszukaj w tekście szybcitka. Ja znam ten tekst i wiem, co za zwierzątko spodziewa się dziecka*¹⁹.

D: – *Mylisz się. W lany poniedziałek oblewa się koleżanki, które wychodzą na podwórko właśnie w tym celu, lub rodzinę na działce, która ma odpowiedni strój.*

lub jego opinię:

D: – *Magda, bardzo mi się nie podoba, że się stale kłóćcie, popychacie i przezywacie. Dlaczego tak się zachowujecie?*

dz: – *Nie wiem.*

D: – *Wy nie musicie wszystkiego wiedzieć o nauczycielach. Tyle ile trzeba, albo ile zdamyście zauważyć.*

Dorosły pozwala dziecku na wypowiedź, jednakże jej założeniem jest potwierdzenie wiedzy czy opinii dorosłego:

D: – *Równa się tak! Dobrze, dwadzieścia sześć mamy, tak? Zgadza się?*

D: – *Toczy się we wszystkich kierunkach. To jest?*

dz: – *Kula.*

D: – *„Prostokąt” – o tak wygląda prostokąt, ma cztery boki, cztery kąty...*

dz: – *yy... prostokąt.*

Dogodniejszą formę autorytatywności przyjmuje ten rodzaj wypowiedzi, w których dorosły podkreśla swoją wiedzę przez akceptację niewiedzy dziecka:

dz: – *Tęczę tylko w bajkach można dotknąć.*

D: – *Aha, a jakby chciał przybliżyć się i dotknąć, potrafiłbyś ją dotknąć? Nie wiesz, ja ci powiem. Nigdy byś jej nie dotknął, bo tęcza to jest zjawisko i tylko nasze oczy ją widzą.*

Wiedza przekazywana jest dziecku przez dorosłego w sposób próbujący naśladować definicje podręcznikowe. Skutek tego bywa różny. Do reprezentacji wypowiedzi wybrano te formy, które nie są spektakularne, a w pełni oddają cechy przekazywania wiedzy:

D: – *Na zamsze nie można [zostać w kosmosie]. Tam przeprowadza się różne badania, ale trzeba mieć specjalne maski i kombinezony.*

D: – *Właśnie byłoby gorzej, bo człowiekowi bardziej do życia jest potrzebna woda, którą musimy spożywać regularnie, bo organizm mógłby bardzo szybko zginąć.*

Przyjmując formę definicji bądź wyjaśnienia wypowiedzi dorosłych, kryją ich opinie o temacie:

D: – *W takiej sytuacji, kiedy jedna osoba chce drugą przeprosić i dać rękę na zgodę nie powinno się odmawiać. Powinno się przeprosiny przyjąć, dalej się wspólnie uczyć i bawić... Najważniejsze w przyjaźni wydaje się nie zdradzanie sekretów.*

¹⁹ Cytowane wypowiedzi dzieci i dorosłych są przytoczone z badań zebranych przez Autorkę i analizowanych w książce *Dziecko..., op. cit.* Litera „D” oznacza dorosłego, skrót „dz” zaś dziecko.

Jest to cecha charakterystyczna dla porozumiewania się dziecka z dorosłym, stanowiąca później o formie przekazywania wiedzy przez dziecko, również jako opinii i domniemania.

Bywa, że dorosły w wymianie wypowiedzi próbuje nadać swoim przekonaniom charakter wiedzy, mimo że się myli.

Dziecko wyczuwa brak wiedzy dorosłego i – w przeciwieństwie do komunikacji szkolnej – może się autorytarności przeciwstawić, angażując dorosłego do dosyć trudnych wyjaśnień.

D: – *No to jak to jest z tymi grzechami, one są, czy ich potem nie ma?*

dz: – *Z tego wynika, że... są, ale już takie zmienione na pozytywne.*

D: – *No to niezupełnie.*

dz: – *Czemu?*

D: – *Nie stukaj, bo będą zakłócenia. Nie, tych grzechów już nie ma Pawełek.*

dz: – *Czy tak nie mówiłaś na początku?*

D: – *Z grzechami to jest tak, jak ... już zapomniałaś?*

dz: – *Pięszka.*

D: – *Nie, jak z plamą, jak jest plama na portkach, to mama bierze proszek...*

dz: – *Wybielacz.*

D: – *Wybielacz czy cokolwiek innego i...*

dz: – *Czyści.*

D: – *I czyścimy i potem nie ma plamy. No, a jakim wybielaczem można grzechy wybielać?*

dz: – *Konfesionalem.*

Przekazywanie poleceń, jako kierowanie w relacji dziecko – dorosły, wynika częstokroć z sytuacji rozmowy. Charakterystyczna jest więc reprezentacja wypowiedzi dorosłego, które odnoszą się do wykonywanych czynności:

D: – *A powiedz mi...*

D: – *A spróbuj...*

lub w formie pytania, zawierającego polecenie:

D: – *Jest śniadanie. Będziesz jadł?*

D: – *Gdzie masz swoje prace, żebyś włożył do segregatora?*

Wydawanie poleceń stanowi w relacjach dziecka z dorosłym przywilej dorosłego, wyraźnie akcentowany. Dziecko prosi, sugeruje bądź proponuje.

W odróżnieniu od poleceń, wyrażanie niezadowolenia nie jest w relacjach domową dorosłego. Jest naturalną cechą równoważenia rozmowy codziennej, odróżniając ją od komunikacji szkolnej. Niezadowolenie swoje wyraża dziecko, w rozmowie z dorosłym, również przez formy niewerbalnej komunikacji: wiercenia się, wstawania i siadania naprzemiennie, zmieniając miejsce i zmianę cech fonicznych głosu, nie do przyjęcia w klasie szkolnej:

dz: – *Coo? A czemu ja ? Przecież to teraz zajecie Kamili!!*

Wyrażenie niezadowolenia w wypowiedziach dorosłego to zaprzeczenia dziecku:

D: – *Co masz spakowane? Wszystko leży na wierzchu.*

lub podkreślenie roli dorosłego

D: – *Proszę się pospieszyć! Przestań gadać i ubieraj się. Ja nie mam czasu!*

Niezadowolenie przybiera czasem formę oburzenia i wówczas zarówno dorosły, jak i dziecko powtarzają wypowiedź poprzednią, nadając jej charakter przez zastosowanie cech fonetycznych.

Krytykowanie dziecka jest domeną dorosłego. Poza wypowiedziami krytyki wprost, typu:

D: – *Źle, źle, jeszcze raz!*

to krytyka ze strony dorosłego kierowana jest nie na czynność, ale na osobę dziecka:

D: – *No! Nic nie umie...*

D: – *Teraż porozmawiamy z Miłoszem, który siedzi tutaj jak półtorej nieszczęścia.*

D: – *Masz opinie patentowanego. Kogo?*

D: – *Lenia, osła!*

Dziecko godzi się z tą krytyką, jego sprzeciw wywołuje oburzenie dorosłych.

D: – *Babcia jest gorsza... tak?!*

Specyficznym działaniem dorosłego jest krytyka, która następuje po wstępnym wyrażeniu troski:

D: – *Ciężko ci z opisami?*

dz: – *No.*

D: – *Ty to pewnie tak robisz, a potem nie robisz, a potem znowu robisz, co?*

dz: – *Ten.*

D: – *Zamiast się siąść i robić pewnie, co? Nie jest tak?*

dz: – *Hmm...*

Podkreślanie własnej opinii i władzy nie jest dla relacji dziecka z dorosłym zbyt znaczące. Dorosłemu wystarczają polecenia. Dorosły stosuje je w formie perswazyjnej.

D: – *To jest trudna praca. To ja się nie dźwignę, że ci się nie chce. A te cyfry to tylko wstawianie w książkę z matematyki, to jest łatwiej, co?*

dz: – *Tak.*

lub odwołując się do potwierdzenia własnej opinii przez doświadczenie dziecka:

D: – *No a teraz nie powinienes tak dużo podlewać, bo będzie miał za mokro.*

dz: – *Sucho tam widzę [wskazuje miejsce w doniczce].*

D: – *Możę później zobaczyć, włóż tu palec, zobaczysz jak tu jest wilgotno.*

Podkreśleniu przez dorosłego własnej opinii czy władzy towarzyszy przekonanie, że dziecko coś musi zrobić bądź nie musi czegoś wykonać, lub wyrażenie gotowości do pozytywnego traktowania dziecka.

We współpracującym wzorcu komunikacji, który jest również realizowany w rozmowie dziecka z dorosłym, występujący podział władzy i asymetria relacji

między uczestnikami porozumiewania się nie ma znaczącego wpływu na kontakty komunikacyjne. Rozmawiający demonstrują podejście partnerskie, które ułatwia prymarną cechę rozmowy: zamianę ról nadawcy i odbiorcy. Daje to szansę na odbiór – zarówno przez dziecko, jak i dorosłego – informacji zwrotnych, wyzwala pozytywne wzajemne postrzeganie uczestników rozmowy. Cechą współpracy, jako rodzaju komunikacji, jest akceptacja poglądów i opinii. Akceptacja ta, przy szczególnie sprzyjających warunkach do wymiany ról nadawcy i odbiorcy, może mieć szczególny, dialogiczny przebieg. Akceptacja poglądów i opinii bywa jednoznacznie wyrażona i przez dziecko i przez dorosłego:

D: – *Cieszysz się, że mamy już wiosnę?*

dz: – *Tak, bo nareszcie zrobiło się ciepło, można biegać na podwórku.*

D: – *Masz raję, ja też lubię, kiedy jest ciepło.*

Potwierdzeniem współpracującego wzorca komunikacji jest również występowanie nagradzania w wypowiedziach stanowiących reprezentację dla kategorii kierowania w opisie rozmowy. Wyrażają je krótkie wypowiedzi dorosłego, będące pochwałą dziecka:

D: – *Ślicznie...*

D: – *Bardzo ładnie. Bardzo fajnie...*

D: – *No, pięknie umiesz...*

Nagroda dla dziecka może być również radością dorosłego:

D: – *No, to się bardzo cieszę.*

Po nagrodzie w postaci pochwały, dorosły przechodzi do konkretyzacji całej sytuacji:

D: – *O, jaka ładna koperta, sama ją zrobiłaś? Dzisiaj?*

dz: – *Tak!*

D: – *A jaką dostałaś ocenę?*

dz: – *Piątkę.*

Rzadko zdarzają się przypadki nagradzających wypowiedzi dorosłych, które bezpośrednio dotyczą osoby dziecka i nie zamykają się tylko w ocenie:

D: – *To bardzo ładnie. Jesteś dzielnym i wspaniałym chłopcem.*

dz: – *Dziękuję.*

Podobnie w oszczędny sposób jak nagradzanie, dorosły ośmiela dziecko. Reprezentatywne wypowiedzi w rozmowie dziecka z dorosłym, dla tej kategorii, to najczęściej wskazanie na próbny charakter czynności i namowa do jej powtórzenia:

D: – *Spróbuj tu, a może tu*

D: – *Jeszcze raz spróbuj, śmiało*

lub odniesienie się do lęku dziecka:

D: – *No i co? Co ta pani ze szkoły robiła? Ciekawego? No, nie bój się... a co tobie się najbardziej podobało w takim razie?*

Dorosły stawia też swoją osobę jako przykład, chcąc ośmielić dziecko do wypowiedzi.

D: – *Patrycja, a znasz jakieś brzydkie wyrazy?*

dz: – *Tak!*

D: – *Znasz? A potrafisz je powiedzieć? To powiedz. To powiedz.*

D: – *No, nie wstydz się. No powiedz, mi się też czasami zdarza powiedzieć jakieś brzydkie wyrazy.*

Zwykle dziecko daje się przekonać.

Dziecko nieufnie odnosi się do podejmowanej próby wielokrotnego natarczywego ośmielania, podejrzewa bowiem, że dorosły ma już przygotowaną, oczekiwaną odpowiedź i zdarza się, że jest ona nie taka, jakiej udziela dziecko

D: – *Którą byś narysowała?*

dz: – *[brak odpowiedzi].*

D: – *Jakąś ulubioną, no którą bajkę byś chciała narysować nam, gdybym ci teraz dała kartkę i którą bajkę byś narysowała?*

dz: – *[brak odpowiedzi].*

D: – *Basia nie wie, co by nam chciała narysować – co Basiu?*

dz: – *Tak!*

Wyjaśnianie w rozmowie nie ma charakteru definiowania i dotyczy przyczyn postępowania dziecka bądź jego emocji. Podstawą wystąpienia wyjaśniania jest brak oceny. Stąd jego rola jako wskaźnika współpracującego kierowania w rozmowie dziecka i dorosłego.

D: – *Co znaczy być dobrym?*

dz: – *To znaczy dobrze postępować. Uczyć innych jak się dorośnie [...].*

D: – *A co to znaczy, że ktoś umiera?*

dz: – *To znaczy, że inni ludzie z jego rodziny wpadają w rozpacz.*

D: – *A dusza?*

dz: – *Idzie do nieba.*

Dorosły, wyjaśniając, tak jak w przypadku tworzenia znaczeń, stosuje formy charakterystyczne dla dziecka i upewnia się, czy został zrozumiany.

D: – *Czyli zajmuje się taką odnową tych opon. No, bieżniki na tych oponach robi. No, jest to ciężka praca, ale potrzebna, bo nie każdy z nas może sobie kupić nowe opony, prawda?*

Dziecko w wyjaśnieniach stosuje konkretne, wyczerpujące wypowiedzi:

D: – *Nie lubisz malin?*

dz: – *No bo one mają gorzkawo-kwaśny smak.*

dz: – *Tak, tak w naszej rodzinie ty jesteś najładniejsza.*

D: – *Piękna kobieta to nie tylko twarz.*

dz: – *Tak, także ciało.*

dz: – *Bo jak przy nim siedzę, to nie umiem oddychać.*

D: – *Nie rozumiem.*

dz: – *Bo tak, jakby się nie mył.*

Rozwijanie pomysłów i prowadzenie do samodzielnego podejmowania decyzji to domena pytań dorosłego. Rozwijanie pomysłów dziecięcych, przez pytanie, nosi cechy odpowiedzi na pytania. Nie jest więc konieczna dłuższa wypowiedź:

dz: – *Jestem bogata.*

D: – *Że jesteś bogata...*

dz: – *Chciałabys być bogata?*

D: – *Co byś zrobiła z pieniędzmi, gdybyś miała ich całe mnóstwo?*

dz: – *Coś kupiła...*

D: – *Na przykład...*

dz: – *Buty.*

D: – *Nowe? Jakie ci się marzą?*

Dziecko zamyka rozwinięcie, odnosząc się do konkretnych realiów pomysłu.

D: – *A teraz porozmawiajmy sobie o bardzo przyjemnych rzeczach, o marzeniach. Na pewno każda z was je ma. Aniu, czy możesz nam opowiedzieć o swoich marzeniach?*

dz: – *Moim marzeniem jest wyjechać za granicę, jak będę duża i i zostać tam na dłużej i pracować.*

D: – *A w jakim zawodzie chciałabys pracować?*

dz: – *... [myśli].*

D: – *Możę jako nauczycielka, lekarz?*

dz: – *Tak, jako lekarz.*

D: – *Jakiej profesji?*

dz: – *Jako dentysta.*

Swobodzie rozwinięcia pomysłu sprzyja brak oceniania:

D: – *Mhm... myślę, żeby to zrobić jako dekoracje na sali gimnastycznej, na drabinkach, wtedy musiałyby być właściwie więcej.*

dz: – *Jeszcze można wykorzystać coś zielonego, że później, jak będziemy tą marzannę wciągać, to żeby nie było widać nas, że my tę marzannę ciągniemy.*

A szczególnie zabawa:

dz: – *Mamo, pobaw się ze mną w wypożyczalnię kaset video...*

D: – *Zgoda. Jakie kasety ma pani w wypożyczalni?*

dz: – *Na razie mam mało, bo jeszcze nie dowieźli.*

Samodzielne podejmowanie decyzji jako cel rozmowy nie jest jednorodnie reprezentowany. Pojawia się wraz z innymi celami i w różny sposób się przejawia. Dorosły nie tyle do tej decyzji doprowadza, ile szuka potwierdzenia drogi, jaką dziecko obrało.

D: – *[...] a jak tam będzie z jedzeniem na tej „zielonej szkole”?*

dz: – *Znając mnie, to na pewno okropnie.*

D: – *Czemu okropnie?*

dz: – *Bo ja taki Tadek niejadek.*

D: – *A co ty będziesz tam pił? Jak ty nie chcesz ani herbaty pić, ani kakao, takiego zwykłego gotowanego, ani kawy zbożowej.*

dz: – *Będę kupował soki.*

D: – *A jak tam nie będzie sklepu?*

dz: – *To już nie wiem.*

D: – *Sebastian, jak ty oglądasz takie straszne filmy i takie straszne rzeczy... to co?*

dz: – *Co?*

D: – *To możesz potem zasnąć...*

dz: – *Tak!*

D: – *I nie boisz się później?*

dz: – *Ja je lubię i chcę oglądać.*

Podsumowanie

Przytoczone wcześniej przykłady wybrane zostały dla zasygnalizowania różnorodności i złożoności stałego zjawiska we wczesnej edukacji, jakim są relacje dziecka z dorosłym. Odniesienia edukacyjne reprezentowane są w nich przez specyficzną sferę afektywną, wyjaśnianie, przekaz i odbiór znaczeń oraz kierowanie. Przykłady nie wyjaśniają związków przyczynowo-skutkowych, a stanowią tylko asumpt do refleksji nad tym, co jest rzeczywiście istotne w przebiegu uczenia się dziecka. Relacje wpisane w kontekst sytuacji komunikacji szkolnej powodują, iż dziecko zachowuje się zgodnie z doświadczeniami, których było udziałem w trakcie codziennego porozumiewania się.

Dziecięcy wybór zachowań w relacji z dorosłym w szkole będzie więc efektem tego, czego doświadczyło w codziennej rozmowie. Zależec zatem będzie również od stopnia zaangażowania dziecka w sytuację komunikacyjną, charakteryzowaną przez diadę dorosły – dziecko, jak i od możliwości otwieranych przez tę sytuację.

Bibliografia

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań 2006.
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, SOP, Warszawa 1998.
- Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Frydrychowicz S., *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 3.
- Gnitecki J., *Komunikacja symboliczna w systemach edukacyjnych opartych na metarealistycznych podstawach*, [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2001.
- Kamińska K., *Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość*, [w:] M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2003.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn 2000.

- Kwieciński Z., *Blokada rozwoju. Skutki nierówności w poziomie alfabetyzacji*, [w:] M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2003.
- Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, WsiP, Warszawa 1990.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Rostańska E., *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010.
- Rostańska E., *Klasa pierwsza – rodzina, dziecko, szkoła*, [w:] I. Nowakowska-Kempna (red.), *Śląsk w badaniach językoznawczych. Badanie pogranicza językowo-kulturowego polsko-czeskiego*, t. 3: *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1997.
- Rostańska E., *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1995.
- Rostańska E., *Wzory językowe w edukacji zintegrowanej*, [w:] J. Jakóbowski, A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2002.
- Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów*, PWN, Warszawa 2002.
- Śniczyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1998.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Impuls, Kraków 2002.

Beata Sufa

WSPOMAGANIE ROZWOJU MOWY DZIECKA W EDUKACJI ELEMENTARNEJ

Wstęp

Dziecko odczuwa naturalną potrzebę uczenia się języka, aby móc komunikować się z innymi i przekazywać swoje myśli.

Język służy dziecku jako narzędzie myślenia i stanowi podstawę kształtowania się jego pojęć, sądów i rozumowania. Język przekształca również w istotny sposób spostrzeżenia i wyobrażenia dziecka, do których bardzo wcześniej włącza się słowo jako niezbędny składnik ukierunkowujący percepcję zmysłową¹.

We współczesnych teoriach psychologicznych podkreśla się znaczenie nabywanych w wyniku aktywności jednostki doświadczeń w procesie rozwoju mowy i wewnętrznych struktur umysłowych oraz w doskonaleniu narzędzi i sposobów organizowania wiedzy. Badacze języka² podkreślają zależność rozwoju mowy i poziomu intelektualnego oraz społecznego. Związek między niektórymi sferami życia jednostki a językiem jest relacją zwrotną.

Brak odpowiedniego poziomu kompetencji językowej uniemożliwia właściwe kształtowanie się dziecka jako jednostki społecznej, utrudnia rozwój zdolności zabawy, szczególnie tematycznej, i opanowywanie reguł gier. Deficyt takich doświadczeń wtórnie może wywołać dalsze upośledzenie funkcji językowych, poprzez niewystarczający poziom stymulacji środowiska i liczby oraz jakości interakcji³.

Język uwarunkowany jest zarówno biologicznie, jak i środowiskowo. Dzięki określonym predyspozycjom wrodzonym dziecko, pod wpływem czynników środowiskowych, nabywa kolejne struktury systemowe. Jedną z pierwszych teorii, behawiorystyczny model Burrhusa Frederica Skinnera, rozpatruje nabywanie języka w kategoriach warunkowania i praw uczenia się. W późniejszych teoriach Norma Chomsky'ego czy Erica Lenneberga podkreśla się biologiczne mechanizmy naby-

¹ M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1989, s. 105.

² W. Doroszewski, *Język. Myślenie. Działanie. Rozważania językoznawcy*, PWN, Warszawa 1992; A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1986; S. Szuman (red.), *Rozwój języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1968.

³ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.

wania języka. W koncepcji Basila Bernsteina kluczową rolę w tym procesie pełnią czynniki środowiskowe. W teorii Stefana Szumana warunkiem przyswajania języka jest natomiast aktywność własna dziecka, podczas której uczy się zastosowań języka, odkrywa jego funkcje. Badania wykazały również, że w pierwszym roku życia dziecka, w percepcji i tworzeniu mowy, następuje przejście od wzorca uniwersalnego, w którym występuje jednakowy rozwój języka we wszystkich kulturach świata, do wzorca specyficznego dla danego języka⁴.

Badania nad językiem dowodzą, że

[...] różnorodność, bogactwo, elastyczność i płynność procesu przyswajania języka niewątpliwie stanowią o jego sile. Dzieci uczą się języka nawet w najbardziej niesprzyjających okolicznościach⁵.

We współczesnych badaniach nad przyswajaniem mowy dominuje podejście komunikacyjne, w którym podstawowym celem nabywania języka jest przygotowanie do życia w społeczeństwie i komunikowania się z innymi⁶. Komunikacyjne ujęcie rozwoju mowy dziecka umożliwia dostrzeżenie relacji pomiędzy umiejętnościami językowymi i komunikacyjnymi użytkowników języka, co może być przydatne w podejmowaniu działań wspomagających rozwój mowy i umiejętności komunikacyjne. Ukazuje także zależność rozwoju mowy, działania i współdziałania z innymi. Podczas nabywania mowy dziecko nie tylko przyswaja język, ale także opanowuje sprawności umożliwiające jego używanie, poznaje zachowania językowe i uczy się je wykorzystywać stosownie do różnych kontekstów komunikacyjnych. Jednocześnie realizuje potrzeby komunikacyjne, rozwija kompetencję językową i komunikacyjną.

Zgodnie z teorią konstruktywizmu, dziecko ucząc się języka i myślenia, nie przejmuje gotowych informacji o rzeczywistości, lecz odkrywa je podczas aktywności własnej – badając, eksperymentując, tworzy wiedzę o świecie oraz własny system językowy, odkrywa istotę języka. Ucząc się poszukuje znaczeń, jest aktywnym uczestnikiem interakcji oraz współwystępujących w niej procesów uczenia się, nie zapamiętuje proponowanych mu rozwiązań, buduje własne teorie, analizując doświadczenia i wiedzę potoczną, tworzy rozumienie otaczającej je rzeczywistości⁷.

Dla rozwoju języka istotny jest zarówno potencjał możliwości, którym dysponuje dziecko, jak i stwarzane przez dorosłych okazje do uczenia się.

Rozwój mowy dziecka można również analizować w kontekście nabywanej sprawności językowej, którą Magdalena Jankowska definiuje jako: „swobodne i naturalne zachowanie językowe, odpowiednie do sytuacji komunikacyjnej oraz zamie-

⁴ B. Bokus, G.W. Shugar, *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

⁵ M. Rice, *Poznawcze aspekty rozwoju komunikacyjnego*, [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 258.

⁶ B. Bokus, G.W. Shugar, *op. cit.*

⁷ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000, s. 74–150.

rzanej funkcji komunikacyjnej”. Autorka definicji podkreśla, że „uczeń wobec aktu mówienia przyjmuje dwojaką rolę – nadawcy i odbiorcy”⁸. Porozumiewanie się z innymi jest procesem złożonym, a wszelkie najdrobniejsze błędy językowe grożą nieporozumieniami, dlatego zarówno nadawca, jak i odbiorca muszą posiadać sprawność językową, czyli muszą wiedzieć, jak poprawnie tworzyć własne treści oraz jak rozumieć cudze wypowiedzi. Oczywiście mówić poprawnie, jeszcze nie oznacza mówić dobrze, skutecznie i ekspresyjnie. Umiejętność komunikowania się wymaga bowiem, oprócz sprawności leksykalnej i gramatyczne, jeszcze:

- gotowości do komunikowania się z innymi,
- potrzeby podejmowania komunikacji i dzielenia się posiadanymi znaczeniami,
- zdolności do działania pod kierunkiem mowy partnerskiej itd.⁹

Należy także podkreślić, że wysoka sprawność lingwistyczna często nie pozostaje w związku z umiejętnościami interakcyjnymi¹⁰.

Zdaniem Stanisława Grabiasa¹¹, sprawność językowa jest wypadkową czterech komponentów, które nabywane są stopniowo:

- sprawności pragmatycznej, będącej umiejętnością osiągania celu założonego przez nadawcę wypowiedzi,
- sprawności systemowej, wyrażonej przez stopień opanowania systemu językowego na trzech poziomach: fonologicznym, morfologicznym i składniowym,
- sprawności sytuacyjnej, polegającej na dostosowaniu wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej
- sprawności społecznej, przejawiającej się umiejętnością dostosowania wypowiedzi do odbiorcy¹².

Zdaniem autora, kolejność rozwojowa pojawiania się sprawności jest stała i stopniowo nabywane są coraz bardziej złożone umiejętności, a ich opanowanie warunkuje pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej, a także wpływa na powodzenie wypowiedzi¹³.

⁸ J. Bar, *Szkolne formy wypowiedzi*, [w:] H. Kurczaba, U. Kopec, E. Kozłowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UR, Rzeszów, s. 200–220.

⁹ M. Kielar-Turska, *Rozwijający się człowiek – jak go widzi psycholingwista*, [w:] J.W. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.

¹⁰ M. Nowicka, *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000, s. 154.

¹¹ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.

¹² Por. A. Walencik-Topilko, *Stymulacja sprawności językowej dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t.1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Impuls, Kraków 2002; M. Mnich, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Katowice 2002, s. 26–28.

¹³ S. Grabias, *op. cit.*, s. 283.

Rozwój sprawności językowej dziecka uwarunkowany jest biologicznie, społecznie i kulturowo¹⁴ oraz regionalnie¹⁵. Najważniejsza jednak jest przynależność społeczna, bo mowa dziecka może się rozwijać tylko i wyłącznie w obrębie społeczności, kiedy uczeń pozostaje w kontakcie z innymi. Istotne jest, aby język jako narzędzie służące poznaniu, komunikowaniu się i wyrażaniu uczuć okazał się maksymalnie skuteczny¹⁶. Skuteczność oznacza tu osiąganie zamierzonych przez nadawcę celów. W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dziecko wymaga intensywnej stymulacji sprawności językowej. Od tego, jakie podstawy stworzy się w tym okresie i jaki poziom umiejętności językowych zostanie przez ucznia osiągnięty, zależy dalsza jego edukacja¹⁷.

Mowa, jej elementy i funkcje

Mowa to zespół czynności, jakie przy udziale języka realizuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego¹⁸. We współczesnym językoznawstwie wyróżnia się cztery elementy, które obejmuje pojęcie mowy:

- język, czyli system znaków dźwiękowych i reguł łączenia tych znaków określających sposób posługiwania się nimi,
- mówienie, czyli indywidualna zdolność do tworzenia zdań ze znaków należących do języka,
- rozumienie, czyli zdolność jednostki do odbioru komunikatów i przypisywania im znaczeń,
- tekst, czyli produkt mówienia.

Mowa pełni dwie podstawowe funkcje: reprezentatywną (przedstawieniową) i komunikacyjną¹⁹. Pierwsza z nich umożliwia tworzenie nowych zdań, których nie przyswajamy w gotowej postaci, lecz kreujemy przy użyciu reguł składniowych oraz rozumienie zdań, które dotąd były nam nieznane. Funkcja komunikacyjna dotyczy procesu komunikowania się jednostek.

Niektórzy autorzy rozbudowują liczbę i rodzaje funkcji mowy, ze względu na jej złożony charakter. Józef Porayski-Pomsta wyróżnia następujące funkcje języka²⁰:

¹⁴ D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 1996, s. 14.

¹⁵ H. Synowiec, *Determinanty regionalne sprawności językowej uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M.T. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej*, Impuls, Kraków 1999, s. 115.

¹⁶ S. Śniatkowski, *Sprawność językowa (próba uporządkowania pojęć)*, [w:] J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Sprawności językowe*, Edukacja, Kraków 1997, s. 75–82.

¹⁷ Por. A. Mielech, *Kształcenie sprawności językowych dziecka w okresie wczesnoszkolnym*, [w:] M. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej*, Impuls, Kraków 1999, s. 123; M. Mnich, *op. cit.*, s. 9.

¹⁸ S. Grabias, *op. cit.*

¹⁹ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa 2000, s. 20–28.

²⁰ J. Porayski-Pomsta, *O wychowaniu językowym w domu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 4, s. 204–208.

- komunikacyjną – język służy wzajemnemu porozumiewaniu się jednostek;
- informacyjną – polegającą na wzajemnym przekazywaniu informacji o zdarzeniach, które poddajemy ocenie i sytuujemy w określonym czasie;
- nakłaniającą – której realizacja przebiega w sytuacji, gdy poprzez pytania, polecenia, oceny, sugestie wywołujemy określone zachowania, działania odbiorcy;
- sprawczą – pojawiająca się wtedy, gdy na podstawie tego, co mówimy, dokonują się zmiany w naszym życiu; może być realizowana na mocy wiary lub na mocy przyjętej konwencji społecznej;
- ekspresywną – ujawniającą w języku przeżywane emocje, wolę, przekonania i opinie;
- tekstową – ukazującą, że język służy do tworzenia różnorodnych tekstów i powiązaną z funkcją komunikacyjną;
- poznawczą – posługującą się językiem do opisu rzeczywistości pozajęzykowej, językowej prezentacji obrazu świata;
- kulturową – wykorzystującą język dla tworzenia kultury i przekazywania jej pokoleniom.

Świadomość, że język dziecięcy spełnia różne funkcje, że jest pełen ekspresyjności, co pozwala dziecku oswajać świat, może pomóc nauczycielowi w projektowaniu sytuacji komunikacyjnych uwzględniających różne funkcje i style mówienia.

Przebieg rozwoju mowy

Rozwój mowy u dziecka jest uniwersalny i przebiega według tych samych etapów, lecz nie w tym samym tempie. Nabywanie różnych umiejętności językowych u dzieci następuje w różnym wieku, jednak kolejność ich występowania jest stała. W literaturze można odnaleźć różne ujęcia periodyzacji mowy. Jedno z nich prezentuje Ida Kurcz²¹, która wyróżnia cztery fazy o charakterze uniwersalnym. Są to: faza przedjęzykowa (pierwszy rok życia), faza wypowiedzi jednowyrazowych (między 10 a 20 miesiącem życia), faza wypowiedzi dwuwyrazowych (pod koniec drugiego roku życia), faza opanowania podstaw językowych (od około trzeciego roku życia), która przypada na wiek przedszkolny.

Dziecko rozpoczynając wiek przedszkolny powinno posiadać umiejętność słuchowego rozróżniania dźwięków mowy i dość dobrze opanowaną wymowę. Język przedszkolaka wskazuje zwykle, że proces kształtowania się systemu językowego w podstawowym wymiarze dobiega końca. Jest to okres:

- ostatecznego formowania się systemu fonetyczno-fonologicznego,
- pojawiania się wszystkich kategorii gramatycznych oraz
- schematów składniowych,
- zwiększania się zasobu słownikowego,
- używania nazw abstrakcyjnych, porządkowania świata czasowo i przestrzennie²².

²¹ I. Kurcz, *op. cit.*

²² J. Cieszyńska, M. Korendo, *op. cit.*, s. 182.

Na początku wieku przedszkolnego dzieci potrafią:

- odpowiadać na proste pytania (zwykle o pojedynczą informację) odwołujące się do niedawnej przeszłości,
- wspominać odleglejsze wydarzenia, zazwyczaj łączące się z silniejszymi emocjami,
- rozumieć zdania odnoszące się do bliskiej przyszłości (np. „Po obiedzie pójdziemy do kina”).

W wieku trzech lat dziecko buduje złożone konstrukcje składniowe (wszystkie typy zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie), stopniowo wzrasta jego sprawność komunikacyjna i społeczna, jednak mimo potrzeby komunikowania się, nie potrafi jeszcze wypowiadać się w sposób czytelny dla otoczenia²³. Pełne znaczenie wypowiedzi można poznać na tle sytuacji. Czterolatek natomiast ma opanowany taki zasób słownikowy i dysponuje taką znajomością reguł gramatycznych, które pozwalają mowie stać się niezależną od kontekstu sytuacyjnego, w konsekwencji czego zaczyna być w pełni zrozumiała dla innych, jednak nadal wypowiedzi dziecięce są niepoprawne stylistycznie.

Pod koniec wieku przedszkolnego:

- następuje rozwój zdolności narracji, z uwzględnieniem wydarzeń dziejących się w niedalekiej przeszłości i w bliskiej przyszłości;
- wypowiedzi stają się bardziej spójne;
- dziecko zaczyna być gotowe do czytania tekstów i nauki języka poprzez opisy metajęzykowe, adekwatne do jego poziomu poznawczego;
- pięcio-, sześciolatek bawi się słowami, rymuje, zauważa niuanse językowe, wieloznaczność wyrazów, języków obcych, zaczyna rozumieć nie tylko dosłowne znaczenie słów i wyrażeń, stosuje porównania i określenia;
- dziecko stosuje konwencjonalne formuły językowe przywitania, pożegnania, przeproszenia, prośnienia itp. w różnych sytuacjach komunikacyjnych;
- sześciolatek używa w rozmowach zasad retoryki interpersonalnej (grzeczności, taktu, ciekawości), ale tworzone wypowiedzi w nieznacznym stopniu są zgodne z zasadami retoryki tekstowej (jasności, estetyki);
- kolejno pojawiają się poszczególne akty mowy, poczynając od oznajmienia, następnie prośby, żądania, aż po deklaracje;
- dziecko swobodnie operuje elementami słownikowymi i gramatycznymi systemu językowego;
- „siedmiolatek najczęściej opanowuje formę składniową – zdania w stronie biernej”²⁴.

Pod koniec wieku przedszkolnego wzrasta także znaczenie komunikacji językowej, dziecko zaczyna oceniać, czy nadawane przez niego komunikaty są czytelne i jaka jest ich komunikatywność, zaczyna także używać form wypowiedzi stosownie do sytuacji mówienia.

²³ M. Przetacznik-Gierowska, *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Energeia, Warszawa 1994.

²⁴ J. Cieszyńska, M. Korendo, *op. cit.*, s. 182.

Nabywana przez dziecko w wieku przedszkolnym w toku aktywności własnej spontaniczna aktywność językowa rozwija się i odkrywa w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a jego doświadczenia językowe są wynikiem sytuacji wychowawczych planowanych i organizowanych przez rodziców i nauczyciela.

Należy zaznaczyć, że do szóstego roku życia język dziecka kształtuje się w rodzinie, która „dostarcza jednostce podstawowych kategorii ujmowania rzeczywistości kreowania samej siebie”²⁵. Język rodzinny, warunkujący doświadczenia językowe dziecka przed podjęciem edukacji przedszkolnej czy szkolnej, obejmuje: język narodowy, formy kolokwialne, żargonowe, dialektyczne, regionalne, ekspresjonizmy, neologizmy oraz zachowania społeczne ukazujące relacje między członkami wspólnot i uczestnikami komunikacji²⁶.

Projektowane sytuacje edukacyjne powinny uwzględniać czas na podejmowanie przez dzieci aktywności własnej, ale także wykorzystanie różnych elementów języka do tworzenia mowy komunikatywnej.

Jadwiga Cieszyńska i Marta Korendo proponują w rozwijaniu mowy dziecka w piątym i szóstym roku życia wykorzystanie:

- zabaw tematycznych, podczas których dziecko używa konwencjonalnych formuł językowych, prezentuje sytuacje społeczne, np. spotkanie z rówieśnikiem, i za każdym razem używa stosownych do sytuacji i rozmówcy zwrotów, np. przywitania i pożegnania;

- układanie przez dziecko historyjki obrazkowej (początkowo trójelementowej) w celu uchwycenia oraz językowego wyrażenia związków przyczynowo-skutkowych oraz czasowych, a nie tylko treści poszczególnych obrazków;

- zabawy w rymy, rymowanie pseudowyrazów (układanie wierszyków w języku biedronek, pszczołek, pluszowych zabawek itp.), zestawianie par rymujących się słów i tworzenie prostych rymowanek;

- czytanie z dzieckiem znanych wierszyków i motywowanie go do uzupełniania ostatnich, rymujących się wyrazów w wersach;

- kontynuację nauki czytania – przygotowanie tekstów o dziecku, dbanie o ich właściwy poziom graficzny i językowy (duże, drukowane litery, czcionka bezszeryfowa, odpowiednie odstępy między linijkami);

- ćwiczenie myślenia przez analogię oraz kategoryzację, które pomagają dzieciom odczytywać wszystkie rodzaje druku²⁷.

Zdaniem autorek,

[...] wkraczając w wiek szkolny, dziecko staje na starcie edukacyjnych wyścigów. Dobrek językowy, z jakim rozpoczyna naukę w szkole, będzie nieocenioną pomocą w sprostaniu coraz wyższym wymogom stawianym przez nauczycieli i rodziców²⁸.

²⁵ S. Grabias, *op. cit.*, s. 267.

²⁶ K. Handke, *Socjologia języka*, PWN, Warszawa 2009, s. 76–77.

²⁷ J. Cieszyńska, M. Korendo, *op. cit.*, s. 191–192.

²⁸ *Ibidem*, s. 190.

Podejście do rozwijania mówienia w szkole

Podsumowując fazy nabywania języka można zauważyć, że dziecko pięcio-, sześćoletnie staje się w pełni świadomym jego użytkownikiem – nadawcą i odbiorcą. Jego wypowiedzi cechuje oryginalność. W chwili podjęcia nauki szkolnej zanika twórczy stosunek dziecka do słowa. Dalszy rozwój mowy podlega oddziaływaniom nauki pisania. Pojawia się ekspresja „konformistyczna”, dziecko w wyniku niekompetencji w zakresie czytania i pisania przejmuje wzory mowy dorosłych, pragnie odtwarzać, a nie tworzyć. Rezygnuje ze swobodnej, żywej mowy i zaczyna ściśle stosować się do reguł gramatycznych mowy aktywnie pisanej w mówieniu²⁹. W wyniku zaistniałej sytuacji nie może swobodnie porozumiewać się z otoczeniem w mowie potocznej, a jego wypowiedzi cechuje tendencja do typizacji, a więc stosowania pewnych stałych schematów syntaktycznych do wyrażania podobnych treści semantycznych. Dziecko zaczyna więc stosować podręcznikowe sformułowania, ogólniki, naśladuje gotowe wzory językowe, unika ekspresywności i formułowania myśli własnymi słowami³⁰. Występowanie w szkole blokad rozwoju mówienia dodatkowo potęguje tę sytuację.

Dla podejścia redukcyjno-instrumentalnego charakterystyczna jest wybiórcza przewaga funkcji informacyjnej wypowiedzi z redukcją lub brakiem innych funkcji i traktowanie komunikacji jako narzędzia przekazu i kontroli wiadomości szkolnych. Nacisk zostaje tu położony na formalną poprawność. Formalizacja językowych wymagań poprawnościowych, do których dostosować się musi uczeń, skłania go do rezygnacji z komunikatów osobistych. Słabe zróżnicowanie sytuacji językowych pogłębia rozdzźwięk między komunikacją szkolną, a językiem używanym pod kontrolą nauczyciela³¹.

Organizowanie warunków mówienia w klasie szkolnej jest uzależnione od podejścia do roli wypowiedzi ucznia w szkole, rozumienia podstawowych funkcji mowy i jej znaczenia dla rozwoju psychospołecznego. W podejściu komunikacyjno-osobotwórczym komunikowanie werbalne jest traktowane jako wielowymiarowe, rozległe w skutkach osobotwórczych doświadczenie społeczne. Ograniczanie funkcji mówienia jest tu rozumiane jako ograniczanie rozwoju ucznia³². W podejściu tym szerzej eksponuje się także związek komunikacji z rozwojem poznawczym i funkcją mówienia, w której mówienie jest realizowane dla myślenia i uczenia się.

Niestety mówieniu uczniów w szkole nadal przypisuje się głównie funkcje dydaktyczne: aktywizującą, utrwalającą i kontrolną, natomiast może ono pełnić również rolę tworzenia wiedzy³³. Warto pamiętać, że mowa nie tylko wyraża myśl, ale może także ją tworzyć. Zjawisko to określane jest jako mowa eksploracyjna (uczenie się

²⁹ M. Kielar-Turska, *Indywidualizacja i typizacja języka uczniów w wieku 8–16 lat*, „Socjolingwistyka” 1980, t. 3, s. 177.

³⁰ M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1985.

³¹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka (red.), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 91.

³² D. Klus-Stańska, *op. cit.*, s. 82.

³³ *Ibidem*, s. 81.

przez mówienie lub język uczenia się). Mówienie dla uczenia się, a więc stosowanie języka umożliwiającego refleksję, jest związane z sytuacjami, gdy uczeń nie mając gotowych znaczeń poszukuje ich „głośno myśląc” i uzgadniając ostateczny wynik ze znaczeniami wypowiedzianymi przez rozmówców. Używany przez ucznia język jest często niepoprawny gramatycznie, gdyż jest on zbyt skoncentrowany na problemie, by zadbać o formę gramatyczną. Dzięki eksplorowaniu przez mówienie o znaczeniach dziecko będzie lepiej je rozumieć³⁴.

Uruchamianie mówienia do myślenia powinno być organizowane poprzez pracę w małych grupach. Interakcje z rówieśnikami w klasie wspomagają rozwój poznawczy, ułatwiają przenoszenie wypracowanych wspólnie strategii na samodzielne rozwiązywanie problemów oraz wyzwalają różnorodne formy komunikacyjne, których uczeń wobec nauczyciela z reguły nie realizuje³⁵. Zdobywanie wiedzy powinno polegać na konstruowaniu i nadawaniu znaczeń w sytuacjach problemowych, a nie na byciu z nimi zapoznanymi. Praca grupowa powinna polegać na negocjacjach, które są źródłem wiedzy i rozwoju strategii intelektualnych na generowaniu wielu pomysłów, dzieleniu się znaczeniami, wzajemnym uzupełnianiu informacji, rozstrzygnięciu wątpliwości³⁶. Podejście komunikacyjno-osobotwórcze, jak wskazuje Dorota Klus-Stańska, zakłada konieczność uwzględniania przemyśleń uczniów. Tymczasem w szkole transmisyjnej, zorientowanej na instrumentalne, poprawnościowe traktowanie języka, rozmowy między uczniami są odbierane jako czynnik niepożądany i zakłócający³⁷, nawet gdy dotyczą zagadnień bezpośrednio związanych z ich działaniem na zajęciach.

Dominacja w polskiej szkole podejścia redukcyjno-instrumentalnego do mówienia w klasie powoduje liczne bariery rozwojowe. Orientacja poprawnościowa wyraża się w nauczycielskiej tendencji do nadmiernej ingerencji korekcyjnej w wypadku popełnienia przez ucznia błędu językowego, która wyraża się w przerywaniu mówiącemu dziecku, poprawianiu go i wymuszaniu zgodnej z normą językową wypowiedzi.

Nauczyciel czuje się w obowiązku poprawić błąd formalny ucznia, tym samym dostarcza informacji, że to jak się mówi, jest znacznie ważniejsze od tego, co się mówi. Dziecko nabiera przekonania, że w szkole nikt nie wsłuchuje się w to, co ma ono do powiedzenia, jednocześnie blokuje się komunikacyjnie, gdyż po uwzględnieniu poprawki zapomina, co chciało powiedzieć.

Orientacja poprawnościowa wyraża się w wylapywaniu przez nauczyciela błędów w wypowiedzi ucznia. Uczący nie skupia się na treści komunikatu, którą dziecku jest często trudno wyrazić. Zdaniem Józefa Rurawskiego, należy oddzielać treść wy-

³⁴ *Ibidem*, s. 84.

³⁵ E.A. Forman, C.B. Cazden, *Mysł Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.

³⁶ B. Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.

³⁷ S. Mieszalski, *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela w szkole podstawowej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1990, s. 214.

powiedzi od sposobu jej kształtowania³⁸. Samodzielność treści komunikatu wypowiedzianego nawet w niepoprawnej formie powinna być wyżej ceniona niż dosłowność przekazu.

Argumenty przemawiające za poprawianiem wypowiedzi dzieci wskazują, że dzieci muszą mieć świadomość, iż do płynnego, czytelnego przebiegu rozmowy niezbędne jest wprowadzanie korekt. Jednocześnie poprawianie wypowiedzi świadczy o zaangażowaniu rozmówcy, który chce, aby wypowiedziany przez dziecko przekaz był zrozumiany, doprecyzowany, wyjaśniony, skorygowany. Rozmówca może tu jednak zastosować korektę dyskretną lub korektę odroczoną, by nie wywołać blokady komunikacyjnej u wypowiadającego się.

Pierwsza polega na maskowaniu korekty, np. technikami aktywnego słuchania (np. uczeń: „Wczoraj poszedłem z tatą do kina”, nauczyciel: „Poszedłeś z tatą? A na jaki film poszedłeś?”). Druga na odrzuceniu korekty, interwencji, gdy uczeń mówi niepoprawnie. Należy pamiętać, że niektóre nawet niepoprawne wypowiedzi powinny być oceniane pozytywnie, jeżeli dziecko używa wyrazu czy zwrotu dla wyrażenia myśli o treści bardzo subtelnej, lecz czyni to w niepoprawnej formie językowej³⁹. Komunikacja na lekcji, która ma służyć sprawnemu posługiwaniu się językiem, często może być oceniana jako sztuczna, niezręczna, więc pod względem stylistycznym niepoprawna. Przykładem jest tu

[...] konieczność mówienia całym zdaniem wbrew potrzebie sytuacyjnej i kontekstowej, obowiązek natychmiastowego z realizacją słowną komponowania wypowiedzi, usztywniają język mówiony dziecka⁴⁰.

Uwagi typu „powiedz to całym zadaniem” generują wypowiedzi niezgodne w budowie z kompetencją językową uczniów⁴¹, nie tylko nieprzydatne w życiu pozaszkolnym i blokujące rozwój umiejętności komunikowania się, ale także zaburzające kompetencje komunikacyjne. Mogą bowiem zniechęcić rozmówcę, a w konsekwencji doprowadzić do przerwania rozmowy.

Szkolę transmisyjną cechuje monotonia sytuacji społecznych, komunikacyjnych. Oferta sytuacji sprzyjających mówieniu winna cechować się różnorodnością w wielu zakresach: leksykalnym, stylistycznym, pragmatycznym, społecznym, kulturowym i osobistym⁴². W rozwijaniu mowności dzieci celowe jest proponowanie im, w różnicowanych i wielorakich sytuacjach mówienia, bogactwa sposobów, tematów, form, celów mówienia i ról komunikacyjnych, które mogą być realizowane zarówno w sytuacjach rzeczywistych, jak i symulowanych, przy wykorzystaniu różnych aktów ko-

³⁸ J. Rurawski, *Związek nauk o języku z problematyką pedagogiki przedszkolnej*, [w:] M. Kwiatkowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985, s. 125.

³⁹ S. Hessen, *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1997, s. 125.

⁴⁰ M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 28.

⁴¹ M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wydawnictwo WSP, Kraków 1999.

⁴² D. Klus-Stańska, M. Nowicka (red.), *op. cit.*, s. 95.

munikacyjnych w konkretnych działaniach i we współpracy oraz różnych kontekstów i perspektyw interpretacyjnych. Zróżnicowanie sytuacji mówienia umożliwia dzieciom korzystanie z bogactwa różnych gatunków wypowiedzi. Funkcjonalny charakter uczenia się języka wskazuje, że będzie on się rozwijał i doskonalił, jeżeli dziecko będzie mogło operować informacjami, wyrażać własne potrzeby, planować i projektować zadania, dyskutować, negocjować, pytać w różnorodnych formach aktywności.

Mówienie w szkole polega najczęściej na krótkim, zwięzłym odpowiadaniu na proste pytania. Model pytanie – odpowiedź, który całkowicie zdominował nauczanie szkolne, charakteryzuje przewagą pytań nauczyciela (przeciętnie dwa na minutę), które świadczą o jego uprzywilejowanej pozycji. Około 60% pytań obejmuje przypomnienie informacji, 20% pobudza do myślenia, a pozostałe są natury organizacyjnej. W świetle badań uczący zajmują ponad 70% czasu przeznaczanego na mówienie⁴³. Wśród nauczycielskich komunikatów dominują akty stymulujące (polecenia i wskazówki), orzekające (wyjaśnienia, pogadanki, nawiązania do wypowiedzi uczniów) i komunikacyjne (akty grzecznościowe).

W sytuacji szkolnej dzieci rzadko korzystają z języka, by planować, rozważać, omawiać lub wspominać przeszłe zdarzenia, a interakcje rzadziej mają charakter intelektualnych poszukiwań. Można postawić tezę, że w szkole raczej mówi się do dzieci niż się z nimi rozmawia z nimi.

Wzbogacanie sytuacji mówienia może przebiegać dwiema drogami: poprzez organizowanie ćwiczeń komunikacyjnych lub tworzenie odpowiedniej sytuacji związanej z organizowaniem procesu dydaktycznego: eksperymentowaniem w małych zespołach, współpracę grupową nad projektem, dyskusje, prezentacje instruktażowe, metody oparte na rówieśniczym tutoring, jako stymulujące aktywność językową ucznia⁴⁴. Stworzenie warunków interakcji uczeń – uczeń umożliwia pytanie się nawzajem, korzystanie z techniki pomysłów-omów z kolegą i przedstawienie rezultatu grupie, tworzenie wielu alternatywnych odpowiedzi⁴⁵.

Brak czasu na skomplikowane sytuacje komunikacyjne sprawia, że coraz częściej obserwuje się nieporadność językową uczniów. Można wnioskować, że wspomaganie umiejętności komunikacyjnych powinno stanowić uzupełnienie kształcenia językowego.

Kult poprawności wyklucza zgodę na język osobisty ucznia, a więc podstawowy, naturalny, używany potocznie. Tymczasem może on pełnić rolę punktu odniesienia, gdy musimy poradzić sobie z opanowaniem języka oficjalnego czy wyspecjalizowanego-naukowego⁴⁶. Dzięki niemu możemy przetłumaczyć „na nasze” to, co jest dla nas niezrozumiałe. Z potocznością najsilniej jest bowiem związany „świat

⁴³ A. Gis, *Strumień świadomości. O języku nauczycieli*, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 295–300; B. Skowronek, *Akty mowy nauczyciela, czyli o związkach gadulstwa i (pseudo) metody*, „Polonistyka” 1992, nr 6, s. 359–364.

⁴⁴ E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności językowej*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2002.

⁴⁵ R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.

⁴⁶ J. Bartmiński, *Styl potoczny*, [w:] J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.), *Język a kultura*, t. 5. *Potoczność w kulturze*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992, s. 37.

pojęciowy”. Niezgoda na język potoczny na lekcji wyraża się w eliminowaniu składni dziecięcej charakteryzującej się nadużywaniem zaimków osobowych, anakolutów, wtrąceń, upraszczaniem reguł gramatycznych. Niestety wciąż mało jest działań służących określeniu przyczyn i skutków takich nieprawidłowości, działań korekcyjnych i profilaktycznych. Język dziecka pełen jest emocjonalności i odpowiada dziecięcemu postrzeganiu świata, a dostrzegane w nim usterki są w rozmowie elementami naturalnymi⁴⁷. Dlatego ważne jest uświadomienie sobie przez nauczyciela, że język dziecięcy pozwala uczniowi rozumnie oswajać świat oraz że w mówieniu istnieją różne style⁴⁸.

Podsumowując, wyzwaniu i rozwijaniu mowy uczniów służą różnorodne sposoby i ćwiczenia organizowane w sytuacjach realnych i symulowanych, w których dzieci:

- mogą działać, eksperymentować, badać, formułować pytania;
- współpracować, dyskutować, rozmawiać w małych zespołach;
- mają prawo do błędu, a samodzielność treści wypowiedzi, formułowanych nawet w nieporadnej formie, są wyżej cennie niż dosłowność przekazu;
- inspirowane są różnorodnością tematów, wielością form i celów mówienia, perspektyw interpretacyjnych, przyjmują różne role komunikacyjne (pytają, instruują, pouczają, kierują działaniem itp.);
- mogą wyrażać zaangażowanie emocjonalne i poznawcze.

Ewa Filipiak zauważa, że organizowanie działań edukacyjnych przez nauczyciela może tworzyć kontekst rozwoju języka dziecka, modyfikować dynamikę i kierunek zmian. Interakcyjny model edukacji językowej powinien uwzględniać:

- celowe organizowanie zadań, które umożliwiają nabywanie, rozwijanie i doskonalenie kompetencji językowej i komunikacyjnej;
- kontekst społeczno-kulturowy, jako najbardziej optymalny dla rozwoju języka,
- aktywne współuczestnictwo ucznia i nauczyciela;
- działania edukacyjne, swobodną ekspresję i aktywność własną dziecka,
- różne sposoby nabywania doświadczeń językowych,
- wrażliwość nauczyciela na zalety językowych interakcji dziecięcych⁴⁹.

Wspomagając rozwój mowy dziecka, nauczyciele powinni zatem zadbać o wytworzenie tzw. klimatu językowego, wyrażającego się w dominujących sposobach użytkowania języka w codziennych relacjach w klasie szkolnej⁵⁰. Łączy się on z takimi aspektami użycia języka, jak: aspekt lingwistyczny, który zakłada wykorzystanie elastyczności składni, bogactwa słownikowego, dopuszczalnych środków wyrazu; aspektu relacji społecznych, który dotyczy regulatorów społecznych (kierunków komunikacji, udziału uczestników komunikacji w kontrolowaniu mowy); aspektu pragmatycznego, który wiąże się z przyjętymi celami podjętego procesu komunikowania się.

⁴⁷ E. Rostańska, *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa – Kraków 1995.

⁴⁸ S. Grabias, *op. cit.*, s. 104.

⁴⁹ E. Filipiak, *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.

⁵⁰ D. Klus-Stańska, *op. cit.*, s. 139.

Wzbogacaniu sytuacji mówienia sprzyjają pytania, które powinny zawierać różnorodne typy komunikatów, angażować emocje uczniów, przywoływać ich osobiste doświadczenia, dotyczyć spraw złożonych, umożliwiać interpretację, np.: „Kiedy mówisz, że jesteś mądry, a kiedy, że jesteś niemądry?”, „Czy można być raz mądrym, a raz niemądrym?”.

Rola pytań we wspomaganiu rozwoju mowy dzieci

Sposób, w jaki nauczyciele posługują się językiem, a zwłaszcza, jak formułują pytania, może doraźnie i długofalowo wpływać na efekty uczenia się⁵¹. Badania Marii Cackowskiej wykazały, że 50% wypowiedzi stanowią pytania, a 30–50% poleceń⁵². Zdecydowana większość pytań (60–80%) wymaga reprodukcji wiedzy, a tylko 10–35% ma charakter problemowy, rzadko służą też ujawnianiu przeżyć. Polecenia wykorzystywane są do kierowania zachowaniem uczniów i jego regulacji⁵³. Aktywność dziecka jest więc głównie zredukowana do reagowania na polecenia, pytania nauczyciela i trafnego odczytywania ich znaczeń.

Pytania nauczyciela mogą pełnić różnorodne funkcje:

- a) pobudzać myślenie uczniów:
 - wzbudzić ich ciekawość i zainteresowanie,
 - ukierunkować uwagę,
 - ukształtować poglądy, emocje, przeżycia,
 - pobudzić dyskusję;
- b) sprawdzić wiedzę:
 - sprawdzić rozumienie,
 - rozpoznać trudności;
- c) skorygować wiedzę:
 - skierować na nowe treści⁵⁴.

Dobre pytanie jest stymulatorem intelektu, wyzwaniem dla myślenia – trzeba w nie wniknąć. Wymaga nieschematycznych i przemyślanych odpowiedzi. Pytania takie zawierać mogą:

- osądzanie („Czy są sytuacje, w których usprawiedliwiona byłaby kradzież, kłamstwo?”),
- porównywanie („Pod jakim względem podobne są do siebie dane przedmioty, obrazy, teksty, czynności? Pod jakim są różne?”),
- ocenianie („Który obraz, tekst, przedmiot jest lepszy? dlaczego?”)⁵⁵.

⁵¹ R. Fisher, *op. cit.*, s. 28.

⁵² M. Cackowska, *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*, [w:] R. Mrózek (red.), *Kultura – Język – Edukacja*, t. 2, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1998.

⁵³ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkołne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2, PWN, Warszawa 2006, s. 240–269.

⁵⁴ R. Fisher, *op. cit.*, s. 33.

⁵⁵ *Ibidem*.

Nauczyciele zadając pytania często oczekują szybkich, poprawnych odpowiedzi. Tymczasem wydłużenie czasu po zadaniu pytania na myślenie zwanego „czasem wyczekiwania” podnosi jakość uczniowskich odpowiedzi, które stają się dłuższe, głębsze i twórcze⁵⁶.

Zachowanie milczenia podczas wypowiedzi ucznia sygnalizuje mu, że to on jest odpowiedzialny za obmyślenie odpowiedzi, pozwala mu także utrzymać ciągłość myślenia, skontrolować odpowiedź i lepiej zrozumieć, o co chodzi w pytaniu. jednocześnie informuje, że nauczyciel uważnie słucha jego wypowiedzi. To uważne słuchanie, jako wzór zachowania, jest modelem z czasem przejmowanym przez małych użytkowników języka. W demonstrowaniu zainteresowania wypowiedziami ucznia i skupianiu na nich uwagi można skorzystać ze strategii zatrzymania, zachęty i uznania, które wspomagają myślenie i inspirują wypowiedź.

Pozostawienie czasu na przemyślenie i przeformułowanie sądu (zatrzymanie: „Czy mógłbyś wytłumaczyć...?”), powtarzanie w formie pytania wypowiedzi ucznia, aby upewnić się, czy właściwie zrozumieliśmy sens („Dlaczego tak myślisz?”, „Co przez to rozumiesz?”), stosowanie zachęty słownej wyzwała dalszą odpowiedź, podobnie jak pozytywne wzmocnienia niewerbalne – uśmiech, gesty, kontakt wzrokowy. Nieśmiały uczeń pewniej udziela odpowiedzi, a ci którzy mimo niepewności i wątpliwości zaryzykowali odpowiedź przekonują się, że warto było i że doceniony został wkład w lekcję.

By nie zniechęcić uczniów zbyt dużą liczbą często powtarzających się pytań tego samego typu do formułowania rozwiniętych i przemyślanych odpowiedzi, a nawet zahamowania pytań i spontanicznych reakcji językowych, Fisher proponuje uzewnętrzanie przemyśleń i koncepcji, stawianie hipotez, budowanie środowiska dydaktycznego sprzyjającego przemyślanej odpowiedzi, hipotezom, argumentowaniu i stawianiu pytań.

Zachęcanie uczniów do stawiania pytań, do aktywnego poszukiwania wiedzy wymaga stworzenia w klasie atmosfery intelektualnych poszukiwań. Można tu skorzystać z dwóch strategii:

- myślenia na głos i zadawania dobrych pytań, prezentując model poszukującego umysłu,
- dostarczając okazji do stawiania pytań i pokazując uczniom, że cenimy ich pytania⁵⁷.

Płynność procesu generowania pytań można rozwijać ćwicząc formułowanie pytań na zróżnicowanym materiale, wykorzystując naturalne sytuacje i pomysły dzieci, obserwacje przedmiotów, obiektów, teksty, by dzieci mogły dostrzec, jak najwięcej szczegółów, myśleć refleksyjnie i zdobyć jak najwięcej informacji. Cenne wydaje się także konstruowanie tzw. pytań filozoficznych⁵⁸.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 34.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 38.

⁵⁸ M. Szczepska-Pustkowska, *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Żak, Warszawa 2004, s. 202–232.

Jakość i ilość pytań wzrasta wraz z nabywaniem doświadczenia, należy więc umożliwić dzieciom formułowanie udanych, trafnych pytań. Zdaniem Ireny Adamek, „prawidłowe” pytania:

– skupiają uwagę typu: „Widziałeś?”, „Zauważyłeś?”, „Co to jest?”, inspirowując do badań, kierują uwagę na określone szczegóły;

– wymuszają porównania typu: „Ile?”, „Jak długo?”, „Jak często?”, umożliwiając dzieciom porównywanie podobnych obiektów, precyzyjne klasyfikowanie i wprowadzanie porządku do swoich obserwacji;

– domagają się uściślenia typu: „Co chciałeś przez to powiedzieć?”, „Mógłbyś to bliżej wyjaśnić?”, „Mógłbyś dać przykład?”, „Powiedz to inaczej”, skłaniając do refleksji, do uściślenia i precyzowania pojęć,

– zachęcają do badania: „Co powinniśmy wiedzieć?”, „Jak możemy dowiedzieć się tego?”, „Jak należy to zrobić?”, „Co stanie się, jeśli...”.

– pytają o powody – wyjaśnienie: „Skąd to wiesz?”, „Na jakiej podstawie tak twierdzisz?”, „Jakie masz dowody?” – dotyczą procesu rozumowania, pomagają więc zastanowić się nad zebranymi przez siebie danymi i własnymi odpowiedziami⁵⁹.

Nauczyciel, zachęcając uczniów do stawiania pytań, powinien pokazać swoją ciekawość świata, postawę badawczą, pobudzać ciekawość uczniów za pomocą różnych rekwizytów i zachęcać ich do reklamy atrakcyjnych dla nich przedmiotów, które mogą również wzbudzić zainteresowanie innych. Kącik badawczy czy kącik osobliwości w klasie, w którym przedmioty znane, zwyczajne zyskują nowe znaczenie, w którym można zgłaszać pytania i poszukiwać na nie odpowiedzi, ma wartość kształcącą, twórczą i wychowującą.

Uczenie sztuki stawiania pytań:

– wzmacnia zdolność dostrzegania problemów,

– wspiera w zakresie tworzenia pytań gromadzących informacje, organizujących informacje i tworzących lub rozwijających informacje;

– uczy reformulowania problemu, polegającego na abstrahowaniu z obiektów czy przedmiotów pewnych tylko cech i powtórnego określenia problemu, poprzez formułowanie nowych definicji, pytań lub dyrektyw postępowania⁶⁰.

Podsumowanie

Sprawność i poprawność językowa rozwija się najskuteczniej w sytuacjach, gdy dziecko może wypowiadać się w różnej formie na temat tego, co je zadziwiło lub zafascynowało, angażując uwagę i myśl. Podejmowanie aktywności werbalnej przez dziecko powinno odbywać się również w sytuacjach niestereotypowych, innych niż sytuacje komunikowania szkolnego. Integracja i różnorodność ćwiczeń uwzględniająca operowanie słowem podczas konstruowania wypowiedzi o własnych przeżyciach,

⁵⁹ I. Adamek, *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wymagań współczesności*, Libron, Kraków 2011, s. 21.

⁶⁰ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

emocjach, doświadczeniach, przekonaniach, opiniach powinna być także realizowana w kontaktach z innymi w klimacie zaufania i bezpieczeństwa, który pozwala doświadczać innej niż własna perspektywy podczas rozmów, negocjacji, dzielenia się spostrzeżeniami i poglądami. Rozmowy na temat myślenia i stanów mentalnych pozwalają także dzieciom lepiej rozumieć stany wewnętrzne innych oraz w sytuacji konfliktu z rówieśnikiem podjąć więcej starań, aby z nim negocjować, rozwiązać konflikt i osiągnąć kompromis⁶¹.

Wspomagając dziecko w uczeniu się języka, nauczyciele powinni kierować się zasadami wychowania językowego:

- dostarczać dziecku wzorów poprawnego zachowania językowego w postaci poprawnych językowo i komunikacyjnie wypowiedzi;

- udzielać informacji o rzeczywistości społeczno-przyrodniczej w celu zapoznania dzieci ze światem pojęć, które poszerzają rozumienie znaczenia słów, nazywają przedmioty, obiekty, zjawiska, określają związki między nimi, poznają sposoby objaśniania znaczeń używanych wyrazów;

- dostarczać instrukcji i objaśnień słownych, umożliwiających stopniowe oddzielenie instrukcji słownych od działań, a przez to pokazujących dziecku, że osiągnięcie celu wymaga sekwencyjnego wykonania określonych czynności, oraz uczących nazywania poszczególnych etapów działania, przy zastosowaniu wyrazów porządkujących wypowiedź czasowo (np. następnie, potem);

- uczestniczyć w różnorodnej aktywności dziecka, zauważać i doceniać aktywność językową, okazywać zainteresowanie tym, co i jak mówi, aktywnie słuchać, wyczerpująco odpowiadać na pytania, udzielać pomocy w eliminowaniu trudności (w tym językowej);

- traktować dziecko jako partnera w rozmowie, co wymaga od dorosłego postępowania zgodnego z zasadami wychowania podmiotowego; obdarzanie rozmówcy uwagą i szacunkiem, uznawanie jego autonomiczności, zauważanie możliwości dziecka, konsekwentne stawianie wymagań prowadzi do wzbudzenia w dziecku przekonania, że jest słuchane⁶².

Bibliografia

- Adamek I., *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne uczenia*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Libron, Kraków 2011.
- Bar J., *Szkolne formy wypowiedzi*, [w:] H. Kurczaba, U. Kopeć, E. Kozłowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UR, Rzeszów.
- Bartmiński J., *Styl potoczny*, [w:] J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.), *Język a kultura*, t. 5. *Potoczność w kulturze*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.

⁶¹ J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008, s. 58.

⁶² J. Porayski-Pomsta, *op. cit.*, s. 204–208.

- Bokus B., Shugar G.W., *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Cackowska M., *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*, [w:] R. Mrózek (red.), *Kultura – Język – Edukacja*, t. 2, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1998.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2, PWN, Warszawa 2006.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Czelakowska D., *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 1996.
- Doroszewski W., *Język. Myślenie. Działanie. Rozważania językoznawcy*, PWN, Warszawa 1992.
- Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Filipiak E., *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2002.
- Fisher R., *Uczymy jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Forman E.A., Cazden C.B., *Mysł Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Gis A., *Strumień świadomości. O języku nauczycieli*, „Polonistyka” 1994, nr 5.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Handke K., *Socjologia języka*, PWN, Warszawa 2009.
- Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1997.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1986.
- Kawka M., *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wydawnictwo WSP, Kraków 1999.
- Kielar-Turska M., *Indywidualizacja i typizacja języka uczniów w wieku 8–16 lat*, „Socjolingwistyka” 1980, t. 3.
- Kielar-Turska M., *Rozwijający się człowiek – jak go widzi psycholingwista*, [w:] J.W. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (red.), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa 2000.
- Mielech A., *Kształcenie sprawności językowych dziecka w okresie wczesnoszkolnym*, [w:] M. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej*, Impuls, Kraków 1999.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela w szkole podstawowej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1990.
- Mnich M., *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Katowice 2002.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Nowicka M., *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.

- Pawlak B., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Porayski-Pomsta J., *O wychowaniu językowym w domu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 4.
- Przetacznik-Gierowska M., *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Energeia, Warszawa 1994.
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1989.
- Rice M., *Poznanowe aspekty rozwoju komunikacyjnego*, [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Rostańska E., *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa – Kraków 1995.
- Rurawski J., *Związek nauk o języku z problematyką pedagogiki przedszkolnej*, [w:] M. Kwiatkowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
- S. Szuman (red.), *Rozwój języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1968.
- Skowronek B., *Akty mowy nauczyciela, czyli o związkach gadulstwa i (pseudo) metody*, „Polonistyka” 1992, nr 6.
- Synowicz H., *Determinanty regionalne sprawności językowej uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M.T. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej*, Impuls, Kraków 1999.
- Szczepka-Pustkowska M., *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Żak, Warszawa 2004.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Śniatkowski S., *Sprawność językowa (próba uporządkowania pojęć)*, [w:] J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Sprawności językowe*, Edukacja, Kraków 1997.
- Walencik-Topilko A., *Stymulacja sprawności językowej dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Impuls, Kraków 2002.

UMIĘTNOŚĆ CZYTANIA ZE ZROZUMIENIEM UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ (UWAGI WSTĘPNE)

Wstęp

W *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych* jako pierwszą i najważniejszą umiejętność zdobywaną przez ucznia w trakcie kształcenia wymienia się czytanie – rozumiane zarówno jako prosta czynność, jak i umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa. Od ucznia kończącego I etap edukacyjny (klasy I–III) oczekuje się następujących umiejętności z zakresu czytania:

- czytania i rozumienia tekstów przeznaczonych dla dzieci na I etapie edukacyjnym i wyciągania z nich wniosków;
- wyszukiwania w tekście potrzebnych informacji;
- w tekście literackim zaznaczania wybranych fragmentów, określania czasu i miejsca akcji, wskazywania głównych bohaterów;
- czytania tekstów [...] wybranych przez siebie i wskazanych przez nauczyciela, wypowiedziania się na ich temat.

Jeśli chodzi o osiągnięcia uczniów w zakresie czytania, to uczeń ma czytać poprawnie, biegle, płynnie, wyraziście oraz czytać ze zrozumieniem. Jednak w *Podstawie* na temat kształtowania tych umiejętności nie znajdziemy żadnych uwag. Nic nie wspomina się również o krytycznym, twórczym czytaniu i analizowaniu tekstów, dyskusji, interpretacji czy wymianie poglądów. A przecież czytanie zaliczyć trzeba do kluczowych i najbardziej niezbędnych umiejętności każdego człowieka.

Z tego względu kształtowanie umiejętności czytania należy do podstawowych elementów wczesnej edukacji. Nabywanie jej zachodzić winno stopniowo, jest to bowiem proces długotrwały i rozwojowy. Badacze wyróżniają tutaj kilka etapów:

- 1) okres poprzedzający naukę czytania (przyswajanie języka w wieku od 2 do 6);
- 2) okres czytania początkowego – klasa I;
- 3) początkowy okres samodzielnego czytania – klasa II;
- 4) etap przejściowy – klasa III i IV;
- 5) etap niskiej lub średniej dojrzałości czytania – klasa V i IV;
- 6) etap zaawansowanego czytania – gimnazjum;

- 7) etap nabywania wyższych technik czytania – liceum i szkoła wyższa;
- 8) etap dojrzałości czytelniczej – wiek młodzieńczy i dorosły¹.

Etap pierwszy, „przed-szkolny”, przygotowawczy, powszechnie uważany jest za najważniejszy, w znacznej mierze rozstrzygający o powodzeniu w późniejszych etapach kształcenia umiejętności czytania. Jednak dzisiaj książka czy czasopismo wypierane są przez atrakcyjniejsze (nie tylko w oczach dzieci, ale też dorosłych, w tym rodziców) formy, takie jak: telewizja, film, Internet, gry komputerowe. Wszystko to sprawia, że coraz częściej szkoła staje się prawie jedynym, a bez wątpienia głównym miejscem zaszczepiania i kształcenia umiejętności czytania, uważnego słuchania, poprawnego mówienia i pisania.

Regina Pawłowska pisze:

[...] w obecnej polskiej sytuacji kulturowej obserwuje się dwie niekorzystne tendencje: wzrasta ogromnie liczba ludzi dyslektycznych, którzy nie są w stanie (bez specjalnej pomocy) w ogóle nauczyć się czytać, a równocześnie powiększa się społeczność ludzi zdolnych – od uczniów aż po pracowników naukowych – którzy nie umieją czytać szybko i efektywnie, ponieważ ich tego nie nauczono. Jedni i drudzy nie lubią czytania, bo ich to męczy².

I dalej:

[...] większość absolwentów szkół podstawowych, średnich i wyższych słabo rozumie czytane teksty, zniekształca najprostsze informacje zawarte w tych tekstach, nie odbiera wcale dużego procentu czytanych informacji. Wielu czytających nie rozumie poleceń ani nie umie wykonać czegokolwiek według pisanej instrukcji, liczni z nich nie potrafią w czytanych tekście odróżnić prawdy od fałszu, nie znają językowych mechanizmów manipulacji, bardzo wielu nie umie się efektywnie uczyć czytając³.

Rozumieć/rozumieć tekst

Czasownik „rozumieć” w *Uniwersalnym Słowniku Języka Polskiego* ma pięć znaczeń:

1. pojmować treść przekazywanej informacji, polecenia; 2. zdawać sobie sprawę z czegoś, być świadomym czegoś; wiedzieć; 3. przypisywać czemuś określone znaczenie, wyciągać z czegoś wnioski, interpretować coś; 4. wczuwać się w treść cudzych przeżyć, pragnień, motywów postępowania, wykazywać zrozumienie dla kogoś; 5. znać jakiś język⁴.

Dla Mieczysława Kreutza „rozumieć wyraz” znaczy:

¹ R. Pawłowska, *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009, s. 27.

² *Ibidem*, s. 5.

³ *Ibidem*, s. 6.

⁴ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 2003, s. 1062.

[...] mieć na jakiś usłyszany albo w inny sposób uświadomiony wyraz odpowiadające mu przedstawienie przedmiotu, a rozumieć zdanie to znaczy mieć w świadomości szereg przedstawień przedmiotów odpowiadający szeregowi wyrazów [...], myśl w tym zdaniu wyrażoną⁵.

Zdaniem Pawłowskiej, rozumienie jest złożonym procesem, który

[...] polega na nieustannym wnioskowaniu o znaczeniu struktur językowych z bardzo wielu przesłanek, jest więc czynnością wielorakiego przekształcania zdań, pobierania i tworzenia informacji, odnoszenia znaków do odwzorowywanej przez nie rzeczywistości, intencji nadawcy⁶.

Anna Brzezińska przekonuje, że

[...] podstawą rozumienia odczytywanych tekstów jest posiadanie w doświadczeniu odpowiednich pojęć. Jednostka, która rozumie znaczenie odczytywanego słowa, to ta, która brzmienie tego słowa lub jego obraz graficzny kojarzy z posiadanym pojęciem⁷.

Stopień rozumienia tekstu jest indywidualny, zależy od doświadczeń językowych człowieka (między innymi jego zasobu leksykalnego), od doświadczenia pozajęzykowego, percepcyjnego, intelektualnego, społecznego, a także od spostrzegawczości odbiorcy.

Według badań Ewy Guttmejer⁸, poszczególnym stadiom rozwoju umysłowego dziecka odpowiadają odrębne poziomy rozumienia utworu literackiego. Z każdym kolejnym poziomem wiąże się zasadniczo inne, zazwyczaj trafniejsze i pełniejsze rozumienie tekstu. Dziecko przechodzi w swoim rozwoju umysłowym różne stadia rozumienia utworu: od najniższego do najwyższego. Guttmejer wyróżniła między innymi: interpretację faktyczną (cehuje ją dosłowność), interpretację baśniową (uczeń stwierdza, że to, o czym przeczytał, jest fikcją, nie mogło mieć miejsca w rzeczywistości realnej, ale nie odczuwa potrzeby szukania dalszych wyjaśnień), interpretację refleksyjną (próba uogólnienia) i kategorię najwyższą – interpretację symboliczną, gdy czytający przenosi utwór w sferę znakowości i szuka sensu poza tym, co zostało bezpośrednio przedstawione, a konkretną treść utworu ujmuje jako symbol treści ukrytej (dziecko nie streszcza treści przeczytanego utworu, lecz podaje w krótkiej formie uogólniony sens).

Zdaniem Józefy Bałachowicz, na proces rozumienia tekstu składa się:

⁵ Opinię Kreutza przywołuje (za E. Kowalik) Monika Jurewicz w książce *Czytanie ze zrozumieniem, uwarunkowania rodzinne*, Scholar, Warszawa 2010, s. 63.

⁶ R. Pawłowska, *op. cit.* s. 35.

⁷ A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987, s. 105.

⁸ E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V. Czytanie ze zrozumieniem*, PWN, Warszawa 1982, s. 78.

- rozumienie sensu wyrazów i zdań zawartych w tekście, rozpoznawanie elementów treści;
- poszukiwanie i wyjaśnianie związków rzeczowych i logicznych między elementami treści, ujęcie ich w pewną całość tak, aby można było odebrać komunikat przekazany w pierwszej warstwie tekstu;
- rozumienie komunikatu przekazanego w drugiej warstwie tekstu⁹.

Sposób rozumienia tekstu zmienia się, w miarę upływu czasu, wraz ze wzrastającym doświadczeniem dziecka, od rozumienia dosłownej warstwy tekstu (informacji podanej w sposób bezpośredni), do rozumienia informacji domyślnej, ukrytej w tekstach wielowarstwowych. Jak pisze Krystyna Sochacka:

[...] początkowo dziecko nie potrafi oderwać się od konkretnych informacji podanych w tekście ani wyjaśniać ich w świetle posiadanej wiedzy, a rozumienie treści realizuje w procesie przypominania wyobrażeń oraz pojęć, do których odnoszą się wyrazy i zdania zawarte w tekście. Następnie stopniowo zaczyna dopełniać treść swoim doświadczeniem, tzn. włączać ją w system posiadanej wiedzy¹⁰.

Czytanie ze zrozumieniem

Czytanie ze zrozumieniem jawi się dzisiaj, chyba bardziej niż kiedykolwiek, jako z jednej strony kluczowa i niezbędna, a z drugiej zaś – z coraz większym trudem osiągnięta umiejętność współczesnego człowieka. Jej opanowanie przez dzieci i młodzież zależy od bardzo wielu czynników, między innymi: od predyspozycji indywidualnych ucznia, jego cech psychologicznych i osobowościowych (zdolności i ambicji), od warunków szkolnych (poziomu nauczania), a także, w niemałej mierze, od środowiska, w którym się dziecko wychowuje. Na podstawowe kompetencje czytania ze zrozumieniem składają się – w opinii Eve Malmquist i Reginy Pawłowskiej – takie umiejętności, jak:

- poznawanie i zapamiętywanie znaczenia, wyglądu i brzmienia coraz większej liczby wyrazów z dziedzin życia dostępnych obserwacji i doświadczeniu ucznia;
- odniesienia do rzeczywistości struktur językowych coraz wyżej zorganizowanych (wyrazów, związków wyrazowych, zdań);
- ustalanie znaczeń wyrazów nieznanymi na podstawie kontekstu i konsytuacji; rozumienie podstawowych kategorii semantycznych, na przykład: mówiący, czynność, postać, właściwości osób i przedmiotów, wydarzenie, czas, przestrzeń;
- wyszukiwanie w tekście ważnych słów i zdań;
- odnajdywanie głównej myśli tekstu;
- wyszukiwanie w tekście odpowiedzi na postawione przez nauczyciela pytania;
- zestawianie i porządkowanie wybranych informacji;
- obserwacje powiązań między wyodrębnionymi wydarzeniami;

⁹ J. Bałachowicz, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, WSiP, Warszawa 1988, s. 22.

¹⁰ Sochacka K., *Rozumienie w początkowym okresie nauki czytania*, [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja. Problem znany czy nieznanym?*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007, s. 188.

- wnioskowanie na podstawie tekstu; zapamiętywanie tego, co się przeczytało;
- przewidywanie wyników i następstw zdarzeń lub czyjejs działalności;
- umiejętność oceny przeczytanego tekstu¹¹.

Przywołane zestawienie (tylko „podstawowych” kompetencji) dobitnie pokazuje, jak złożony jest proces czytania ze zrozumieniem i, co za tym idzie, jak wielostronne powinny być metody i cele dydaktyczne, prowadzące do rozwijania umiejętności rozumienia przez uczniów czytanego tekstu.

Nauczyciele uczący w klasach I–III często wykorzystują w pracy z tekstem na lekcji tak zwane poziomy rozumienia czytanego tekstu, opracowane przez Annę Brzezińską, Ryszarda Więckowskiego¹² czy Marię Plenkiewicz¹³.

Ze względu na cel czytania w edukacji wczesnoszkolnej można by wyróżnić następujące typy czytania:

- czytanie informacyjne,
- czytanie interpretacyjne,
- czytanie oceniające,
- czytanie twórcze.

Czytanie informacyjne ma na celu zapoznanie się z treścią tekstu, zapamiętanie go i wyszukiwanie określonych informacji w przeczytanym tekście. Jest to więc, na przykład, zapoznanie się z czasem i przebiegiem wydarzeń, imionami bohaterów, nazwami miejsc.

Celem czytania interpretacyjnego jest między innymi dociekanie przyczyn i skutków wydarzeń, przewidywanie przebiegu akcji, wyjaśnianie motywów działania bohaterów. Ważnym elementem czytania tego typu jest wskazywanie zawartej w tekście tzw. myśli głównej, autorskiego przesłania.

Czytanie oceniające polega, z kolei, na próbie oceny tego, co zostało przeczytane, zarówno w kategoriach estetycznych („podoba mi się/nie podoba mi się, ponieważ... [jest piękne/brzydkie...]”), jak i aksjologicznych, związanych ze światem wartości, w szczególności etycznych.

Czytanie twórcze natomiast uruchamia wyobraźnię, budzi emocje i przeżycia, pozwala tworzyć własne pomysły, uzupełniać brakujące treści, kontynuować wątki. Pobudza ono i wykorzystuje tkwiące w czytelniku zasoby kreatywności, powinno być oparte na czytaniu informacyjnym, interpretacyjnym i oceniającym.

Dla pełniejszego zrozumienia treści tekstu wszystkie typy czytania muszą wzajemnie się uzupełniać.

¹¹ Zob. R. Pawłowska, *op. cit.*, s. 30.

¹² Zob. Z. Zbróg, *Istota procesu czytania z perspektywy psycholingwistycznej i pedagogicznej*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, t. 18: *Czytanie jako współczesny problem pedagogiczny*, Kielce 2009, s. 95–96.

¹³ Por. M.L. Plenkiewicz, *Potrzeba kształtowania umiejętności krytycznego czytania w edukacji wczesnoszkolnej. Aktualny stan badań nad krytycznym czytaniem w klasach początkowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”, *Studia Pedagogiczne*, z. 33, Bydgoszcz 1997, s. 127–128.

Pod koniec 2005 Centralna Komisja Egzaminacyjna uruchomiła projekt współfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny pod tytułem „Badanie podstawowych umiejętności uczniów trzecich klas szkoły podstawowej”. Celem tego projektu było zebranie informacji na temat zakresu i poziomu podstawowych umiejętności szkolnych (językowych i matematycznych) uczniów kończących pierwszy etap edukacji. Jeśli chodzi o umiejętności językowe, to jednym z najbardziej podstawowych kryteriów było czytanie ze zrozumieniem. Obejmowało ono rozumienie wyrazów, zdań, tekstu popularnonaukowego i tekstu użytkowego. Analiza zebranych danych wykazała, że czytanie ze zrozumieniem tekstów informacyjnych nie jest przez absolwentów klasy trzeciej opanowane na dobrym poziomie. Jak pisze Małgorzata Żyto, „trudniejsze teksty sprawiają uczniom kłopot, bo brakuje im szkolnych doświadczeń związanych z wykonywaniem takich zadań”¹⁴. Czytanie i interpretacja tekstu w szkole odbywa się głównie na podstawie tekstu literackiego, dlatego też uczniowie znacznie lepiej interpretują teksty literackie niż popularnonaukowe. Jeśli chodzi o umiejętności badawczo-twórcze (czyli krytyczną analizę tekstu, tworzenie pytań do tekstu) to ich wykazanie sprawiało dzieciom trudności¹⁵. Bierze się to zapewne i stąd, że na typowej szkolnej lekcji uczniowie (zwłaszcza z młodszych klas) są o wiele częściej zachęceni do odpowiadania na dotyczące przeczytanego tekstu pytania, zadawane przez nauczyciela, niż do ich sformułowania. Zuzanna Zbróg wskazuje na szerszy kontekst takich wyników badań nad czytaniem ze zrozumieniem. Jej zdaniem, „wiedza na temat krytyczno-twórczego aspektu czytania w gronie zarówno studentów, jak i nauczycieli praktyków jest nikła”¹⁶. Powoduje to poprzestawanie w codziennych zajęciach z czytania na wyodrębnianiu w tekście poszczególnych bohaterów, faktów i zdarzeń, rzadziej ocenianiu postępowania bohaterów i określaniu wymowy tekstu oraz jedynie powierzchowne dbanie o rozwijanie wartościowania i interpretacji twórczej tekstu. W słuszności takiego postępowania utwierdzają nauczyciele proponowane przez wydawnictwa testy cichego czytania ze zrozumieniem. Z. Zbróg przeanalizowała kilkadziesiąt powszechnie stosowanych w szkołach testów cichego czytania ze zrozumieniem dla uczniów klas III, znajdując w nich zaledwie kilka (!) pytań wykraczających poza dosłowne rozumienie tekstu. Jest to dowód na ich słabą merytoryczną jakość i niewielką diagnostyczność. Jednak niezorientowani w problemie nauczyciele, po zastosowaniu tego typu testów, mają poczucie dobrze spełnionego obowiązku (bo testy zwykle wypadają dobrze) i są święcie przekonani, że „problemy z czytaniem ze zrozumieniem zaczynają się dopiero na wyższym etapie edukacyjny” (przecież dokumentują to systematycznie przeprowadzane testy)¹⁷.

¹⁴ M. Żyto, *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańskiej, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków 2009, s. 266.

¹⁵ Zob. M. Dąbrowski, M. Żyto (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badania ilościowego*, cz. 1, Warszawa 2007, s. 65.

¹⁶ Z. Zbróg, *op. cit.*, s. 97.

¹⁷ *Ibidem*.

Monika Jurewicz, w najnowszej w naszym piśmiennictwie książce poświęconej problematyce czytania ze zrozumieniem, przedstawiła wyniki dotychczasowych badań nad tą umiejętnością, w szczególności jednak scharakteryzowała model współczesnej rodziny i określiła czynniki wpływające na osiągnięcia szkolne uczniów w zakresie omawianej kompetencji¹⁸. Zdaniem autorki,

Sytuacja rodzinna, na którą składa się całokształt warunków społecznych, materialnych i kulturalnych, w jakich wzrasta dziecko, wpływa wielorako na jego osiągnięcia w zakresie czytania ze zrozumieniem¹⁹.

Jak się bowiem okazuje,

Pomimo dużego wpływu szkoły na wszechstronny rozwój ucznia, to uwarunkowania rodzinne, takie jak wykształcenie rodziców, ich status społeczny i pozycja ekonomiczna, nadal odgrywają znaczącą rolę przy nabywaniu przez dziecko kompetencji czytania ze zrozumieniem²⁰.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły autorce na wysunięcie następujących, istotnych wniosków²¹. Poziom opanowania czytania ze zrozumieniem uczniów szkół podstawowych uzależniony jest między innymi od: płci dziecka, poziomu wykształcenia rodziców, statusu rodziny i jej struktury, warunków ekonomicznych i warunków mieszkaniowych rodziny. Jak wykazały badania, dziewczęta uzyskiwały znacznie wyższe wyniki z testu na czytanie ze zrozumieniem niż chłopcy²². Zdaniem Jurewicz najistotniejszym czynnikiem, który warunkuje stopień opanowania tej umiejętności przez uczniów klasy VI, jest poziom wykształcenia ich rodziców. Jak twierdzi badaczka: „im wyższy poziom wykształcenia rodziców, tym lepsze rezultaty z testu czytania ze zrozumieniem uzyskują ich dzieci”²³. Osiągnięcia uczniów w zakresie kompetencji czytania ze zrozumieniem różnią się również w zależności od statusu socjalnego rodziny. Im jest on wyższy, tym należące do niej dzieci mają wyższy poziom sprawności czytania. Dalej, większe sukcesy w czytaniu ze zrozumieniem odnoszą uczniowie wychowani w rodzinach pełnych niż ci z rodzin niepełnych. Wyniki uzyskane z testu są również silnie uzależnione od warunków ekonomicznych rodziny. Dzieci z rodzin bardziej zamożnych uzyskiwały dobre i wysokie wyniki z testu. Wpływ na kluczową umiejętność szkolną, jaką jest czytanie ze zrozumieniem, ma też, zazwyczaj wiążąca się

¹⁸ M. Jurewicz, *Czytanie ze zrozumieniem, uwarunkowania rodzinne*, Scholar, Warszawa 2010.

¹⁹ *Ibidem*, s. 9.

²⁰ *Ibidem*, s. 78.

²¹ Badaniami objęto 463 uczniów klas VI szkoły podstawowej (sprawdzian kompetencji „W świecie książki”, opracowany przez Komisję Egzaminacyjną w Krakowie), a także „ich rodziców, nauczycieli uczących badane dzieci w klasach I–III oraz dyrektorów szkół” (*ibidem*, s. 83, 88), bez wątpienia jednak ich ustalenia odnieść można, przez analogię, także do uczniów klas niższych.

²² *Ibidem*, s. 142.

²³ *Ibidem*, s. 200.

z zamożnością, sytuacja mieszkaniowa rodziny²⁴. Niewątpliwie, badania autorki potwierdziły znaczny wpływ środowiska rodzinnego na poziom opanowania czytania ze zrozumieniem przez uczniów szkoły podstawowej. Składają jednak, we współczesnym świecie, także w Polsce, daje się zaobserwować proces przyspieszonej erozji więzi i struktur rodzinnych, związanej między innymi z gwałtownymi przemianami kulturowymi i ekonomicznymi, kryzysem i migracją zarobkową ludności, wzrostem liczby rodzin rozbitych i niepełnych. W związku z tym obawiać się można, że coraz mniejsza – proporcjonalnie rzecz biorąc – liczba dzieci może liczyć na pełne i kompetentne wsparcie edukacyjne rodziny. Stanowi to tym większe wyzwanie dla systemu przedszkolnego i szkolnego.

Czy szkoła uczy rozumienia tekstu?

Postępy dzieci w zakresie czytania ze zrozumieniem uzależnione są od warunków edukacyjnych, w jakich ta nauka przebiega, zarówno w domu rodzinnym (gdzie, jak zaznaczono wyżej, coraz chyba trudniej o konsekwentne wsparcie), jak i w przedszkolu, a zwłaszcza w szkole, konstytucyjnie i instytucjonalnie powołanej do rozwijania przede wszystkim zdolności, sprawności i umiejętności uczniów.

Jako jeden z istotnych przedmiotów (aspektów) badań osiągnięć szkolnych, czytanie ze zrozumieniem stało się w ostatnich latach jeśli nie kluczowe, to bez wątpienia bardzo popularne, zarówno w skali ogólnokrajowej i porównawczej (globalnej)²⁵, jak i w perspektywie elementarnej. Stopień opanowania tej umiejętności sprawdzają na bieżąco nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, począwszy już od klasy pierwszej.

Chciałabym tutaj przedstawić wyniki wstępnego zdiagnozowania podręczników do kształcenia zintegrowanego w klasach I–III pod kątem kształcenia u uczniów kluczowej umiejętności, jaką jest czytanie ze zrozumieniem. Pierwszy ogląd podręczników miał przynieść odpowiedź na pytanie, czy ich autorzy, stawiając przed uczniami określone zadania w związku z czytaniem przez nich tekstami, pomagają organizować proces nauczania/uczenia się czytania ze zrozumieniem. W tej perspektywie zbadałam serię podręczników (wydawnictwa Nowa Era) do kształcenia zintegrowanego *Już w szkole*, autorstwa Małgorzaty Ewy Piotrowskiej i Marii Alicji Szymańskiej²⁶.

²⁴ *Ibidem*, s. 200–201.

²⁵ W prowadzonych od 2000 roku (co trzy lata) badaniach w 65 krajach OECD, dotyczących kompetencji piętnastolatków, kategoria „czytanie i interpretacja” jest pierwszą z trzech zasadniczych. Ostatni raport PISA (z ang.: Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów), ogłoszony w grudniu 2010 r. (prezentujący wyniki z r. 2009), odnotowuje znaczny postęp w zakresie kompetencji uczniów najsłabszych (w r. 2000: 23,2%, w 2009: 15%), problemem jest natomiast nadal niewielka grupa, która osiągnęła wynik bardzo dobry (7%, porównywalny ze średnią w OECD, ale skromny w porównaniu z przodującą Finlandią – 14%). Zob. wywiad Renaty Czeladko z dyrektorem Instytutu Badań Edukacyjnych, Michałem Federowiczem (*Odwróćmy uczniów od tablicy*, „Rzeczpospolita” z 10 lutego 2011, s. A6).

²⁶ M.E. Piotrowska, M.A. Szymańska, *Już w szkole. Obserwuje, przeżywa, poznaje... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie pierwszej*, Warszawa 2007; *idem*, *Już w szkole. Obserwuje, przeżywa, poznaje... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej*, Warszawa 2008; *idem*, *Już w szkole. Obserwuje, przeżywa, poznaje... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie trzeciej*, Warszawa 2007.

Wstępna analiza tych podręczników pod kątem obecności lub nieobecności pytań (poleceń) odnośnie do treści tekstu przekonuje, że autorki do wszystkich czytań zamieszczają zestawy zadań²⁷, od klasy pierwszej do trzeciej. Liczba tych zadań waha się w granicach od dwóch do sześciu. Ponadto autorki, szkoda, że tylko w odniesieniu do dwóch tekstów, proponują uczniom nie tylko udzielanie odpowiedzi, ale wręcz stawianie pytań: „Jakie pytanie zadałbyś bocianowi, gdybyś mógł z nim rozmawiać?” (klasa trzecia, s. 61), „O co jeszcze zapytałbyś policjantkę, gdybyś mógł z nią porozmawiać?” (klasa trzecia, s. 37).

Zadania zamieszczone pod tekstem zawierają w sobie, jak się zdaje prawie zawsze, zachętę do uważnej jego lektury i niewątpliwie służą kształtowaniu się w uczniach umiejętności czytania.

Oto przykłady niektórych zadań do tekstów w podręczniku do klasy pierwszej:

- Powiedz, dlaczego rodzice Tadzia i Dominiki byli zdenerwowani?
- Czy w twoim domu zdarzają się podobne sytuacje? Jak ich uniknąć? Podaj kilka rad.
- Co sądzisz o takim sposobie wychowywania rodziców, jak opisany w opowiadaniu? (s. 87)
- Przeczytajcie tekst z podziałem na role.
- Dlaczego dudek marzył o tym, aby zamieszkać w pałacu? Jak dzięciol przekonał dudka, że las to pałac? Znajdź w tekście odpowiednie fragmenty.
- Zastanówcie się w grupach, na co jeszcze mógłby narzekać dudek, a co chwalić dzięciol. Odegrajcie w klasie scenkę rozmowy między ptakami. (s. 59)

Przykłady zadań do klasy drugiej:

- Opowiedz, co wydarzyło się w klasie. Nadaj inny tytuł opowiadaniu.
- Jak oceniasz zachowanie Ewy? Jakich rad możesz jej udzielić? Napisz je w zeszycie.
- Jakie przybory są ci potrzebne do nauki? (s. 11)
- Opowiedz, jaka przygoda spotkała Łukasza w lesie.
- Jak możesz określić wydarzenia opisane w opowiadaniu? Wybierz odpowiednie określenia i uzasadnij swoją wypowiedź: śmieszne, smutne, groźne, prawdziwe, fantastyczne, zmyślone, wyśnione.
- Kto i dlaczego powinien dbać o las i jego skarby?
- Kiedy używamy określenia: wpadł jak kamień w wodę? (s. 35)

Z kolei uczniowie klasy trzeciej zostali postawieni między innymi przed następującymi zadaniami:

²⁷ W omawianych tu podręcznikach, podobnie jak zapewne w większości innych, sugestie ich autorów co do zachowań uczniów wobec czytanych tekstów mają charakter bądź to „czystych” pytań, bądź „czystych” poleceń, bądź, chyba najczęściej, charakter mieszany („Powiedz, dlaczego rodzice Tadzia i Dominiki byli zdenerwowani?”), tym niemniej zawsze, w ostatecznym rozrachunku, stawiają przed czytelnikiem określone „zadania” – są „zadaniem”, stąd w dalszej części niniejszego artykułu będę używała ogólniejszej formy: „zadania”.

- Wyjaśnij, jak rozumiesz tytuł opowiadania. Nadaj tej historii inny tytuł.
- Dlaczego rodzina nazywała Antka Łazikiem?
- Jakie oznaki nadchodzącej wiosny widzieli podczas wycieczki bohaterowie opowiadania? Wyszukaj w tekście odpowiednie fragmenty. Porównaj ich spostrzeżenia ze swoimi obserwacjami.
- Wskaż w tekście zdania opisujące ziębę. Powiedz kilka zdań o tym ptaku. (s. 43)
- Opowiedz, co dzieci przygotowały dla mamy z okazji jej święta. Czy ten dzień przebiegł zgodnie z planem?
- Dlaczego dzieci uważały, że świętowanie się nie udało? Co o tym sądziła mama?
- Co myślisz o zachowaniu rodzeństwa? (s. 97)

Na podstawie wstępnej analizy typu i struktury tych zadań można stwierdzić, że w podręczniku *Już w szkole* polegają one głównie na wskazywaniu głównych bohaterów, zapamiętywaniu i odtwarzaniu tego, co się przeczytało, ustalaniu myśli głównej tekstu, wnioskowaniu na podstawie przeczytanego tekstu, ocenie zachowań bohaterów, ocenie przeczytanego tekstu, rozszyfrowaniu znaczeń słów, wyrażzeń i zdań.

W zestawach zadań pojawiają się też takie, dzięki którym uczniowie mogą rozwijać własne pomysły, uzupełniać brakujące treści czy kontynuować niedokończony wątek, a zatem wymagające czytania twórczego. Pojawiają się one zwykle na końcu całego zestawu poleceń/pytań. W omawianym podręczniku dla klasy trzeciej zadania twórcze to, na przykład:

- Zmień zakończenie opowiadania. (s. 113)
- Co Ewunia opowiedziała Jasiowi o lecie na wsi? – ulóż dalszy ciąg opowiadania. (s. 117)
- Spróbuj napisać wiersz o lecie. (s. 116)

Dla klasy drugiej:

- Zamknij oczy i wyobraź sobie, że jest jesienny wieczór spełnionych marzeń. Możesz spełnić marzenie malowanej skrzyni. Opowiedz dalej jej historię. (s. 86)
- Narysuj na kartonie, jakie upominki chciałbyś dostać od Świętego Mikołaja. Napisz list do Świętego Mikołaja. Może Twoje marzenia spełnią się wkrótce? Mikołaj spełnia przecież prośby wszystkich dzieci. (s. 91)
- Ulóż instrukcję, jak należy przygotować zabawę z bańkami mydlanymi. (s. 99)
- Wymyśl historyjkę, która będzie pasowała do przysłowia: Kłamstwo ma krótkie nogi, lub: Gdyby kózka nie skakała to by nóżki nie złamała. Opowiedz ją. (s. 31)

Z kolei, dla pierwszaków:

- Zaprojektuj i wykonaj plakat do wiersza „Mamy kochać”. (s. 6)
- Wymyśl śmieszne przygody innych liter alfabetu. (s. 9)
- Przygotuj z koleżanką lub kolegą rozmowę mamy z Honoratą. Zastanówcie się wspólnie, o czym mogły rozmawiać. Odegrajcie w klasie swoje scenki. (s. 55)
- Wymyśl nowy tytuł opowiadania. (s. 30)

Rozbudowana struktura i zróżnicowane sposoby formułowania zadań stawianych odbiorcom szkolnych „czytanek” każe przypuszczać, że autorki mają świadomość, jak złożoną umiejętnością jest czytanie ze zrozumieniem i jak trudno jest tę umiejętność kształtować. Dlatego starają się pomóc zarówno nauczycielowi w zorganizowaniu pracy nad czytaniem tekstu, jak i uczniowi w nabywaniu i doskonaleniu tej formy sprawności czytelniczej.

Aby zbadać (na razie wstępnie, na małej próbie) poziom umiejętności czytania ze zrozumieniem uczniów klasy trzeciej, posłużyłam się gotowymi testami-sprawdzianami dla klasy trzeciej²⁸. Test wykonało 20 uczniów szkoły podstawowej w Krakowie, podzielonych, dla zapewnienia warunków do samodzielnej pracy, na dwie grupy. Oto teksty, wykorzystane dla potrzeb sprawdzianu:

Grupa I

Darek i Krzysь robią zwierzątka z darów jesieni. Darek wziął do ręki szpikuliec, którym zrobił dużo otworów w kasztanie. Potem w otwory włożył krótkie patyczki. Zwierzątko było już gotowe, wyglądało jak kaktus. Krzysь do zrobienia swojego zwierzątka wziął żołędź i kasztan. Wykonał w nich po jednym otworze i połączył je długim patyczkiem. To była szyja. Potem dorobił w żołędziu jeszcze dwa otwory na różki i wepchnął w nie krótkie patyczki. W kasztanie wykonał szpikulcem otwory na cztery nogi i ogonek. Powkładał odpowiedniej długości patyczki i zwierzątko było gotowe. Po zakończeniu pracy chłopcy poszli wręczyć jesienne zwierzątka swojej młodszej siostrze Ani.

Grupa II

Tomek i Marek robią zwierzątka z darów jesieni. Do wykonania swojego zwierzątka Tomek wziął dwa kasztany. Zrobił w nich po jednym otworze i połączył długim patyczkiem. To była szyja. Potem w mniejszym kasztanie dorobił jeszcze dwa otwory na różki i wepchnął w nie krótkie patyczki. W większym kasztanie wykonał szpikulcem otwory na cztery nogi i ogonek. Powkładał w nie odpowiedniej długości patyczki i zwierzątko było gotowe. Marek zrobił w kasztanie dużo otworów. Potem włożył w nie krótkie patyczki. Zwierzątko przypominało szcztokę. Po skończonej pracy chłopcy poszli wręczyć jesienne zwierzątka swojej starszej siostrze Hani.

Pierwsze z zadań sprawdzających czytanie ze zrozumieniem wymagało uważnego przeczytania tekstu narracyjnego, składającego się z 12 zdań i udzielenie odpowiedzi na pięć pytań zamkniętych. Były to typowe pytania sprawdzające umiejętność czytania ze zrozumieniem: „Do czego było podobne zwierzątko Darka?”, „Z ilu kasztanów Darek zrobił swoje zwierzątko?”, „Z czego Krzysь wykonał swoje zwierzątko?”, „Jakim narzędziem posługiwali się chłopcy?”, „Komu chłopcy wręczyli jesienne zwierzątka?”. I dwa zadania twórcze: „Narysuj zwierzątka wykonane przez chłopców”, „Wymyśl i zapisz tytuł tekstu z zadania”.

²⁸ *Sprawdziany osiągnięć szkolnych w klasie trzeciej*, Nowa Era, Warszawa 2010, s. 35–38.

Wśród odpowiedzi uczniów pojawiło się 85 poprawnych i 15 błędnych. Trudność sprawiło trzecioklasistom pytanie: „Do czego było podobne zwierzątko Marka?”. Dwoch uczniów odpowiedziało: „Marek zrobił jeża”, „Zwierzątko Marka było jeżowcem”. Na pytanie: „Jakim narzędziem posługiwali się chłopcy?” dwoje dzieci nie udzieliło żadnej odpowiedzi, a dwoje odpowiedziało, że „posługiwali się darami jesieni”. Ogólnie jednak można stwierdzić, że zdecydowana większość uczniów w pełni zrozumiała przeczytany tekst.

Następnym zadaniem było narysowanie zwierzątek wykonanych przez chłopców. Ćwiczenie to wymagało czytania twórczego.

Kolejnym zadaniem było przeczytanie danego zdania i skreślenie w nim wyrazu, który nie pasuje, jest zbędny, zakłóca sens całości. Wszystkie dzieci wykonały to ćwiczenie poprawnie, a zatem wykazały pełne zrozumienie czytanego tekstu.

W ostatnim zadaniu uczniowie mieli nadać przeczytanemu tekstowi tytuł. Czynność ta wymaga ogarnięcia sensu całości tekstu oraz nazwania głównego zagadnienia. Tytuł może być adekwatny lub nieadekwatny do treści tekstu, konkretny lub ogólny. W badanej grupie wszystkie dzieci nadały tytuł tekstowi. Jeden tytuł jest nieadekwatny do treści tekstu: *Pytania do zwierzątek chłopców*. Wystąpiły dwa tytuły bardziej konkretne: *Niespodzianka dla Ani* i *Jesienny prezent*, reszta zaś to tytuły ogólne, np.: *Kasztanowe zwierzątki*, *Jesiennie warsztaty*, *Jesiennie ludziki*, *Jesiennie prace chłopców*, *Zwierzęta jesieni*, *Jesiennie zwierzątko*, *Jesiennie stworzki*.

Czytanie uczniów często bywa pospieszne, nieuważne, powierzchowne. Być może dlatego rezultaty badań organizowanych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną (także dla dziewięciolatków) odsłaniają smutną prawdę, że umiejętność czytania ze zrozumieniem nie jest opanowana na dobrym poziomie. Uważne odczytanie tekstu wymaga skupienia uwagi, koncentracji.

Teksty zawarte w podręcznikach szkolnych często czytane są w sposób uproszczony, z nastawieniem na odbiór odtwórczy i zapamiętanie informacji, czytane są raczej w warunkach „szkolnego przymusu” niż z własnego wyboru. Obserwacje zajęć, podczas wielu godzin hospitacji w klasach I–III, uprawniają mnie do stwierdzenia, że omawianie treści tekstu (utworu) przebiega zbyt szybko, uczniowie nie wnikają w treść i znaczenia tekstu. Często nauczyciel się spieszy, ulegając dogmatowi pełnej, choćby i powierzchownej „realizacji wymogów programowych”, a tymczasem czytanie wymaga skupienia, cierpliwości i czasu. Bowiernie teksty, a w szczególności teksty literackie (i inne „teksty kultury”), stawiają przed uczniem/czytelnikiem liczne bariery, są jakoś tam „trudne”. Jak twierdzi Żytko: „znaczna część dzieci ma trudność z wyszukaniem informacji w tekście”, „trudniejsze teksty sprawiają dzieciom kłopot”²⁹. Na koniec więc zapytajmy, odwołując się na razie do kilku źródeł: „Co to znaczy tekst trudny?”.

²⁹ M. Żytko, *op. cit.*, s. 266.

O trudności

Uniwersalny słownik języka polskiego podaje pięć definicji słowa „trudny”:

1. wymagający, nastęrczający wiele trudu, wysiłku, niedający się szybko osiągnąć, uzyskać, wykonać; nielatwy, mozolny, żmudny; 2. nielatwy do zrozumienia, ogarnięcia, pelen niejasności; zawily, zagmatwany, skomplikowany; 3) o człowieku: nieprzystępny, oporny; 4. o charakterze takiej osoby: przykry, uciążliwy; 5. w odniesieniu do jakiejś sytuacji, sprawy: stwarzający kłopoty, przykrości; kłopotliwy³⁰.

Czytanie tekstów trudnych treściowo i terminologicznie, zdaniem Anny Grochulskiej, wiąże się z:

- wybieraniem określonych informacji;
- szukaniem istotnych elementów treści i ich wartościowaniem, odrzuceniem nieistotnych;
- porównywaniem informacji do czegoś, co ma podobne cechy;
- szukaniem potwierdzenia informacji w innych źródłach (na przykład w słownikach specjalistycznych, leksykonach, encyklopediach i innych);
- systematyzowaniem przyswojonych w ten sposób wiadomości³¹.

Do takiego czytania aktywnego, dokładnego wdraża się uczniów stopniowo. Wymaga ono wolnego tempa, dużej koncentracji uwagi, często wyjaśniania niezrozumiałych wyrazów. Opanowanie tej umiejętności wymaga zatem wielu ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela. Należałoby czytanie takie poprzedzić wskazówkami, na przykład: „przeczytaj powoli i uważnie, zwracając uwagę na...”³². Za takim kierowanym czytaniem opowiada się zarówno psychologia uczenia się, jak i dydaktyka. Zadania należy dawać przed czytaniem tekstu, pamiętając o stopniowaniu trudności³³.

Do myślenia o trudności, w perspektywie edukacyjnej, warto chyba włączyć szersze, typologiczne ujęcia tej kwestii. Stefan Morawski w rozprawie *Sztuka łatwa i sztuka trudna*³⁴ wyróżnił pięć aspektów zjawiska trudności, o narastającej hierarchii ważności. Są to podsystemy: 1) psychologiczny, 2) antropologiczny, 3) ontologiczny,

³⁰ S. Dubisz (red.), *op. cit.*, s. 130.

³¹ A. Grochulska, *O prakseologicznych aspektach sprawności czytania*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 17, Katowice 2004, s. 110.

³² A. Grochulska, *op. cit.*, s. 110.

³³ P. Zbróg, *Jak przygotować uczniów do czytania nowego tekstu*, [w:] Z. Ratajek, Z. Zbróg (red.), *Czytanie jako współczesny problem pedagogiczny*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, t. 18, Kielce 2009, s. 159–172.

³⁴ S. Morawski, *Sztuka łatwa i sztuka trudna (szkielet wstępnej problematyki)*, [w:] *idem*, *Na zakręcie: od sztuki do po-sztuki*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1985, s. 38–72. Studium ma charakter ogólny, filozoficzno-estetyczny, bez wątpienia jednak jego ustalenia odnieść można do najbardziej strukturalnie złożonej ze sztuk – sztuki słowa – i ogólniej – świata tekstów.

4) pedagogiczny i 5) socjologiczny. Przez sztukę rozumie Morawski „zarówno dzieło, jak i twórcę z jednej, a odbiorcę z drugiej strony”³⁵.

Podsystem psychologiczny zakłada, że istnieją odmienne typy psychiczne jednostki różniące się usposobieniami, upodobaniami (inklinacjami) czy zamiłowaniami (predylekcjami). Ze względu na ich zarówno wrodzone, jak i nabyte predyspozycje (sprawności) posiadają określony stosunek do sztuki, do jej pododmian (gatunków). Za trudną uważana jest tutaj sztuka obca, a za łatwą – swojska, czyli taka, do jakiej mamy szczególne zamiłowanie, skłonność.

Podsystem antropologiczny wyraża się w tym, że w grę wchodzi tutaj doświadczenie całej ludzkości. Nic w tym podsystemie nie jest łatwe czy trudne, wszystko zaś, choć niejednocześnie, jest dostępne człowiekowi.

W podsystemie ontologicznym o łatwości i trudności poznawanego obiektu stanowią jego własne jakości: indywidualne, gatunkowe czy rodzajowe, stopień jego prostoty czy złożoności.

Wyłonienie podsystemu pedagogicznego wiąże się z następującymi przesłankami:

1. sztuką najłatwiejszą i dlatego szczególnie wskazaną jest ta, która odpowiada skłonnościom i potrzebom danego wieku [...];
2. poprzez stopniowe dozowanie trudności można uzyskać łatwiejszą przyswajalność sztuki, która przekracza spontaniczne skłonności i potrzeby [...];
3. można i należy uprzystępniać strefę sztuki szczególnie trudnej pośrednio, np. poprzez uczenie rozumienia dyspozycji i predylekcji estetycznych innych osób³⁶.

W poszczególnych fazach rozwojowych dziecka wyróżnia się określone skłonności i preferencje estetyczne. I tak na przykład, „do lat siedmiu i nieco więcej przeważają czynności ludyczno-kreacyjne, ze szczególnym akcentem położonym na ekspresję plastyczną, muzyczno-taneczną i dramatyczną”³⁷. Podsystem pedagogiczny wiąże się zatem z kwestią rozwoju osobniczego, powiązaniem kwestii przystępności sztuki z wiekiem odbiorcy, zasadą stopniowania trudności i „oswajania” trudnej sztuki metodą pośrednią (poprzez uczenie sztuki). Można zatem uznać go za najważniejszy dla wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego.

W podsystemie socjologicznym chodzi o to, „że łatwość lub trudność odbioru sztuki zależne są przede wszystkim od norm i stereotypów kulturowych, zwłaszcza zaś od kanonów estetycznych panujących w danym miejscu i czasie”³⁸.

Podsystemy pedagogiczny i socjologiczny (które nas tutaj najbardziej interesują) wspierają się wzajemnie. Socjologiczny podpowiada (wskazuje) co wybierać, jak rozszerzać zasób dóbr estetycznych, co można, a czego nie można w ramach danej kultury osiągnąć w procesie przyswajania sztuki (tekstów kultury). Pedagogiczny

³⁵ *Ibidem*, s. 40.

³⁶ *Ibidem*, s. 56.

³⁷ *Ibidem*, s. 57.

³⁸ *Ibidem*, s. 59–60.

zaś realizuje to, co można osiągnąć z nastawieniem na maksymalny rozwój danych jednostek³⁹.

Człowiek dostosowuje strategię czytania do warunków, w jakich się znajduje. W inny sposób czyta tekst „trudny”, inaczej „łatwy”. Anna Polkowska wyróżnia następujące strategie postępowania podczas czytania tekstu trudnego:

- tekst trudny czyta się wolniej, aby mieć więcej czasu na jego zrozumienie,
- obejmuje się wzrokiem większą liczbę jednostek od strony konturu syntaktycznego, ale też więcej uwagi skupia się na stronie semantycznej każdego słowa,
- niezgodność informacyjną rozwiązuje się od razu na pozycji słowa krytycznego albo się ją tylko odnotowuje, pozostawiając jej rozwiązanie na koniec zdania,
- powraca się do zaburzonych informacji na granicy zdań, podejmując decyzję o rozwiązaniu niezgodności bądź o niemożliwości jej rozwiązania,
- bardziej skupia się na składniku leksykalnym i integracji zdaniowej niż na rozumieniu dyskursu.

Tekst trudny rozumie się w mniejszym stopniu. „Rozumie się go na poziomie, na którym nie ma konieczności zaangażowania wyższych procesów poznawczych (syntezy, analizy, porównywania, interpretacji)”⁴⁰.

Podsumowanie

1. Kształcenie umiejętności czytania ze zrozumieniem w dużym stopniu zależy od nauczyciela – jak pokieruje pracą z tekstem kultury. Może być to praca indywidualna lub grupowa, jednolita lub zróżnicowana, ale zawsze pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel ma tak aranżować sytuacje dydaktyczne z tekstem, aby sprzyjały spokojnej i twórczej atmosferze „wnikania w jego tajniki”.

2. Należałoby również położyć nacisk na kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zarówno ze względu na metody rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem, jak i przygotowanie do samodzielnej oceny przydatności podręczników dla kształtowania tej – kluczowej dla powodzenia zawodowego i życiowego wychowanków – umiejętności.

Bibliografia

- Balachowicz J., *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, WSiP, Warszawa 1988.
Brzezińska A., *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987.
Dąbrowski M., Żytko M. (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badania ilościowego*, cz. 1, Warszawa 2007.

³⁹ Por. *ibidem*, s. 68–69.

⁴⁰ A. Polkowska, *Interakcyjny model rozumienia tekstu w świetle badań nad polskimi i angielskimi tekstami różnej trudności*, [w:] I. Kurcz, J. Bobryka, D. Kądziaławy (red.), *Wiedza a język. Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka*, t. 1, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1986, s. 281–296.

- Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 4, PWN, Warszawa 2003.
- Grochulska A., *O prakseologicznych aspektach sprawności czytania*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 17, Katowice 2004.
- Guttmejer E., *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V. Czytanie ze zrozumieniem*, PWN, Warszawa 1982.
- Jurewicz M., *Czytanie ze zrozumieniem uwarunkowania rodzinne*, Scholar, Warszawa 2010.
- Morawski S., *Sztuka łatwa i sztuka trudna (szkic wstępnej problematyki)*, [w:] *idem, Na zakręcie: od sztuki do po-sztuki*, WL, Kraków 1985.
- Pawłowska R., *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009.
- Piotrowska M.E., Szymańska M.A., *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie pierwszej*, Nowa Era, Warszawa 2007.
- Piotrowska M.E., Szymańska M.A., *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej*, Nowa Era, Warszawa 2008.
- Piotrowska M.E., Szymańska M.A., *Już w szkole. Obserwuję, przeżywam, poznaję... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie trzeciej*, Nowa Era, Warszawa 2007.
- Plenkiewicz M.L., *Potrzeba kształtowania umiejętności krytycznego czytania w edukacji wczesnoszkolnej. Aktualny stan badań nad krytycznym czytaniem w klasach początkowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”, z. 33, Bydgoszcz 1997.
- Polkowska A., *Interakcyjny model rozumienia tekstu w świetle badań nad polskimi i angielskimi tekstami różnej trudności*, [w:] Kurcz, J. Bobryka, D. Kądziaławy (red.), *Wiedza a język. Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka*, t. 1, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1986.
- Sochacka K., *Rozumienie w początkowym okresie nauki czytania*, [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja. Problem znany czy nieznanym?*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Zbróg P., *Jak przygotować uczniów do czytania nowego tekstu*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, t. 18: *Czytanie jako współczesny problem pedagogiczny*, Kielce 2009.
- Zbróg Z., *Istota procesu czytania z perspektywy psycholingwistycznej i pedagogicznej*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, t. 18: *Czytanie jako współczesny problem pedagogiczny*, Kielce 2009.
- Żytko M., *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańskiej, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków 2009.
- <http://efs.men.gov.pl> [19.01.2012].

WYJAŚNIANIE ZNACZEŃ WYBRANYCH POJĘĆ PRZYRODNICZYCH PRZEZ DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Wstęp

Edukacja wczesnoszkolna wspomaga dziecko w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Przygotowuje dziecko do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Aby żyć w harmonii z naturą, należy ją poznać i jej doświadczyć. Już od wczesnych lat dziecko gromadzi pewną wiedzę o świecie w toku różnorodnych doświadczeń, działań własnych i przekazu dorosłych. W wyniku edukacji, w świadomości uczniów, ma powstać zintegrowany system wiedzy, umiejętności i wartości.

W kształceniu na poziomie wczesnoszkolnym, którego ideą przewodnią jest ukazywanie dzieciom scalonego obrazu świata, ważną rolę – ze względu na możliwości poznawcze dzieci i ich ogromną podatność na wpływy wychowawcze – pełni edukacja przyrodnicza. Jej nadrzędnym celem jest „systematyczne, coraz dogłębsze poznawanie przez dziecko i rozumienie przyrody, w jej różnych aspektach, związkach przyczynowo-skutkowych i probabilistycznych”¹. Stanowi czynnik integrujący oraz punkt centralny, wokół którego nauczyciel może organizować cały proces dydaktyczny i realizować założenia programowe.

Edukacja przyrodnicza, wspierając kontakt poznawczy dziecka ze światem zewnętrznym, kształtuje umiejętność spostrzegania, obserwowania, rozpoznawania i pokonywania trudności, rozwiązywania problemów, aktywnego uczestnictwa w zachodzących zmianach, rozumienia siebie i otaczającej rzeczywistości, uwrażliwia na problemy środowiska życia człowieka². Rozwija umiejętności posługiwania się metodami badawczymi w poznawaniu przyrody, rozumienie pojęć, motywuje do poszukiwań i samodzielnego zdobywania informacji.

Wiedza o przyrodzie, funkcjonalnie podporządkowana poznawaniu przez dzieci obiektów, zjawisk i procesów występujących w otaczającej rzeczywistości, zawiera się w pojęciach.

¹ J. Hanis, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy 1–3*, WSiP, Warszawa 1998, s. 27.

² R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993, s. 153–154.

Czym jest pojęcie, jaka jest jego istota?

W dziejach filozofii pojęcie rozpatrywane było jako myśl filozoficzna. Wytworzony dla pojęć etycznych pogląd Sokratesa, że w pojęciach zawarta jest wiedza pewna i bezwzględna, Platon rozszerzył na inne pojęcia, zadając pytanie: co jest tą rzeczywistością, którą poznajemy przez pojęcia? Dla Platona było pewne, że jeśli pojęcia zawierają wiedzę, to muszą mieć jakiś przedmiot rzeczywisty. Rozumowanie, że pojęcia muszą mieć swój przedmiot, którym nie mogą być rzeczy, lecz musi nim być jakiś inny byt³, skłoniło Platona do przyjęcia tezy, że istnieje świat niezmiennych i wiecznych idei (pojęć ogólnych) – którego odbiciem jest materialny świat spostrzegany przez ludzi – dostępny tylko w drodze intuicji. Stanowisko Platona zostało określone jako skrajny realizm pojęciowy.

Odrębne stanowisko w kwestii pojęć zajął Arystoteles. Zaprzeczał istnieniu idei poza jednostkowymi rzeczami, uznawał zaś, że wiedza zawarta jest w pojęciach ogólnych⁴. Stanowisko Stagiiryty zapoczątkowało realizm umiarkowany.

Nominalizm, opozycyjne wobec realizmu stanowisko w średniowiecznym sporze o pojęcia ogólne, uznawał jedynie istnienie nazw ogólnych⁵. Według nominalistów, każdemu pojęciu odpowiadają jednostkowe konkretne przedmioty, czyli desygnaty, zatem pojęcia ogólne uznawali za nazwy, służące do komunikowania się.

Przeciwstawne realizmowi pojęciowemu stanowisko, w sporze o uniwersalia, zajmuje także konceptualizm, który głosił, że „uniwersalia są nie w rzeczach, lecz w umysłach. Ogólne są nie rzeczy i nazwy, lecz pojęcia (*conceptus*), rozumiane jako pewne stany psychiczne”⁶. Konceptualiści utrzymywali, że pojęcia ogólne nie posiadają realnego bytu, lecz są jedynie tworamii naszego umysłu.

Wśród stanowisk dotyczących istoty pojęć przeważa uznanie dla umiarkowanego realizmu pojęciowego zapoczątkowanego przez Arystotelesa⁷. Za jego stanowiskiem, głoszącym, że pojęcia ogólne mają swoje odpowiedniki w świecie rzeczywistym, przemawia to, że

[...] względnie szerokie systemy naszej wiedzy, w skład której wchodzi pojęcia ogólne, zyskują sobie potwierdzenie w praktyce – jako systemy adekwatnie charakteryzujące świat, w którym rozwija się nasze działanie oparte na tych systemach. Na tej podstawie wnosimy, że pojęcia ogólne, jako istotne elementy tych systemów, muszą zawierać treść obiektywną⁸.

³ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, PWN, Warszawa 1995, s. 86–87.

⁴ *Ibidem*, s. 108.

⁵ *Ibidem*, s. 234.

⁶ *Ibidem*, s. 236.

⁷ Z. Cackowski, *O teorii poznania i poznawania*, PZWS, Warszawa 1086, s. 73.

⁸ W. Tatarkiewicz, *Historia... op. cit.*, s. 76.

Stanowisku Arystotelesa przeciwstawia się operacjonizm, według którego terminy i pojęcia naukowe mają sens empiryczny wtedy, gdy można je zdefiniować przez opis operacji określających ich zastosowanie. Do założeń operacjonizmu nawiązują teorie J. Piageta, J.S. Brunera oraz teoria etapowego kształtowania czynności umysłowych P.J. Galpierina⁹. W ujęciu filozoficznym pojęcie jest niezbędnym składnikiem myślenia abstrakcyjnego, stanowiącym formę przedstawienia rzeczywistości w umyśle i odgrywającym istotną rolę w procesie poznania.

Pojęcie w logice ujmowane jest jako znaczenie nazwy. Według K. Ajdukiewicza, „jeśli ktoś posługując się pewną nazwą, rozumie ją zgodnie z jej znaczeniem, wówczas mówimy, iż żywi on odpowiadające tej nazwie pojęcie”¹⁰. Logika zajmuje się relacjami między treścią pojęć (zgodność, sprzeczność, przeciwieństwo) i między ich zakresami (zmiennność, podrzędność, nadrzędność, krzyżowanie się). Na treść pojęcia składa się więc zbiór właściwości (cech), charakterystycznych dla zakresu danej nazwy, na zakres pojęcia – zbiór wszystkich desygnatów (przedmiotów danej nazwy)¹¹. Pojęcie, nazwa, klasa to tylko „różne aspekty tego samego zabiegu, którym jest wydzielenie ze świata przedmiotów do siebie podobnych, łączenia ich w grupy”¹². Na gruncie logiki pojęcie rozumiane jest więc jako konotacja – myślowy odpowiednik zespołu istotnych cech przedmiotów, do których odnosi się dana nazwa.

W psychologii i pedagogice pojęcie definiowane jest w węższym lub szerszym zakresie. W ujęciu psychologicznym pojęcie jest abstrakcyjnym (myślowym) odbiciem ogólnych właściwości rzeczy i zjawisk, powstającym w wyniku uogólnienia tych właściwości¹³. Stanowi pośrednią i ogólną wiedzę o przedmiocie, opartą na znajomości jego mniej lub bardziej istotnych związków i stosunków obiektywnych. Wykrywanie związków i stosunków, przechodzenie od zjawisk do ogólnego poznania ich istoty, nadaje pojęciu charakter abstrakcyjny¹⁴. Pojęcie jest myślą, w której odzwierciedlone są cechy wspólne dla klasy przedmiotów lub zdarzeń¹⁵. To forma reprezentacji umysłowej, która odnosi się do ogólnych właściwości zbioru rzeczy, zjawisk lub sytuacji oraz cech i stosunków niedostępnych bezpośredniej percepcji¹⁶. Koncepcją jest „każde znaczenie dostatecznie wyodrębnione, tak iż można je bezpośrednio uchwycić i łatwo zastosować, określone za pomocą pewnego słowa”¹⁷.

Myślenie jest czynnością operowania pojęciami. To one stanowią specyficzną treść myślenia, a nie słowo, a także nie wyobrażenie ogólne. Treść pojęcia daje się

⁹ M. Boczar, *Kształtowanie pojęć – alternatywa dydaktyczna*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1995, s. 9.

¹⁰ K. Ajdukiewicz, *Zarys logiki*, PZWS, Warszawa 1958, s. 15.

¹¹ W. Okoń, *Nony słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1996, s. 216.

¹² W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1975, s. 16.

¹³ W. Okoń, *Nony...*, *op. cit.*, s. 216.

¹⁴ L.S. Rubinsztein, *Podstany psychologii ogólnej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1962, s. 456.

¹⁵ J. Kozielecki, *Czynności myślenia*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1982, s. 358.

¹⁶ A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1975, s. 122.

¹⁷ J. Dewey, *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988, s. 161.

wykrzyć tylko w sposób pośredni, można ją sobie tylko pomyśleć lub wiedzieć o niej. Formą istnienia pojęcia jest słowo¹⁸. Należy odróżnić pojęcia od słów, za pomocą których wyrażamy swoje myśli¹⁹. Zatem pojęcia nie są formą myśli, lecz wiedzą o przedmiotach i zjawiskach rzeczywistości.

W psychologii poznawczej pojęcia określane są jako

[...] schematyczne reprezentacje zbiorów rzeczywistych obiektów, stanowiąc dla nich nadrzędną kategorię umysłową, punkt odniesienia, konieczny do ich identyfikacji i rozróżnienia w ramach różnych kategorii²⁰.

Cała nasza wiedza gromadzi się w pojęciach, które „odbijają w sobie ogólne, istotne cechy rzeczy, procesów i stosunków”²¹. Ponadto W. Okoń podkreśla, że pojęcie jest procesem psychicznym, w którym uczeń świadomie uogólnia cechy danych przedmiotów, poprzez zestawienie i porównywanie ich z innymi przedmiotami, a nie wynikiem biernego odbicia danych przedmiotów w jego świadomości²². W nauczaniu i uczeniu się pojęcia, które powstają w wyniku uogólniania właściwości rzeczy i zjawisk, odnoszą się do systematyzowania wiedzy o świecie.

Rodzaje pojęć kształtowanych w szkole

O kategorii pojęć decyduje rodzaj ujętych w pojęciu cech. Wyróżnia się dwa podstawowe typy pojęć: matrycowe (reprezentowane są przez nauki ścisłe, matematykę, fizykę, chemię) i naturalne (społeczne, techniczne i przyrodnicze)²³. Pojęcia matrycowe oparte są na jasnej definicji, zawierającej warunki konieczne i wystarczające, aby dany obiekt mógł być uznany za reprezentanta danej kategorii. Odzwierciedlają skończoną liczbę cech wspólnych wszystkim desygnatom, które w jednakowym stopniu przysługują wszystkim egzemplarzom pojęcia. Pojęcia naturalne, określone mniej precyzyjnie, także odzwierciedlają skończoną liczbę cech, jednak cechy te, w różnym stopniu, przysługują poszczególnym desygnatom pojęcia²⁴. Pojęcia naturalne pozwalają rozumieć i wyjaśniać rzeczywistość, umożliwiają manipulowanie na reprezentacjach przedmiotów, a nie na samych przedmiotach.

W procesie kształtowania się pojęć u dzieci, L.S. Wygotski wyróżnił pojęcia potoczne (spontaniczne), które tworzą się w codziennych doświadczeniach, a o których kształcie decyduje aktywność własna jednostki; oraz pojęcia naukowe, powstałe w wyniku abstrakcji²⁵, kształtowane w toku systematycznego, szkolnego nauczania.

¹⁸ L.S. Rubinsztejn, *op. cit.*, s. 456.

¹⁹ J. Koziński, *op. cit.*, s. 358.

²⁰ E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa 2006, s. 99.

²¹ W. Okoń, *Proces nauczania*, PZWS, Warszawa 1967, s. 125.

²² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1996, s. 144–145.

²³ J. Trzebiński, *Twórczość a struktura pojęć*, PWN, Warszawa 1981, s. 14–15.

²⁴ E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *op. cit.*, s. 102; por. J. Trzebiński, *op. cit.*, s. 14–16.

²⁵ L.S. Wygotski, *Mowa i myślenie*, PWN, Warszawa 1989, s. 295.

W zależności od stopnia konkretności W. Okoń dzieli pojęcia na elementarne i naukowe²⁶. Te pierwsze powstają w ramach bezpośredniego, zewnętrznego poznawania rzeczywistości, na podstawie cech zewnętrznych przedmiotów. Są uogólnieniami postrzegania zmysłowego, kształtującymi się na podstawie wyobrażeń. Należą do nich pojęcia: rzeczy, jakości zmysłowych, stosunków przestrzennych i czasowych oraz prostych czynności. Pojęcia elementarne stanowią podstawowy zasób myśli człowieka i umożliwiają porozumiewanie się²⁷. Konkretna, zmysłowa treść tych pojęć ujawnia się w sądach i zdaniach.

W systemie pojęć, pojęcia elementarne mają dwupoziomowy charakter. Pierwszym poziomem są obrazowe odbicia przedmiotów, składające się na pierwszy układ sygnałowy, stanowią je wyobrażenia konkretne. Drugi poziom to sygnały słowne, organizujące na wyższym szczeblu materiał bezpośredniego odbicia. Odbicia słowno-pojęciowe tworzą systemy hierarchiczne jednostek²⁸. Organizacja ta stanowi uogólnione poznanie rzeczywistości.

Pojęcia elementarne kształtują się u dzieci szkolnych na podstawie znajomości zewnętrznych cech rzeczy i zdarzeń, dominują w nich elementy obrazowe²⁹, nie obejmują jeszcze usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie.

Wiedza zdobywana drogą bezpośredniego spostrzegania, za pomocą zmysłów, ma charakter powierzchowny. Dopiero, gdy poznanie przez myślenie abstrakcyjne przybiera postać pośrednią, możliwe jest wniknięcie w istotę zjawisk, wykrycie ich wewnętrznych powiązań, mechanizmów i struktur. Dzięki abstrakcji myśl człowieka sięga do pojęć, którym nie odpowiadają konkretne przedmioty i ich cechy, pojęcia te określane są naukowymi. Choć wyprowadzane są za pomocą uogólnień z bezpośredniego porównywania szeregu przedmiotów, to jednak są rezultatem rozważań nad skomplikowanymi powiązaniem tych przedmiotów³⁰.

W miarę rozwoju dzieci ich pojęcia bogacą się w treść i stopniowo zyskują charakter pojęć naukowych³¹. Mają one charakter uogólniony, abstrakcyjny, a nie obrazowy. Pojęcia abstrakcyjnego nie można sobie wyobrazić, natomiast należy znać wszystkie cechy, składające się na jego treść.

W zależności od reguły użycia pojęcia, rozróżnia się trzy ich następujące kategorie: koniunkcyjne, dysjunkcyjne i relacyjne. Pojęcia koniunkcyjne odzwierciedlają klasę przedmiotów mającą zawsze jedną, dwie lub więcej cech wspólnych. Cechy istotne tych pojęć stanowią więc sumę i są takie same w przypadku każdego przedmiotu należącego do danej klasy. Z pojęciami dysjunkcyjnymi mamy do czynienia wówczas, gdy do jednej klasy zaliczamy przedmioty mające jedną z dwóch lub więcej

²⁶ W. Okoń, *Proces...*, *op. cit.*, s. 126.

²⁷ T. Poznańska, *O kształtowaniu pojęć w klasach niższych*, WSiP, Warszawa 1976, s. 13.

²⁸ W. Szewczuk, *Psychologia*, t. 1, WSiP, Warszawa 1975, s. 227–229.

²⁹ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 145.

³⁰ T. Poznańska, *op. cit.*, 13–14.

³¹ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 145.

określonych cech odmiennych. Ta szersza kategoria dopuszcza więc alternatywne zestawy cech. Pojęcia zawierające rozmaite zestawy cech są trudniejsze i wolniej opanowywane niż pojęcia koniunkcyjne³². O zaliczeniu pojęć do trzeciej kategorii rozstrzyga stosunek (relacja). O przynależności do jednej klasy decyduje nie tyle wspólność jakiejś cechy, ile jednakowość stosunków³³. Tak więc pojęcia czasu i przestrzeni należą do kategorii pojęć relacyjnych, które mają szczególne znaczenie pedagogiczne. Aby uczeń zrozumiał pojęcie relacyjne, musi znać dodatkowe, inne pojęcie oraz stosunek między nimi, stąd kształtowanie tych pojęć w toku nauki może przysparzać trudności.

Przyjmując za kryterium klasyfikacji pojęć ich odległość od treści naocznej, G. Kufit w badaniach nad kształtowaniem pojęć i wyobrażeń historycznych u uczniów klas początkowych wyróżniła trzy kategorie: pojęcia o treści dostępnej do bezpośredniej lub pośredniej obserwacji, pojęcia o pewnych tylko elementach treści możliwych do skonkretyzowania, pojęcia o treści trudnej do skonkretyzowania z powodu wysokiego stopnia uogólnienia lub dużej odległości od treści naocznej³⁴. Kształtowanie pojęć z dwóch ostatnich kategorii może odbywać się na poziomie elementarnym lub naukowym³⁵, jednak ten proces zależy od rozwoju myślenia dzieci w młodszym wieku szkolnym. Pojęcia można łączyć w kategorie, z tego względu nauczyciel powinien posiadać wiedzę o rodzajach pojęć, ponieważ każda kategoria pojęć wymaga odmiennych strategii nauczania.

Etapy kształtowania pojęć

Proces kształtowania pojęć obejmuje odbiór i operowanie informacjami oraz analizę, syntezę, porównywanie, abstrahowanie i uogólnianie. Dzięki tym operacjom myślowym tworzą się struktury poznawcze myślenia przedpojęciowego i pojęciowego³⁶.

Liczni badacze rozważając kształtowanie się pojęć u dzieci, nie tylko z punktu widzenia specyfiki dziecięcego myślenia, ale również z uwagi na sposoby postępowania, które pomagają dzieciom w przechodzeniu od czynności myślenia praktycznego do czynności myślenia teoretycznego, wyróżniają w tym procesie pewne kolejno następujące po sobie etapy.

W rozwoju pojęciowym L.S. Wygotski wyznaczył następujące etapy:

- tworzenie nieuksztalowanego i nieuporządkowanego zbioru przedmiotów,
- tworzenie kompleksów i pseudopojęć,

³² A. Jurkowski, *op. cit.*, s. 132–133; G. Kufit, *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć historycznych uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa, s. 93; R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994, s. 314.

³³ A. Jurkowski, *op. cit.*, s. 134.

³⁴ G. Kufit, *op. cit.*, s. 96–98.

³⁵ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998, s. 16.

³⁶ A. Jurkowski, *op. cit.*, s. 136.

- tworzenie pojęć potencjalnych,
- tworzenie pojęć właściwych³⁷.

W etapie pierwszym, przypadkowe zlepki pojedynczych rzeczy zespalają się w spostrzeżeniach lub wyobrażeniach dziecka w jeden obraz. Są to subiektywne związki, wynikające z synkretyzmu procesów poznawczych dziecka. W drugim etapie dziecko, kierując się już obiektywnymi, konkretnymi związkami, tworzy uogólnienia w postaci kompleksów. Myślenie kompleksowe obejmuje kilka faz i charakteryzuje się łączeniem elementów, z uwzględnieniem dostrzeżonych przez dziecko rozmaitych związków, które mogą stanowić podstawę włączenia jakiegoś przedmiotu do grupy. Początkowo dziecko łączy przedmioty w jedną grupę, na podstawie tylko jednej cechy, następnie, przechodząc od jednej cechy do drugiej, włącza do tej grupy nowy przedmiot, powstaje kompleks łańcuchowy. W ostatniej fazie myślenia kompleksowego, pod wpływem dorosłych, dziecko tworzy pseudopojęcia, które tylko zewnątrznie przypominają prawdziwe pojęcia. Stanowią pomost między myśleniem konkretnym i obrazowym a myśleniem abstrakcyjnym i pojęciowym³⁸. W kolejnym etapie dziecko uogólnia i wiąże różne konkretne przedmioty, kierując się tylko cechami podobnymi. Na podstawie porównywania, analizy, syntezy oraz wyodrębniania cech, nie zawsze istotnych, powstają w umyśle dziecka pojęcia potencjalne. To właśnie w nich, zdaniem Wygotskiego, dziecko po raz pierwszy rozбивa konkretną sytuację za pomocą abstrakcji poszczególnych cech, a poddając ją analizie i ponownej syntezie³⁹, staje się zdolne do kształtowania pojęć właściwych.

Prawidłowości kształtowania pojęć, które w procesie poznania przechodzą przez kolejne etapy, wskazał także na podstawie badań W. Okoń:

- kojarzenie nazw z odpowiadającymi im przedmiotami,
- tworzenie „przedpojęć” na podstawie znajomości zewnętrznych cech rzeczy i zdarzeń,
- nabywanie pojęć naukowych.

Etap pierwszy rozpoczyna się, kiedy dziecko zaczyna wymawiać pierwsze słowa i pojmować znaczenie, jaki przedmiot dane słowo sygnalizuje. Wstępna znajomość z przedmiotami otaczającej rzeczywistości w pełni rozwija się w wieku przedszkolnym, gdy dziecko opanowuje część podstawowego zasobu mowy ojczystej. Ten etap kształtowania pojęć występuje również w pierwszych latach nauki szkolnej, później jego intensywność stopniowo słabnie, choć trwa nieprzerwanie do końca ludzkiego życia.

Drugi etap, tworzenie przedpojęć, czyli pojęć elementarnych, ma miejsce wówczas, gdy dziecko zaczyna odczuwać coraz większą potrzebę zaznajomienia się z ogólnymi cechami przedmiotów i zjawisk. Na pojęcia elementarne składają się obrazowo-słowne informacje o zewnętrznych cechach rzeczywistości. Podstawę dla

³⁷ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 232–235.

³⁸ A. Jurkowski, *op. cit.*, s. 129–131.

³⁹ *Ibidem*, s. 275.

ich gromadzenia stanowi skojarzenie nazwy z przedmiotem, jednak sama świadomość co dane słowo sygnalizuje już tu nie wystarcza, niezbędna staje się elementarna wiedza o charakterze ogólnym. Etap, polegający na dokładnej znajomości cech zewnętrznych danego przedmiotu lub zjawiska, przygotowuje uczniów do tworzenia się pojęć naukowych.

W trzecim etapie kształtowania się pojęć, podstawą uogólniania i różnicowania są już nie tylko cechy zewnętrzne, lecz także stosunki między przedmiotami i wiedza o rzeczywistości⁴⁰.

O podziale pojęć na elementarne i naukowe decyduje dostępność zmysłowa ich desygnatów oraz dostępność związków i stosunków między tymi desygnatami. Dzieci rozpoczynające naukę w szkole dysponują pewnym zasobem pojęć elementarnych i sądów o świecie. Jednak ich spostrzeżenia nie są jeszcze dokładne, a oparte na nich wyobrażenia i pojęcia nie są w pełni ukształtowane. Dzieciom brakuje też wielu wyobrażeń i pojęć o przyrodzie, niezbędnych do dalszego kształcenia na szczeblu wyższym⁴¹. Pomimo iż cele wczesnoszkolnej edukacji przyrodniczej wyznaczają ukształtowanie pojęć przynajmniej na poziomie elementarnym, to proces poznawczy trzeba tak organizować, aby dzieci mogły opanować i pojęcia elementarne i naukowe.

W tworzeniu się pojęć naukowych i elementarnych występują te same czynności, których uwzględnienie, w tym procesie, zapewnia uczniom aktywność umysłową i umożliwia przyswojenie pojęcia. W. Okoń wyodrębnia następujące prawidłowości kształtowania pojęć:

1. Zestawienie danego obiektu lub zdarzenia z innymi, w celu wyodrębnienia go spośród innych.
2. Wyszukiwanie cech podobnych, ich uogólnianie.
3. Poszukiwanie cech różniących dane rzeczy bądź zdarzenia od innych, zarówno nieistotnych, jak i istotnych.
4. Wytworzenie danego pojęcia na podstawie znajomości istotnych cech danej kategorii przedmiotów. Po dokonanej uprzednio analizie cech następuje łączenie zebranych informacji w całość. Dopiero ta synteza pozwala uporządkować właściwą treść danego pojęcia oraz je zdefiniować.
5. Zastosowanie poznanego pojęcia w nowych sytuacjach poznawczych, bądź praktycznych, pozwala sprawdzić, czy pojęcie zostało przyswojone⁴².

Proces przyswajania pojęć, tak elementarnych, jak i naukowych, wymaga pełnej aktywności uczniów kierowanej przez nauczyciela. Sprawdzenie, czy i w jakim stopniu dane pojęcie zostało przyswojone, czy zostało ono prawidłowo uogólnione i odróżnicowane, a następnie utrwalone, jest wskaźnikiem wiedzy ucznia o danych rzeczach, cechach i zjawiskach.

⁴⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 145–146.

⁴¹ T. Poznańska, *op. cit.*, s. 16.

⁴² W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 146.

Rozwój myślenia pojęciowego u dzieci w młodszym wieku szkolnym

Centralne miejsce w działalności poznawczej dzieci opanowujących pojęcia zajmuje myślenie. Jego rola polega na odnajdywaniu istotnych treści w obiektywnej rzeczywistości.

Pod wpływem zadań poznawczych, stawianych przed dzieckiem w szkole, przeobrażeniu ulegają wszystkie procesy poznawcze, w tym także rozwój myślenia. Rozwój myślenia, u dziecka w młodszym wieku szkolnym dokonuje się stopniowo, „na drodze interioryzacji czynności zewnętrznych, opartych na spostrzeżeniach lub na wyobrażeniach przedmiotów i przekształcania się tych czynności w operacje myślowe”⁴³, dzięki czemu dochodzi do pośredniego i uogólnionego poznania rzeczywistości.

Na młodszy wiek szkolny przypada okres operacji konkretnych, jeden z czterech wyróżnionych przez J. Piageta okresów rozwojowych. Dzięki pojawieniu się operacji konkretnych, czyli systemu wewnętrznych działań umysłowych, stanowiącego podłoże logicznego rozwiązywania problemów, dziecko dochodzi do rozumienia różnych postaci pojęcia stałości, ilości oraz do klasyfikacji i rozumowania relacyjnego⁴⁴.

W pierwszej fazie okresu kształtowania się i doskonalenia operacji konkretnych dzieci operują wyobrażeniami w sposób przedoperacyjny. W drugiej fazie młodszego wieku szkolnego dzieci potrafią już złożyć, odwrócić i połączyć te same elementy w obrębie jakiejś całości i ująć ten sam materiał z różnych punktów widzenia. U dzieci, które opanowały odwracalne operacje konkretne i operują coraz bardziej złożonymi pojęciami, myślenie oddziela się od działania i konkretnych wyobrażeń, dzieci zaczynają posługiwać się symbolami. Myślenie, stając się samodzielną wewnętrzną czynnością poznawczą, operującą pojęciami, realizowaną w słowach i przebiegającą zgodnie z zasadami logiki⁴⁵, umożliwia dziecku bardziej dojrzałą formę orientacji w otoczeniu.

Myślenie jest złożonym, wewnątrznie zróżnicowanym procesem, w którym można wyodrębnić rodzajowo różne procesy i czynności, decydujące o jego przebiegu⁴⁶. Do podstawowych procesów zalicza się analizę i syntezę, które występują we wszystkich etapach rozwoju poznawczego (od poznania zmysłowego do pojęciowego), porównywanie (dziecko przechodzi od porównania na podstawie cech spostrzeganych bezpośrednio do porównań opartych na cechach pośrednich i kategoriach pojęciowych), abstrahowanie i uogólnianie⁴⁷, które zachodzą w jedności z procesem konkretyzacji. Dla każdego z tych wymienionych procesów poznawczych istotne znaczenie ma włączenie się w ich przebieg mowy.

⁴³ L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1977, s. 607.

⁴⁴ R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995, s. 300.

⁴⁵ L. Wołoszynowa, *op. cit.*, s. 607.

⁴⁶ *Ibidem*, s. 613.

⁴⁷ A. Jurkowski, *op. cit.*, s. 10, 139–141.

W toku nauki szkolnej myślenie dziecka rozwija się w kierunku tworzenia się pojęć ogólnych. Dziecko wyodrębnia w nich najbardziej ogólne i istotne cechy oraz właściwości. Na podstawie wyodrębniania i uogólniania cech istotnych, dokonuje się systematyzacja pojęć. Poznanie systemów pojęć ułatwia dziecku porządkowanie, zrozumienie, zapamiętywanie treści, poznanie stosunków między pojęciami w obrębie systemu. W procesie powstawania nowego pojęcia zmieniają się związki łączące pojęcia, tworząc bardziej obiektywne podstawy do wydawania sądów, rozwoju rozumowania i wnioskowania oraz coraz sprawniejszego dokonywania operacji myślowych.

Nabywanie pojęć ogólnych i operowanie nimi, ważne dla porządkowania wiedzy o świecie, zależy od poziomu myślenia. Wykształcone formy myślenia pozwalają dzieciom coraz lepiej przyswajać wiedzę szkolną zawartą w pojęciach, umożliwiając lepszą orientację w zjawiskach otaczającego świata i coraz rozumniej działać.

Poznanie rzeczywistości przyrodniczej przez dzieci w młodszym wieku szkolnym

Podstawę poznawania otaczającej rzeczywistości stanowi poznanie zmysłowe. Pod wpływem rzeczy, zjawisk, procesów i wydarzeń – oddziałujących na zmysł wzroku, słuchu, dotyku, smaku oraz kinestetyczny – powstają w mózgu wrażenia, spostrzeżenia i wyobrażenia. Dzięki tym procesom psychicznym zawdzięczamy więc z otaczającą rzeczywistością. Treści wczesnoszkolnej edukacji przyrodniczej odnoszą się do cech zewnętrznych, poznawanych przez dzieci obiektów, zjawisk i procesów oraz ich podstawowych funkcji, możliwych do poznania zmysłowego.

Wskutek bezpośredniego działania na nasze narządy zmysłowe bodźców ze świata zewnętrznego i wewnętrznego powstają wrażenia, które odzwierciedlają pojedyncze cechy przedmiotów, np.: barwę, smak, zapach, dźwięk.

Dzięki spostrzeganiu jednostka porządkuje swoje wrażenia i poznaje rzeczywistość. Spostrzeganie dokonuje się na podstawie tego, co jest bezpośrednio dane receptorom zmysłowym, jak również poprzez wnioskowanie o przedmiocie, oparte na posiadanych przez jednostkę wiadomościach. Przedmioty, z którymi mamy do czynienia w spostrzeganiu, mają wiele cech, zatem oddziałują na nasze receptory jako bodźce złożone. Spostrzeżenia odzwierciedlają w świadomości człowieka całość przedmiotu lub zjawiska – oddziałującego na nasze narządy zmysłowe – i powstają w wyniku aktywnego przetwarzania wrażeń w toku naszej działalności⁴⁸.

Na podstawie wrażeń i spostrzeżeń wytwarzamy zasób własnych wyobrażeń o otaczającej rzeczywistości. Są odzwierciedleniem w naszej świadomości obiektów, zdarzeń, miejsc, które nie są aktualnie odbierane przez narządy zmysłowe. Wyobrażenia W. Szewczuk określa jako:

⁴⁸ Por. W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 136–137.

[...] obrazy umysłowe tworzące się w wyniku odzwierciedlenia spostrzeganej dawnej rzeczywistości. Są to obrazy różnych elementów rzeczywistości (przedmiotów, ich części, zjawisk, zdarzeń), które powstają jako odtworzenie kiedyś spostrzeganych przedmiotów, zjawisk⁴⁹.

Jeżeli wyobrażenie stanowi wierny obraz spostrzeganego przedmiotu w przeszłości, nazywane jest odtwórczym. Gdy stanowi nową całość, powstałą w wyniku połączenia elementów wielu różnych spostrzeżeń, a więc dotyczy treści rzeczywistej bez charakteru wspomnieniowego, określane jest jako wyobrażenie twórcze.

Umiejętność wyodrębniania w spostrzeganych przez dziecko przedmiotach rozmaitych cech i własności, tworzących dany obiekt i stanowiących jego istotne składniki, zmienia charakter wyobrażeń odtwórczych i twórczych. Oglądanie eksponatów roślin i zwierząt lub żywych okazów kształtuje u dzieci umiejętność obserwacji obiektów i zjawisk przyrodniczych. Nauka szkolna poszerza możliwości wyobrażeniowej reprezentacji świata i zarazem hamuje rozwój nieskrępowanej wyobraźni twórczej. Wyobraźnia staje się procesem kierowanym przez nauczyciela oraz przez informacje zawarte w dobrze już zróżnicowanych bodźcach, dopływających z otoczenia. Ważny problem pedagogiczny stanowi zatem zachowanie odpowiedniej proporcji między pobudzaniem twórczej wyobraźni dzieci przez różne formy ekspresji artystycznej a doskonaleniem ich wyobrażeń odtwórczych, nieodzownych w nauczaniu o przyrodzie⁵⁰.

Realizacja treści przyrodniczych, poprzez dobór adekwatnych metod nauczania i środków dydaktycznych, sprzyja rozwojowi wyobrażeń twórczych dzieci.

Jako wytwór wyobraźni odtwórczej, wyobrażenie stanowi ogniwo pośrednie między spostrzeżeniem a pojęciem⁵¹. W procesie myślenia wyobrażenie ulega coraz większej schematyzacji i uogólnieniu.

W wyniku wstępnego uogólnienia cech rzeczy, zdarzeń, czynności i skojarzenia z odpowiednią nazwą, w umyśle jednostki zaczynają tworzyć się schematy poznawcze, reprezentujące całą klasę obiektów, posiadających jakieś wspólne właściwości, czyli pojęcia⁵². Przejście, od wyobrażenia do pojęcia, dokonuje się od określenia cech zewnętrznych obiektów i zjawisk, do ustalenia tego, co jest w nich ogólne, do wykrycia ich wewnętrznego związku⁵³.

Działalność mająca na celu zdobycie wiedzy o otaczającej rzeczywistości i o sobie samym, jako akt poznawczy opiera się zatem na wrażeniach, spostrzeżeniach i wyobrażeniach, na myśleniu oraz na sprawdzeniu i stosowaniu wyników myślenia⁵⁴.

⁴⁹ W. Szewczuk, *op. cit.*, s. 332.

⁵⁰ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1992, s. 117–118.

⁵¹ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 137.

⁵² A. Matczak, *Rozwój procesów poznawczych*, [w:] Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1987, s. 183.

⁵³ W. Okoń, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 138.

⁵⁴ W. Okoń, *Nony...*, *op. cit.*, s. 222.

O tym, czy pojęcia, do których doprowadziło poznanie zmysłowe i umysłowe, są prawdziwe, decyduje praktyka.

Uchwycenie przez uczniów ogólnych, a równocześnie wspólnych cech poznawanych obiektów, zjawisk i procesów, wsparte na zmysłowych przeżyciach poznawczych, determinuje zdobycie wiedzy o przyrodzie. Działalność poznawcza dziecka szkolnego, której efektem są adekwatne pojęcia przyrodnicze, musi uwzględniać zarówno poznanie konkretno-obrazowe, jak i poznanie umysłowe, którego podstawą jest myślenie abstrakcyjne.

Definicja i jej rodzaje

Właściwe posługiwanie się nazwą ułatwia definicja. Jest określeniem znaczenia wyrazu, sprowadzającym się do sprecyzowania jego treści i zorientowania się w jego możliwym zakresie. Proces dochodzenia do jednostek znaczeniowych nazywamy definicją. Na strukturę definicji składają się dwie podstawowe części: definiendum – stanowiące jej człon określany, czyli wyraz definiowany, oraz definiens, którym jest wyraz definiujący, stanowi więc człon określający definicji. Łącznikiem między definiendum a definiens może być „jest to” – stwierdzające, że oba te wyrażenia mają jednakowe znaczenia, lub „znaczy tyle co” – stwierdzające równoznaczność wyrażen. Definicje można podzielić na równościowe, które dostarczają kryteriów pozwalających rozstrzygnąć, czy przedmiot podchodzi pod wyraz definiowany oraz definicje cząstkowe, które takich kryteriów nie dostarczają. Warto też wskazać na dwa odmienne pojęcia definicji, a mianowicie definicja realna stanowi jednoznaczny charakterystykę przedmiotu, podającą zespół cech jemu wyłącznie właściwych, zaś definicja nominalna jest wypowiedzią informującą o znaczeniu danego wyrażenia⁵⁵.

Nazwą wyodrębnionego, zindywidualizowanego znaczenia jest treść. Treścią wyrazu „rzeka” jest znaczenie, które wyłącznie i charakterystycznie związane jest z tym terminem. To znaczenie zawiera się w jego definicji. Definicja ujmuje treść, zaś klasyfikacja ukazuje zakres pojęcia. Treść jest to znaczenie jako zasada jednocząca szczegóły, a zakres to grupa szczegółów zjednoczonych i wyróżnionych spośród innych, przez to znaczenie. Definicja i podział wskazują, do jakiej grupy przedmiotów odnosi się znaczenia⁵⁶.

Wszystkie pojęcia mają swoje nazwy oraz bardziej lub mniej precyzyjne definicje. Nazwy i definicje stanowią wstępny warunek nauczania i uczenia się pojęć.

Metodę wytyczania znaczeń przez ustosunkowanie się do przedmiotów J. Dewey nazywa oznaczającą lub wskazującą. Jest ona niezbędna do uchwycenia właściwości zmysłowych, barwy, dźwięku, smaku oraz właściwości emocjonalnych i moralnych, ujawnionych w bezpośrednim doświadczeniu jednostki. Ważną, z punktu widzenia pedagogicznego i społecznego, jest definicja wyjaśniająca. Jeśli posiadamy pewien zasób bezpośrednio wyodrębnionych znaczeń lub przez ich określenie, to za pomocą

⁵⁵ Por. M. Szymczak, *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978, s. 368.

⁵⁶ J. Dewey, *op. cit.*, s. 166–167.

mowy można tworzyć różne wyobrażane kombinacje i przekształcenia znaczeń. Do definicji wyjaśniających z natury swej należą ilustracje i określenia znaczeń podawane w słowniku. W definicjach naukowych, jako materiał charakterystyczny, wybiera się uwarunkowania przyczynowe, wytwarzania i pochodzenia. Definicje przyczynowe i genetyczne ustalają, w jaki sposób przedmiot jest wytworzony i zbudowany, co stanowi o lokacji przedmiotu w pewnej kategorii i prowadzi do wyjaśnienia, dlaczego ten przedmiot ma cechy wspólne temu rodzajowi. Definicja naukowa oparta jest na tym, w jaki sposób pewne rzeczy są przyczynowo związane z innymi, tzn. stwierdza ich stosunek do siebie⁵⁷.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym najczęściej posługują się definicjami rzeczowymi i opisowymi⁵⁸, nadal definiują przez fabularyzację⁵⁹. Z wiekiem stopniowo wzrasta zdolność definiowania z podaniem rodzaju nadrzędnego, jest on jednak z reguły rodzajem odległym, a nie właściwym⁶⁰. W edukacji wczesnoszkolnej zaleca się kilka sposobów definiowania pojęć przyrodniczych przez uczniów klas I–III⁶¹:

- przez określenie do czego służy,
- przez wyliczanie cech istotnych i nieistotnych,
- przez porównywanie do znanych przedmiotów i zjawisk,
- przez fabularyzację,
- przez uogólnianie za pomocą cech istotnych i nieistotnych,
- przez uogólnienia za pomocą tylko cech istotnych.

Sposoby wyjaśniania pojęć przyrodniczych przez uczniów klas początkowych

Programowe treści przyrodnicze na poziomie wczesnoszkolnym reprezentowane są przez: botanikę, zoologię, ekologię, zoologię, geografę, geologię, klimatologię, a nawet fizykę i chemię. Przystawanie tych treści na poziomie elementarnym wymaga od nauczyciela przetworzenia informacji naukowych w taki sposób, aby treści przekazywane dzieciom uległy redukcji w stosunku do wiedzy reprezentowanej przez wymienione dziedziny nauk przyrodniczych.

Edukacja przyrodnicza umożliwia poznanie konkretnych obiektów, zjawisk i procesów, oraz wykrywanie ich cech ogólnych i związków między nimi, jednak dla dzieci w wieku 7–10 lat nie jest łatwa od strony pojęciowej. Trudność ta wynika ze specyfiki rzeczowej pojęć przyrodniczych, stopnia ich obrazowości, złożoności i formy, rzutujących na ich abstrakcyjność.

⁵⁷ *Ibidem*, s. 168–171.

⁵⁸ M. Sawicki, *Edukacja środowiskowa*, Semper, Warszawa 1997, s. 12.

⁵⁹ G. Kufit, *op. cit.*, s. 106.

⁶⁰ B. Korzeniewski, *Kształtowanie pojęć geograficznych w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1985, s. 48.

⁶¹ *Ibidem*, s. 49.

W świetle tych założeń sformułowano problem badawczy: w jaki sposób uczniowie klas początkowych określają znaczenia wybranych pojęć przyrodniczych i wyjaśniają ich treść?

Problemy szczegółowe stanowią pytania:

- Jakie cechy pojęcia uczniowie wybierają do jego zdefiniowania?
- Jakie trudności mają uczniowie w rozróżnianiu cech istotnych od nieistotnych pojęć przyrodniczych?
- Które z pojęć przyrodniczych są dla uczniów najbardziej abstrakcyjne?

W celu udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania przeprowadzono sondaż diagnostyczny, techniką ankietowania. W badaniach wzięło udział 116 trzecioklasistów szkoły podstawowej.

Śród wielu pojęć przyrodniczych kształtowanych w toku edukacji wczesnoszkolnej wyselekcjonowano pojęcia: środowisko przyrodnicze, składniki nieożywione, składniki żywe, powietrze, woda, gleba, rośliny leśne, drzewa, krzewy, rośliny zielne, zwierzęta leśne, owady, ptaki, ssaki, struktura lasu, lasy liściaste, lasy iglaste, lasy mieszane, łańcuch pokarmowy, ochrona przyrody, które stały się przedmiotem definiowania przez uczniów. Wybrane pojęcia różnią się pod względem treści i nie są jednakowe pod względem stopnia ogólności.

Z pojęcia nadrzędnego, najbardziej ogólnego, jakim jest środowisko przyrodnicze, wynikają inne, jeszcze bardzo oddalone od konkretów, o wysokim stopniu ogólności, takie jak: składniki nieożywione i składniki żywe powiązane ze sobą wieloma związkami, zależnościami i oddziaływaniami o charakterze dynamicznym, stanowią one zatem pojęcia rzędu. Lista obejmuje także pojęcia o mniejszym, od poprzednich, stopniu ogólności, odzwierciedlające wspólne cechy grup obiektów, np. drzewo, ssak – są to pojęcia rodzajowe. Pojęcia, które znajdują się na najniższym stopniu ogólności, stanowiące uogólnienie cech równorzędnych jednostkowych obiektów, np. sosna, dzięciołów, nie były definiowane przez dzieci, ponieważ stopień przyswojenia pojęć gatunkowych sprawdzano w innych, wcześniejszych badaniach.

Z analizy udzielonych odpowiedzi wynika, że najmniej trudności sprawiło uczniom wyjaśnianie treści i znaczeń pojęć: drzewo i krzew, do zdefiniowania których głównie wybierali ich cechę istotną, a mianowicie różnicę w budowie łodygi i wysokość tych roślin (89 badanych). Dzieci wskazały także cechy mniej istotne: liście, kwiaty i owoce charakteryzujące te pojęcia (32 odpowiedzi). Cechy te są ważne dla rozróżnienia poszczególnych gatunków drzew i krzewów i stanowią cechę typową dla wszystkich roślin. Żaden z trzecioklasistów nie zdefiniował poprawnie pojęcia roślina zielna; dzieci określały to pojęcie, że jest to roślina zielona, co wskazuje, że chodziło im o zawartość w niej chlorofilu, natomiast nie uwzględnili cechy istotnej pojęcia, jaką jest niezdrewniała łodyga.

W definiowaniu ptaków i ssaków w większości dzieci dostrzegają i wyróżniają cechy wspólne, np. wiosną przychodzi na świat potomstwo, opieka nad potomstwem, mają głowę, tułów i ogon; oraz wymieniają różnice: ptaki są jajorodne, mają skrzy-

dła, parę kończyn, pokryte są piórami; ssaki są żyworodne, mają dwie pary kończyn i ciało pokryte sierścią (futrem, włosami). Nazwę „ssaki” uzasadniają cechą istotną – odżywianiem mlekiem matki (76 odpowiedzi). Ponadto dodają, że niektóre zapadają w sen zimowy i zmieniają sierść w zależności od pory roku. Dla wielu dzieci pojęcie „ptak” charakteryzuje zdolność latania – cecha nieistotna, lecz typowa dla większości ptaków (63 odpowiedzi). Wyjaśnienie tego pojęcia dzieci uzupełniają o to, że ptaki odlatują do ciepłych krajów, pomijając wyraz „niektóre”.

„Owady” badani uczniowie najczęściej desygnują przez wyliczanie w ich budowie części ciała: głowa, tułów, odwłok (94 odpowiedzi), tylko nieliczne osoby (24) wskazują w ich rozwoju na stadium larwy.

Treść i znaczenie pojęcia „las” trzecioklasiści najczęściej wyjaśniali mówiąc do czego las służy: zwierzęta znajdują schronienie i pokarm, drzewa wydzielają tlen, można w nim zbierać grzyby i borówki, dostarcza drewna, jest miejscem wypoczynku (73 odpowiedzi). Nieliczne odpowiedzi (16) zawierały prawie pełną definicję lasu, że jest to zbiór roślin, z przewagą drzew, wraz ze zwierzętami, oraz woda, gleba i zależności, które występują między nimi.

W zdecydowanej większości uczniowie poprawnie określili strukturę lasu, wyróżniając w niej trzy warstwy roślinności (runo, podszyt, warstwę drzew), a nawet niektórzy przyporządkowali do nich konkretne gatunki roślin, tak więc w tym przypadku dzieci dokonały uogólnienia za pomocą cech istotnych pojęcia (102 odpowiedzi). Podobnie określili rodzaje lasów (iglaste, liściaste, mieszane), chociaż w niektórych odpowiedziach (w liczbie 35) pojawiły się także definicje opisowe.

Pośród 116 uczniów aż 92 potrafiło wyjaśnić, że łańcuch pokarmowy jest zależnością w świecie przyrody, polegającą na tym, że jedne organizmy żywią się innymi. Niektórzy podali nawet przykłady zależności pokarmowych organizmów leśnych (23 odpowiedzi), lecz w większości przypadków odnotowano nieprawidłową kolejność ogniw.

Duże trudności badani uczniowie mają w desygnowaniu pojęć: powietrze, woda, gleba. Są to w przewadze określenia typu „do czego służą” (83 odpowiedzi). Wyjaśniając pojęcie „powietrze”, dzieci najczęściej uwzględniły w jego składzie tylko tlen, a nie wyróżniły dwutlenku węgla warunkującego samożywność roślin. Większość z badanych (77 osób) podaje, że woda występuje w trzech stanach skupienia, natomiast nie wszyscy prawidłowo wyjaśniają zjawiska (parowanie, topnienie, zamrażanie). Nieliczni badani (19 osób) wymienili cechę istotną, że dzięki zmianom stanów skupienia woda stale krąży w środowisku. W definicji pojęcia „gleba” prawie wszystkie dzieci (115 badanych) uwzględniły informację, że w niej zakorzeniają się rośliny, tylko część z nich wyróżniła sole mineralne decydujące o jej żyzności (22 odpowiedzi).

Najwięcej trudności sprawiło uczniom wyjaśnienie nadrzędnego pojęcia „środowisko przyrodnicze”, pomimo że lepiej czy gorzej radzili sobie z definiowaniem innych pojęć podrzędnych, ożywionych i nieożywionych jego elementów.

Podsumowanie

Na podstawie cech wspólnych i różnic uczniowie klasy trzeciej, posługując się kryteriami morfologicznymi, użytkowymi i ogólnobiologicznymi, wyodrębniają klasy organizmów roślinnych i zwierzęcych.

Pomimo że poszczególne abiotyczne elementy środowiska są często rozpatrywane w całym procesie wczesnoszkolnej edukacji przyrodniczej i podkreślane jako czynniki warunkujące życie oraz rozwój roślin i zwierząt, to takie składniki, jak: woda, powietrze, gleba oraz zależności występujące między organizmami żywymi a środowiskiem, są przez dzieci 9-, 10-letnie słabo rozpoznawane i niepoprawnie wyjaśniane.

Trzecioklasiści bardziej poprawnie definiują pojęcia przyrodnicze o podstawie obrazowej, trudniej jest im zrozumieć pojęcia oddalone od konkretów. Pojęcia o treściach i znaczeniach słabo związanych z bezpośrednim doświadczeniem dziecka, są dla niego bardziej abstrakcyjne, wymagają więc od nauczyciela posłużenia się metodami swoistymi dla poznawania rzeczywistości przyrodniczej, takich jak: obserwacja, doświadczenia i eksperymenty, które pobudzają procesy myślowe i wymagają aktywności ucznia.

Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Zarys logiki*, PZWS, Warszawa 1958.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
- Boczar M., *Kształtowanie pojęć – alternatywa dydaktyczna*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1995.
- Cackowski Z., *O teorii poznania i poznawania*, PZWS, Warszawa 1968.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Hanisiz J., *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy I–III*, WSiP, Warszawa 1998.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1975.
- Korzeniewski B., *Kształtowanie pojęć geograficznych w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1985.
- Kozielecki J., *Czynności myślenia*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1982.
- Kufit. G., *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć historycznych uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1980.
- Matczak A., *Rozwój procesów poznawczych*, [w:] Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1987.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa 2006.
- Okoń W., *Proces nauczania*, PZWS, Warszawa 1966.
- Okoń W., *Nony słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1996.
- Poznańska T., *O kształtowaniu pojęć w klasach niższych*, WSiP, Warszawa 1976.

- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1992.
- Rubinsztejn S.L., *Podstawy psychologii ogólnej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1962.
- Sawicki M., *Edukacja środowiskowa*, Semper, Warszawa 1997.
- Szewczuk W., *Psychologia*, t. 1, WSiP, Warszawa 1975.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1975.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, PWN, Warszawa 1995.
- Trzebiński J., *Twórczość a struktura pojęć*, PWN, Warszawa 1981.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.
- Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1977.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Mowa i myślenie*, PWN, Warszawa 1989.

DOŚWIADCZANIE POPRZEZ
DZIAŁALNOŚĆ TWÓRCZĄ

WSPIERANIE TWÓRCZYCH ZDOLNOŚCI LITERACKICH UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Wstęp

Edukacja stanowi jeden z najistotniejszych obszarów życia człowieka, w którym należy tworzyć warunki dla ujawniania i rozwoju ludzkiej kreacji. Jeśli twórcą może być każdy człowiek, w każdym okresie swego świadomego życia i zasadniczo w każdej dziedzinie działalności, w której potrzebna i możliwa jest twórcza aktywność, to muszą zostać spełnione określone warunki, zwłaszcza odnoszące się do przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji, która już u progu instytucjonalnego wychowania może twórczość dziecka zarówno ułatwić i rozwijać, jak hamować i niszczyć¹. Postawa twórcza jest uzależniona od środowiska społeczno-kulturalnego, a więc także od czynnika pedagogicznego i ujawnia się oraz prawidłowo rozwija dopiero w sprzyjających warunkach. I. Adamek podkreśla, że

[...] czynnikiem integrującym interakcje dziecka, zarówno fizyczne, społeczne, emocjonalne oraz intelektualne, jest myślenie. Wtedy, i tylko wtedy, rozwiązywanie zadań można nazwać doświadczeniem, gdy angażuje myślenie, czucie dziecka oraz absorbuje je fizycznie².

Ważne stają się sytuacje edukacyjne pozwalające dziecku na doświadczanie świata i samego siebie z wykorzystaniem jego znacznej koncentracji na swojej osobie. Zgodnie z poglądem G. Dryden i J. Vos, dziecko w młodszym wieku szkolnym uczy się poprzez to, co widzi, robi, słyszy, wyobraża sobie, wyczuwa węchem, smakiem, dotykiem lub intuicyjnie³. Nieprzyjazna dziecku szkoła, a w niej wypalony nauczyciel wysyłający do swoich uczniów komunikaty w formie partykuł, nakazów i bezdyskusyjnych poleceń, często uprzedmiotawia dziecko, rujnując jego oryginalność, spontaniczną twórczość, produktywne myślenie i lokuje je w gronie pospolitych, ujednoliconych szeregów grupy rówieśniczej.

Naturalna potrzeba twórczej ekspresji związana jest z kształtującymi się, pod wpływem środowiska społecznego, aspiracjami do osiągnięć. Ważnym okresem życia, w którym można i należy rozwijać twórczość dziecka, jest młodszy wiek szkolny.

¹ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa 1990, s. 5.

² I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Impuls, Kraków 1997, s. 34.

³ G. Dryden, J. Vos, *Revolucja w uczeniu się*, Rebis, Poznań 2003, s. 31.

Idee podkreślające indywidualizm dziecka oraz jego podmiotowość w edukacji wpłynęły na kształtowanie się założeń wielu modeli teoretycznych. Istotną, w tym kontekście, jest pedagogiczna koncepcja szkoły „skoncentrowanej na jednostce”, która nawiązuje do teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera. Teoria ta dotyczy sposobu działań dostosowanych do indywidualnych preferencji poznawczych dziecka, wytycza drogi, którymi można iść, by pobudzać motywacje uczniów, stosując takie sposoby, jak: narracyjny, logiczno-ilościowy, fundamentalny, estetyczny oraz doświadczalny⁴. I tak, sposób doświadczalny, eksperymentalny bezpośredni umożliwia dziecku aktywny kontakt z wykorzystywanymi materiałami, działanie, konstruowanie i czynne uczestniczenie w projektach i eksperymentach. Jest to bazowanie przede wszystkim na inteligencjach: kinestetycznej i interpersonalnej.

Wytyczone ścieżki prowadzące do lepszego rozumienia świata przez dziecko muszą być poprzedzane prawdziwym dialogiem i różnorodnością dróg dochodzenia do wiedzy i kształtowania postaw twórczych. Badacze kultury literackiej twierdzą, że dziecko, tak jak i człowiek dorosły, jest twórcą własnego obrazu kultury⁵, konsekwentnie staje się więc jej pełnoprawnym autorem. Małemu dziecku największą satysfakcją sprawia to, co odkryło, zdobyło lub wytworzyło samodzielnie⁶. Zatem, jak podkreśla B. Muchacka,

[...] najważniejszą cechą procesu kształcenia jest stworzenie warunków do wyzwolenia aktywności uczniów. Aktywność wyraża się czynnym wnikaniem człowieka w istotę rzeczy i zjawisk, by je poznać, nie zaś w biernym postrzeganiu i rejestrowaniu rzeczywistości.

Dobra szkoła jest na miarę społeczeństwa i zapewnia swym uczniom i nauczycielom przede wszystkim dobry klimat, który sprzyja pracy wychowawczo-edukacyjnej oraz własnemu rozwojowi, tak uczniów, jak i nauczycieli. Stwarza warunki do bezpieczeństwa, innowacyjności, otwartości na środowisko, jest stale doskonalsza w zależności od potrzeb i warunków współczesności, posługująca się nowoczesną technologią. Jako organizacja ucząca stwarza takie warunki wspierania uczniów, które zwiększają gotowość do działania, aktywizują, czyli motywują ich do dalszego uczenia się i stawiają na podmiotowość ucznia⁷.

Jednak współczesna szkoła nie zawsze staje się przyjaznym środowiskiem dla twórczego rozwoju ucznia. Jak dowodzi D. Klus-Stańska, w szkolnej strategii przetwarzania i konstruowania wiedzy uwidacznia się to dość wyraźnie⁸.

⁴ H. Gardner, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

⁵ B. Żurkowski, *Literatura – wartość – dziecko*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 29.

⁶ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985, s. 107.

⁷ B. Muchacka, *Przejawy zmian w obszarze życia współczesnego dziecka*, [w:] I. Adamek, B. Muchacka (red.), *Dziecko-uczeń w systemie edukacyjnym. Terazniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2010, s. 30–31.

⁸ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn 2000.

Aspekty dziecięcej twórczości

Wychodząc z założenia, że podstawowym rodzajem transgresji są działania twórcze i innowacyjne, to w każdym elemencie dydaktyczno-wychowawczej pracy z dziećmi, nauczyciel musi, pokonując różne przeciwności, wyzwolić, przede wszystkim w sobie, kreatywność. W pedagogice konstruktywistycznej widnieją przesłanki do wyznaczania metod pracy – w procesie udzielania dzieciom wsparcia oraz w budowaniu aktywnej postawy twórczej.

Zadania współczesnego nauczyciela związane są ściśle z jego kreatywnością. I. Adamek, w omawianiu problematyki zagadnień poświęconych kreatywności i twórczości podkreśla, że pojęcia te są niezbędne, gdyż wyznaczają wartość współczesnego nauczyciela⁹. Opinię tą autorka opiera na badaniach podjętych przez grupę naukowców ASED (Akademickie Seminarium Edukacji Dziecka), reprezentującą różne polskie uczelnie, wychodząc z założenia, że kompetencje kreatywno-twórcze są podstawą innych kluczowych umiejętności.

Współczesne gwałtowne zmiany implikują konieczność twórczego podejścia do pracy i podejmowania niekonwencjonalnych działań. Sądzę, iż nie będzie twórczego ucznia bez twórczego, rozumnie otwartego na zmiany, nauczyciela. Współczesnego nauczyciela małego dziecka czeka niełatwe zadanie, tym bardziej, że ważnym wyznacznikiem jego trudnej roli jest styl, w jakim działa. Zachowania otwarte nauczyciela doprowadzają do produktywności ucznia poprzez odkrywanie, przeżywanie, analizowanie, działanie, nadawanie znaczeń. W kontekście działań edukacyjnych, J. Balachowicz¹⁰ prezentuje style pracy współczesnego nauczyciela klas początkowych. Podmiotowość jako kategoria wielowymiarowa toruje drogę do współczesnego modelu adaptacji człowieka w świecie. Zadaniem szkoły jest pomoc dziecku w kształtowaniu podmiotowości, a szczególnie jej dwóch aspektów: sprawczości i poczucia własnej wartości. Omawiając problematykę kompetencji kluczowych, zwraca uwagę, iż ważne jest zdefiniowanie kompetencji osobistych i społecznych oraz włączenie ich do celów edukacji powszechnej krajów Unii Europejskiej. Aktywistyczna koncepcja podmiotowości stanowi bazę do oceny jakości pracy nauczyciela. W praktyce edukacyjnej dostrzega się podmiotowy i niepodmiotowy wymiar stylu pracy nauczyciela. Wyróżnione style – instrukcyjny, partycypacyjny, negocjacyjny, delegujący – różnicuje postrzeganie aktywności dziecka w procesie uczenia się, ocenę jego podmiotowych możliwości kierowania własnym działaniem i rozumieniem efektów uczenia się. Pożądaną formą działania nauczycielskiego jest styl negocjacyjny. Dyskretna kontrola

⁹ I. Adamek, *Kreatywność i twórczość potrzebą i wartością współczesnego nauczyciela*, [w:] I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 32–57.

¹⁰ J. Balachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSPTWP, Warszawa 2009; *idem, Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 9–17.

nad podjętą działalnością ucznia ma charakter otwarty. Uczeń traktowany jest jako osoba odpowiedzialna za wykonane zadania, zdolna do współpracy. Dominują tu działania wspierające zaangażowanie podmiotowe dziecka w toku procesu edukacji. Nauczyciel prezentujący styl delegujący postrzega natomiast ucznia jako osobę aktywną, zdolną do doświadczania i rozwijania swojej kompetencji podmiotowej. Dziecko ma szansę wykorzystywać nabytą wcześniej wiedzę i umiejętności do konstruowania własnych projektów. Rola nauczyciela polega na identyfikacji możliwości potrzeb dzieci, zapewnienia im optymalnych warunków osiągnięcia efektów własnej pracy, przy czym styl delegujący nie jest permisywny, gdyż działania ucznia są monitorowane przez nauczyciela, a w przypadkach niejasności wspomaga oczekiwany doradztwem.

Dobry specjalista wspierający rozwój uczniów, to – według A. Jakubowicz-Bryx – taki nauczyciel, który wie, że trzeba odpowiadać na potrzeby, zainteresowania i problemy ucznia. Powinien więc zwrócić szczególną uwagę na możliwość zaspokajania przez uczniów potrzeby poznawczej w taki sposób, by umożliwić uczniowi przeżywanie sukcesu, a nie porażek i frustracji. Nauczyciel, oprócz metodycznego przygotowania do zawodu, musi również posiadać wartościową osobowość oraz szczególne kompetencje¹¹. Pogląd ten jest zgodny ze spostrzeżeniem K.J. Szmida, który, mówiąc o wychowaniu do twórczości, podkreśla rolę nauczyciela: „w klasie szkolnej, w której rzeczywiście wspiera się twórczość, nauczyciela oceniają dokonania uczniów poprzez systematyczne interakcje z nimi”¹².

Rola nauczyciela w rozwijaniu aktywności twórczej dzieci w młodszym wieku szkolnym jest, niewątpliwie, niepoślednia. Zwłaszcza, że twórczość rozumie się dziś szeroko i definiuje się ją w kilku wymiarach: atrybutywnym – jako produkt twórczości; procesualnym – jako twórczy proces; podmiotowym – w którym twórczość jest traktowana jako cecha podmiotu oraz ekologicznym – w którym akcentuje się środowiskowe uwarunkowania kreatywności. Już Platona twierdził, że wszelka twórczość to siła, która staje się przyczyną powstawania rzeczy nieistniejących poprzednio. Zatem każdy człowiek posiada, mniej lub bardziej rozwinięty, autokreacyjny potencjał twórczy i jest w stanie wytwarzać rzeczy nowe. Potencjał twórczy może być utajniony, uśpiony albo ujawniony w okolicznościach sprzyjających jego rozwojowi i rozkwitowi. Poglądy na temat twórczości dzieci nie są jednoznaczne. Jednym z najbardziej rozpowszechnionych poglądów pedagogicznych jest bezwzględne przekonanie o twórczej naturze dziecka. Nie wszyscy badacze problematyki twórczości podzielają to zdanie. Niektórzy badacze prezentują podejście elitarno-przedmiotowe, wykluczające umiejętności twórcze dzieci. Na przeciwnym biegunie, podmiotowo-humanistycznym, znajdujemy poglądy przekonujące o ważkości twórczości dziecięcej. Powszechne rozumienie twórczości dziecięcej, jak podaje K.J. Szmidt, to elementarne formy

¹¹ A. Jakubowicz-Bryx, *Nauczyciel jako organizator procesu edukacyjnego uczniów w kształceniu zintegrowanym – refleksje po 10 latach od wprowadzenia reformy oświaty*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka. Mity fakty*, Trans Humana, Białystok 2010, s. 133.

¹² K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 221.

dziecięcej fantazji ujawnionej w prostych rysunkach, stereotypowych opowiadaniach i codziennych zabawach, nawet wtedy, gdy nie noszą one żadnych widocznych cech nowości i oryginalności. Zaś twórczość, w aspekcie podmiotowym, należy rozumieć jako zdolność człowieka do wytwarzania rzeczy nowych i oryginalnych, zarówno w sensie obiektywnym, jak i subiektywnym¹³. Zadaniem współczesnej edukacji jest więc rozwijanie kreatywności. Rozwijanie twórczości odnosi się w szczególności do aspektu podmiotowego, ale istotne znaczenie posiadają w tym procesie także pozostałe wymiary kreatywności. Wytwory takie mają niepowtarzalny charakter. Wysoki stopień dziecięcej ciekawości poznawczej i elastyczność działania, specyficzna dla tej fazy rozwojowej, jest szansą dla osiągnięcia optymalnych wyników podejmowanych działań twórczych i projektowania uczenia się dzieci.

Wiek szkolny jest etapem, w którym rodzi się zdecydowana potrzeba konkretnego działania na rzecz rozwijania kompetencji innych, ważniejszych od kształtujących się w etapach poprzednich. Z punktu widzenia edukacji małego dziecka, należy wziąć pod uwagę wspieranie jego rozwoju, z uwzględnieniem zmian rozwojowych, które zachodzą w każdym kolejnym stadium i mają istotne znaczenie w analizowaniu rozwoju dziecka. Tym samym dają nauczycielowi możliwość biograficznego horyzontalnego rozwoju ucznia, który jest poddawany procesom stymulowania, uaktywniania twórczego. W dążeniu do „dorosłości” można wykorzystać z powodzeniem jeden z podstawowych biegunów tego okresu, którym jest pracowitość, a także dążenie do konkretnego, perfekcyjnego wykonywania czynności i poleceń. Ma to również ścisły związek z czerpaniem przyjemności z wykonywanych zadań i osiąganych rezultatów. R. Gloton i C. Clero, przyjmując wyznaczniki postawy twórczej Guilforda i Lowenfelda, po przeprowadzonych badaniach nad wymiernymi kryteriami, które ujmowałyby siły twórcze istoty ludzkiej, stwierdzają:

Wrażliwość na świat, płynność i mobilność myślenia, osobista oryginalność, zdolność do przeobrażania rzeczy, do analizy i syntezy, do organizacji koherentnej – tak przedstawiają się, na aktualnym etapie badań, podstawowe cechy twórcy, które należy kształtować i rozwijać u dzieci, jeśli chcemy je najpierw wyposażać w postawę twórczą, a następnie uczynić twórcami¹⁴.

W definicjach twórczości uwzględnia się najczęściej osobę twórcy, proces twórczy i wytwory. Twórczość to nie tylko cecha ludzka, ale również aktywność podejmowana w jakiejś dziedzinie, co oznacza, że istnieje wiele rodzajów twórczości. U. Szuścik przedstawia jeden z ważnych aspektów psychiki dziecka, jakim jest rozwój twórczości plastycznej. Twórczość plastyczna jest tu rozpatrywana jako proces będący wynikiem związku między stymulacją językową (mową), a więc znakiem werbalnym, a aktywnością plastyczną – słowo towarzyszy dziecku w procesie rysowania. Kształtowanie się struktury języka dziecka ma charakter dynamiczny. W toku badań okazało się, że

¹³ *Ibidem*, s. 48–49.

¹⁴ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985, s. 53.

adekwatność znaczenia słowa i znaczenia rysunku sprzyja rozwojowi poznawczemu dziecka w tym sensie, że usprawnia jego proces orientacji w otoczeniu oraz zapewnia dziecku lepszą komunikację z otoczeniem, toruje dziecku drogę do świata sztuki¹⁵. Aktywność twórcza ma ponadto swoje cechy specyficzne, dynamikę, barwę oraz intensywność.

W badaniach nad edukacyjnymi wartościami twórczości artystycznej dzieci H. Krauze-Sikorska, przyjmując koncepcję poznawczą, wybrała podejście organizmiczne w wersji kontekstualnej i wykazała m.in. istnienie związku między symbolicznym rozumieniem dzieła literackiego a kreowanym wytworem¹⁶. Wśród podmiotowych wyznaczników aktywności twórczej znaczące miejsce przypada cechom intelektu i osobowości. Najważniejsze źródło twórczości dziecka stanowi jego potencjał twórczy, który może uaktywniać się, ujawniać i rozwijać, już w bardzo wczesnym dzieciństwie, ponieważ dziecko dysponuje twórczym potencjałem, ale nie każde ujawnia lub wykorzystuje możliwości twórczego działania w swym codziennym funkcjonowaniu. Podkreśla się też, że wychowanie człowieka do twórczego życia, nieskrępowanego negatywnymi więzami kulturowymi, wymaga stworzenia mu przestrzeni dla kształtowania się indywidualności już we wczesnym etapie rozwoju¹⁷. W procesie edukacji poprzez wspomaganie, kierowanie oraz wspieranie mogą być wydobywane na jaw tkwiące w człowieku ukryte możliwości i zdolności. Wykorzystywane metody w edukacji wczesnoszkolnej powinny uruchamiać zróżnicowane formy aktywności uczniów pobudzające wielostronną aktywność dziecka i wywołujące dynamiczne zmiany progresywne. Przestrzeń edukacyjna odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu postaw twórczych uczniów. Cechą przestrzeni edukacyjnej jest jej dwoistość. Za każdym razem reprezentują ją dwa przeciwległe bieguny sytuacji wynikających z następujących zmiennych: poziomu aktualnego rozwoju dzieci, ich uzdolnień specjalnych, sytuacji materialno-bytowej rodziny, oferty edukacyjnej stwarzanej przez szkoły (społeczną i publiczną), strony organizacyjnej pracy szkoły¹⁸. Rozumienie i poznawanie otaczającej rzeczywistości pozwala dziecku aktywnie doświadczać i uczestniczyć w budowaniu swojej przestrzeni.

Możliwości, zdolności, zainteresowania dziecięce mogą stać się kołem napędowym działań nauczyciela zmierzającego do nawiązania ze swoimi uczniami relacji partnerskich, przy jednoczesnym poczuciu bezpieczeństwa i atmosfery przyjaźni. Dziecko rozpoczynające naukę szkolną wykazuje zazwyczaj rozwój wrażliwości na bodźce otaczającego je świata, dostrzega jego piękno i odczuwa potrzebę wyrażania tych przeżyć we właściwy sobie sposób. Stąd też wykazuje spontaniczną dążność

¹⁵ U. Szuścik, *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006, s. 222.

¹⁶ H. Krauze-Sikorska, *Edukacja poprzez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

¹⁷ J. Uszyńska, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007, s. 217.

¹⁸ K. Krasoń, G. Szafraniec, *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*, Impuls, Kraków 2002, s. 9.

do poznania języka sztuki, który umożliwiłby mu wypowiedzenie się w formie ekspresyjnej pod konkretną postacią utworu plastycznego bądź literackiego. Zadaniem nauczyciela klas początkowych jest niesienie pomocy w osiągnięciu przez ucznia możliwości samorealizacji, poprzez zastosowanie na zajęciach z języka polskiego tzw. swobodnych tekstów. Uczestnictwo ucznia w projektowaniu i konstruowaniu swobodnego tekstu w dużej mierze uzależnia sposób wyzwalania ekspresji dziecięcej. Wskazane jest więc umiejętne kierowanie zdolnościami i rozwojem swoich uczniów, by skutecznie wyzwolić w nich, a następnie pielęgnować, drogą odpowiednio stosowanych i wykorzystanych ćwiczeń, aktywną postawę twórczą.

Dziecięca twórcza aktywność literacka

Aktywność dziecka w młodszym wieku szkolnym wyraża się w różnych formach własnej ekspresji odzwierciedlającej osobowość oraz wielorakie predyspozycje. Twórczość literacka uwarunkowana jest zasobem wiedzy językowej, a także meta-językowej oraz umiejętnością kodowania, dekodowania sygnałów świata, zarówno zewnętrznego, jak i cech świata wewnętrznego małego dziecka. Dotychczasowe doświadczenia polskie w zakresie stosowania swobodnych tekstów, głównie elementarnej twórczości poetyckiej, w edukacji wczesnoszkolnej są dość skromne. Liderские miejsce w upowszechnianiu na gruncie polskim swobodnych poetyckich tekstów zdecydowanie przypada Halinie Semenowicz. Podczas nowatorskich działań edukacyjnych w otwockiej szkole, na lekcjach języka polskiego wprowadzono swobodny tekst, który stosowano regularnie, nie zrażając się początkowo niewielkimi osiągnięciami. Pierwsze wydanie numeru gazetki szkolnej było bodźcem do tworzenia własnych tekstów literackich. Uczniowie otrzymali możliwość drukowania swoich prac, a to zrodziło w nich naturalną motywację wytężonej pracy literackiej. W wyniku stosowania swobodnej ekspresji słownej, opartej na rysunkach dziecięcych, powstały liczne utwory, a wśród nich także teksty poetyckie. Uzyskane w ten sposób teksty dzieci miały możliwość przesyłania, w wyniku stosowania techniki korespondencji międzyszkolnej, do zaprzyjaźnionych szkół. W ramach pracy szkolnego kółka redakcyjnego, utworzonego specjalnie dla potrzeb kreatywności uczniów, zapoznano ich ze sposobem redagowania przy pomocy drukarenki, szkolnej gazetki „Syrenka”, która zdobywała coraz szerszą popularność. Dzieci, we własnych swobodnych tekstach, często wyrażały swoje stany emocjonalne, zadawały pytania filozoficzne. Takie wiersze znajdujemy w literaturze badaczy zajmujących się twórczością językową dzieci, w tym wyzwalaniem i wspieraniem poetyckich aktów twórczych dzieci¹⁹. Złożo-

¹⁹ Np.: H. Semenowicz, *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979; D. Wawilow, O. Usenko, *Leci jabłko w chmury*, WSiP, Warszawa 1982; M. Jakowicka, J. Kujawiński, *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, WSP, Zielona Góra 1989; D. Czelakowska, *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 1996; T. Klośńska, *Droga do twórczości*, Impuls, Kraków 2000; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka; teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Trans Humana, Białystok 2003; B. Sufa, *Rozwijanie twórczej aktywności językowej uczniów klas I–III szkoły językowej*, [w:] B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Kultura, aktywność, artystyczna dziecka*, Zamkor, Kraków 2008.

ność problematyki twórczości dziecięcej prezentowana jest poprzez treści bazujące na percepcji zmysłowej utworów, które najczęściej uwidaczniają się w spontanicznej twórczości poetyckiej.

Nawet niewielki sukces osobisty dziecka jest niezwykle cenny, gdyż stwarza kontakt uczuciowy z wykonywaną pracą. Znaczenie wychowawcze swobodnej ekspresji jest nie mniej ważne od osiągnięć dydaktycznych. Nauczanie języka ojczystego powinno opierać się przede wszystkim na swobodnej ekspresji, zwłaszcza w klasach niższych. Badania wykazały zdolność twórczego stosowania języka. Uwzględniając rozwijanie sprawności komunikowania się dziecka z otoczeniem przez uczniów w młodszym wieku szkolnym oraz traktowanie języka jako narzędzia poznawania świata i kształtowania autotelicznego stosunku do funkcji poetyckiej języka, stwierdzono, że należy zawsze stwarzać dziecku takie sytuacje, które skutecznie stymulowałyby je do twórczego stosowania języka. M. Mních sugeruje, że kierowanie procesem rozwoju językowego uczniów jest zadaniem nauczycieli wczesnej edukacji. Nabyta sprawność językowa dzieci warunkuje osiąganie sukcesów w życiu dorosłego człowieka, a kształcenie sprawności językowej powinno mieć zdecydowanie charakter progresywny²⁰.

Język odpowiada za obszar twórczości dziecięcej. Stymulowanie rozwoju płynności myślenia ułatwia dzieciom formułowanie myśli i wybór odpowiednich słów z zasobu językowego, nasuwa temat oraz wyznacza obszar narracji, zwiększając tym samym umiejętność konstruowania wypowiedzi jako całości. Kształtowanie kreatywności języka jest istotną cechą ułatwiającą społeczne funkcjonowanie jednostki. Wprowadzenie dziecka w świat wartości literackich zapewnia dziecku bogactwo przeżyć i doświadczeń związanych z recepcją różnorodnej literatury, podawanej w odpowiedni sposób. W procesie kształtowania autotelicznego stosunku dziecka do języka, osiągnięcie zamierzonych efektów zależy głównie od: czynności nauczyciela i wrażliwości dziecka na wartości literackie, jego refleksyjnego stosunku do języka, potrzeby sztuki literackiej oraz umiejętności pięknego, precyzyjnego i plastycznego wyrażania się i wyrażania siebie.

Rozwój twórczy uczniów uwarunkowany jest również formą realizacji zajęć. Systematycznie prowadzone ćwiczenia wywierają znaczący wpływ na rozwój myślenia twórczego uczniów. Tworzywem twórczości dzieci jest słowo, symbol myśli ludzkiej. C. Freinet uważał słowo za niezawodny środek kształcenia czynnego języka uczniów i najlepszy sposób nawiązywania kontaktów międzyludzkich. Szkołę tradycyjną nazywał „szkołą milczenia”, w której nie ma miejsca na swobodne wypowiedzi uczniów na interesujące ich tematy²¹. Rozwojowi dziecięcej aktywności sprzyja naturalna potrzeba uzewnętrzniania własnych przeżyć, werbalizowanie emocji oraz nadanie im adekwatnych znaków graficznych czy struktur językowych. Ekspresja dziecka może być wykorzystana do wyzwolenia w uczniach postawy twórczej w różnych dziedzinach życia. Może także stanowić dla nauczyciela bogate źródło głębszego poznania

²⁰ M. Mních, *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 2002.

²¹ H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 2009, s. 16.

swoich wychowanków. Szkoła skoncentrowana na jednostce, jako praktyczna realizacja idei inteligencji wielorakich, podkreśla podmiotowość dziecka i pragmatyczną rolę edukacji, w sferze metodycznej przyznaje pierwszeństwo metodom aktywnym. Dziecko rozumie świat transferując nabytą wiedzę w konkretnych naturalnych przypadkach, więc odczuwa głęboką potrzebę wyrażania swoich uczuć i myśli. Czyni to zazwyczaj w sposób spontaniczny i otwarty. Wiedza podawana dziecku powinna być adekwatna do jego indywidualnego postrzegania świata. Rozwój dokonuje się szybciej i intensywniej, jeśli motywem podejmowanych działań jest chęć zaspokojenia jakiejś potrzeby, odkrycia, ogromne zainteresowanie daną kwestią, podjęcie próby rozwiązania problemów, na jakie dziecko napotyka w otaczającej go rzeczywistości. Wielu badaczy uważa, iż dzieci w wieku wczesnoszkolnym wykazują bogatszą wyobraźnię i mają większe możliwości twórcze niż starsi uczniowie. Wiadomo także, iż rodzaj okazywania przeżyć może być różnorodny. Sytuacja ta uzależniona jest to od wielu czynników, a sposobów rozwijania kreatywności uczniów we wczesnym etapie kształcenia jest wiele.

Kształtowanie poetyckiej postawy twórczej umożliwia realizacja koncepcji pedagogicznej C. Freineta. Znamienite miejsce zajmują tu oczywiście techniki pracy, są to jednak tylko pewne formy pedagogiczne, narzędzia sprzyjające wytwarzaniu naturalnej motywacji do pracy dzieci i pozwalające realizować, w całości, oryginalną koncepcję nauczania i wychowania. Techniki te polegają przede wszystkim na integracji ekspresji osobistej dzieci z różnymi formami pracy intelektualnej i zbiorowej. Każda z tych technik stanowi natomiast czynnik, który dopomaga w rozwoju klimatu wychowawczego, daje poczucie podmiotowości i tożsamości, dlatego też preferowaną w nauczaniu początkowym języka polskiego jest właśnie technika swobodnego tekstu. Technika ta łączy wiele dziedzin nauczania, a integracja elementów oddziaływania na zmysły prowadzi bezpośrednio do rozwoju wyobraźni.

Skuteczność stosowania techniki swobodnych tekstów w procesie wspomagania działań dydaktyczno-wychowawczych potwierdziły również uzyskane wyniki podjętych przeze mnie badań eksperymentalnych²². Uzasadniałam w nich efektywność świadomego, systematycznego pobudzania uczniów do podejmowania działalności twórczej takimi czynnikami inspirującymi, jak: muzyka poważna, malarstwo, proza i plener. Głównym celem stymulowania było osiągnięcie spontanicznej i swobodnej aktywności uczniów, dającej w efekcie dziecięce teksty poetyckie. Ważnym aspektem takiego działania jest konieczność zagwarantowania całkowitej swobody tworzenia, interweniując jedynie, zgodnie z zawartą umową społeczną między nauczycielem i uczniami, na wyrażną prośbę dziecka. Szczegółowe scenariusze zajęć twórczych zostały opublikowane. Najważniejszym sposobem gromadzenia materiału były dziecięce wytwory i one to właśnie stanowiły podstawowe źródło zbierania danych. W klasach eksperymentalnych etap przygotowawczy rozpoczęto od zapoznania uczniów ze sztuką pisania, sposobami zdobywania oraz poszerzania umiejętności tworzenia tekstów poetyckich poprzez częste podejmowanie prób literackich i doskonalenie sprawności pisarskich.

²² T. Klośńska, *Droga do twórczości*, Impuls, Kraków 2000.

Poszczególne etapy eksperymentu przebiegały według określonego schematu, między innymi podjęto takie działania, jak:

1. Zajęcia wprowadzające, mające na celu rozwinięcie umiejętności pisania utworów poetyckich: ćwiczenia wprowadzające do nauki pisania utworów poetyckich; wyjaśnienie pojęć: poeta, poezja, wiersz, wers, rym, strofa, zwrotka, metafora; omówienie tematyki wierszy ze szczególnym uwzględnieniem ich budowy, w oparciu, m.in., o znane wiersze Z. Herberta, A. Mickiewicza K. Illakowiczówny oraz S. Jachowicza.

2. Poprawne deklamowanie wierszy klasycznych i odczytywanie wierszy współczesnych poetów. Odtwarzanie tekstów z taśmy magnetofonowej. Wyjaśnienie pojęcia „wyobraźnia”, m.in. na podstawie utworów z tomiku *Pudełko zwane wyobraźnią* Z. Herberta.

3. Zajęcia doskonalące umiejętność pisania wierszy: pogadanka na temat twórczości poetyckiej dorosłych i dzieci; zwrócenie uwagi na różnorodność tematyczną wierszy; zachęcenie do podjęcia próby wspólnego napisania tekstu na dowolny temat; propozycja umieszczenia wspólnie zredagowanego tekstu, po pięknym przeczytaniu go, w gazetce klasowej lub szkolnej; zachęcenie do próby napisania własnego wiersza; odczytanie utworów przez dzieci, które same się zgłaszają; zachęcenie pozostałych dzieci do przedstawienia swoich tekstów.

4. Układanie wierszy pod wpływem określonych czynników inspirujących: plener, muzyka, malarstwa, proza.

Przebywanie w plenerze zapewnia dostatecznie bogate środowisko, dość absorbujące dla pobudzenia osobistych przeżyć – najbardziej kształtujących i aktywizujących. Ale te doświadczenia nie miałyby żadnej wartości, nie mogłyby prowadzić do żadnych efektów twórczych, jeśli dziecko nie miałoby zaufania do społeczności szkolnej przy pokazywaniu innym produktów swojej aktywności ani chęci do jej kontynuacji. Oddziaływanie przyrody na rodzenie się poezji znajdujemy w twórczości wielu znanych polskich poetów.

Wyjście w plener, związane z tradycyjnym świętem powitania pierwszego dnia wiosny, stało się przyczynkiem do realizacji stymulowania uczniów do swobodnej ekspresji dziecięcej.

Na gruncie pedagogiki mówi się o plenerowej realizacji treści programowych. W tym kontekście oznacza ono wyjście poza mury szkolne, gdzie dzieci chłoną uroki przyrody i przekazują swoje przeżycia słowami. Takie współgranie z naturą zostało odzwierciedlone w działaniach podjętych przez trzecioklasistów. Poniżej cytowany wiersz dziewięcioletniej Ani oddaje emocje związane z bezpośrednim uczestnictwem i przeżywaniem emocjonalnym powitania wiosennej pory roku.

Dlaczego?

Zmienił się widok za oknem. Zmienił się świat wokół nas.

Widziałam jak

biała zima ustępuje miejsca wiosnie.

Robi miejsce Pani kolorowej.

Zazielenią się wkrótce lasy i gaje, ludzie będą bardziej kolorowi i weseli.

Wszyscy śmieją się radośnie i dzień dobry mówią wiośnie.

Pory roku się zmieniają. Tak jak my.

Dlaczego?

(Ania, 9 lat)

Świadomy wybór środków wyrazu i narracji zdarzenia towarzyszy ekspresyjnej wypowiedzi dziecięcej. Aktywna wyobraźnia dziecięca jest niewyczerpanym źródłem tworzenia, swoistego katharsis duszy dziecięcej. Świat ożywiony w wypowiedzi nada jej jej interesujący sens semantyczny.

Inspirowanie uczniów do podejmowania wysiłku literackiego może wspomagać stosowanie klasycznych kompozycji muzycznych. Po wysłuchaniu utworu dzieci sięgały po pióro, by opisać, w miarę własnych możliwości, swoje odczucia, nastrój, przeżycia wywołane brzmiącymi dźwiękami. Muzyka, w życiu każdego człowieka, odgrywa znaczącą rolę. Wysłuchanie, między innymi, utworów: *Pory roku* P. Czajkowskiego, *Lato* A. Vivaldiego, *Peer Gynt*, *Poranek czy W grocie Króla Gór* E. Griega, przyczyniło się również do powstania wielu interesujących tekstów dziecięcych.

Susza

Muzyka nam opowiada o upalnych dniach.

Susza i skwar dokucza wszystkim nam.

Ciągle myślimy o kropli wody.

Stary żebrak, chłopak młody.

Słysząc odgłos burzy z daleka.

Spragniony się burzy doczeka.

(Ania, 9 lat)

Uczennica przejawia niezwykłą wrażliwość oraz umiejętność kojarzenia i stosowania literackich środków wyrazu z odczuciem upalnego letniego dnia. Poetyka tego utworu zawarta jest w obrazach i wydarzeniach po sobie następujących.

Łatwo wpadający w ucho czterotaktowy motyw, powtarzany osiemnaście razy przez rozmaite grupy instrumentów w utworze *W grocie Króla Gór* E. Griega, został w pewnym sensie wychwycony w następującym wierszu:

Tupot nóg

Tupu, tupu, tupu, tup,

łupu, łupu, łupu, łup,

szereg nóg,

szereg, szereg nóg.

Dokąd pędzą nogi te,

kto złapie dzisiaj je.

Coraz większy gwar

zaraz pryśnie czar.

Czarowników moc
 odpłynęła w noc.
 Burzę słyhać z daleka,
 kto żyw to ucieka.
 (Szymek B., 10 lat)

Rytmiczny wiersz napisany przez chłopca także prezentuje dziecięce poetyckie predyspozycje językowe, umiejętności literackie.

Przyzwyczajenie dziecka do otaczania się sztuką może kształtować trwałą kulturę artystyczną, a tym samym wpływać na ich upodobanie i własną wizję widzenia świata. W natłoku wszelkiego rodzaju komiksów, billboardów, plakatów ulicznych czy reklam dzieci najczęściej nie zwracają uwagi na stronę estetyczną naszego życia, a takie miejsca, jak galeria obrazów, muzeum, biuro wystaw artystycznych są im bardzo często nieznane od strony praktycznej. Funkcjonujemy w świecie otaczających nas obrazów, ale malarstwo czy ilustracja plastyczna nie są masowo dostrzegane. W zależności od postępowania ludzi dorosłych kształtuje się w dziecku poczucie piękna i wrażliwości estetycznej.

Dziecięce utwory zazwyczaj nie posiadają tytułów. Jednak te, które są opatrzone tytułem, cechują się niezwykłą plastycznością oraz swobodą wypowiedzi.

Kraina marzeń

Gdzieś, tam daleko, hen za mgłą,
 gdzieś, ktoś powiedzieć coś chce mi.
 Czy będę wiedzieć dokąd pójść,
 niech powie to ktoś mi.
 Przecież wiem, że tam
 jest ktoś dobry tak
 kto da ciepło mi
 i uniesie mnie jak ptak.
 Czy znajdę gdzieś
 tę krainę marzeń mych?
 (Agnieszka, 9 lat)

Wykorzystane, jako plastyczny czynnik inspirujący, obrazy Stanisława Wyspiańskiego przyniosły m.in. taką reprezentację próby dziecięcej poezji:

Śpiące dziecko

Śpi dziewczynka bardzo zmęczona.
 Snu jej nikt nie pokona.
 Położyła główkę na stole i na dziecięcej
 twarzy błąka się uśmiech.
 Sen ma pewnie wesoly.
 Nie chodzi przecież do szkoły.
 (Agnieszka, 9 lat)

W ten sposób powstała ciekawa historia pewnej postaci z obrazu. Tekst może być interesującym wątkiem do snucia opowiadania, analizowania przyczyn zmęczenia i głębokiego snu dziecka w główką opartą na stole.

Twórcze zdolności literackie można rozwijać i wspierać także za pomocą już istniejącej literatury. I tak, na przykład, nawet fragment „archaicznego” opowiadania z kanonu dawnej lektury szkolnej, okazał się dość efektywnym bodźcem do powstawania wierszy. Po zapoznaniu się z treścią utworu uczniowie napisali wiele tekstów poetyckich, w których dominowały akcenty cechujące się troską o zwierzęta, umiejętnością adekwatnego działania w trudnych sytuacjach i rozumienia potrzeby niesienia pomocy.

Kąpiel

Rety, gwałtu, co się dzieje!
Nasza szkapa poszła w wodę.
Utopi się! Utopił!
Już woda sięga jej pod brodę.
Prędko ją ratujcie mili,
jak bez niej byśmy żyli.
To jest nasza radość wielka.
Dla Piotrusia i dla Felka.
Już za ogon ją chwycili,
utopić się nie pozwolili
Dzięki wam przyjaciele!
Znów radości będzie wiele.

(Basia, 9 lat)

Autorka wiersza wykazuje skłonności do fantazjowania i poetyckiego ubarwienia wydarzeń, w których uczestniczy. Potrafi znakomicie metaforycznie opisywać spostrzeżone sytuacje i wydarzenia. Dziewczynka często, podczas wakacji, przebywa u babci w podgórskiej wsi, co przekłada się na rozumienie tematyki i problemów tego środowiska. Opisywane kolejno wydarzenia stanowią element świata przedstawionego, aktywizując kod analogowy w umyśle dziecka.

Podsumowanie

Twórczości dziecięcej nie można ująć w jednakowe ramy. Tak samo jak pod względem struktury znaczeniowej, tak też pod względem struktury organizacyjnej dzieła różnią się od siebie. Każdy utworzony wiersz jest indywidualną wizją danego pojęcia, problemu, sytuacji. Swobodna twórczość ucznia rozwija ekspresję i zainteresowania, a osiągnięte efekty przyczyniają się do kompensacji ewentualnych niepowodzeń szkolnych czy głębszych, życiowych, szybkiego wyrównywania niedociągnięć, a także do budowania przekonania o własnej wartości podnosząc samoocenę. Udowodniono celowość systematycznego wprowadzania czynników inspirujących poetycką twórczość dziecka w młodszym wieku szkolnym. Przy umiejętnym wspo-

maganiu ze strony nauczyciela dzieci kreatywne są w stanie wytworzyć wiele konkretnych dzieł, które przynoszą obopólną satysfakcję. Tworzone teksty są w coraz bardziej widoczny sposób pełne wdzięku, zadumy, czasem humoru, przewrotności i niekonwencjonalnej dziecięcej filozofii. Specyficzna forma aktywności dziecięcej, skutkująca oryginalnymi wytworami, stanowi znakomity materiał badawczy obszaru świata małego dziecka. Zainspirowane twórczością dzieci chętnie obcuja ze sztuką, a w efekcie końcowym z poezją, tym bardziej, gdy to właśnie one są autorami wytworzonych tekstów poetyckich. Identyfikacja z własnym dziełem podkreśla ich znaczenie i wartość wykonanego dzieła. Dzieci w młodszym wieku szkolnym wykazują duże zapotrzebowanie na wytwarzanie pragmatycznych sytuacji heurystycznych i generowanie różnorodnych wytworów.

Twórczość poetycka, będąca źródłem ekspresji słownej, odpowiednio wspomagana, przyczynia się do wzbogacania słownictwa, płynnego, klarownego wyrażania myśli, kształcenia czynnego języka uczniów. Im więcej i częściej dostarcza się ekspresyjnych bodźców, tym lepsze efekty można osiągnąć. Stwarza się bowiem wówczas większe możliwości rozwojowe, które prowadzą do zaangażowanego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym, co doskonali postawę kreatywną.

Stosując metodę wyzwiania postawy kreatywnej, trzeba dbać o równoczesne zaangażowanie w pracę ucznia i nauczyciela, o dostosowanie do warunków środowiskowych, do poziomu i stopnia rozwoju dzieci. Warto też pamiętać, iż ocena pracy na lekcjach swobodnego tekstu powinna dotyczyć wysiłków ucznia, a nie tylko osiągniętych wyników, gdyż zdarza się, iż są one niższe od włożonego wysiłku i ocena może być krzywdząca, co spowoduje zniechęcenie do dalszej twórczości. Dzieci uzewnętrzniają swoje zdolności implikując, z większą lub mniejszą łatwością, podstawowe symbole określonej dziedziny aktywności. Logika rozwojowa wymusza odpowiednie zachowania edukacyjne środowiska. Kształtowanie postaw twórczych jest bardzo ważnym elementem szeroko rozumianej aktywności człowieka. Osiągnięcie takiego stanu w procesie wczesnej edukacji jest uzależnione od wielu innych czynników. Dla nauczyciela i ucznia, świadomego swojej konstruktywnej aktywności, twórczość może stać się przedmiotem zamierzonego, systematycznego działania przynoszącego wielostronne korzyści. Wartość wygenerowanej ekspresji artystycznej jest tym bardziej cenna, im bardziej jest dziełem swobodnej, naturalnej, świeżej, dostrzeżonej przez dorosłych twórczości dziecięcej. Możliwości rozwijania kreatywności poetyckiej dziecka we wczesnej edukacji niewątpliwie istnieją. Efektywność twórczych poszukiwań w plastyce, muzyce, literaturze i plenerze uzależniona jest od specyfiki procesu kształcenia i wychowania.

Dziecko zdobywa wiedzę i różne umiejętności według własnego sposobu przyswajania i przystosowywania się do otaczającej rzeczywistości, a dorastając, wchodzi w coraz szerszą pojętą interakcję z osobami dorosłymi, w której, obok uczenia się spontanicznego, funkcjonuje też w uczeniu reaktywnym. Aktywność spontaniczna zamienia się wówczas najczęściej w aktywność stymulowaną przez nauczyciela. Optymalnym działaniem ze strony dorosłego jest utrzymanie aktywności swobodnej

kierowanej (zainspirowanej) tak, aby „nie przeszkadzać w rozwoju i ekspresji zdolności twórczych oraz by te zdolności rozwijać i wspomagać²³. Szkoła jako środowisko społeczne ma za zadanie tworzyć warunki dla rozwoju twórczej osobowości, usuwając inhibitory wyzwalania twórczości, pokazując drogę poznawania tajników tworzenia, a także przekazując kompetentną wiedzę na ten temat. Nauczanie przez twórcze myślenie i swobodne tworzenie stawia przed nauczycielem i uczniem wysokie wymagania, jednakże widoczny rozwój językowy, oryginalność, giętkość, płynność wypowiedzi czy sprawne metaforyzowanie przekłada się na dobrą jakość, zarówno nauczania, jak i uczenia się. Wspierany przez działania kreatywnego nauczyciela rozwój sfery poznawczej, emocjonalnej, społecznej, motorycznej i ekspresyjnej dziecka jest wyznacznikiem skutecznej edukacji, tworząc tym samym uczniowi w młodszym wieku szkolnym swoistą trampolinę do dorosłego życia we współczesnym społeczeństwie. Specyficzne postrzeganie świata i poetyckie wypowiedzi dziecięce, realizowane według ich własnych możliwości, wydatnie przyczyniają się do optymalizowania procesu wspierania zdolności twórczych dzieci. Należy konsekwentnie zmierzać do rozwijania twórczej inwencji dziecka.

Bibliografia

- Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Impuls, Kraków 1997.
- Adamek I., *Kreatywność i twórczość potrzebą i wartością współczesnego nauczyciela*, [w:] I. Adamek E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Balachowicz J., *Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo UP, Kraków 2009.
- Balachowicz J., *Stylę działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzędmotowieniem a podmiotowością*, WSPTWP, Warszawa 2009.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, Rebis, Poznań 2003.
- Gardner H., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2002.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Jakubowicz-Bryx A., *Nauczyciel jako organizator procesu edukacyjnego uczniów w kształceniu zintegrowanym – refleksje po 10 latach od wprowadzenia reformy oświaty*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka. Mity fakty*, Trans Humana, Białystok 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Kłosińska T., *Droga do twórczości*, Impuls, Kraków 2000.
- Krasoń K., Szafraniec G., *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznanie*, Impuls, Kraków 2002.

²³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 197.

- Krauze-Sikorska H., *Edukacja poprzez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006.
- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Pax, Warszawa 1999.
- Mnich M., *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 2002.
- Muchacka B., *Przeżany zmian w obszarze życia współczesnego dziecka*, [w:] I. Adamek, B. Muchacka (red.), *Dziecko-uczeń w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo UP, Kraków 2010.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Rogers C.R., *O stawaniu się osobą*, Rebis, Poznań 2002.
- Semenowicz H., *Poetyka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.
- Semenowicz H., *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 2009.
- Sufa B., *Rozwijanie twórczej aktywności językowej uczniów klas I–III szkoły językowej*, [w:] B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Kultura, aktywność, artystyczna dziecka*, Zamkor, Kraków 2008.
- Szmidt K.J., *Szkiełce do pedagogiki twórczości*, Impuls, Kraków 2001.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Wawilow D., Usenko O., *Leci jabłko w chmury*, WSiP, Warszawa 1982.
- Żurkowski B., *Literatura – wartość – dziecko*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.

EDUKACJA PLASTYCZNA JAKO ŚRODEK WSPIERANIA ROZWOJU DZIECKA

Wstęp

Zmiany, jakie ciągle dokonują się w edukacji, wymagają od nauczyciela stałego poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań dydaktycznych, w postaci nowatorskich metod i form pracy. Priorytetem stało się wspomaganie rozwoju dziecka, wspieranie jego uzdolnień i rozwój kreatywności w zakresie myślenia i działania.

Jednym z ważnych obszarów edukacyjnych, który w szczególności podejmuje zadania związane z kształceniem jednostki nastawionej na poszukiwanie, jest edukacja plastyczna. Zasadnym wydaje się być pytanie, na ile, w naszym systemie edukacji, kładziemy nacisk na wszechstronny rozwój dziecka poprzez działania plastyczne? Czy potrafimy wykorzystać naturalne predyspozycje każdego dziecka już od pierwszych lat życia?

Rzeczywistość edukacyjna ujawnia, jak daleko nam do działań noszących znamiona twórczego myślenia i działania. A przecież twórczość pomaga osiągnąć w rozwoju dzieci wiele cennych wartości oraz, a może przede wszystkim, przeciwdziała ekspansji negatywnych przejawów współczesnych cywilizacji, takich jak: lęk, bierność, wykluczenie, konsumpcjonizm czy agresja. Twórczość uczy tolerancji – otwartości na „inność” – wyrozumiałości dla pomysłów, akceptacji błędów i ryzyka, pozwala wyrównywać między innymi różnice społeczne, klasowe czy rasowe. Twórczość może służyć wcielaniu w życie idei równości szans rozwojowych i sprawiedliwości społecznej poprzez odkrywanie i wspieranie dzieci zdolnych z różnych grup społecznych.

Twórczość plastyczna dziecka

Twórczość plastyczną dziecka i jej wytwory należy rozumieć jako proces dziecięcego myślenia, odczuwania, spostrzegania i reakcji na otoczenie, w którym dokonuje się akt odkrywania nowych sytuacji. Możliwość realizowania się w działaniu plastycznym dostarcza dziecku nowych wiadomości potrzebnych do dalszego eksperymentowania i poszukiwania, kształtuje bowiem taki zespół cech, jak: otwartość na zmiany i nowości, pomysłowość, innowacyjność, oryginalność, zaradność, asertywność, zrównoważenie emocjonalne i intelektualne. Taka postawa wobec życia, mająca swój wyraz w umiejętności samodzielnego myślenia i rozwiązywania nieznanymi proble-

mów i zadań, występuje tam, gdzie powstają nowe jakości i wartości będące wynikiem osobistych działań i poszukiwań¹.

Zapewniając dziecku warunki do stałego tworzenia, opartego na wiedzy, którą aktualnie posiada, stwarzamy najlepsze warunki rozwoju jego przyszłej aktywności twórczej. Jak zatem korzystać z tego „dobrodziejstwa”, którym jest samoistna zdolność tworzenia? Co zrobić, aby jak najlepiej wykorzystać drzemiący w dziecku potencjał twórczy?²

Tymczasem z moich wieloletnich obserwacji wynika, iż większość nauczycieli wczesnej edukacji (przedszkoli i kształcenia zintegrowanego) zapomniało, że najważniejszym okresem w edukacji plastycznej jest kształcenie dzieci na poziomie elementarnym. W tym okresie rozwoju dziecka plastyka (obok mowy) staje się podstawową formą wypowiedzi i czynnikiem rozwoju myślenia twórczego³. Ponadto integruje różne dziedziny kształcenia.

Wczesna edukacja plastyczna charakteryzuje się otwarciem ku światu, budzi potrzebę świadomego wyboru wartości, inspirowanie do nowatorskich działań. Poza tym kształci i rozwija wyobraźnię twórczą i fantazję, pozwala na budowanie własnego systemu wartości opartego na prawidłowych relacjach z innymi ludźmi (tolerancja) i światem przyrody.

Każdy nauczyciel pracujący z dzieckiem musi pamiętać, że dziecko jest twórcą spontanicznym. Wypowiada się plastycznie w sposób, na jaki pozwala mu stopień jego rozwoju, i za pomocą środków, jakimi dysponuje w danym momencie. Kiedy dziecko identyfikuje się z wyrażonymi treściami oraz materiałem, może w pełni realizować swoje pomysły, jednocześnie przekazując nam swoje własne doświadczenia. Poprzez edukację plastyczną możemy wpływać między innymi na rozwój: fizyczny, emocjonalny, percepcyjny, społeczny czy estetyczny⁴. Wynika z tego, iż plastyka nie polega na powielaniu gotowych wzorów i działaniu odtwórczym. Ekspresja plastyczna, w wyniku której otrzymujemy konkretny wytwór (pracę plastyczną), jest skomplikowanym procesem, dzięki któremu w psychice dziecka zachodzą ważne zmiany. Mają one wpływ na procesy rozwoju i wychowania. Warto więc tę wiedzę wykorzystać, aby w sposób szczególnie rozwijać u dzieci zdolność twórczego myślenia i działania, cechy tak poszukiwane w dzisiejszych czasach.

Kluczem do takiego rozumienia plastyki wydają się być teorie Stefana Szumana, Viktora Lowenfelda, Stanisława Popka, którzy wyraźnie wskazali na związki pomiędzy rozwojem dziecka a jego działalnością plastyczną. Co więcej, wyraźnie zaznaczali, że tę zależność (równoległość w rozwoju) można zauważyć u dzieci do około dziesiątego roku życia. Wówczas są to procesy ciągle, acz nierównomierne. Z jednej strony

¹ B. Suchodolski, *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1980, s. 535.

² K. Łapot-Dzierwa, *Plastyka*, dostępne na: <http://bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=148&from=pubstats> [01.02.2012], s. 2.

³ *Ibidem*.

⁴ *Idem*, *Czy śnieg jest biały? Czyli o kreacyjnych wartościach edukacji plastycznej*, [w:] M. Kołodziejcki (red.), *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2009, s. 155–160.

poprzez aktywność plastyczną możemy wpływać na procesy rozwojowe, z drugiej zaś ekspresja wyrażona w wytworze jest źródłem informacji o dziecku. Nie bez podstawy sztuka dziecka jest wykorzystywana jako narzędzie diagnostyczne w psychologii i pedagogice oraz jako jedno z najważniejszych mediów w terapii.

Szkoda, że wczesna edukacja zapomniała o tym dobrodziejstwie i całą edukację plastyczną ograniczyła do metody: „pokoloruj dany szablon, odrysuj, przekopiuj”, co nie tylko łamie wszelkie zasady twórczego myślenia i działania, ale przede wszystkim nie ma nic wspólnego z plastyką. Może czas najwyższy, w dobie górnolotnych hasel twórczej edukacji, zastanowić się nad celowością takiego działania.

Dotychczasowa koncepcja nauczania była nastawiona na kształcenie człowieka oświeconego. Jej celem było przekazywanie gotowej wiedzy. Wzorcem osobowym był odbiorca zapisujący w swym umyśle gotową, podaną informację. Najwyższe znaczenie przypisywano wiedzy deklaratywnej opisywanej stwierdzeniem: „wiem, że”. Współczesna wizja edukacji jest nastawiona na kształcenie człowieka innowacyjnego. Istotą staje się zdobywanie wiedzy i jej przekształcanie na własny użytek inaczej, uczenie się na drodze rozwiązywania zagadnień i problemów w myśl zasady: „wiem jak”⁵.

Aby zrozumieć „jak”, „w jaki sposób”, konieczne jest podejmowanie nowych działań. Takie zdobywanie wiedzy pozwala na stymulowanie rozwoju myślenia w sposób zamierzony. Podstawowym postulatem staje się inspirowanie dziecka/ucznia do intelektualnej aktywności, a elementem pobudzającym – stała konieczność zdobywania informacji na dany temat.

Rozwój w zakresie percepcji. Percepcja podstawą kształtowania twórczej wyobraźni i wspierania rozwoju

Dziecko będące w okresie ideoplastyki potrzebuje dużej ilości bodźców. Dlatego zdobywanie informacji ze świata zewnętrznego tylko na drodze obserwacji nie jest wystarczające. Musimy pamiętać, że im więcej dziecko wie, tym więcej jest nam w stanie przekazać w kodzie plastycznym. Im większa, bogatsza jest jego wiedza na dany temat, tym łatwiej porusza się w świecie sztuki.

Dlatego jednym z nadrzędnych celów w edukacji plastycznej jest rozwijanie percepcji. Na pojęcie to należy spojrzeć szeroko. Percepcja to nie tylko pierwotne bodźce odbierane ze świata zewnętrznego poprzez poszczególne receptory, ale przede wszystkim proces, w którym dokonuje się ich przekształcenie. Procesy percepcyjne są wtopione w inne, wysoko rozwinięte formy czynności psychicznych i ściśle z nimi współdziałają. W sposób naturalny odbywa się wymiana informacji wyselekcjonowanych, aktualnie potrzebnych, mających charakter poznawczy i twórczy. Ta specyficzna wymiana jest podstawą rozwoju człowieka, w tym przede wszystkim jego doświadczeń artystycznych i estetycznych. Dlatego można przyjąć, że spostrzeganie jest swoistym procesem ciągłego uczenia się, dostosowanego do aktualnych potrzeb intelektualnych jednostki.

⁵ J. Kozielecki, *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa 1998, s. 30–45; G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 301.

Spostrzeganie jest złożonym procesem poznawczym, w wyniku którego uzyskujemy obraz rzeczywistości wpisany w tok procesu twórczego. Jest to proces ciągly, aktywny, o zmiennej sile natężenia, przebiegający w określonym czasie, zależny od stymulacji i jej siły. Rozwój procesów percepcyjnych u dzieci warunkuje w późniejszym czasie sukcesy w nauce i życiu codziennym.

W trakcie zajęć plastycznych możemy rozwijać percepcję wzrokową, słuchową oraz kinestetyczno-ruchową, kształtując jednocześnie między innymi: pamięć, spostrzegawczość, sprawność językową, koordynację wzrokowo-ruchową itd.

Rozwój percepcji wzrokowej zależy przede wszystkim od prawidłowej budowy receptora wzroku, czyli gałki ocznej. Drugim elementem jest stymulowanie spostrzegawczości poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia.

W plastyce mogą to być ćwiczenia związane z obserwacją środowiska naturalnego i najbliższego otoczenia, ze szczególnym uwzględnieniem wartości estetycznych, takich jak: kształt, barwa, faktura czy wartości emocjonalnych. Wówczas dochodzi do gromadzenia informacji, które w procesie twórczym zostaną przekształcone w nowe dzieło. Nieco trudniejsze jest organizowanie zajęć, w których dokonujemy analizy dzieła sztuki. Wówczas mamy do czynienia z procesem przejmowania i przyswajania zjawisk bardziej złożonych, ukształtowanych w procesie psychicznym. Recepcja stanowi więc szczególny przypadek percepcji i odnosi się bezpośrednio do dzieła sztuki, które jest wynikiem czyjejś twórczej, intelektualnej działalności. To pozwala na przyjęcie metody postępowania podczas ćwiczeń percepcyjnych, w której trzeba zwrócić szczególną uwagę na dobór dzieła oraz jego wnikliwą analizę⁶.

W pracach plastycznych dzieci łatwo można zaobserwować zmiany, jakie dokonują się w procesach percepcyjnych. Śledząc rozwój twórczości plastycznej widzimy, jak zmienia się umiejętność pojmowania świata. Od pojedynczych, prostych kształtów, typu głowonogi czy głowotulowia, po obrazy o określonej tematyce, umieszczone w czasie i przestrzeni. Od prostego schematu do schematu wypełnionego drobnymi szczegółami. Wszystko to jest dowodem kompetencji w zakresie rozumienia zjawisk i układów przedmiotów w przestrzeni, ich wzajemnych relacji w kontekście uporządkowania i harmonii. Jest przejawem kompetencji w zakresie przedstawień złożonych, akcji, wzajemnych oddziaływań elementów w układzie czasoprzestrzennym. Dlatego tak istotne jest zachęcanie dziecka do wszelkich zabaw i ćwiczeń wspierających rozwój percepcji. Do ćwiczeń, w których dziecko będzie na przykład poszukiwać różnic i podobieństw czy wyszukiwać wybranych elementów (kształtów, barw itd.). Takie postępowanie nie tylko, co oczywiste, wpływa na rozwój twórczości plastycznej, ale może także pomóc w przezwyciężeniu trudności w nauce, ponieważ rozwija umiejętność rozróżniania, zapamiętywania i odtwarzania figur geometrycznych i liter, doskonali pamięć wzrokową pomocną w nauce czytania. Ułatwia

⁶ K. Łapot-Dzierwa, *Przedszkolaka spotkania ze sztuką – wpływ percepcji malarstwa na tworzącą wyobraźnię dziecka*, [w:] B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, ZamKor, Kraków 2008, s. 150–154.

rozpoznawanie liter asymetrycznych, prawidłowe rozplanowanie zapisu w zeszytach, wyszukiwanie informacji w tekście, a na wyższych etapach edukacji – poruszanie się i orientację w przestrzeni.

Rozwój sprawności językowej w edukacji plastycznej następuje w sposób naturalny, ponieważ kontakt dziecka z literaturą rozpoczyna się dość wcześnie. W trakcie czytania różnych tekstów: wierszy, bajek, baśni, opowiadań, dochodzi do rozszerzania zakresu postrzegania poprzez odbiór bezpośredni i pośredni.

Interpretacja tekstu literackiego w wyjątkowy sposób kształtuje wyobraźnię dziecka, wzbogaca zakres jego słownictwa, uczy poprawności wypowiedzi. Takie działanie polega przede wszystkim na tworzeniu „w oparciu, na podstawie” usłyszanego tekstu. Może ono obejmować:

- ilustrowanie konkretnej sytuacji, zdarzenia, historii z wykorzystaniem poszczególnych kategorii emocji, tak charakterystycznych dla bajki czy baśni;
- interpretację tekstu literackiego i jego wizualizację w trakcie działania plastycznego;
- wprowadzanie podstawowych terminów plastycznych poprzez umiejętne zestawienie przykładowych tekstów, w tym także tworzenie tekstów do konkretnej sytuacji plastycznej⁷.

Rozwój sprawności językowej odbywa się również w trakcie pracy nad dziełem sztuki, które jest źródłem inspiracji. Dokonując jego analizy, doskonalimy u dzieci umiejętność logicznego i estetycznego wypowiedzania się w mowie i piśmie.

W procesach edukacyjnych powinno stosować się takie metody pracy, które zwiększą skuteczność wspierania rozwoju sprawności językowej. Treści edukacji plastycznej mają tutaj wiele do zaoferowania. Punkt 3 nowej podstawy programowej określa, że uczeń po klasie III:

w zakresie recepcji sztuki:

- a) rozróżnia takie dziedziny działalności twórczej człowieka, jak: architektura, sztuki plastyczne oraz inne określone dyscypliny sztuki (fotografika, film) i przekazy medialne (telewizja, Internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową,
- b) rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury; opisuje ich cechy charakterystyczne (posługując się elementarnymi terminami właściwymi dla tych dziedzin działalności twórczej)⁸.

Zapis ten należy rozumieć jako znajomość najważniejszych dzieł stanowiących dziedzictwo kultury (jako umiejętność przyswajania sobie wartości i operowania symbolami) oraz posługiwanie się językiem sztuki.

Język sztuki jest językiem pięknym, ale i wymagającym. Nauczycielowi stawia zadania odpowiedniego doboru treści w taki sposób, aby wzbogacać zakres słownictwa, uruchamiać wyobraźnię, korygować język potoczny, który odzwierciedla uproszczo-

⁷ K. Łapot-Dzierwa, *Inspiracje do zajęć plastycznych stymulujące twórczą aktywność dziecka*, [w:] E. Szatan, D. Bronk (red.), *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2008, s. 46–55.

⁸ K. Łapot-Dzierwa, W. Czapski, *Podstawa programowa z komentarzem*, t. 7, MEN, Warszawa 2008, s. 39.

ny i w dużej mierze wypaczony obraz świata w świadomości dziecka. W ten sposób język sztuki może stać się jednym ze strażników kultury języka

Rozwój społeczny w edukacji plastycznej

Trudno wyobrazić sobie społeczeństwo bez sztuki. Sztuka i jej wytwory są związane z życiem społecznym, wpływają na kształtowanie się wartości estetycznych, poznawczych czy wychowawczych danej grupy. Skupiają naród wokół systemu wartości, modelują więzi.

Bez względu na to, czy jest to działanie jednostkowe czy zbiorowe zawsze pozostaje składnikiem życia społecznego. Sztuka wywiera znaczący wpływ na życie każdego społeczeństwa i odwrotnie, grupy społeczne oddziałują na zjawiska w kulturze i sztuce.

Sztuka sama w sobie tworzy program humanizacji człowieka. Obcowanie z dziełami sztuki nie ogranicza się jedynie do sfery doznań i przeżyć estetycznych, gdyż kulturowy jej wymiar stanowi podstawę kształtowania i rozwoju osobowości człowieka w zakresach pozaestetycznych. Mamy tu na myśli zarówno możliwości samopoznania, jak i znalezienia dla siebie miejsca w społeczności ludzkiej⁹.

Społecznej roli sztuki wiele uwagi poświęcili autorzy podstawy programowej przedmiotu plastyka, na wszystkich etapach edukacyjnych. Jednym z najważniejszych zadań stało się kształtowanie i zachowanie tożsamości kulturowej. Jak zapisać, dziecko kończące III klasę:

w zakresie percepcji sztuki:

a) określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym; uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk (wie o istnieniu placówek kultury działających na ich rzecz)¹⁰.

Zapis ten należy rozumieć jako budowanie i kształtowanie poczucia związku z tradycją narodową, która ma stanowić postawę szacunku i tolerancji wobec jej różnorodności oraz przekonanie o konieczności uczestnictwa w życiu kulturalnym.

W ostatnich latach bardzo popularne stało się również zagadnienie edukacji wielokulturowej. Biorąc pod uwagę, że sztuka zawiera w sobie siłę jednoczącą, można stwierdzić, iż stwarza doskonale warunki pełniejszego porozumienia ludzi między sobą. Realizująca się w ten sposób komunikacyjna rola sztuki i jej wytworów, pozwala na wzajemne porozumienie, zbliżenie ludzi, nawiązanie więzi społecznych pomiędzy odmiennymi kulturowo grupami.

Edukacja wielokulturowa w plastyce uwzględnia i szanuje różnice etniczne, rasowe i kulturowe społeczeństwa, z którymi wiążą się odmienne wizje świata i koncepcje kulturowe.

⁹ M. Guśpiel, J. Dyląg, *Sztuka jako źródło harmonijnego rozwoju dziecka*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005, s. 427–532.

¹⁰ K. Łapot-Dzierwa, W. Czapski, *op. cit.*, s. 38.

W ten sposób staje się procesem, w którym ma miejsce dialog kulturowy. Z jednej strony chroni przed uniformizacją, z drugiej przed egocentryzmem lokalnym. Uczy tolerancji, która jest szczególną wartością edukacyjną we współczesnym świecie.

Rozwój społeczny dzieci można łatwo scharakteryzować na podstawie ich poczynań twórczych. Wytwory plastyczne ukazują stopień identyfikacji społecznej. Bardzo wyraźnie możemy zaobserwować, jak świat w rysunkach dzieci wypełnia się. Od pojedynczego „głownoga”, identyfikowanego z samym dzieckiem, poprzez postacie i elementy z najbliższego otoczenia po coraz szersze przedstawianie świata w układzie spiralnym: ja → najbliższa rodzina → świat roślin, zwierząt, maszyn → społeczność przedszkolna, szkolna → społeczność lokalna itd.

Rozwój społeczny dziecka możemy zaobserwować w tych rysunkach, w których dziecko identyfikuje się z prezentowanymi treściami, w tym wypadku z elementami otoczenia społecznego (na przykład zawody takie, jak: policjant, strażak, pielęgniarka).

Szczególną wartość dla rozwoju społecznego dzieci ma odpowiedni dobór form pracy, zwłaszcza w okresie tzw. grup rówieśniczych. Powstawanie wytworu w toku pracy grupowej lub zbiorowej umożliwia dziecku rozwijanie umiejętności komunikacyjnych opartych na kompromisie, dostrzeżenie własnej niezależności i kształcenie poczucia odpowiedzialności i tolerancji.

Taki sposób pojmowania siebie w społeczeństwie jest początkiem procesu rozumienia świata, którego będzie częścią.

Z rozwojem społecznym wiąże się ściśle rozwój emocjonalny

Należy pamiętać, że rozwój emocjonalny dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym charakteryzuje się dużą dynamiką i labilnością, a wzorce zawsze czerpane są z zewnątrz (od osób dorosłych z najbliższego otoczenia). Warto więc ten aspekt wykorzystać i tak organizować pracę z dziećmi, aby wykorzystać uczucia do uczenia się.

Zakres rozwoju emocjonalnego w plastyce jest związany z jednej strony z bodźcami, które dziecko otrzymuje ze świata zewnętrznego, z drugiej wytwór plastyczny jest obrazem rozumienia zjawisk i ich przeżywania. Wystarczy wspomnieć, że w dziecięcych rysunkach pojawiają się postacie i rzeczy szczególnie ważne, z którymi dziecko jest związane szczególną więzią – emocjonalną. Drzewo, które rysuje, nie jest pierwszym lepszym drzewem, a dom, nie byle jakim domem, pies, kot, samochód posiadają cechy charakterystyczne ważne dla dziecka w chwili powstawania pracy. Dlatego sam proces tworzenia i zaangażowanie dziecka przyczynia się do jego rozwoju emocjonalnego.

Bez emocji nie można mówić o prawidłowym rozwoju. W świetle najnowszych badań neurologicznych, sfery emocjonalna i poznawcza stanowią jedną wzajemnie warunkującą się całość. Człowiek, jak twierdzi Daniel Goleman, posiada dwa umysły: emocjonalny i racjonalny, które różnią odmienne sposoby poznania, jednak działają we wzajemnej harmonii, nawzajem się uzupełniają¹¹.

¹¹ J. Dyląg, *Kształcenie intelektualne i emocjonalne jako podstawa integracji – na przykładzie edukacji muzycznej*,

Kształcenie emocjonalne w plastyce obejmuje przede wszystkim ekspresję plastyczną, rozumianą jako wypowiedanie się w różnych technikach i formach plastycznych, wyrażanie siebie w wytworze. Rozmawiając z dzieckiem o jego pracy plastycznej, możemy dowiedzieć się, jaki jest jego stosunek emocjonalny do prezentowanych treści. Na przykład przy próbach prezentowania postaci ludzkich wskazuje na ich emocje, mówiąc na przykład: „moja mama się uśmiecha”, „moja mama lubi śpiewać”, „jest kochana”.

W pracach dzieci bardzo często pojawiają się wyraźne symbole graficzne, obrazujące poszczególne emocje, na przykład: uśmiech – radość, zadowolenie, lzy i usta „w podkówkę” – smutek, serce – miłość. Psychologia dokonuje również interpretacji tych elementów zarówno ikonograficznych, jak i barwnych (pod kątem ich zawartości emocjonalnej). Przy wykonywaniu tego typu testów należy jednak pamiętać, że wytwór plastyczny jest materia bardzo delikatną, a na jego powstanie ma wpływ wiele czynników zewnętrznych.

We wspomaganiu rozwoju emocjonalnego dziecka bardzo ważną rolę odgrywają elementy stymulujące. W plastyce jednym z najważniejszych działań jest wykorzystanie dzieła sztuki, a w szczególności odpowiednio dobranych dzieł malarskich. To dzięki analizie tych dzieł dziecko uczy się poznawać, rozpoznawać, nazywać pojęcia z zakresu różnych kategorii emocji.

Maria Guśpiel i Jerzy Dyląg¹² wyróżniają osiem pojęć w odniesieniu do przeżywanych emocji, które pojawiają się w toku poznawania treści konkretnych, nie tylko w plastyce. Łączą je z literaturą i muzyką. W ten sposób pokazują, jak istotną rolę w harmonijnym rozwoju dziecka spełnia edukacja przez sztukę, w której jedną z najważniejszych stosowanych metod powinna być metoda przekładu intersemiotycznego, w którym określone treści emocjonalne mogą być przekazywane różnymi kodami sztuki (słowem, dźwiękiem, środkami wyrazu plastycznego). Tymi kategoriami są:

- **Zdziwienie** jako podstawa doznań estetycznych. Ich wykładnią może być metafora, forma miniaturowa, relacja barwna.
- **Zadowolenie** łączone z poczuciem własnej wartości. Bywa ono wyraziste w związku z wykonanym zadaniem lub właściwym zachowaniem się w określonej sytuacji. Wyzwalane emocje obejmują wartości, które określają pojęcia dotyczące cnót ludzi jako takich – godność, szacunek, prawdomówność, odpowiedzialność, odwaga – oraz cnót praktycznych, na przykład pracowitość, wytrwałość, gospodarność.
- **Miłość** ukazywana jako akceptacja nie tylko własnych zalet, ale także niedociągnięć. W relacjach z innymi osobami na co dzień przejawia się w grzeczności, przychylności, uprzejmości i usługowości. Ponadto w stosunku do bliskich osób można mówić o ufności i szczerości. W szerszym zakresie przedstawiona emocja obejmuje życzliwość, która może rodzić akceptację i tolerancję.

[w:] J. Jakóbowski, A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uczelniane AB, Bydgoszcz 2002, s. 463–472.

¹² M. Guśpiel, J. Dyląg, *op. cit.*, s. 427–532.

- Smutek ilustrowany jako czas zadumy, refleksji potrzebnej na zrozumienie przyczyny jego pojawienia się. Na tym tle ukazują się działania prowadzące do wyzwolania emocji pozytywnych.
- Wstyd jako prawidłowa reakcja na przejawy zachowania, uznawanego powszechnie za naganne, np.: kłamstwo, skąpstwo, egoizm, tchórzostwo, lekko-myślność. W odniesieniu do tych pojęć projektuje się zdarzenia kontrastowe, które dotyczą antonimów, czyli: prawdomówności, szczerości, wrażliwości na potrzeby innych, odwagi i odpowiedzialności.
- Strach pojawiający się w nowej sytuacji, kojarzonej z wcześniej przeżytym zagrożeniem. Rozładowanie emocji w ujęciu zabawowym wiąże się z poznaniem dodatkowych informacji.
- Wstręt jako uczucie związane tylko z poznaniem wzrokowym określonej osoby, czy innego czującego stworzenia, albo rzeczy. Szersze poznanie przy wykorzystaniu innych zmysłów prowadzi do wyzwolenia zdziwienia, zadowolenia, a nawet miłości.
- Złość ilustrowana jako słuszne oburzenie na pojawiające się zachowanie, które jest sprzeczne z normami harmonijnego współżycia ludzi pomiędzy sobą. W takich sytuacjach osoby o niskim poczuciu wartości reagują smutkiem, a pozostałe złością. Równowaga emocjonalna pojawia się w związku ze wskazaniem innych elementów sytuacji, które łączą się z zadowoleniem lub miłością¹³.

Wprowadzenie kategorii emocjonalnych wymaga odejścia od stereotypowego spojrzenia na plastykę. Stawia to nauczyciela przed dużym wyzwaniem. Z jednej strony wymaga od niego wiedzy i umiejętności w zakresie doboru odpowiednich treści, z drugiej strony wiąże się z doбором odpowiednich środków wyrazu plastycznego w celu umożliwienia dziecku identyfikacji z wyrażanymi treściami (emocjami).

Już Viktor Lowenfeld pisał:

Jego [dziecka] sztuka jest ciągłym stanem przemian, pozbawionym lęku o popełnienie błędu czy troski o dokładność uchwycenia poszczególnych przedmiotów. Dla niego sztuka jest prawdziwie indywidualnym przeżyciem, a siła zaangażowania w nią przyczynia się emocjonalnego rozwoju¹⁴.

Udowodnił zatem, że dziecko rysując, malując, konstruując wytwarza pewną konfigurację emocji, a aktywność plastyczna stanowi najlepszą okazję do ujawniania się uczuć.

Rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz sprawności manualnej

Jednym z najważniejszych celów w edukacji plastycznej jest rozwijanie dziecięcego „warsztatu”. W przypadku małych dzieci jest to ściśle związane z rozwojem sprawności manualnej, który jest uzależniony od wielu czynników, w tym przede

¹³ *Ibidem*, s. 427–532.

¹⁴ V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977, s. 19.

wszystkim od równomiernego i prawidłowego rozwoju psychofizycznego. Każde opóźnienie w tym zakresie powoduje zahamowania w podejmowaniu i doskonaleniu różnego rodzaju czynności ruchowych. Zadaniem opiekuna – wychowawcy – jest więc wspomaganie i odpowiednie stymulowanie tego rozwoju, a ponieważ jest to proces bardzo złożony, wymaga on od takiej osoby odpowiedniej wiedzy, zaangażowania i wysiłku, aby mogła zatroszczyć się o zapewnienie odpowiednich warunków pracy (materiałów i narzędzi) swoim podopiecznym. Działania takie powinny być organizowane w sposób, który zapewni dzieciom stymulację niezbędną dla prawidłowego przebiegu rozwoju motoryczno-manualnego, przy uwzględnieniu różnic oraz potrzeb indywidualnych każdego z nich.

Obecnie coraz więcej uwagi poświęca się metodom stymulującym rozwój w tym zakresie, ponieważ osiągnięcie jak najlepszej sprawności manualnej warunkuje lepsze wyniki w nauce (zwłaszcza pisania). Tego typu zajęcia umożliwiają twórczą i samodzielną pracę, która przy emocjonalnym zaangażowaniu rozwija wszelkie dyspozycje, co z kolei stanowi solidną podstawę dla przyszłego uczenia się. Dlatego we wczesnej edukacji, dla poprawienia precyzji w trakcie wykonywania czynności manualnych, wykorzystuje się zróżnicowane techniki plastyczne¹⁵.

Te założenia znalazły się w nowej podstawie programowej. W punkcie 2 czytamy:

Uczeń kończący klasę III:

w zakresie ekspresji przez sztukę:

- a. **podejmuje działalność twórczą, posługując się takimi środkami wyrazu plastycznego, jak: kształt, barwa, faktura** w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne),
- b. **realizuje proste projekty** w zakresie form użytkowych, **w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia** oraz upowszechnianiu kultury w środowisku szkolnym (stosując także określone narzędzia i wytwory przekazów medialnych)¹⁶.

Zapis ten należy rozumieć jako umiejętność wyrażania siebie poprzez środki rozwijające predyspozycje twórcze (na podstawie wiedzy pozwalającej na posługiwanie się nimi w innych sferach) oraz docenianie znaczenia estetyki w życiu codziennym.

Umiejętność wyrażania siebie jest uzależniona od sposobu postępowania dorosłych, którzy zobowiązani są do dostarczania odpowiednich bodźców. Jak się okazuje, doskonałą rolę mogą pełnić w tym zakresie odpowiednio i celowo dobrane techniki plastyczne. Zakładamy, że wszystkie techniki mają wpływ na rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej, ale są wśród nich takie, które mają dla rozwoju sprawności manualnej szczególne znaczenie. Są to techniki: rysunkowe, malarskie, papierowe (płaskie i przestrzenne) czy rzeźbiarsko-modelarskie.

¹⁵ K. Łapot-Dzierwa, *Terapeutyczna funkcja edukacji plastycznej. Techniki plastyczne wspierające rozwój manualny*, [w:] T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło (red.), *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej – praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, Print Group, Gdańsk 2010, s. 137–141.

¹⁶ K. Łapot-Dzierwa, W. Czapski, *op. cit.*, s. 38.

Techniki rysunkowe

Rysunek jest pierwszą aktywnością plastyczną dziecka. Poczynając od bazgroty dziecko przechodzi do prostych kompozycji zgeometryzowanych, następnie przekształca je w kompozycje rozbudowane o określonej tematyce.

W trakcie rysowania dziecko uczy się płynności ruchów, ćwicząc mięśnie dłoni i palców. Dokonując analizy myślowej, wykonuje różnorodne ruchy od zamasystrych do precyzyjnych, drobnych o zmiennym kierunku. Wykorzystując różne narzędzia i materiały przeznaczone do rysowania, pracujemy również nad zróżnicowaniem napięcia mięśni. W efekcie otrzymujemy to, co w sztuce określa się stopniem ekspresyjności.

Wśród technik rysunkowych monochromatycznych największą popularnością cieszy się rysowanie ołówkiem, sepią czy węglem. Nie wymaga ono szczególnego przygotowania i podłoża. Materiał jest łatwo i ogólnie dostępny. Jedyne, w przypadku rysowania węglem, należy pamiętać o utrwaleniu pracy. Bardziej zaawansowanym dzieciom można zaproponować rysowanie piórkiem lub patykami przy pomocy tuszu. Technika ta jest zastępowana jednak w ostatnim czasie przez cienkopisy, markery i pisaki.

Do wykonywania barwnych rysunków najczęściej używamy kredek ołówkowych lub woskowych, pasteli suchych lub tłustych, pisaków o różnej grubości. Każde z tych narzędzi wymaga odpowiedniego podkładu. Dla uzyskania odpowiedniego wyrazu plastycznego musimy pamiętać o odpowiedniej grubości i odpowiedniej fakturze papieru. Poza tym nie musi to być tylko i wyłącznie biała kartka. Na przykład rysunek wykonany suchymi pastelami na kolorowym podkładzie na pewno zyska na swojej wartości estetycznej. Warto również eksperymentować z materiałami rysunkowymi. Można je, na przykład, ze sobą łączyć czy wykorzystywać nietypowe materiały (np. papier ścierny, fragmenty fakturowych tapet itd.).

Techniki malarskie

W trakcie malowania w zupełnie inny sposób rozkłada się napięcie mięśni niż podczas rysowania. Jest ono zdecydowanie słabsze. Dziecko nie wykorzystuje takiego naprężenia jak w momencie posługiwania się ołówkiem czy kredką. Podczas malowania dziecko uczy się wykonywać obszernie, swobodne i płynne ruchy.

Na początku przygody z malowaniem proponuje się bezpośredni kontakt z materiałem, czyli malowanie palcami lub całymi dłońmi. Taka metoda malowania posiada niezwykle walory. Malująca osoba ma możliwość bezpośredniego kontaktu z tworzywem i manipulacji wszystkimi mięśniami palców i mięśniami dłoni. W trakcie malowania możemy doskonalić koordynację ruchową i precyzję ruchów. I chyba najistotniejsza kwestia, malowanie palcami jest doskonałą formą zabawy. W przypadku tej techniki do pracy poleca się specjalnie do tego przeznaczone farby. Można jednak malować plakatówką, temperą lub samodzielnie przygotowaną farbą klejową.

W przypadku pozostałych technik malarskich (w zależności od rodzaju farby), możemy stosować, obok odpowiednich pędzli, także i inne narzędzia.

Wśród technik malarskich kryjących, obok już wyżej wymienionych, w pracy najczęściej stosuje się gwasz i akryl, a z bardziej zaawansowanymi również malarstwo olejne.

Często też spotykamy malowanie farbą niekryjącą – akwarelą. Jest ona jednak stosowana jako element technik łączonych, gdyż sama w sobie jest techniką zbyt wymagającą warsztatowo.

W ostatnich latach na zajęciach stosuje się bardzo często techniki malarskie dekoracyjne. Jest to malowanie farbami do: szkła, ceramiki, drewna, tkanin. Wśród popularnych technik dekoracyjnych znajduje się również technika decoupage’u (technika serwetkowa) i batiku.

Techniki papierowe płaskie i przestrzenne

Techniki te mogą sprawiać dzieciom wiele trudności, bowiem wymagają zaawansowania w zakresie precyzji, elastyczności i zręczności mięśni palców i nadgarstka. Podczas wycinania, oprócz przedramienia, dłoni i palców, szczególnie czynne są stawy nadgarstka. To one umożliwiają ruchy boczne ręki, czyli odwodzenie i przywodzenie, a także jej zginanie i prostowanie oraz wszelkie ruchy skrętne. Wydzieranie i wycinanie stwarza szczególnie sprzyjające warunki do motorycznego ćwiczenia rąk, a przede wszystkim mięśni palców i umiejętność współpracy między poszczególnymi palcami.

w technikach płaskich korzystamy głównie z gotowych materiałów. Obecnie na rynku jest ich coraz więcej. Możemy dobrać je odpowiednio pod względem gramatury, koloru, faktury. Namawiam jednak do samodzielnego przygotowania potrzebnych nam materiałów, dzięki czemu uzyskać możemy jeszcze ciekawsze efekty plastyczne, bez konieczności inwestowania dużych środków finansowych. Mogą to być pomalowane farbami arkusze szarego papieru, nadrukowane kolorowe bańki mydlane czy stopione (w odpowiedni sposób) torby foliowe. Do wycinania i wydzierania przydają się również resztki tapet, papierów dekoracyjnych i oczywiście – gazety. Po osiągnięciu określonego poziomu umiejętności, można wprowadzić do pracy techniki papierowe przestrzenne – papieroplastykę i orgiami.

Techniki rzeźbiarsko-modelarskie

Techniki te należą do tych, które mają znaczny wpływ na rozwój sprawności manualnej, ponieważ mamy w nich do czynienia z manipulowaniem różnego rodzaju materiałami. Dzięki określonym właściwościom danego materiału dziecko podnosi poziom sprawności poprzez konieczność ugniatania, toczenia, rwania, ściskania, klepania, zwijania czy rozcierania. W ten sposób, w trakcie pracy, zaangażowane są wszystkie mięśnie śródreżca, gimnastykowana jest cała dłoń i wszystkie palce.

Najczęściej wykorzystywanymi materiałami w technikach modelarskich są: glina samoutwardzalna, masy (solna i papierowa), plastelina. W technikach rzeźbiarskich, wymagających już znacznego doświadczenia, można stosować szare mydło lub mięk-

kie płytki gipsowe. Do wykonania większych prac przestrzennych zaleca się stosowanie techniki papier-maché¹⁷.

To tylko nieliczne z technik, przy pomocy których możemy wpływać na rozwój w zakresie sprawności manualnej. To, w jaki sposób zostaną one wykorzystane, zależy od wiedzy i świadomości dorosłych: rodziców, wychowawców, opiekunów. Każde organizowane ćwiczenia powinny wykorzystywać jak największą liczbę technik, aby maksymalnie zróżnicować formę działania i w taki sposób pomagać dziecku w osiągnięciu kolejnych etapów.

Podsumowanie

Kiedy patrzymy na dziecko pracujące nad jakąkolwiek pracą plastyczną, kiedy widzimy jego zaangażowanie i radość, nie zastanawiamy się nad złożonością procesu, w jakim bierze udział. Tymczasem w trakcie aktu tworzenia dochodzi do swoistego zespolenia świata zewnętrznego (otoczenia) z wewnętrznym światem dziecka. Pozwala to na kształtowanie wielu zdolności, które w dzisiejszych czasach są niezbędne i poszukiwane. To przede wszystkim umiejętność dostrzegania problemów i szukania na nie odpowiedzi. Zatem podstawową zdolnością, jaką powinno się rozwijać we wczesnej edukacji, jest zdolność poszukiwania i odkrywania rzeczy nowych. W taki sposób proces uczenia się nie będzie tylko sposobem akumulacji wiedzy, ale obejmie także rozumienie tego, w jaki sposób wiedza ta może być wykorzystana. Treści edukacji plastycznej uwzględniają ten postulat.

Struktura podstawy programowej zachowuje jedność postaw, wiedzy i umiejętności, bowiem zapewnienie trwałego efektu kształcenia jest możliwe tylko przy pojmowaniu go w tych trzech aspektach, koniecznych do wyznaczenia przestrzeni edukacyjnej.

Każdy akt twórczości daje okazję do zdobywania nowych spostrzeżeń i doświadczeń przydatnych dla następnych działań. Każdy z nich odzwierciedla uczucia, zdolności intelektualne, poziom fizycznego rozwoju, świadomość percepcyjną, pierwiastek twórczy, smak estetyczny i poziom rozwoju społecznego dziecka¹⁸.

Nie jest to trudne, ponieważ aktywność plastyczna jest formą działalności bardzo chętnie podejmowaną, dającą wiele satysfakcji. I rzecz najważniejsza, świadomie i celowo stymulowana aktywność plastyczna nie jest tylko ot takim sobie rysowaniem czy malowaniem, lecz w znaczący sposób przyczynia się do uaktywnienia różnorodnych procesów i harmonijnego rozwoju, o czym powinien pamiętać każdy, kto podejmuje się tego typu zadań.

Edukacja przez sztukę, do sztuki i dla sztuki dostarcza wielu okazji do rozwoju zdolności działania i przeżywania – tak bardzo potrzebnych w dynamicznie rozwijającym się społeczeństwie, pełnym napięć i niepewności.

¹⁷ *Ibidem*, s. 137–141.

¹⁸ V. Lowenfeld, W.L. Brittain, *op. cit.*

Tylko wówczas, kiedy nauczyciel potraktuje ze zrozumieniem wszystkie te elementy działania twórczego, spełni ono swoje podstawowe zadanie: ukształtuje uczucia i wyobraźnię małego człowieka, pozwoli nauczyć dziecko emocjonalnego reagowania na świat i osobistego, bardzo specyficznego dialogu człowieka z człowiekiem. Może stać się też płaszczyzną do kształtowania przyszłego systemu jego wartości moralnych i społecznych. To tylko nieliczne cechy, które można wypracować w trakcie działalności plastycznej. Tylko takie myślenie może być gwarancją obustronnego sukcesu.

Bibliografia

- Dyląg J., *Kształcenie intelektualne i emocjonalne jako podstawa integracji – na przykładzie edukacji muzycznej*, [w:] J. Jakóbcowski, A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uczelniane AB, Bydgoszcz 2002.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999.
- Guśpiel M., Dyląg J., *Sztuka jako źródło harmonijnego rozwoju dziecka*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa 1998.
- Lowenfeld V., Brittain W.L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
- Łapot-Dzierwa K., *Czy śnieg jest biały? Czyli o kreatywnych wartościach edukacji plastycznej*, [w:] M. Kolodziejski (red.), *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2009.
- Łapot-Dzierwa K., *Przedszkolaka spotkania ze sztuką – wpływ percepcji malarstwa na twórczą wyobraźnię dziecka*, [w:] B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, ZamKor, Kraków 2008.
- Łapot-Dzierwa K., *Terapeutyczna funkcja edukacji plastycznej. Techniki plastyczne wspierające rozwój manualny*, [w:] T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło (red.), *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej – praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, Print Group, Gdańsk 2010.
- Łapot-Dzierwa K., *Plastyka*, dostępne na: <http://bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=148&from=pubstats> [01.02.2012].
- Łapot-Dzierwa K., Czapski W., *Podstawa programowa z komentarzem*, t. 7, MEN, Warszawa 2008.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, WSiP, Warszawa 1983.

ROLA RYTMIKI I ZAJĘĆ MUZYCZNO-RUCHOWYCH W AKTYWIZOWANIU RÓŻNORODNYCH SFER ROZWOJU DZIECKA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Wstęp

Poszukiwanie skutecznych form pomocy dzieciom z dysfunkcjami rozwoju od dawna jest przedmiotem zainteresowań pedagogów i psychologów. Efekty pracy terapeutycznej w dużej mierze zależą od wczesnej i właściwie prowadzonej działalności korekcyjnej. Istotnym czynnikiem prowadzenia takiej terapii jest możliwość zaakceptowania jej przez uczestników. Ze względu na specyfikę przedmiotu rytmiki jako formy terapeutycznej i edukacyjnej istnieje możliwość wpływania na sferę emocjonalną. Można przy tym założyć, że pozytywne emocje będą dobrym „nośnikiem informacji” oraz pozwolą na wytworzenie specyficznej więzi między nauczycielem a uczniami, niezbędnej do uzyskania pozytywnych rezultatów wspólnej pracy¹.

Z praktyki pedagogicznej wiadomo, że muzykoterapia aktywna, czyli rytmikoterapia, jest atrakcyjną formą zajęć dla wszystkich dzieci, zarówno tych sprawnych, jak i niepełnosprawnych umysłowo. Poprzez zastosowanie szerokiego wachlarza metod, jakimi dysponuje rytmika jako przedmiot nauczania, istnieje możliwość takiej ingerencji w działanie dzieci, aby nie traciły one zaangażowania i aktywności w trakcie zajęć². Obok funkcji rekreacyjnej i kulturowej, jaka występuje na skutek kontaktu dziecka z muzyką i dziełem muzycznym, głównym zadaniem takiej działalności pedagogicznej, terapeutycznej i edukacyjnej jest wspomaganie rozwoju fizycznego i motorycznego dzieci z opóźnieniami rozwojowymi. Usprawnienie ruchowe może prowadzić do poprawy wydolności wysiłkowej i sprawności fizycznej, a także efektywności sfery poznawczej i zdolności adaptacyjnych. Odpowiednie formy i rodzaje ćwiczeń kształtują ponadto silną wolę, wiarę we własne siły, wytrzymałość i ambicję, sprzyjają przystosowaniu do życia w społeczeństwie i przygotowują do wykonywania zawodu, dzięki któremu jednostki niepełnosprawne mogą stać się samowystarczalne i społecznie przydatne.

Warunkiem właściwego wykorzystania bodźców ruchowych jest dokładna, rzetelna i trafna diagnoza rozwoju fizycznego i psychomotorycznego, która pozwala

¹ Por. A. Dasiewicz-Tobiasz, A. Kępska, *Rytmika w klasach I–III*, WSiP, Warszawa 1985.

² Por.: M. Janiszewski, *Muzykoterapia aktywna*, PWN, Warszawa – Łódź 1993; U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy*, Klanza, Lublin 2007.

optymalnie zaprogramować proces dydaktyczno-wychowawczy oraz przewidywać i oceniać efekty odpowiednio dobranych ćwiczeń ruchowych³.

Rytmika nie ma bezpośredniego wpływu na takie cechy sprawności fizycznej, jak moc czy wytrzymałość, ale doskonale rozwija ruchy drobne, które bezpośrednio wiążą się ze statyką, dynamiką rąk i nóg, koordynacją ruchową, szybkością i precyzją ruchów oraz przyśpieszeniem procesu lateralizacji. Stymulując rozwój psychiczny i ruchowy, wychowawca, nauczyciel czy terapeuta sprzyja zaspokojeniu dwóch najważniejszych dla prawidłowego przebiegu rozwoju potrzeb: bezpieczeństwa i samorealizacji. Dziecko zdrowe, sprawne ruchowo, akceptowane jako osoba fizyczna czuje się pewniej wśród innych, lepiej sobie radzi w sytuacjach nieznanymi czy wywołujących poczucie zagrożenia, tym samym czuje się bardziej bezpieczne. Ponadto, aktywność ruchowa stanowi ten obszar rozwoju, w którym dziecko o obniżonej sprawności umysłowej łatwiej niż w innych dziedzinach może osiągnąć sukces, a tym samym przeżyć radość i odkryć swoje zdolności. Osiągnięcia te pozwalają kształtować prawidłowy stosunek do własnej osoby i pozytywny obraz samego siebie, jak również akceptację i przychyłność otoczenia.

Problematyka terapii, korekty i kompensacji zaburzonych funkcji u dzieci, podejmowana jest w licznych opracowaniach z zakresu pedagogiki i psychologii. Wiele przedsięwzięć praktycznych, opisywanych w publikacjach naukowych, można uznać za egzemplifikacje działań naprawczych w tym zakresie.

Zajęcia rytmiki mogą być traktowane jako jeden ze sposobów wzbogacania warsztatu pracy nauczyciela o nowe i cenne (gdyż lubiane i akceptowane przez dzieci) elementy z zakresu rewalidacji, rehabilitacji czy terapii, lub jako samodzielna metoda stymulacji rozwojem psychoruchowym dzieci. Wyniki prowadzonych badań diagnostycznych oraz eksperymentalnych przekonują, że założenia przedstawione poniżej mają swoje pozytywne odbicie w rzeczywistości i praktyce szkolnej, a ogromna radość, zadowolenie i akceptacja tego typu zajęć przez dzieci pozostaje poza wszelkimi narzędziami pomiaru, ale stanowi dla rytmiki cel nadrzędny.

Zabawy rytmiczne poprzez swą atrakcyjną formę stanowią źródło odprężenia, radości i zadowolenia, są podstawą do wykształcenia u dzieci pozytywnych nawyków dotyczących właściwej organizacji i zasad zabaw, a poza poczuciem swobody, wartościami umuzykalniającymi i ogólno-wychowawczymi wpływają na stymulację motoryki oraz rozwój ich uzdolnień ruchowych i muzycznych⁴.

³ Por.: R. Klöppel, S. Vlix, *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995; W. i J. Pileccy (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dziecka o obniżonej sprawności umysłowej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.

⁴ *Ibidem*.

Merytoryczne podstawy rytmiki jako przedmiotu stymulacji rozwojem psychoruchowym dzieci w wieku wczesnoszkolnym w klasie integracyjnej

Koncepcja zajęć „rytmiki” znajduje swoje podstawy przede wszystkim w założeniach teoretycznych współczesnej rytmiki jako przedmiotu kształcenia oraz jednej z form muzykoterapeutycznych (rytmikoterapia). Eksperymentalny plan zajęć „rytmiki” wywodzi się z teorii umuzykalnienia Emila Jaques-Dalcroze’a, Carla Orffa i Rudolfa Labana.

System kształcenia muzycznego, według E. Jaques-Dalcroze’a, to metoda, która jest bazą wyjściową do konstrukcji wszelkich środków realizacji wytyczonych celów edukacyjnych i rehabilitacyjnych, jej podstawą jest ruch, któremu kształty nadaje muzyka.

Metoda umuzykalnienia dzieci, według Carla Orffa, w sposób synkretyczny kumuluje w sobie ruch-gest-taniec-muzykę (śpiew, ruch, gra na instrumentach oraz słowo).

Gimnastyka twórcza (eksperymentalna) Rudolfa Labana pozwala dziecku poznawać własne ciało, mieć możliwość wyczucia ciężaru, czasu i przestrzeni, umieć dostosować się do partnera lub grupy. W swych podstawach teoretycznych jest bliska metodzie E. Jaques-Dalcroze’a, jednakże R. Laban nie traktował muzyki jako czynnika koniecznego do realizacji ruchu.

Wprowadzając do zajęć dydaktyczno-wychowawczych z uczniami w młodszym wieku szkolnym podstaw rytmiki, można korygować następujące aspekty rozwoju psychomotorycznego dziecka:

- Można wpływać na rozwój uzdolnień ruchowych i muzycznych poprzez odpowiednio dobrane ćwiczenia z zakresu rytmiki. E. Jaques-Dalcroze tak wypowiada się na temat roli rytmiki:

Jednym z pierwszych efektów ćwiczeń – mających na celu z jednej strony osiągnięcie niezależności ruchów i zapewnienie w pełni całościowego działania systemu mięśniowego, z drugiej zaś uzyskanie szybkiego i pewnego porozumienia między dwoma biegunami naszego „ja” – jest przygotowanie dziecka do jasnego spojrzenia w siebie, samopoznania, opanowania i zapanowania nad swoją osobowością⁵.

- Rytmika jest tą specyficzną metodą stymulującą rozwój dziecka, która poza swoimi walorami kształcącymi i rehabilitacyjnymi bardzo mocno oddziałuje na sferę emocjonalną, wyzwalać w nim podczas zajęć muzyczno-ruchowych ogromną radość i zadowolenie z możliwości ruchu przy muzyce, zabawy z instrumentami i różnorodnymi rekwizytami oraz możliwości ogólnej nauki poprzez zabawę w grupie rówieśników. „Wszystkie bez wyjątku dzieci lubią lekcje rytmiki i nigdy nie są nimi zmęczone”⁶.

⁵ M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, WSiP, Warszawa 1991, s. 30.

⁶ E. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, WSiP, Warszawa 1992, s. 124.

- Podczas zajęć rytmiki dzieci mają możliwość poznania i sprawdzenia siebie, zrozumienia pewnych zależności, które zachodzą pomiędzy ich ciałem a psychiką. J. Stadnicka określa to w następujący sposób:

[...] formy ekspresji muzycznej, ruchowej i werbalnej winny być w terapii dzieci upośledzonych umysłowo wykorzystane nie tylko do zaspokajania potrzeb emocjonalnych i estetycznych, lecz także służyć socjalizacji, uruchamianiu istniejących i rozwijaniu potencjalnych dyspozycji muzycznych i psychomotorycznych oraz ogólnych dyspozycji umysłowych, jak zdolność spostrzegania, naśladowania, koncentracji uwagi, myślenia, zapamiętywania, tworzenia, dokonywania samodzielnej obserwacji, umiejętności identyfikacji i różnicowania⁷.

- Dziecko, które umie podporządkować ruch własnego ciała rytmowi (lub innym elementom muzyki), ma większe poczucie świadomego ruchu, a co za tym idzie – lepsze możliwości adaptacji w zmieniającej się rzeczywistości. E. Jaques-Dalcroze, twórca i propagator rytmiki, rozumiał doskonale tą zależność i tak o niej pisał:

Jednym ze sposobów osiągnięcia niezależności poszczególnych ruchów jest spowodowanie, by były to ruchy świadome [...] chodzi o to, by skoncentrować żywotne siły istoty ludzkiej, wydobyć je spod wpływu nieświadomych odruchów i skierować na określony cel, którym jest życie uporządkowane, inteligentne i niezależne⁸.

- Poprzez percepcję muzyki i jej elementów następuje takie usprawnienie funkcji poznawczych u dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym, które pozwala nabyte doświadczenie o charakterze muzyczno-ruchowym wykorzystać do samodzielnych działań na zajęciach rytmiki. J. Stadnicka stwierdza:

Ćwiczenia wrazeniowo-ekspresyjne pobudzają dzieci do spontanicznych reakcji głosowych i ruchowych na bodźce muzyczne: płynność, skoczność, głośność, szybkość; słownie i wizualnie: opowiadania i obrazy wywołujące wrażenia radości, spokoju, wzrostu i spadku napięcia⁹.

Umiejętności nabyte na zajęciach rytmiki, uczniowie biorący udział w eksperymencie (poprzez wnioskowanie i analizę) potrafią wykorzystać i przetwarzać budując własne utwory:

[...] wykorzystanie analogii, metafory lub innego narzędzia twórczości, sprawia iż uczeń nabywa wiedzę w sposób bardziej trwały i bardziej atrakcyjny, niż ma to miejsce w przypadku klasycznych zabiegów metodycznych¹⁰.

⁷ J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998, s. 14.

⁸ E. Jaques-Dalcroze, *op. cit.*, s. 118.

⁹ J. Stadnicka, *op. cit.*, s. 15.

¹⁰ E. Nęcka, *Trening twórczości*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza, Olsztyn 1992, s. 16.

- Rytmika jest tą specyficzną formą kształcenia, dzięki której uczniowie poznają i absorbują elementy muzyki przy zaangażowaniu ciała i zmysłów człowieka – mają również możliwość kontaktu z utworami wokalnymi i instrumentalnymi dla dzieci oraz z przykładami muzyki klasycznej, jak również jazzowej.
- Jednym z głównych założeń rytmiki jest wspieranie dziecka we wszechstronnym jego rozwoju oraz w wychowaniu.
- Kontakt dziecka z muzyką poprzez ruch rozwija nie tylko świadomą percepcję muzyki, ale w taki sposób intensyfikuje procesy zachodzące w układzie nerwowym dziecka, że bezsprzecznie można traktować metodę tą jako muzykoterapię aktywną pozytywnie stymulującą rozwój aspektów motorycznych, fizycznych i psychicznych każdego dziecka.

Zajęcia rytmiki nie są typowymi zajęciami, które znajdują się w planie nauczania szkół podstawowych, dlatego wytyczenie celów dla tego przedmiotu oparto na opinii twórcy tej metody kształcenia – E. Jaques-Dalcroze’a:

Celem mego nauczania jest doprowadzenie uczniów do tego, by mogli powiedzieć kończąc studia nie „wiem”, ale „odczuwam”, a następnie, by wytworzyć w nich pragnienie wypowiedzenia się¹¹.

Sam E. Jaques-Dalcroze tak określa cel swej metody: „Celem nauki rytmiki jest więc uporządkowanie naturalnych rytmów ciała oraz dzięki ich automatyzacji wytworzenie w mózgu określonych obrazów rytmicznych”¹².

Określając jednak cele kształcenia bardziej ogólnie i całościowo, można przyjąć ich definicję za B. Niemierko, traktując je jako: „zamierzone właściwości uczniów, wymieniając główne rodzaje opanowanych wiadomości i umiejętności, uformowanych działań i postaw”¹³.

Rozumiejąc cele nauczania jako wyniki uzyskane przez uczniów biorących udział w zajęciach rytmiki, za najważniejsze można przyjąć:

1. Rozwijanie uzdolnień ruchowych.
2. Kształtowanie i wplywanie na rozwój uzdolnień muzycznych.
3. Kształtowanie umiejętności percepcji muzyki oraz jej elementów i jednoczesne przetworzenie odbieranego bodźca na odpowiedni ruch (lub „łańcuch ruchowy”).
4. Doskonalenie płynności ruchów i wycucia własnego ciała w przestrzeni i czasie.
5. Kształtowanie umiejętności rozplanowania ruchu w przestrzeni oraz wiązanie go z takimi elementami, jak: słowo, rytm, gest, muzyka.
6. Adaptacja ruchów własnych do partnera lub grupy.
7. Kształtowanie umiejętności szybkiego hamowania i pobudzania ruchu.

¹¹ M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *op. cit.*, s. 30.

¹² E. Jaques-Dalcroze, *op. cit.*, s. 68.

¹³ B. Niemierko, *Cele nauczania*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, Warszawa 1991, s. 10.

8. Rozwijanie sprawności manualnej poprzez kształtowanie umiejętności gry na instrumentach perkusyjnych i poprzez wypracowanie umiejętności posługiwania się rekwizytami oraz odpowiednie nimi operowanie podczas ruchu przy muzyce.
9. Zaznajomienie dzieci z relacjami i pojęciami w zakresie orientacji przestrzennej, orientacji w zakresie własnego ciała, długości trwania (czasu) oraz ich wzajemnych relacji.
10. Rozwijanie zainteresowań muzyką i ruchem.
11. Rozwijanie aparatu głosowego i kształcenie mowy poprzez ćwiczenia logorytmiczne.
12. Kształcenie umiejętności tanecznych (poprzez choreorytmikę) oraz rozbudzenie zainteresowań tańcem jako jedną z form ruchu przy muzyce.

Rytmika to również metoda kształcenia, która doskonale współgra z metodą ośrodków pracy, ze względu na całościowe traktowanie zagadnień muzycznych, które są punktem wyjścia do rozwoju sfery motorycznej, intelektualnej, emocjonalno-drażeniowej, a poprzez swój interdyscyplinarny charakter angażuje i wpływa na cały układ nerwowy dziecka. Punktem wyjścia zarówno w rytmice, jak i metodzie ośrodków pracy są zainteresowania dzieci, te zaś są bodźcem dla uwagi – ona natomiast wzmacnia zdolność spostrzegania. Inaczej ujmując, informacje przenoszone są na podłożu emocjonalnym, te natomiast są wzmacniane poprzez bodźce akustyczne, czyli muzykę.

Środkami realizacji założonych treści programowych są zadania ruchowe (zmysł rytmiczny ciała i słuchu), improwizacja (rytmiczna, melodyczna, ruchowa, instrumentalna, słowna), elementy solfeżu (opanowanie umiejętności słuchania i wyobrażania sobie melodii i towarzyszących im kontrapunktów, wokalne odtwarzanie melodii oraz ich improwizowanie), gra na instrumentach, muzyczna pantomima, jednoczesne łączenie ruchu, słowa i gestu przy muzyce, opowieści ruchowe, ćwiczenia ruchowe o charakterze zabawowo-naśladowczym, tańce oraz ich elementy, jak również zabawy taneczne i pantomimy.

Program ćwiczeń z zakresu rytmiki obejmuje 4 działy:

I. Zadania z zakresu techniki ruchu.

II. Zadania rytmiczne.

III. Zabawy ruchowe ze śpiewem.

IV. Improwizacja.

I. Zadania z zakresu techniki ruchu:

1. Zadania ruchowe przy muzyce:

- ćwiczenia relaksacyjne i oddechowe,
- ćwiczenia naprężające i rozluźniające,
- ćwiczenia różnych grup mięśni,
- ćwiczenia korektywne i zapobiegające wadom postawy,
- ćwiczenia organizacyjno-porządkowe.

2. Zadania dotyczące ruchu:

- ćwiczenia kształcące świadomy ruch,
- ćwiczenia uwrażliwiające na kierunek ruchu,
- ćwiczenia kształcące orientację w przestrzeni,
- ćwiczenia dotyczące plastyki oraz estetyki ruchu,
- naśladowanie ruchów z życia codziennego i otaczającego środowiska.

3. Podstawowe formy ruchu:

rodzaje chodu, biegu, skoki, obroty.

II. Zadania rytmiczne:

- ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne (szybkiego hamowania i pobudzania ruchu),
- reagowanie ruchem na zmiany dynamiki, agogiki i artykulacji,
- ćwiczenia ruchowe odzwierciedlające kształt linii melodycznej, frazowanie, barwę, wysokość dźwięku,
- ćwiczenia uwrażliwiające na akcenty metryczne,
- realizacja ruchowa wartości rytmicznych,
- ćwiczenia kształcące niezależność ruchów,
- elementy tańców – podstawowe kroki taneczne,
- wykonanie prostych tańców dziecięcych.

III. Zabawy ruchowe ze śpiewem:

1. Zabawy dotyczące treści literackich piosenki:

- ilustracyjne,
- inscenizacyjne.

2. Zabawy dotyczące strony muzycznej piosenki:

- rytmiczne,
- melodyczne,
- taneczne,
- podkreślające ruchem formę utworu (frazowanie, repetycje).

IV. Improwizacja:

1. Rytmiczna.
2. Melodyczna.
4. Instrumentalna.
5. Słowna.

Pierwszy dział to ćwiczenia z zakresu techniki ruchu. Zadania te odnoszą się do różnych aspektów ruchu jako czynności fizycznej, ale w istotnym powiązaniu z psychiką dziecka, z jego wrażliwością, sferą emocjonalną i wyobraźnią. Ćwiczenia te kształtują poczucie ruchu w czasie i przestrzeni, uczą jak ekonomicznie rozplanować ruch, odnoszą się do uświadomienia sobie przez dziecko wykonywanej czynności oraz celu, do jakiego się on odnosi. W dziale tym znajdują się zadania, których celem jest zlikwidowanie zaburzeń napięcia mięśniowego, podniesienie sprawności fizycznej, zapobieganie skrzywieniom i wadom postawy oraz ćwiczenia uwrażliwiające zmysły człowieka, takie jak słuch, dotyk, wzrok. Celem tych ćwiczeń jest również wyeliminowanie błędnych nawyków ruchowych, wyrównanie oddechu, wydłużenie

fazy wydechu poprzez skoordynowanie oddechu z ruchem, jak również zwiększenie zasobów ruchu.

Dzieci upośledzone umysłowo w przeciwieństwie do swoich rówieśników z prawidłowym rozwojem intelektualnym mają zaburzone elementarne formy ruchu, będące podstawą wszystkich ćwiczeń w rytmice. Konieczne jest więc skorygowanie pozycji dziecka podczas chodu, biegu, skoków, podskoków czy obrotów, gdyż jest to warunek do pracy nad bardziej precyzyjnymi ruchami z zakresu koordynacji, jak również uzyskania i utrwalenia odruchów warunkowych, które wynikają z odruchów bezwarunkowych. Tak ukierunkowana praca nad dzieckiem pozwala wypracować pewne stereotypy, które umożliwiają wykorzystanie ich w nowych sytuacjach.

Ćwiczenia z zakresu techniki ruchu zajmują się doskonaleniem sprawności ruchowej, ale nie mniejszą uwagę przywiązuje się także do estetyki i plastyczności wykonywanego ruchu (jest to jedno z elementarnych założeń rytmiki dalcrozowskiej). W dziale tym znajdują się również zadania, które kształtują u dziecka poczucie świadomego ruchu, uwrażliwiają na kierunek wykonywanej czynności, kształtując orientację w przestrzeni i czasie, zachęcające do naśladowania ruchów z życia codziennego oraz środowiska znanego dziecku.

Wśród uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym znajdują się dzieci nadpobudliwe psychoruchowo, mające trudności z uporządkowaniem i prawidłowym zorganizowaniem przebiegu czynności ruchowych. Wykazują one brak umiejętności rozluźniania mięśni oraz wytworzenie wewnętrznego tempa i rytmu. Ruchy dzieci z upośledzeniem umysłowym są nieskoordynowane (często obserwuje się występowanie synkinezji), zbyt obszerne i nieekonomiczne lub ograniczone na skutek złej pracy mięśni oraz braku poczucia świadomego ruchu.

Wszystkie te elementy powodują zaburzenie tempa i rytmu wykonywanej czynności. Konieczne jest więc zastosowanie środków regulujących napięcie mięśniowe, likwidację hipertonii i hipotonii mięśni.

Brak umiejętności rozluźniania mięśni jest przyczyną zmęczenia. Dlatego opamiętanie ćwiczeń, w których dzieci uczą się świadomego napinania i rozluźniania mięśni, jest dla nich w początkowym etapie trudne, ale częste stosowanie tego typu zadań powoduje ich automatyzację, a co za tym idzie – wprowadzenie do ćwiczeń rytmicznych a następnie do życia codziennego.

Ćwiczenia relaksacyjne i oddechowe, naprężające i rozluźniające stanowią materiał wyjściowy do pracy z dziećmi z różnymi dysfunkcjami (nie tylko umysłowymi). Umiejętność koncentracji, relaksu, świadomego ruchu oraz poczucia wewnętrznego tempa i rytmu jest podstawą do dalszych prac nad bardziej skomplikowanymi schematami ruchowymi¹⁴.

¹⁴ Por.: B. Kaja, *Zarys terapii dziecka. Metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz, 1995; E. Kilińska-Ewertowska, *Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniem mowy*, „Prace Specjalne” 1981, nr 24; *eadem*, *Logorytmika*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1987; K. Mrugalska, *Muzyka i terapia*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1999.

Drugi dział obejmuje elementy rytmiki E. Jaques-Dalcroze'a, dotyczące głównie strony ruchowej tej metody. Zakres działania ćwiczeń dalcroze'owskich ma rozległe oddziaływanie – obok funkcji umuzykalniających, ćwiczenia te spełniają również funkcje rehabilitacyjne, terapeutyczne, czy też korekcyjne lub usprawniające funkcje ruchowe.

Nieodłącznym elementem rytmiki E. Jaques-Dalcroze'a jest muzyka – nie jest ona jedynie tłem lub akompaniamentem do wykonywanych ćwiczeń, ale pełni również rolę organizującą i narzucającą kolejność i porządek wykonywanych czynności. Charakter muzyki, nastrój, organizacja metro-rytmiczna utworu lub zastosowane środki wyrazu muzycznego (dynamika, agogika, artykulacja, barwa dźwięku) narzucają określony sposób wykonywania czynności ruchowych. Uwrażliwienie na zmiany agogiczno-dynamiczne jest jedną z podstawowych dróg rozwijania muzykalności dzieci, gdyż zarówno w tempie, jak i dynamice wyraża się najbardziej elementarna emocja muzyczna. Ćwiczenia spostrzegania elementu melodycznego, tj. różnic w wysokości dźwięków, trybów, ruchu linii melodycznej i budowy frazy muzycznej, to ćwiczenia kształtujące słuch wysokościowy poprzez odzwierciedlenie ruchem wszystkich tych aspektów melodii.

Nieskomplikowane ćwiczenia polirytmiczne i polimeryczne, polegające na jednoczesnym wykonywaniu różnych czynności ruchowych będących odbiciem słyszanej muzyki, są ze względów korekcyjnych oraz rehabilitacyjnych bardzo istotne dla dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Wpływają one na usprawnienie zdolności koordynacyjnych, niezależności ruchów, umiejętności szybkiego reagowania na bodźce słuchowe, a ponadto kształcą podzielność uwagi, koncentrację i samoopanowanie.

Ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne są charakterystyczne dla rytmiki dalcroze'owskiej. Rozwijają szybką reakcję psychomotoryczną, kształcą umiejętność panowania nad sobą (w sensie fizycznym i psychicznym). Zadaniem ćwiczeń hamująco-pobudzających (inhibicja – hamowanie, incytacja – pobudzenie) jest wypracowanie u dzieci zdolności szybkiego i sprawnego podjęcia lub zatrzymania akcji wykonanej dokładnie w wyznaczonym momencie, miejscu i w określony sposób. Pobudzenie lub zatrzymanie ruchu następuje na polecenie słowne lub sygnał muzyczny podawany nieregularnie w stopniowo narastającym tempie i częstotliwości. Ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne powodują aktywizację i rozwój sfery psychofizycznej dzieci z niedorozwojem umysłowym w równie istotnym stopniu, co ćwiczenia kształtujące ruchy równoczesne. Obydwie grupy ćwiczeń dotyczą bezpośrednio zdolności koordynacyjnych, których rozwój u dzieci upośledzonych umysłowo jest głęboko zaburzony. Dlatego też zadania rytmiczne wpływające na predyspozycje koordynacyjne, precyzję, szybkość oraz ruchy równoczesne były stałym elementem zajęć rytmiki z dziećmi z klas I–IV podstawowych szkół specjalnych.

Do działu zadań rytmicznych należą również elementy oraz proste tańce dziecięce. Są one przez dzieci bardzo lubiane, a ze względu na swoje wartości korekcyjne (wyprostowana, sprężysta postawa ciała dziecka oraz odpowiednia pozycja stóp), kształcące i wychowawcze są często w rytmice stosowane. Podstawą tańca są kroki

taneczne, ściśle uzależnione od charakteru muzyki. Tańce uatrakcyjniają zajęcia – są formą czynnego odpoczynku, którego wynikiem jest odprężenie psychiczne. Poza wymienionymi wartościami dotyczącymi sfery psychofizycznej, pełnią one również funkcje umuzykalniające oraz kształcą estetykę ruchu¹⁵.

Trzecim działem wchodzącym w zakres programu rytmiki są zabawy ruchowe ze śpiewem. Ten z pozoru „mało rytmiczny” dział ćwiczeń muzyczno-ruchowych jest jedną z najbardziej lubianych przez dzieci form obcowania z muzyką i ruchem. Szczególnie dzieci z młodszych klas odnajdywały w tej grupie zadań możliwość swojej ruchowej aktywności. Ćwiczenia te odbywały się zawsze w oparciu o piosenkę – nową lub już znaną dzieciom.

Z uwagi na elementy przeważające w danej zabawie, zadania te posiadały dwojaki charakter: ilustracyjne, inscenizowane dotyczyły strony literackiej piosenki, czyli tekstu, natomiast rytmiczne, taneczne oraz uwrażliwiające na kształt linii melodycznej i budowę formalną utworu podkreślały aspekty muzyczne.

Ten rodzaj zabaw muzyczno-ruchowych jest niezastąpioną formą „oswajania” z muzyką i ruchem dzieci, które wcześniej nie uczestniczyły w żadnych zajęciach rytmiki.

Zabawy ze śpiewem dotyczące strony muzycznej piosenki posiadają charakter dalcroze’owskich ćwiczeń rytmicznych, z tą tylko różnicą, że dzieci zaangażowane w odtwarzanie ruchem elementów muzyki jednocześnie podkreślały je śpiewem.

Ta grupa ćwiczeń oprócz swojej atrakcyjności i wysokich walorów poznawczych również pozytywnie wpływa na stymulację sfery psychoruchowej dzieci. Aby poprawnie wykonać zadanie z tej grupy ćwiczeń, dziecko musi zaangażować jednocześnie kilka sfer, gdyż konieczne jest wokalne odtworzenie utworu, ruchowe przedstawienie aspektów muzycznych lub literackich piosenki, zapamiętanie kolejności czynności towarzyszących zabawie, logiczne powiązanie piosenki lub jej melodii z ruchem oraz rozplanowanie wszystkich tych czynników w czasie i przestrzeni.

Podczas gdy dziecko zaabsorbowane jest zabawą i śpiewem, następuje bardzo intensywna stymulacja jego sfery umysłowej, psychicznej i fizycznej. Z pozoru nieskomplikowane zabawy ruchowe ze śpiewem sprawiają, że dziecko bawiąc się i psychicznie wypoczywając rozwija swoje uzdolnienia ruchowe i muzyczne, a jednocześnie poprzez treść piosenki i jej omówienie poznaje otaczające go środowisko.

Improwizacja ma na celu rozwijanie inwencji twórczej i aktywnej postawy uczniów biorących udział w zajęciach rytmiki.

Ćwiczenia zgrupowane w czwartym dziale programu rytmiki dotyczące rozwijania inwencji twórczej uczniów z klas wczesnoszkolnych. Podzielone zostały na pięć typów zadań twórczych: rytmiczne, melodyczne, ruchowe, instrumentalne i słowne¹⁶.

¹⁵ Por.: M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *op. cit.*; E. Jaques-Dalcroze, *op. cit.*; A. Dasiewicz-Tobiasz, A. Kępska, *op. cit.*

¹⁶ Por.: E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1991; E. Skowrońska-Lebecka, *Dźwięk i gest*, Żak, Warszawa 1995.

Dzieci zdrowe dorastając [...] dokonują abstrahowania, uogólnienia – stadia te są niedostępne dzieciom upośledzonym, dlatego nie rozumieją one pojęć abstrakcyjnych, nie ujmują pojęć na poziomie uogólnionym. Ich wnioskowanie sylogistyczne, indukcyjne i przez analogię są zaburzone. Jedynie wnioskowanie z prostych stanów rzeczy jest dla nich dostępne¹⁷.

Doświadczenia z zakresu pedagogiki muzycznej, zdobyte podczas wieloletnich zajęć prowadzonych w różnych ośrodkach edukacyjnych i oświatowych, pozwoliły wysnuć wnioski sugerujące, iż stwarzanie uczniom warunków stymulujących ich swobodną improwizację korzystnie wpływa na ich procesy myślowe w zakresie wnioskowania, rozumienia i wykrywania zależności stosunków interpersonalnych, budowania pojęć oraz schematów abstrakcyjnych wywodzących się z przykładów rzeczywistych oraz rozwija ich wyobraźnię.

Stosując pewne etapy dotyczące klasyfikacji ćwiczeń o charakterze twórczym, można wdrożyć dzieci do improwizacji. W pierwszym etapie dziecko odkrywa możliwości muzyczno-ruchowe własnego ciała, następnie, pracując z partnerem, uczy się podporządkować jego woli, jak również tak nim kierować, aby uzyskać jak najlepszy efekt. W kolejnym etapie dziecko zaznajamia się z zagadnieniem jednoczesnego kierowania grupą kolegów (np. akompaniując do zabawy ruchowej), co wymaga od niego dużo większej koncentracji i podzielności uwagi. Ostatnim, najtrudniejszym etapem ćwiczeń twórczych jest stwarzanie takiej sytuacji, w której rola przewodnika zespołu nie jest z góry narzucana, ale w spontaniczny sposób powinna wyłonić się sama. Taki cykl ćwiczeń rozwijając indywidualne predyspozycje twórcze wyrabia jednocześnie umiejętności kierowania grupą, poczucie odpowiedzialności za zespół i siebie, precyzyjne wykonywanie poleceń oraz egzekwowanie ich od innych. Opanowanie tych wszystkich umiejętności wpływa pozytywnie na zintegrowanie dzieci w grupie, jak również warunkuje prawidłowe funkcjonowanie jednostki w zespole, a w przeszłości w społeczeństwie.

Improwizacja, tak jak pozostałe działy zadań rytmicznych, stymuluje także rozwój uzdolnień ruchowych i muzycznych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym. Wszystkie rodzaje zadań twórczych zastosowanych w eksperymencie, czyli: rytmiczne, melodyczne, słowne, ruchowe i instrumentalne, odbywały się przy udziale ruchu. Oznacza to, że procesy myślowe, jakie dziecko angażowało podczas zabaw improwizacyjnych, były mocno skorelowane z ruchem wynikającym z ćwiczenia.

Tak silne powiązanie sfery psychicznej i ruchowej występuje przede wszystkim w zadaniach twórczych, w których psychika warunkuje wykonanie odpowiedniego schematu ruchowego i odwrotnie – następuje tzw. sprzężenie zwrotne w obrębie tych dwóch czynników.

Nie bez znaczenia jest fakt, że nośnikiem bodźca do wykonania ruchu jest tu muzyka, która spełnia rolę nie tylko umuzykalniającą, ale przede wszystkim jest czynnikiem organizującym wszystkie czynności ruchowe podczas ćwiczeń na zajęciach rytmiki.

¹⁷ B. Kosmowska, *Dzisiaj się bawimy – rewalidacja prowadzona metodą Dobrego Startu*, WSiP, Warszawa 1999.

Psychologia muzyki podkreśla, iż umiejętność przeżywania muzyki ruchem jest zdolnością wrodzoną, ponieważ pomiędzy poczuciem rytmu a motoryką istnieje ścisły związek. Spostrzeganie i przeżywanie rytmu jest procesem nie tylko słuchowym, ale również ruchowym, a rytmika poprzez swoją specyfikę jest środkiem uwrażliwiającym na muzykę, w równorzędnym stopniu rozwijającym aspekty motoryki dziecka.

Najodpowiedniejszym rodzajem muzyki, zwłaszcza w pracy z dziećmi z pewnymi deficytami umysłowymi o różnym stopniu umuzykalnienia, jest akompaniament fortepianowy. Żywa muzyka tworzona według potrzeb i dostosowująca się do tempa i możliwości dzieci ułatwia im wykonanie ćwiczeń, budzi zainteresowanie, mobilizuje do działania oraz pozwala grupie „zgrać się w ruchu”.

Ćwiczenia o charakterze gimnastycznym (np. korekcyjne, porządkowe) wykonywane przy muzyce tracą swój charakter, stając się dla dzieci przyjemną i relaksującą zabawą. Istotne jest, aby dobór muzyki do zadań ruchowych był „czytelny” dla dzieci, ułatwiał i klarował wykonanie schematów ruchowych, a jednocześnie mobilizował i angażował dzieci do ćwiczeń ruchowych.

Podsumowanie

Ćwiczenia rytmiczne lub raczej zabawy rytmiczne różnią się w zasadniczy sposób od gier ruchowych stosowanych na zajęciach wychowania fizycznego przede wszystkim tym, iż czynnikiem organizującym ruch jest w rytmice muzyka. Jednakże w obu wypadkach ćwiczenia te stanowią formę doskonalenia aspektów motoryki dziecka, podnosząc tym samym ich sprawność psychofizyczną.

Bibliografia

- Bissinger-Ćwierz U., *Muzyczna pedagogika zabawy*, Klanza, Lublin 2007.
- Brzozowska-Kuczkiwicz M., *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, WSiP, Warszawa 1991.
- Dasiewicz-Tobiasz A., Kępska A., *Rytmika w klasach I–III*, WSiP, Warszawa 1985.
- Janiszewski M., *Muzykoterapia aktywna*, PWN, Warszawa – Łódź 1993.
- Jaques-Dalcroze E., *Pisma wybrane*, WSiP, Warszawa 1992.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka. Metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1995.
- Kilińska-Ewertowska E., *Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniem mowy*, „Prace Specjalne” 1981, nr 24.
- Kilińska-Ewertowska E., *Logorytmika*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1987.
- Klöppel R., Vlix S., *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.
- Kosmowska B., *Dzisiaj się bawimy – rewalidacja prowadzona metodą Dobrego Startu*, WSiP, Warszawa 1999.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1991.
- Mrugalska K., *Muzyka i terapia*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1999.

-
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza, Olsztyn 1992.
- Niemiecko B., *Cele nauczania*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, Warszawa 1991.
- Skowrońska-Lebecka E., *Dźwięk i gest*, Żak, Warszawa 1995.
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998.
- Pileccy W. i J. (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dziecka o obniżonej sprawności umysłowej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.

WERBALIZACJA EMOCJI PRZEZ DZIECKO W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM Z ZABURZENIAMI ZACHOWANIA – TERAPIA PRZEZ ZABAWĘ

Wstęp

Jednym z powszechnych problemów obserwowanych w praktyce terapeutycznej jest niezdolność dzieci do werbalizowania uczuć¹. W aspekcie klinicznym taką sytuację można zaobserwować m.in. w przypadku dzieci z zaburzeniami zachowania (F91 w klasyfikacji ICD-10) – cechy tego rozpoznania z jednej strony zakłócają poprawne doświadczanie i opanowywanie emocji, z drugiej strony wtórnie uniemożliwiają ich werbalną ekspresję. Skutki zaburzeń w wyrażaniu emocji typowych dla zaburzeń zachowania nie są obojętne dla praktyki edukacyjnej, szczególnie wczesnoszkolnej. Procesy poznawcze warunkujące podstawy ogólnej wiedzy o świecie oraz mechanizmy emocji i motywacji umożliwiające uczenie się (najistotniejsze w tym okresie) są zależne od informacji asymilowanych przez dziecko w warunkach oddziaływania szkolnego, rodzinnego oraz (o ile zachodzi taka potrzeba) terapeutycznego (w tym farmakoterapeutycznego i psychoterapeutycznego). W przypadku wspomnianych zaburzeń w wyrażaniu emocji działania muszą mieć formę zintegrowaną i ukierunkowaną, uwzględniającą dokładną przyczynową i objawową analizę całego środowiska, w którym funkcjonuje i może funkcjonować dziecko. W holistycznym ujęciu chodzi więc o udzielenie dziecku wsparcia w warunkach szkolnych i pozaszkolnych (kiedy wymaga ono leczenia). Ponieważ duże utrudnienie diagnostyczne stanowi współwystępowanie zaburzeń emocjonalnych w innych chorobach, w których nie mają one charakteru osiowego, właściwe zakwalifikowanie do leczenia i terapii wspomagającej uczestnictwo w zajęciach w szkole ogólnodostępnej wymaga dużej sprawności diagnostycznej.

Celem tego opracowania jest zwrócenie uwagi na potrzebę terapeutycznego oddziaływania poprzez zabawę z wykorzystaniem pracy nad emocjami dziecka niedostosowanego lub zagrożonego niedostosowaniem społecznym, a więc przejawiającego zaburzenia zachowania, które wymaga opieki psychiatryczno-psychologicznej.

¹ H.G. Kaduson, *Gra w słowa – uczucia*, [w:] H.G. Kaduson, Ch. Schaefer, *Zabawa w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 33.

Rozwój emocji u dziecka

Wiek przedszkolny, który stanowi wyjście do dalszej analizy rozwoju emocjonalnego dziecka, charakteryzuje się silną dynamiką procesów emocjonalnych. Ponieważ przewaga procesów pobudzenia nad procesami hamowania powoduje u dzieci brak równowagi afektywnej i jej wzmożoną labilność, to reakcje emocjonalne są krótkotrwałe, gwałtowne i przejściowe. Dynamiczny rozwój emocjonalny i społeczny charakteryzujący się ciągłymi zmianami jakościowymi i ilościowymi jest procesem długotrwałym. Rozwój emocjonalny dziecka wiąże się z procesem ciągłych zmian – przechodzenie poprzez kolejne etapy, zawsze na wyższy poziom rozwoju (pomijając stany regresywne), jest uzależnione od doświadczeń dziecka na poszczególnych etapach rozwoju. Pod koniec okresu przedszkolnego dziecko wkracza w latentny stan układu nerwowego, zwiększa umiejętność pobudzenia i hamowania emocjonalnego, co stanowi dowód stopniowego osiągania dojrzałości emocjonalnej. Rozwój emocjonalny w okresie wczesnoszkolnym podlega jednak silnym fluktuacjom – u podłoża zmian emocjonalnych leży bowiem swoisty rytm neurobiologiczny, który wpływa na zaburzenia homeostazy emocjonalnej. Wzmożona reaktywność emocjonalna w tym okresie może powodować wiele jakościowych i ilościowych zaburzeń emocjonalnych.

Specjalistyczną analizę mechanizmów powstawania emocji i interpretację reakcji emocjonalnych dziecka (w tym reakcji werbalnych) utrudniają sprzeczne, często wykluczające się informacje i wyniki prowadzonych w tym zakresie badań. Harris i Olthof (1987) zasugerowali, że dzieci w młodszym wieku szkolnym łączą sytuację z emocjami w sposób „jeden do jednego”². Z tak przyjętej perspektywy wynika, że dzieci są zdolne wyłącznie do zrozumienia, że pojedyncza sytuacja może wywołać jedną emocję. Przeprowadzone później badania pokazały, że młodsze dzieci (5-, 6-letnie) nie są pewne reakcji emocjonalnej w dwuznacznej sytuacji i nie rozpatrują więcej niż jednej możliwości wystąpienia reakcji emocjonalnej, natomiast już dzieci 7- i 8-letnie potrafią przypisać różne emocje jednemu zdarzeniu³. Werbalizacja emocji zależna jest od ich poznawczej oceny.

Niezależnie od wieloznaczności wyników prowadzonych badań można założyć, że emocje są regulowane przez poznawczą interpretację albo ocenę sytuacji. Dzieci w młodszym wieku szkolnym rozpoczynają więc próby odnoszenia emocji do prawdopodobnej, czasami nawet hipotetycznej oceny sytuacji. Ta właściwość szczególnie poszerza zarówno katalog emocji dziecka, jak i prawdopodobieństwo uruchomienia afektu niezależnie od sytuacji bodźcowej. Nie budzi już wątpliwości fakt, że emocje wpływają na poznanie, kierują uwagę i percepcją, polepszają lub zaburzają pamięć, rozumowanie i decyzje⁴. Równoległe prowadzone badania dostarczają jednak spola-

² P.L. Harris, T. Olthof, *Children's knowledge of the situations that provoke emotion*, „International Journal of Behavioral Development” 1987, nr 10, s. 319–343.

³ J. Gnepp, E. McKee, J.A. Domanic, *Children's use of situational information to infer emotion: understanding emotionally equivocal situations*, „Developmental Psychology” 1987, nr 23.

⁴ A.R. Damasio, *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*, Grosset/Putnam, New York 1994.

ryzowanych dowodów; wiemy również, że poznanie wpływa na emocje i/lub że te mechanizmy przebiegają różnymi drogami⁵. Nawet abstrakcyjne symbole poznawcze (np. język) mogą szybko wywoływać reakcję emocjonalną wraz z jej konsekwencjami fizjologicznymi. Chodzi tu o komunikaty wskazujące w badaniach eksperymentalnych na emocje, jakie pojawiają się w wyniku działania czynnika. Inaczej mówiąc, o pożądaną przez nas reakcję emocjonalną można kogoś poinformować i wtedy ona wystąpi.

Biorąc pod uwagę wymienione przesłanki, wiek wczesnoszkolny można uznać za początek osiągania świadomych relacji interpersonalnych (szerzej społecznych) nie tyle wprost w odniesieniu do emocji, ile ogólnie do życia psychicznego, określając je jako kongruencję, czyli stopień zharmonizowania (zbieżności) doświadczenia, komunikacji i świadomości⁶.

Poprzez emocje dziecko wyraża, jakie znaczenie ma dla niego określony bodziec (zdarzenie, sytuacja). Najważniejszą właściwością różnicującą je jest znak emocjonalny, który może być pozytywny lub negatywny⁷. Uczucia dodatnie, pozytywne (np. radość) towarzyszące działaniom dziecka pełnią funkcję nagrody, utrwalają one zachowania wiążące się z pozytywnymi emocjami, ułatwiają pokonywanie trudności i uczenie się, motywują do działania i wzmacniają poczucie własnej wartości. Dla odróżnienia, emocje negatywne pełnią symboliczną funkcję kary, co skutkuje dążeniem dziecka do unikania sytuacji, które je wywołują⁸. Ten behawiorystyczny punkt wiedzenia ustępuje z czasem miejsca bardziej zindywidualizowanym reakcjom emocjonalnym.

Bogactwo emocji dziecka w wieku wczesnoszkolnym jest związane z jego rozwojem umysłowym i wzmoczoną ciekawością poznawczą. Oczywiście doznawanie negatywnych uczuć jest nieuniknione (niezależnie od przyczyn), gdyż dzieci w młodszym wieku szkolnym wchodzą w coraz szersze środowisko społeczne, w którym jest wiele nowych i trudnych dla nich sytuacji – nierzadko występują konflikty i frustracje wywołujące emocje, z jakimi dziecko nie zawsze potrafi sobie poradzić⁹.

Emocje w ujęciu klinicznym

W genezie powstawania różnych jakościowo emocji u dziecka do 6 roku życia podkreśla się, że zależą one od rodzaju bodźców wywołujących je oraz od rodzaju i jakości potrzeb. Zaspokojenie określonej potrzeby lub brak jej zaspokojenia wywołuje różniące się w treści emocje¹⁰. Niezaspokojone potrzeby psychiczne mogą

⁵ R.B. Zajonc, *Feeling and thinking: preferences need no inferences*, „American Psychologist” 1980, nr 35, s. 151–175.

⁶ C.R. Rogers, *Some observations on the organization of personality*, [w:] R.S. Lazarus, E.M. Opton (red.), *Personality. Selected readings*, Harmondsworth Penguin Books Ltd., Baltimore 1967, s. 103–122.

⁷ I. Obuchowska, *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami*, Media Rodzina, Poznań 2001, s. 14.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*, s. 7.

¹⁰ A. Kozłowska, *Emocje i uczucia*, [w:] *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984, s. 13.

doprowadzić do ujawnienia się i werbalizacji negatywnych emocji, co w rezultacie spowodować może powstanie zaburzeń emocjonalnych, przy założeniu, że traktuje się rozwój dziecka w sposób ciągły, nie uwzględniając wahań rozwojowych niebędących patomechanizmami.

Typologia zaburzeń emocjonalnych S. Gertsmana¹¹ charakteryzuje dzieci nie-dojrzałe emocjonalnie i mające problem z werbalizacją uczuć, odwołując się do następujących czynników:

- nadmiernej więzi emocjonalnej z najbliższymi osobami, najczęściej z matką (por. teoria podwójnego wiązania)¹² – przyczyną takiego stanu rzeczy może być nadopiekuńcza i lękowa postawa matki;
- postawy konsumpcyjnej, która może być wynikiem błędów wychowawczych typu ograniczania samodzielności, nieprzyzwyczajania dziecka do partnerskiej partycypacji w obowiązkach rodzinnych;
- egotyzmu uczuciowego, cechującego się brakiem lub niedostatkami rozwoju uczuć wyższych, szczególnie społecznych, a także brakiem umiejętności do odwzajemniania uczuć pozytywnych i zdolności empatii;
- poczucia niższości lub poczucia nadmiernej mocy i sprawstwa.

W powyższym zestawieniu wyraźnie widać odwołania o charakterze psychodynamicznym, co czyni tę typologię istotną wskazówką terapeutyczną dla wielu specjalistów pracujących między innymi z wykorzystaniem terapii poprzez zabawę.

Psychopatologia zaburzeń emocjonalnych wskazuje na ich występowanie w zaburzeniach nerwicowych, chorobach afektywnych, upośledzeniach – w przypadku dzieci nadpobudliwych, z deficytami uwagi, wreszcie w zaburzeniach zachowania. Katalog ten nie jest zamknięty, tym bardziej, że wiele chorób wieku dziecięcego nie osiąga pełnej postaci i ma często niedookreślony charakter. Najkorzystniejsza w kontekście usystematyzowania terapii krótkoterminowej jest próba klasyfikacji objawowej zaburzeń emocjonalnych. Powołując się na podział, jakiego dokonała w tym zakresie A. Kozłowska (1984), wyróżnić można dzieci:

- nerwicowe,
- zahamowane psychoruchowo,
- obojętne uczuciowo,
- nadpobudliwe,
- agresywne¹³.

Niewątpliwą zaletą tej klasyfikacji jest jej korelacja z objawami emocjonalnymi i werbalizacją emocji niezależnymi od przyczyny występowania oraz kontekstu. Na występowanie zaburzeń emocjonalnych u dzieci będzie wskazywać zawsze zespół objawów, ich natężenie ilościowe i jakościowe, bez analizy pojedynczych, przejścio-

¹¹ A. Kozłowska, *Klasyfikacja zaburzeń emocjonalnych*, [w:] *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984, s. 47.

¹² P. Watzlawick, J. Beavin Beavels, D.D. Jackson, *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton & Company, New York 1967.

¹³ A. Kozłowska, *op. cit.*, s. 13.

wych symptomów. W ten sposób można uznać, że analizowane tu zaburzenia emocjonalne towarzyszące zaburzeniom zachowania będą miały charakter względnie trwałe i skutkować będą problemami z wyrażaniem emocji.

W postępowaniu klinicznym istotny jest obraz choroby i przyjęty model oddziaływania terapeutycznego, szczególnie w zakresie trudności w odbiorze i wyrażaniu emocji przez dziecko. Stan afektywny dziecka utrudnia z kolei działania edukacyjne prowadzone w szkole. Na tej płaszczyźnie pogranicza dydaktyki i terapii ujawnia się potrzeba oceny i roli emocji w przypadku uczniów niedostosowanych społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym, gdzie zaburzenia emocjonalne i cechy społecznego funkcjonowania ucznia wraz z rozwojem podstawowych funkcji poznawczych są elementami szczególnego zainteresowania diagnostycznego. Korelacja elementów diagnozowanych przez zespoły orzekające w poradniach psychologiczno-pedagogicznych na podstawie trudności szkolnych, z elementami diagnozy psychologicznej i psychiatrycznej dotyczącej ogólnego funkcjonowania dziecka, upoważnia do podjęcia dodatkowego, pozaszkolnego wsparcia terapeutycznego, najczęściej poprzez leczenie na dziennych oddziałach psychiatrycznych dla dzieci i młodzieży.

W obliczu problemów szkolnych dziecka praca terapeutyczna nad emocjami jest kluczowa w aspekcie nieprzerwanego, dalszego postępu dydaktycznego.

Uczeń z zaburzeniami zachowania – charakterystyka

Jak wspomniano wcześniej, właściwe rozpoznanie zaburzeń ekspresji emocji charakteryzujących daną jednostkę chorobową w typowy sposób jest utrudnione ze względu na współwystępowanie podobnych emocji w różnych chorobach. Z punktu widzenia praktyki edukacyjnej i orzeczniczej, istotna jest analiza objawowa, w której komponent emocjonalny nabiera szczególnego znaczenia i może wskazywać na niedostosowanie społeczne ucznia.

Uczeń niedostosowany społecznie lub zagrożony niedostosowaniem społecznym uzyskuje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na mocy decyzji zespołów działających w poradniach psychologiczno-pedagogicznych¹⁴. Zalecenie i wnioski wydane przez poradnię kwalifikują ucznia m.in. do zajęć terapii pedagogicznej, psychoterapii, utrwalania norm i zasad współżycia społecznego. Największy udział przypisuje się tutaj analizie objawowej i przyczynowej ze wskazaniem na sytuacje środowiskowe i szkolne. Równoległe działania terapeutyczne powinny być prowadzone w środowisku pozaszkolnym. Praktycznym problemem pozostaje forma i organizacja pomocy oddziaływań pozaszkolnych o charakterze terapeutycznym. Chodzi tu o możliwość wystąpienia konfliktu między pedagogiczną analizą objawową a psychologiczną analizą przyczynową. Dla bezpieczeństwa działań terapeutycznych

¹⁴ J. Moleda, K. Mirosław, *Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, MEN, Warszawa 2010.

dobrym rozwiązaniem jest wspólne przyjęcie perspektywy pracy nad objawami, które towarzyszą chorobie.

Termin „zaburzenia zachowania” (ang. *conduct disorder*) używany w literaturze psychiatrycznej, psychologicznej i pedagogicznej określa wszelkie rodzaje zachowań naruszających pewien porządek społeczny, niezależnie od tego, jakie konflikty powodują. W węższym znaczeniu rozpoznanie to znajduje zastosowanie w celu określenia niepsychotycznego zespołu zachowań dzieci i młodzieży, który stanowi odchylenie od oczekiwanego, zgodnego z ogólnie obowiązującymi normami zachowania. W takim zachowaniu zawarty jest element pewnej długotrwałości, jednak z możliwością (przynajmniej w większości przypadków) różnego stopnia poprawy i normalizacji¹⁵. Zaburzenia zachowania stanowią zatem złożony zespół problemów emocjonalnych oraz dotyczących ogólnego postępowania dzieci. Charakteryzują się uporczywym i powtarzającym się wzorcem aspołecznego zachowania – zachowanie tak rozumiane powinno prowadzić do poważnego naruszenia adekwatnych do wieku rozwojowego oczekiwań społecznych. Do przykładów zachowań uzasadniających rozpoznanie zalicza się m.in.:

- nadmiernie częste zachowania agresywne,
- powtarzające się kłamstwa,
- ucieczki z domu i szkoły,
- częste i ciężkie napady złości,
- nieposłuszeństwo.

Objawem towarzyszącym są problemy z rozpoznawaniem i ekspresją emocji. Każde z tych zachowań wystarcza do postawienia rozpoznania, jeśli jest dostatecznie silnie wyrażone, ale izolowane zachowania nie mogą stanowić podstawy dla całościowej diagnozy (symptomy wyizolowane z całości obrazu klinicznego mogą być typowe dla innego rodzaju zaburzeń).

Ponieważ u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które sprawiają trudności wychowawcze, często uznaje się za typowe dla rozwoju czynnościowego ośrodkowego układu nerwowego występowanie emocji negatywnych, to różnicowanie diagnostyczne realizowane w warunkach szkolnych i pozaszkolnych musi być wnikliwie prowadzone. Jeżeli nasilenie i częstotliwość zaburzeń emocjonalnych jest znaczne – dezorganizuje funkcjonowanie dziecka i rodziny lub pojawiają się zachowania mające cechy regresji, czyli typowe dla dziecka w znacznie młodszym wieku – to wsparcie terapeutyczne po uprzednim rozpoznaniu choroby jest konieczne. Brak właściwego rozpoznania i dalszych wskazań do leczenia może powodować odroczone w skutkach zaburzenia osobowości.

¹⁵ H. Sulestrowska, *Wybrane zagadnienia psychiatrii dziecięcej*, [w:] T. Bilikiewicz, *Psychiatria kliniczna*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989, s. 332–336.

Diagnoza rozwoju emocjonalnego dziecka

Postawienie całościowej diagnozy dziecka wymaga uwzględnienia szeregu aspektów¹⁶. Wyróżnia się tu odpowiednio:

- aspekt medyczny – dotyczy rozwoju fizycznego, małej i dużej motoryki oraz ogólnego stanu zdrowia,
- aspekt psychologiczny – dotyczy funkcji poznawczo-emocjonalno-motywacyjnych i ich koordynacji, osobowości, socjalizacji, lateralizacji,
- aspekt społeczny – dotyczy środowiska rodzinnego i funkcjonowania w grupie szkolnej,
- aspekt pedagogiczny – obejmuje wiedzę i umiejętności odpowiednio do wieku dziecka i wymagań wynikających z podstawy programowej, a także rozpoznanie różnorodnych trudności i problemów.

Diagnoza rozwoju emocjonalnego i społecznego powinna stanowić integralną część całościowej oceny dziecka w młodszym wieku szkolnym i podstawę do dalszych działań orzecznich i rehabilitacyjnych. Kierowanie rozwojem emocjonalnym ucznia, rozpoznawanie własnych emocji i emocji innych, rozumienie uczuć i uczenie sposobów wyrażania uczuć oraz radzenia sobie z uczuciami daje możliwość wszechstronnego rozwoju osobowości.

Metody wykorzystywane w diagnozowaniu rozwoju emocjonalno-społecznego obejmują najczęściej¹⁷:

- obserwację dziecka w różnych sytuacjach, w tym szczególnie obserwację:
 - a) nastroju,
 - b) pobudzenia,
 - c) nastawienia do innych ludzi,
 - d) sposobu wyrażania emocji, uczuć,
 - e) motywacji,
 - f) wytrwałości w działaniu,
 - g) umiejętności rozwiązywania problemów;
- rozmowę z dzieckiem (zwrócenie uwagi na doświadczane stany efektywne, komunikację pozawerbalną oraz werbalizowanie emocji);
- rozpoznawanie przeżyć dziecka poprzez analizę wytworów:
 - zabawy, gry, ćwiczenia,
 - muzykę.

Z kolei ocena werbalizacji emocji powinna zawierać ilościową i jakościową analizę czynników istotnych dla opracowania dalszego planu terapeutycznego.

¹⁶ I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1989.

¹⁷ J. Pytlarczyk, *Diagnoza rozwoju dziecka podstawą planowania procesu edukacyjnego w przedszkolu i w szkole*, Juka, Warszawa 2007.

Tabela 1. Karta Werbalizacji Emocji dziecka – wersja uproszczona

KARTA WERBALIZACJI EMOCJI DZIECKA – przykład
Rodzaj emocji przeżywanych przez dziecko:
pozytywne/negatywne/brak
silne/słabe (w kategorii natężenia)
krótkotrwałe/długotrwałe (ocena perseweratywności i labilności)
Treść emocji:
(według katalogu emocji podstawowych): radość, zadowolenie, złość, strach, gniew, lęk/brak werbalizacji
Kontekst emocji:
poznawczy
społeczny
estetyczny
praksyczny
moralny
Werbalizacja emocji:
mówienie
pisanie

Źródło: opracowanie własne.

Właściwe rozpoznanie każdego z czynników z wykorzystaniem obserwacji dziecka w naturalnych warunkach (np.: zabawy) warunkuje nie tylko ogólny obraz występowania emocji, ale także późniejszą ewaluację oddziaływań terapeutycznych.

Pomoc dziecku z zaburzeniami emocjonalnymi

W ramach integralnych działań placówek oświatowych i terapeutycznych, dziecko, u którego na podstawie diagnozy prowadzonej w warunkach szkolnych lub ambulatoryjnych stwierdzono występowanie zaburzeń zachowania z wyraźnym wskazaniem na towarzyszące im zaburzenia emocjonalne, w tym werbalizacji emocji, powinno zostać objęte:

- pomocą terapeutyczną (udział w różnych formach terapii na terenie szkoły lub/i poza nią, np. w: terapii psychologicznej, zajęciach rewalidacyjnych, zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, terapii logopedycznej);
- pomocą dydaktyczno-wychowawczą (stosowanie w toku zajęć metod i sposobów oceniania, które ułatwiają uczniowi naukę i społeczne przystosowanie);
- pomocą medyczną (stała opieka odpowiedniego lekarza-specjalisty, leczenie ambulatoryjne lub w formie dziennego oddziału psychiatrycznego – w zależności od kwalifikacji).
- Należy pamiętać, iż oddziaływania terapeutyczne zaburzeń zachowania mają charakter długotrwały, a efekty nie pojawiają się natychmiast. Fundamentem jest zbudowanie więzi i zdobycie zaufania dziecka poprzez uczenie właściwego

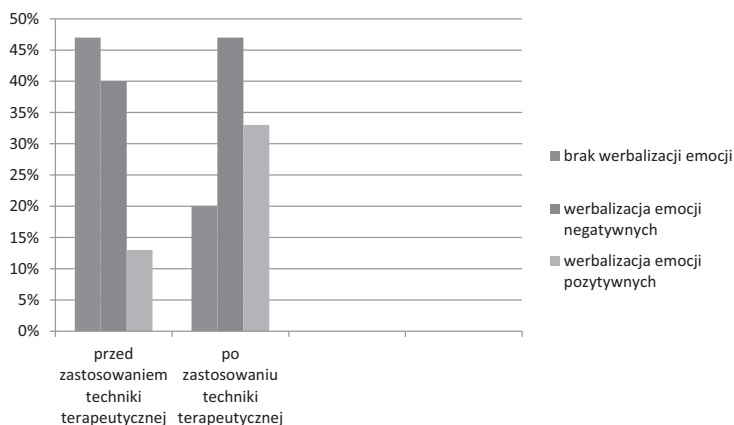
odczytywania, rozpoznawania i werbalizacji emocji. Brak opanowania funkcjonalnych cech emocji może uniemożliwić dziecku dalszą motywację do leczenia i pracy dydaktycznej.

Badania własne

W celu oceny poziomu i adekwatności werbalizacji przeżywanych emocji zastosowano w grupie 15 dzieci w wieku wczesnoszkolnym, skierowanych do leczenia na dzienny oddział psychiatryczny z rozpoznaniem wstępnym zaburzeń zachowania (F 91), technikę werbalizowania uczuć *Gra w słowa – uczucia*, autorstwa H.G. Kaduson¹⁸. Zastosowana technika polega na opowiadaniu historii, które pozwalają dzieciom zachować dystans ułatwiający komunikowanie uczuć przy pomocy słów. Jej założeniem jest nauczenie dzieci komunikowania uczuć poprzez zabawę, czyli najbardziej naturalny kontekst tzw. wyrażania siebie.

Przed badaniem przeprowadzono w grupie dzieci dyskusję odnoszącą się do emocji przeżywanych podczas zabawy, w której dokonano obserwacji uczestniczącej przy użyciu Karty Werbalizacji Emocji. Następnie przeprowadzono zabawę terapeutyczną, po której schemat postępowania diagnostycznego został powtórzony.

W grupie N = 15 przed wprowadzeniem zabawy terapeutycznej uzyskano przy użyciu analizy zmiennej werbalizowania emocji (pozytywne/negatywne/brak) z Karty Werbalizacji Emocji wyniki wskazujące na dominację werbalizacji uczuć negatywnych oraz brak werbalizacji uczuć. Z kolei analiza tej samej zmiennej po przeprowadzeniu zabawy terapeutycznej uwidoczniła wzrost werbalizacji emocji zarówno negatywnych, jak i pozytywnych.



Wykres 1: Porównanie werbalizacji emocji przed zastosowaniem techniki terapeutycznej *Gra w słowa – uczucia* oraz po jej zastosowaniu

¹⁸ H.G. Kaduson, *op. cit.*, s. 33.

Podsumowanie

Zastosowanie techniki terapeutycznej *Gra w słowa – uczucia* pozwoliło zaobserwować zwiększenie werbalizacji emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, co pokazuje, że werbalizacja emocji jest istotniejsza niż ich nacechowanie w kategorii emocje pozytywne *versus* negatywne. Wyrażanie afektów poprzez zabawę ułatwia werbalizację przeżywanych przez dziecko emocji i stanowi ważny wskaźnik terapeutyczny zwracający uwagę na potrzebę stosowania zabawy w psychoterapii zaburzeń zachowania. Choć badanie miało charakter wstępny i prowadzone było z wykorzystaniem metodologii idiograficznej (co jest uzasadnione w przypadku badań nt. werbalizacji o charakterze analizy słów kluczy, natężenia semantycznego itp.), należy uznać za konieczne przeprowadzenie obserwacji, dyskusji i udziału w zabawie terapeutycznej w grupie kontrolnej, w warunkach szkolnych. Ekstrapolacja wyników może być wiarygodnym predykatorem postępu dydaktycznego dzieci, u których stwierdzono specjalne potrzeby edukacyjne.

Pomoc terapeutyczna w przypadku zaburzeń zachowania i towarzyszących im zaburzeń związanych z werbalizowaniem emocji powinna obejmować cały system, w którym funkcjonuje dziecko, a zatem rodzinę i szkołę. Terapia dziecka ukierunkowana jest na rozwój i kształcenie podstawowych umiejętności psychospołecznych, zdolności do samokontroli oraz optymalnych sposobów werbalizacji emocji i prowadzenia dyskursu – szkolnego, rodzinnego, rówieśniczego. Ma na celu rozwijanie zachowań adaptacyjnych oraz opanowanie technik kontroli i ekspresji własnych emocji, a także umiejętności ich identyfikacji i świadomości ich źródeł.

Bibliografia

- Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1989.
- Damasio A.R., *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*, Grosset/Putnam, New York 1994.
- Gnepp J., McKee E., Domanic J.A., *Children's use of situational information to infer emotion: understanding emotionally equivocal situations*, „Developmental Psychology” 1987, nr 23.
- Harris P.L., Olthof T., *Children's knowledge of the situations that provoke emotion*, „International Journal of Behavioral Development” 1987, nr 10.
- Kaduson H.G., *Gra w słowa – uczucia*, [w:] H.G. Kaduson, Ch. Schaefer, *Zabawa w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Kozłowska A., *Emocje i uczucia*, [w:] *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984.
- Kozłowska A., *Klasyfikacja zaburzeń emocjonalnych*, [w:] *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984.
- Moleda J., Mirosław K., *Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, MEN, Warszawa 2010.

- Obuchowska I., *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami*, Media Rodzina, Poznań 2001.
- Pytlarczyk J., *Diagnoza rozwoju dziecka podstawą planowania procesu edukacyjnego w przedszkolu i w szkole*, Juka, Warszawa 2007.
- Rogers C.R., *Some observations on the organization of personality*, [w:] R.S. Lazarus, E.M. Opton (red.), *Personality. Selected readings*, Harmondsworth Penguin Books Ltd., Baltimore 1967.
- Sulestrowska H., *Wybrane zagadnienia psychiatrii dziecięcej*, [w:] T. Bilikiewicz, *Psychiatria kliniczna*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989.
- Watzlawick P., Beavin Beavels J., Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton & Company, New York 1967.
- Zajonc R.B., *Feeling and thinking: preferences need no inferences*, „American Psychologist” 1980, nr 35.

DOŚWIADCZANIE A WYCHOWANIE

ROLA SZKOŁY W KSZTAŁCENIU AKSJOLOGICZNYM DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM¹

Wstęp

W różnych środowiskach opiniotwórczych (media, świat nauki i polityki) prowadzona jest od dawna ożywiona dyskusja nad dotychczasowym funkcjonowaniem szkoły, jej aktualną kondycją oraz zadaniami podejmowanymi w przyszłości. Wśród wielości ocen i poglądów formułowane są także i takie, których autorzy głoszą kryzys współczesnej szkoły i przepowiadają upadek znaczenia szkolnej edukacji dla przyszłych pokoleń. Jednym z podnoszonych przez nich argumentów jest dynamiczny rozwój w przestrzeni komunikacji społecznej wielu, bardziej efektywnych i interesujących niż te szkolne, źródeł informacji o świecie oraz dynamiczne rozpowszechnianie się pozaszkolnych form edukacji (nauczanie programowane, e-learning).

Przy przyjęciu założenia, że jedynym zadaniem szkoły jest przekazywanie wiedzy o świecie, należałoby poważnie rozważyć te przewidywania. Szkoła jednak od zawsze była i pozostanie miejscem nie tylko uczenia się, ale i nauczania, przestrzenią spotkania się osób skupionych na realizacji wspólnych celów, związanych siecią wzajemnych relacji, a przede wszystkim środowiskiem odkrywania i realizacji wartości.

Współczesne cele szkolnej edukacji – raport Jacques’a Delorsa

W raporcie dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku², pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, sformułowano cztery zasadnicze cele szkolnej edukacji, określane w raporcie jako jej filary: uczyć się aby wiedzieć; uczyć się aby działać; uczyć się aby żyć wspólnie; uczyć się aby być.

Budowanie pierwszego filaru ma służyć w większym stopniu opanowaniu „narzędzi wiedzy” niż zdobyciu wiedzy encyklopedycznej. Celem tak rozumianej edukacji ma być głównie rozbudzenie w jednostce chęci odkrywania, poznawania i rozumienia otaczającego świata oraz nauka uczenia się, czyli między innymi: ćwiczenie uwagi, pamięci, myślenia, rozwijanie technik poznawczych i metapoznawczych.

¹ Niektóre fragmenty tekstu wykorzystano w artykule metodycznym *Edukacja społeczno-moralna dzieci – istota i uwarunkowania*, zamieszczonym w kwartalniku „Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 3.

² J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, UNESCO, Warszawa 1998, s. 14.

Istotą drugiego filaru jest kształcenie poprzez działanie, które ma doprowadzić jednostkę do umiejętności stosowania w praktyce nabytych wiadomości. W szybko zmieniającej się rzeczywistości technologicznej nie jest celowym przygotowywanie człowieka do wykonywania konkretnych czynności produkcyjnych. Istotne jest natomiast ukształtowanie kompetencji, przydatnych w zdobywaniu potrzebnych wiadomości i umiejętności zawodowych.

Współczesne i przyszłe zadania produkcyjne wymagają pracy zespołowej, często w kontakcie z innymi ludźmi, stąd tak istotne w kształceniu stają się kompetencje ułatwiające porozumiewanie się, pracę z innymi, regulowanie konfliktów i ich rozwiązywanie. Obecne czasy są nasycone duchem rywalizacji i konkurencji na różnych poziomach społecznego funkcjonowania, dlatego między innymi mogą być źródłem licznych konfliktów. Zdobyta wiedza i umiejętności mają ochronić jednostkę przed stosowaniem przemocy w rozwiązywaniu konfliktów. Współczesny człowiek w swoim życiu spotyka się z bogactwem ludzkich postaw, wartości, stylów życia. Stąd tak ważne staje się dla edukacji ukazywanie różnorodności gatunku ludzkiego oraz uświadamianie podobieństwa i współzależności wszystkich istot ludzkich – „odkrywanie Innego”, przy jednoczesnym poznawaniu siebie. Ważnym uzupełnieniem tych działań jest angażowanie jednostek w realizację wspólnych projektów, dążenie do wspólnych celów, co może być dobrą metodą unikania lub rozwiązywania konfliktów.

Czwarty filar edukacji zakłada, że ma ona prowadzić do pełnego rozwoju każdej jednostki, a więc do rozkwitu jej ciała i umysłu, inteligencji, wrażliwości, poczucia estetyki, osobistej odpowiedzialności, niezależności sądów, gotowości do podejmowania decyzji, duchowości. Szczególnego znaczenia w aktualnej sytuacji społecznej nabiera właśnie ten czwarty filar edukacji.

Kulturowy kontekst kształcenia aksjologicznego – wybrane problemy

W jakich warunkach odbywa się aktualnie proces socjalizacji młodych Polaków? Czy mamy do czynienia z całkowitym „rozchwianiem ładu aksjonormatywnego”³? Czy to „kryzys moralny czy raczej transformacja wartości”⁴? Jakie znaczenie nadaje określonym wartościom „społeczeństwo przemiany wartości”⁵, „społeczeństwo postmaterialistyczne”⁶?

³ F. Adamski, *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 11.

⁴ J. Mariański, *Kryzys moralny czy transformacja wartości. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2001, s. 27.

⁵ H. Klages za: J. Mariański, *Kryzys...*, *op. cit.*

⁶ R. Inglehart za: J. Mariański, *Kryzys...*, *op. cit.*

Filozofowie i moraliści różnie oceniają aktualną sytuację aksjologiczną naszego społeczeństwa. Franciszek Adamski⁷ pisze o rozchwianiu aksjonormatywnego ład społeczeństwa, który charakteryzuje jako: nieliczenie się z dobrem wspólnym, indywidualizm, praktyczny materializm, konsekwentny utylitaryzm i moralny relatywizm. Mniej dramatycznie ocenia współczesność Janusz Mariański⁸, wskazując raczej na transformację wartości. W swoich pracach opisuje cztery realizujące się równolegle scenariusze przemian wartości moralnych w społeczeństwie:

- 1) sekularyzacja moralności, rozumiana jako odchodzenie od modelu moralności chrześcijańskiej (szerzej religijnej), co określane jest często jako kryzys moralny;
- 2) indywidualizacja moralności, często powiązana z postmodernistycznym rozpadem wartości, zwłaszcza o charakterze uniwersalnym [...];
- 3) przemiana wartości, rozpad dawnych wartości i tworzenie się nowych, dopasowanych do społeczeństwa pluralistycznego [...];
- 4) reorientacja wartości moralnych w duchu chrześcijańskim (lub szerzej religijnym), niekiedy o charakterze fundamentalistycznym, lub ożywienie moralne bez zabarwienia religijnego (rewitalizacja moralności).

Sekularyzacja moralności jest efektem szerszego zjawiska stopniowej utraty przez instytucje religijno-kościelne wpływu na społeczeństwo, jak i osłabienia wiarygodności religijnych wyjaśnień i interpretacji w świadomości ludzi wierzących. Prowadzi między innymi do odchodzenia od dotychczasowych, religijnie uzasadnianych wartości i norm moralnych. Z przytoczonych przez autora⁹ poglądów filozofów i socjologów wynika, że mamy obecnie do czynienia z następującymi zjawiskami: „erozją tradycyjnych chrześcijańskich wartości moralnych”; „z dominacją egoizmu i hedonizmu kosztem solidarności i altruizmu”; „odchodzeniem od solidarności obywatelskiej i ludzkiej”; „zanikiem wielu tradycyjnych cnót (np. patriotyzmu) i nadawaniem wartościom rynkowym najwyższego miejsca w społeczeństwie”. Autor przestrzega przed jeszcze jednym zjawiskiem związanym z sekularyzacją moralności:

W próżnię wartości wytworzoną przez procesy sekularyzacyjne wchodzi często nowe ruchy religijne. Na „rynku religijnym” działają różni konkurenci oferujący swoje „produkty”. [...] W wielu regionach świata, w których sekularyzacja osłabiła lub wręcz stłumiła wiarę, otwiera się droga dla irracjonalnych wierzeń i różnorodnych form ponownego uduchowienia [...]¹⁰.

To ostatnie zjawisko, z którym coraz częściej spotykamy się także w naszej polskiej rzeczywistości, stawia przed nami – pedagogami – nowe zadanie. Jest nim ochrona uczniów przed różnymi, często zakamuflowanymi pod szlachetnymi hasłami, działaniami sekt i grup parareligijnych, próbujących manipulacyjnie oddziaływać na dzieci i młodzież.

⁷ F. Adamski, *op. cit.*, s. 11.

⁸ J. Mariański, *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 27.

⁹ J. Mariański, *Socjologia moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 270.

¹⁰ J. Mariański, *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 72–73.

Drugi scenariusz przemiany wartości, opisany przez Janusza Mariańskiego¹¹, to indywidualizacja moralności, często powiązana z postmodernistycznym rozpadem wartości, zwłaszcza tych o charakterze uniwersalnym. Indywidualizacja wiąże się ze zmianami w relacjach jednostki ze społeczeństwem, które polegają na osłabieniu tradycyjnych więzi społecznych. W aspekcie jednostkowym zmiany te mogą prowadzić z jednej strony do „doświadczenia anomii, poczucia osamotnienia, świadomości wielorakich zagrożeń, utraty pewności siebie i orientacji życia”, z drugiej strony dają jednak szansę na „emancypację, autonomizację i wzrost wolności wyboru”. Osoba, pozbawiona tradycyjnych więzi społecznych, zostaje zmuszona do samodzielnego kształtowania własnej tożsamości w warunkach społeczeństwa wielu wartości, opcji, zindywidualizowanych stylów życia.

Interesujące rozróżnienia między symbiozą pierwotną a orientacją wspólnotową dokonała Maria Jarymowicz¹², poszukująca związku między indywidualizmem a kolektywizmem. Pierwszą formę wspólnoty, jej zdaniem, charakteryzuje realna zależność od innych i konformizm, zależność psychologiczna i syntonizm z kolektywem. Druga oparta jest na świadomym respektowaniu norm wewnątrzgrupowych i niezależnym od nacisków grupowych, poszanowaniu wartości nadrzędnych, na własnych standardach i wyborach prospołecznych, satysfakcji wspólnotowej. Zdaniem reprezentowanych przez autorkę badaczy, warunkiem koniecznym dla ukształtowania wspólnoty duchowej z innymi jest proces poznawczy, polegający na wyodrębnieniu „ja” (nazwany procesem poznawczej indywidualizacji). Pozwala on na rozwój podmiotowych standardów, leżących u podstaw własnych wyborów i sprawstwa oraz zwiększa szansę równorzędnego traktowania innych podmiotów, postrzeganych jako autonomiczne. Niezbędnym jego dopełnieniem jest indywidualny system wartości, w którym istotne miejsce zajmuje szacunek dla innych. Ważnym empirycznym dowodem prezentowanych przez autorkę tez są wyniki badań prowadzonych, w różnych obszarach kulturowych świata, pod kierunkiem Shaloma Schwartza. Celem tych badań było poszukiwanie uniwersalnego modelu struktury wartości, w tym powiązań pomiędzy celami indywidualistycznymi i społecznymi. Zdaniem Marii Jarymowicz, badania te dostarczyły

[...] niebagatelnych i rzetelnych dowodów na to, że indywidualność, wyrażająca się intelektualną autonomią, łączy się z cenieniem więzi partnerskich (opartych na równości, lojalności, odpowiedzialności), poszanowaniu norm i celów społecznych¹³.

Janusz Mariański przestrzega, że

[...] indywidualizacja jest czymś więcej niż tylko wzrastającą ustawicznie niezależnością od systemów społecznych, jest także programem życia skoncentrowanego na do-

¹¹ J. Mariański, *Socjologia...*, *op. cit.*, s. 272–277.

¹² M. Jarymowicz, *O godzeniu wody z ogniem. Związki kolektywizmu z indywidualizmem*, [w:] B. Wojcieszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, PWN, Warszawa–Łódź 1999, s. 134–135.

¹³ *Ibidem*, s. 147.

znaniach, przyjemnościach, zaspokajaniu potrzeb własnych, autonomii, samorealizacji, krytycyzmie wobec autorytetów, mniej zaś na zobowiązaniu, podporządkowaniu, powściągliwości, ofiarności na rzecz innych, realizacji odległych celów¹⁴.

Byłby to przykład indywidualizmu, który Alan Waterman¹⁵ nazywa „prymitywnym” i „drapieżnym”. Warto odróżnić go od indywidualizmu normatywnego, „etycznego”, który charakteryzuje się dążeniem do szczęśliwości, czyli radości z samorealizacji; dążeniem do wolności wyboru połączonym z osobistą odpowiedzialnością; wzrostem stopnia rozumienia świata i rozwojem zdolności rozumowania moralnego. Cytowany autor broni stanowiska, zgodnie z którym taki „etyczny” indywidualizm nie sprzyja, ale eliminuje skłonności rywalizacyjne, izolacyjne czy prawdopodobieństwo alienacji. Jego zdaniem „realizacja zasad normatywnego indywidualizmu wyraża się realizacją celów osobistych powiązanych z relacjami wynikającymi z wrażliwości na wartości drogie innym ludziom”. Wolność uzyskana przez współczesnego człowieka stawia przed nim ogromnie odpowiedzialne i trudne zarazem zadanie uformowania własnej tożsamości, otwarcia się na świat, rozumienia i akceptowania siebie, ale i innych ludzi. Szkoła nie może pozostać obojętna wobec wyzwania, przed jakim stoją aktualnie jej uczniowie. Winna stać się przestrzenią wspierającą rozwój indywidualny, z jednoczesnym uwrażliwieniem uczniów na wartości społeczne, na los drugiego człowieka.

Trzeci scenariusz przemiany wartości dobrze ilustrują omawiane przez Janusza Mariańskiego¹⁶ badania Ronalda Ingleharta. Na podstawie wyników badań prowadzonych w kilkudziesięciu krajach Europy, Ameryki i Azji autor sformułował teorię wyjaśniającą przemiany wartości, które dokonują się już prawie od 40 lat w społeczeństwach krajów wysoko uprzemysłowionych. Chodzi tu o stopniowe zmniejszanie znaczenia nadawanego wartościom materialistycznym na rzecz postmaterialistycznych. Pierwsza grupa to wartości związane z potrzebą przetrwania i bezpieczeństwa, wiąże się je między innymi z: utrzymaniem porządku, zabezpieczeniem wysokiej stopy wzrostu ekonomicznego, zachowaniem stabilności gospodarki, walką z przestępczością; są one charakterystyczne dla społeczeństw przemysłowych, żyjących w materialnej niepewności. Uzyskanie bezpieczeństwa i stabilizacji ekonomicznej przez określone grupy społeczne prowadzi do przemiany wartości. Znaczenia dla ludzi nabierają wartości związane z potrzebą samoekspresji i samorealizacji. Najważniejszymi celami stają się: dbałość o jakość życia, troska o pełną samorealizację i własny styl życia. Wiąże się z tym także odchodzenie od wierzeń i wartości tradycyjnych (np. religijnych) na rzecz akceptacji wartości świeckich i racjonalistycznych (laickich). Większą podatność na zmiany systemu wartości przejawiają ludzie młodzi, starsze generacje zachowują wierność dla tradycyjnego systemu wartości.

¹⁴ J. Mariański, *Sociologia...*, *op. cit.*, s. 274.

¹⁵ Za: M. Jarymowicz, *op. cit.*, s. 140.

¹⁶ J. Mariański, *Sociologia...*, s. 278–280.

Czwarty scenariusz przemiany wartości określany jako „rewitalizacja wartości moralnych”¹⁷ może, zdaniem J. Mariańskiego, przebiegać różnymi drogami. Często potrzeba ponownego uznania dla wartości moralnych dokonuje się „w ramach procesów desekularyzacji” i wiąże się z odnową życia religijnego. Innym razem jest wywołana oddolnymi, niezależnymi od wpływów religii, zjawiskami społecznymi, które świadczą o mobilizacji sił różnych środowisk, dążących do odbudowy więzi moralnych. Cytowany autor przytacza poglądy F. Fukuyamy na temat kapitału społecznego, którego istotą jest zgoda na wartości i normy, promujące współpracę międzyludzką, wyrażoną we wzajemnym zaufaniu: „Kapitał społeczny to zdolność ludzi do współpracy opartej na podstawowych wartościach”. Optymistyczne jest to, że

[...] w każdym społeczeństwie istnieje wiele osób, grup społecznych i instytucji, które nie tylko zachowują i realizują wartości religijne, moralne i społeczne (żyją nimi), ale bronią ich i proponują innym jako wartości życiowe, zdolne przeobrażać od wewnątrz całościowe społeczeństwo. W procesie rewitalizacji wartości moralnych chodzi o przywrócenie im blasku i znaczenia, także w wymiarach społecznych. Potrzebna jest zarówno swoista mentalność rewitalizacji moralności, jak i pewna forma etyki instytucji, będąca instytucjonalnym wzmocnieniem spontanicznych procesów przemiany wartości. Myślenie globalne w sprawach moralnych potrzebuje wsparcia w lokalnym, tj. konkretnym działaniu¹⁸.

Czy nasza szkoła stanie się miejscem rewitalizacji wartości moralnych?

Bez względu jednak na to, czy oceniamy aktualną sytuację, w jakiej znajduje się nasze społeczeństwo, jako stan kryzysu moralnego, którego cechą charakterystyczną jest powszechne negowanie i lekceważenie wartości moralnych, czy też mniej dramatycznie, jako swoistą transformację społecznych i osobistych wartości, nie możemy pozostać obojętni wobec tych zjawisk, a edukacja szkolna i realizowany w niej program wychowania winny być oparte na urzeczywistnianiu wartości. Przed współczesną szkołą stoi poważne zadanie, o którym

[...] przypomniał nam Papież w czerwcu 1997 roku w Skoczowie, kształtowanie sumienia, które dokonuje się dzięki wychowującym treściom każdego nauczanego przedmiotu i osobistemu świadectwu nauczyciela. Wychowanie sumienia nie może być nadal traktowane jako zadanie należące wyłącznie do rodziny i katechizacji¹⁹.

Wychowanie prawego sumienia zakłada „odzyskanie powszechnej świadomości prymatu wartości moralnych, które są wartościami osoby ludzkiej jako takiej”²⁰.

W wychowaniu społecznym i moralnym ważną rolę odgrywają różne instytucje społeczne, takie jak: rodzina, grupy rówieśnicze, szkoła, otoczenie sąsiedzkie,

¹⁷ J. Mariański, *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 119.

¹⁸ *Ibidem*, s. 136.

¹⁹ F. Adamski, *op. cit.*, s. 17.

²⁰ *Ibidem*, s. 18.

Kościół, środki społecznego przekazu, jak i wiele innych instytucji niepowołanych wprost do prowadzenia działalności wychowawczej.

W tradycyjnych społecznościach lokalnych dominował „zamknięty” system wychowawczy z ustalonymi i wypróbowanymi celami wychowawczymi. W ujednoczonej atmosferze wychowawczej następował przekaz i kształtowanie wartości kulturowych, społecznych i moralnych, jak i egzekwowanie norm stojących na straży tych wartości. [...] W społeczeństwie pluralistycznym pole kształtowania się świadomości moralnej nie jest zamknięte. Stwarza ono większe poczucie wolności, ale nie gwarantuje jednolitych wzorców kulturowych. W przekazywaniu wartości i norm trzeba liczyć się z ogromnym wpływem innych grup pierwotnych niż rodzina (np. grupy koleżeńskie) i wielu wtórnych grup społecznych, sprzyjających pluralizmowi moralnemu²¹.

Wpływy wychowawcze są najczęściej zróżnicowane, zarówno co do stosowanych form, jak i zakładanych rezultatów. Często może dochodzić do konfliktu wartości, na przykład to, co jest uznawane w szkole, nie musi wzbudzać szacunku w domu rodzinnym czy grupie rówieśniczej. Dla pedagoga istotna jest wiedza na temat tych sprzeczności i próba ich eliminowania poprzez budowanie w miarę spójnego systemu oddziaływań wychowawczych, na drodze dialogu wszystkich zainteresowanych stron. Należy przy tym pamiętać, że kluczową rolę w rozwoju społecznym i moralnym pełni rodzina, a zadaniem szkoły jest wspieranie rodziców w realizowaniu przez nich zadań wychowawczych²².

Dziecięca radość odkrywania wartości

Rozwój społeczny człowieka nabiera dużej dynamiki w okresie średniego i późnego dzieciństwa. Jest to czas, w którym zdecydowanie rozszerza się sfera społecznych kontaktów dziecka. Do tej pory proces socjalizacji przebiegał w środowisku rodzinnym, wśród członków rodziny oraz innych osób z najbliższego otoczenia. Wraz z podjęciem przez dziecko zadań edukacyjnych – realizacji roli przedszkolaka, a później ucznia – spotyka ono coraz więcej innych dorosłych osób, a przede wszystkim konfrontuje się ze swoimi rówieśnikami. Dziecko stopniowo uświadamia sobie istnienie różnych grup społecznych i odkrywa osobistą do nich przynależność, poznaje istniejące w jego środowisku instytucje²³.

Wśród zadań rozwojowych dzieciństwa, zdaniem R.J. Havighursta²⁴, ważne miejsce zajmują te związane z nabywaniem kompetencji społecznych ułatwiających współ-

²¹ J. Mariański, *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 384–385.

²² K. Bidziński, *Edukacja społeczno-moralna*, [w:] W. Pilecka, M. Rutkowski (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości. Psychopedagogiczne podstawy, edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się*, Impuls, Kraków 2009, s. 522–531.

²³ K. Bidziński, *Edukacja społeczno-moralna dzieci – istota i uwarunkowania*, „Kwartalnik Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 3.

²⁴ M. Przetacznik-Gierowska, *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2004, s. 69.

pracę z rówieśnikami; rozwijaniem świadomości, moralności i skali wartości; kształtowaniem postaw wobec grup społecznych oraz instytucji. Młodszy wiek szkolny Anna Freud określiła jako „wiek sumienia”. To właśnie wtedy decyduje się, czy dziecko wykształci w sobie sumienie i mocny charakter, czy też nie²⁵. Dzieci pragną poznać, na czym polega dobro i zło. R. Coles²⁶ przytacza liczne przykłady dziecięcych dyskusji o sprawach ważnych, ukazuje głębie dziecięcych przemyśleń dotyczących wartości i ich związku z codziennym życiem każdego człowieka. W innych fragmentach cytowanej książki autor wskazuje ogromną rolę osobistego przykładu, płynącego ze strony dorosłych, w moralnym wychowaniu dzieci.

Rozwój moralności to konsekwencja ciągłego uczenia się tego, jak współżyć z innymi, jak się zachowywać; uczymy się tego, biorąc do serca wszystko, co widzimy i słyszymy. Dziecko jest świadkiem, ważnym świadkiem wszystkich, zarówno moralnych, jak i niemoralnych zachowań dorosłych²⁷.

Zgodnie z klasyczną już teorią rozwoju moralnego autorstwa J. Piageta²⁸, rozwój ten przebiega od uznania norm moralnych, jako danych z zewnątrz przez innych, do uznania ich za własne. W rozwoju tym wyróżnia zatem dwie zasadnicze fazy: stadium heteronomii i autonomii moralnej. Pierwsza z tych faz moralności kształtuje się w oparciu o społeczne doświadczenia kontaktu z dorosłymi i okazywania im posłuszeństwa. Dla osiągnięcia kolejnego stadium potrzebne są doświadczenia wspólnego działania w grupie rówieśniczej. Autor wiąże rozwój moralny z rozwojem umysłowym człowieka. Jego zdaniem moralność autonomiczna możliwa jest dopiero w stadium operacji formalnych. Młodszy wiek szkolny to czas, w którym dziecko potrzebuje wyraźnych, płynących od dorosłych sygnałów, co jest dobre i godne pochwały, a czego należy unikać.

Najbardziej obecnie popularną teorią rozwoju moralnego człowieka jest koncepcja Lawrence’a Kolberga. Nie ma potrzeby tutaj jej przypominać, warto natomiast przywołać pewne filozoficzne założenia tej koncepcji²⁹. L. Kolberg ukazuje moralne życie człowieka jako jednorodną całość kierującą się własnymi prawami rozwoju, które doprowadzają człowieka do sformułowania absolutnych reguł postępowania moralnego, niezależnych od miejsca i czasu, w którym żyje. Na podstawie badań nad powstawaniem i rozwojem ocen moralnych u dzieci autor ten stwierdza, iż:

1. w każdej kulturze można zauważyć te same podstawowe wartości moralne;
2. na podstawie tych samych głównych wartości moralnych ludzie podejmują różne decyzje;

²⁵ R. Coles, *Inteligencja moralna dzieci*, Rebis, Poznań 1999, s. 126.

²⁶ *Ibidem*, s. 127–167.

²⁷ *Ibidem*, s. 19.

²⁸ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, PWN, Warszawa 1967, s. 90.

²⁹ Z. Nowak, *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo AP, Kraków 2006, s. 59–61.

3. źródłem tych istniejących między ludźmi różnic w ferowaniu ocen moralnych może być tylko różny stopień dojrzałości moralnej ich poglądów;
4. oceny moralne powstają i rozwijają się odpowiednio do rozwoju umysłowego człowieka oraz zdobywanych przez niego doświadczeń społecznych³⁰.
5. Dzieci i młodzież od zawsze oczekiwali od starszych pokoleń czytelnych sygnałów o granicach dobra i zła. Dzisiejsza sytuacja społeczno-moralna czyni tę potrzebę jeszcze silniejszą, gdyż bez mądrej pomocy dorosłych trudno będzie dzisiejszym uczniom ukształtować sumienie i mocny charakter.

Kształcenie aksjologiczne

Ważnym zadaniem stojącym przed naszą szkołą jest kształcenie aksjologiczne, rozumiane jako

[...] rozwijanie i doskonalenie w człowieku sfery odpowiadającej za sposób rozumienia pojęcia wartości, za proces wartościowania, postawy wobec wartości i dążenie do wartości. Na tę dziedzinę kształcenia składają się dwa główne rodzaje działań: edukacja aksjologiczna [...] i wychowanie do wartości [...]³¹.

Na szczególną uwagę zasługuje edukacja aksjologiczna. K. Olbrycht rozumie ten proces jako działania prowadzące do: udzielenia pomocy dzieciom i młodzieży w uzyskiwaniu wiedzy o wartościach; rozwijaniu ich umiejętności rozpoznawania sytuacji wyboru; wspieranie gotowości do podejmowania decyzji o przyjmowaniu postawy wartościującej oraz kształtowanie umiejętności wyboru celów i środków związanych z określonymi wartościami³².

Mieczysław Gałaś³³ wymienia następujące zadania klaryfikacji wartości w edukacji szkolnej:

[...] zachęcanie dzieci i młodzieży do podejmowania samodzielnych wyborów, stwarzanie możliwości dokonywania wyborów wolnych, pomoc w odkrywaniu i zauważaniu alternatyw w sytuacjach wyboru, antycypowanie i uwzględnianie konsekwencji każdego z możliwych rozwiązań, zastanawianie się nad tym, kim jestem, co cenię i szanuję, jakie wybory oceniam pozytywnie, o co się staram, wyrażanie i akceptowanie własnych i cudzych wyborów oraz inspirowanie do postępowania zgodnie z podejmowanymi przez siebie decyzjami.

Z perspektywy pedagoga proces budowania własnego systemu wartości przez dzieci i młodzież silnie wiąże się z nabywaniem przez nie kompetencji aksjologicznych.

³⁰ *Ibidem*, s. 60.

³¹ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002, s. 89.

³² *Ibidem*.

³³ K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 55.

Urszula Ostrowska³⁴ wyróżnia w tym procesie następujące etapy: odkrywanie/rozpoznanowanie wartości, ich rozumienie i akceptowanie, urzeczywistnianie wartości i ich tworzenie.

Janusz Homplewicz³⁵ w swojej *Etyce pedagogicznej* prezentuje metodykę przekazu wartości etycznych. Sposobem „wprowadzenia dziecka w świat wartości” jest udzielenie mu pomocy w zrozumieniu wartości: ich treści i znaczenia. Nie chodzi tu wyłącznie o intelektualne ich poznanie, równie ważne jest odkrycie radości, dumy i satysfakcji płynących z ich realizacji. Zrozumieniu wartości winna towarzyszyć ich pełna akceptacja, pragnienie ich urzeczywistniania. Autor podkreśla znaczenie wolności w tym procesie.

To jednostka sama musi, i to w sposób wolny i dobrowolny, a nie narzucony i przymuszony, uznać określone wartości, przyjąć, przeżyć i oswoić, by stały się częścią jej świata i osobowości³⁶.

Wśród warunków efektywnego przekazu wartości J. Homplewicz wymienia między innymi: znaczenie adekwatności słów do sytuacji i wierność wypowiedzianym przez wychowawcę słowom; jedność postawy i słów; kontakt osobowościowy w przekazie wartości; partnerstwo ucznia i wychowawcy w odkrywaniu wartości; przekaz rzeczywistych wartości; autonomię ucznia wobec przekazu wartości oraz dostrzeżenie dwustronności tego procesu.

Obok edukacji aksjologicznej konieczne jest także, zdaniem K. Olbrycht,

[...] wychowanie do wartości czyli: budowanie programu wychowania opartego na akceptowanych wartościach humanistycznych i chrześcijańskich; kształtowanie sumienia, które dokonuje się dzięki wychowującym treściom każdego nauczanego przedmiotu i osobistemu świadectwu nauczyciela; wychowanie prawego sumienia, co zakłada odzyskanie powszechnej świadomości prymatu wartości moralnych, które są wartościami osoby ludzkiej jako takiej³⁷.

Ku jakim wartościom prowadzić podopiecznego w procesie wychowania? Pytanie to nabiera szczególnego znaczenia w kontekście nie tak odległych w czasie (okres PRL-u) niedobrych doświadczeń silnej politycznej i światopoglądowej indoktrynacji, realizowanej w polskiej szkole. Współczesny świat społeczny pełen jednak jest wieloznaczności, konfliktów uznawanych i realizowanych wartości, różnych stylów życia. A.M. de Tchorzewski³⁸ nakłania współczesnego nauczyciela, będącego w sytuacji konfliktu wartości, do tego,

³⁴ U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 391–415.

³⁵ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996, s. 169–178.

³⁶ *Ibidem*, s. 171.

³⁷ K. Olbrycht, *Prawda...*, *op. cit.*, s. 89.

³⁸ A.M. de Tchorzewski, *op. cit.*, s. 37.

[...] aby wraz z uczniem w całym procesie edukacyjnym poszukiwał, odkrywał i odczytywał na nowo wartości, zwłaszcza te, które swoimi korzeniami tkwią w uniwersalnych wartościach, do których ludzkość, bez względu na przyjętą i uznawaną orientację światopoglądowo-filozoficzną, zalicza: prawdę, dobro i piękno. Do edukacyjnego świata wartości przynależą zatem takie jak: prawda, wierność, tolerancja, sprawiedliwość, ale także krytycyzm, racjonalność, poznawcza dociekliwość, otwartość i uczciwość, innowacyjność.

Uzyskanie odpowiedzi na to podstawowe pytanie możliwe jest także dzięki analizie zewnętrznych dokumentów, regulujących pracę szkoły. Zgodnie z zapisami zawartymi w preambule ustawy o systemie oświaty,

[...] nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu na wartości kultury Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności³⁹.

W ustawie z dnia 18 lutego 2000 roku o zmianie ustawy Karta Nauczyciela, art. 6, zapisano:

Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów⁴⁰.

Zadania szkoły związane z edukacją społeczną i moralną realizowane są na wszystkich etapach edukacji, a ich szczegółowy zakres znaleźć można w obowiązującej w naszym kraju podstawie programowej.

W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Szkoła podejmuje odpowiednie kroki w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji⁴¹.

³⁹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).

⁴⁰ Ustawa o zmianie ustawy Karta Nauczyciela z dnia 18 lutego 2000 r. (Dz. U. z 2000 r. Nr 19, poz. 239).

⁴¹ Załącznik 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

Wśród treści nauczania realizowanych w edukacji wczesnoszkolnej ważne miejsce zajmują zagadnienia z zakresu etyki i edukacji społecznej. Celem realizacji tych treści jest wychowanie dzieci do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi oraz przybliżenie ważnych wartości moralnych. Zakłada się, że uczeń kończący klasę III szkoły podstawowej:

- 1) odróżnia dobro od zła, stara się być sprawiedliwym i prawdomównym; nie krzywdzi słabszych i pomaga potrzebującym;
- 2) identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami; podejmuje obowiązki domowe i rzetelnie je wypełnia; rozumie, co to jest sytuacja ekonomiczna rodziny, i wie, że trzeba do niej dostosować swe oczekiwania;
- 3) wie, jak należy zachowywać się w stosunku do dorosłych i rówieśników (formy grzecznościowe); rozumie potrzebę utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami w miejscu zamieszkania; jest chętny do pomocy, respektuje prawo innych do pracy i wypoczynku;
- 4) jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa;
- 5) zna prawa ucznia i jego obowiązki (w tym zasady bycia dobrym kolegą), respektuje je; uczestniczy w szkolnych wydarzeniach;
- 6) zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje; wie, w jakim regionie mieszka; uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez lokalną społeczność;
- 7) zna symbole narodowe (barwy, godło, hymn narodowy) i najważniejsze wydarzenia historyczne; orientuje się w tym, że są ludzie szczególnie zasłużeni dla miejscowości, w której mieszka, dla Polski i świata;
- 8) wie, jak ważna jest praca w życiu człowieka; wie, jaki zawód wykonują jego najbliżsi i znajomi; wie, czym zajmuje się np. kolejarz, aptekarz, policjant, weterynarz;
- 9) zna zagrożenia ze strony ludzi; potrafi powiadomić dorosłych o wypadku, zagrożeniu, niebezpieczeństwie; zna numery telefonów: pogotowia ratunkowego, straży pożarnej, policji oraz ogólnopolski numer alarmowy 112⁴².

I dalej:

- 1) rozumie, że ludzie mają równe prawa, niezależnie od tego, gdzie się urodzili, jak wyglądają, jaką religię wyznają, jaki mają status materialny; okazuje szacunek osobom starszym;
- 2) zastanawia się nad tym, na co ma wpływ, na czym mu zależy, do czego może dążyć nie krzywdząc innych; stara się nieść pomoc potrzebującym;
- 3) wie, na czym polega prawdomówność i jak ważna jest odwaga przeciwstawiania się kłamstwu i obmowie; potrafi z tej perspektywy oceniać zachowania bohaterów baśni, opowiadań, legend, komiksów;
- 4) wie, że nie można zabierać cudzej własności i stara się tego przestrzegać; wie, że należy naprawić wyrządzoną szkodę; dostrzega, kiedy postaci z baśni, opowiadań, legend, komiksów nie przestrzegają reguły „nie kradnij”;
- 5) starannie dobiera przyjaciół i pielęgnuje przyjaźnie w miarę swoich możliwości;
- 6) wie, że jest częścią przyrody, chroni ją i szanuje; nie niszczy swojego otoczenia⁴³.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ *Ibidem*.

Realizowany w szkole program wychowawczy powinien być zgodny z zapisami prawa oświatowego, uwzględniać potrzeby edukacyjne uczniów oraz specyfikę ich środowiska szkolnego i lokalnego. Cele pracy wychowawczej, zwłaszcza w zakresie kształcenia aksjologicznego, powinny być wynikiem powszechnego porozumienia zawartego przez trzy podstawowe podmioty: uczniów – rodziców – nauczycieli.

Rola nauczyciela-wychowawcy w kształceniu aksjologicznym

Podstawą rozwoju społeczno-moralnego osoby ludzkiej jest bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem, najlepiej realizowany zgodnie z założeniami pedagogiki spotkania. S. Kawula⁴⁴, nawiązując do poglądów M. Bubera w odniesieniu do relacji „osoba z osobą”, formułuje zasady będące osią i ideą przewodnią tej koncepcji pedagogicznej. Wśród nich wymienia zasady relacji i wspomagania. Do pierwszej kategorii zalicza zasadę dualności, która zakłada zachowanie wyłączności w relacji między dwiema osobami lub jednostką i grupą, bez ingerencji dodatkowej strony oraz zasadę otwartości na obiekt spotkania (osobę, grupę). W zakresie drugiej – wspomagania – podkreśla znaczenie: uczciwości, empatii, syntonii, tolerancji dla odmienności, bliskości intelektualnej, emocjonalnej i duchowej między podmiotami.

W wychowaniu aksjologicznym to wychowawca wraz ze swoim wychowankiem spotykają się w poznawaniu i realizowaniu wartości. W spotkaniu tym chodzi o to,

[...] czy wychowawca w poczuciu prawdy, serdeczności i otwartości wyjdzie z tymi wartościami, a wychowanek ze strony drugiej zrozumie tę postawę i on sam też otworzy się na płynącą w ten sposób do niego otwartość, wartość i prawdę. Trzeba bowiem przed wychowankiem rozpałać te ogniska wartości, i je należy oświetlić, rozniecić je wihrem własnego przekonania i zaangażowania, tak by ogień ten się przeniósł⁴⁵.

To ważne słowa o etosie wychowawcy.

Podstawą w budowaniu wzajemnych relacji w procesie wychowania jest przestrzeganie zasady podmiotowego traktowania ucznia⁴⁶. Z przyjęcia tej zasady wynika określona charakterystyka ucznia i powinności nauczycielskie (patrz poniższa tabela).

Uczeń	Nauczyciel
Jest osobą jedyną i niepowtarzalną	Poznaje indywidualne właściwości ucznia i dostosowuje do nich swoje oddziaływania edukacyjne.
Posiada prawo do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju.	Traktuje młodzież jako rozwijające się jednostki.
Jest osobą wolną ale i odpowiedzialną.	Darzy ucznia życzliwością i zaufaniem.

⁴⁴ S. Kawula, *Wychowanie – wspomaganie rozwoju*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 4.

⁴⁵ J. Homplewicz, *op. cit.*, s. 223.

⁴⁶ M. Śnieżyński, *op. cit.*, s. 35.

Uczeń	Nauczyciel
Ma prawo do błędu.	Wykazuje zrównoważenie emocjonalne, jest sprawiedliwy i życzliwy.
Nosi w sobie wiele dobrego.	Akceptuje uczniów, stosuje częściej nagrody niż kary, wzmacnia ich mocne strony.
Jest istotą myślącą i czującą.	Posiada zdolność do empatii i wrażliwość pedagogiczną.
Ma prawo do godności i zachowania swojej intymności.	Wykazuje takt pedagogiczny.
Ma prawo do swobodnej wypowiedzi.	Zwraca uwagę na to, co mówią uczniowie i odebrane informacje uwzględnia w swoich oddziaływaniach edukacyjnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995.

Od wychowawcy oczekuje się, że stanie się on dla swoich podopiecznych wzorem osobowym, swoim życiem da świadectwo wierności wartościom, ku którym prowadzi. Posiadana wiedza aksjologiczna i kompetencje komunikacyjne, mogą ułatwić nauczycielowi prowadzenie dialogu z uczniem i jego rodziną w celu budowania spójnego środowiska wychowawczego. Ważne, aby pedagog potrafił w swoich działaniach prawidłowo wytyczyć granicę między towarzyszeniem w rozwoju a indoktrynacją, sugestią i dialogiem a stwarzaniem presji i wywieraniem nacisku. Najważniejsza jednak, obok posiadania przez nauczyciela odpowiedniego arsenału metod i form działań skutecznych w wychowaniu aksjologicznym, jest gotowość do podjęcia trudnego dialogu ze swoimi wychowankami i zadbanie o odpowiedni klimat dla tego spotkania⁴⁷. To tylko niektóre wymagania, ale jakże trudne do spełnienia.

Podstawowym warunkiem skuteczności działań wychowawczych, opartych na realizacji wartości moralnych, jest przyjęcie przez nauczyciela odpowiedzialności za przebieg tego procesu. Zdaniem A.M. de Tchorzewskiego⁴⁸, warunkiem odpowiedzialnego postępowania każdego nauczyciela jest jego: osobista kompetencja moralna; troska o Ucznia jako dobro samo w sobie; odkrywanie wspólnie z Uczniem wartości, których sens i znaczenie należy poznawać i wyjaśnić. Nauczyciele polscy wykazują wiele obaw w realizacji wychowania opartego na najwyższych wartościach. Jak wynika z badań K. Olbrycht⁴⁹, powodem tego stanu jest: brak osobistych kompetencji do realizacji tej ważnej roli, niesprzyjające cechy środowiska szkolnego, brak czasu i inne. Mimo to jest wielu nauczycieli i wychowawców gotowych do podjęcia tego wyzwania.

⁴⁷ K. Bidziński, *Edukacja...*, *op. cit.*, s. 523–524.

⁴⁸ A.M. de Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 37.

⁴⁹ K. Olbrycht, *Stosunek pedagogów do wartościowania*, [w:] F. Adamski, A.M. Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999, s. 79.

Rola grupy rówieśniczej w odkrywaniu przez dzieci wartości

W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym kontakty dziecka z rówieśnikami stają się częstsze i zmienia się ich charakter. Początkowo polegają one tylko na wspólnym przebywaniu dzieci w grupie, pojedynczych interakcjach, przewadze zabaw samotnych i równoległych. Z czasem kontakty te przybierają formę bardziej złożonych i trwałych relacji, dominują zabawy wspólne i zespołowe. W tym okresie rodzą się pierwsze nietrwale jeszcze przyjaźnie, doświadczenia koleżeństwa, uczucia sympatii i antypatii. Stopniowo dziecko wkracza w okres, w którym potrzeba bycia z rówieśnikami konkuruje z kontaktami z dorosłymi⁵⁰.

Przed podjęciem przez dziecko zadań edukacyjnych, proces jego socjalizacji odbywał się głównie w środowisku rodzinnym. Polegał na obserwacji i przyjmowaniu wzorów, coraz bardziej złożonych aktywności społecznych, pod kierunkiem i we współdziałaniu z rodzicami. Relacja dziecka z rodzicami jest zwykle oparta na silnych uczuciach miłości i przywiązania, ukierunkowana jest na realizację dziecięcych potrzeb. To dorosły głównie odpowiedzialny jest za jakość interakcji i zbudowanie właściwych relacji ze swoim dzieckiem. To on inicjuje wiele wspólnych poczynań, dostosowując swoje oddziaływania do możliwości i ograniczeń dziecka. Podąża za dzieckiem, wspiera je, pomaga pokonywać trudności, a w sytuacjach konfliktowych najczęściej ulega, rezygnując z własnych potrzeb na rzecz dziecka. Na stosunki między dzieckiem a rodzicami w dużym stopniu wpływają postawy rodzicielskie.

Kontakty z rówieśnikami mają inny charakter (symetryczny, poziomy), spotykają się w tych interakcjach dwa równoprawne podmioty, często bardzo mocno skupione na swoich osobistych potrzebach, od obu w jednakowym stopniu zależy jakość interakcji. Ujawniony konflikt wymaga od tych dwóch stron dużego wysiłku i dobrej woli, aby znaleźć rozwiązanie korzystne dla wszystkich. Interesującego przeglądu badań nad rolą rówieśników w rozwoju dziecka, z perspektywy teorii poznania, teorii uczenia się i etologii, dokonała Barbara Bieliń. Na podstawie wyników badań określiła rolę rówieśników w procesie socjalizacji dziecka. To w kontaktach z rówieśnikami jednostka uczy się rozwiązywania konfliktów, podziału ról, podporządkowania się normom, radzenia sobie z wrogością i zastraszaniem. Sytuacje, w których dochodzi do konfrontacji dziecka z innymi, ujawniane są konflikty interpersonalne, stanowią dobrą okazję do kształtowania u uczniów gotowości do uwzględniania punktu widzenia drugiej osoby (czyli przezwyciężenia egocentryzmu w działaniu i myśleniu). Współdziałanie z rówieśnikami jest okazją do opanowania przez dziecko nowych zachowań, sposobów myślenia, oceniania, komunikowania się, reagowania, upodobań, preferencji. To sygnały płynące od kolegów i satysfakcjonujące relacje z nimi kształtują adekwatną samoocенę, są podstawą poczucia własnej wartości⁵¹.

⁵⁰ B. Bieliń, *Rówieśnik – partner w rozwoju*, [w:] M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj (red.), *Pedagogika małego dziecka – wybrane zagadnienia*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

⁵¹ *Ibidem*, s. 71–76.

Identyfikacja z grupą, wspólne przeżywanie zdarzeń i odkrywanie celów, o które warto zabiegać; podobieństwo stylu bycia i zachowania; współpraca z rówieśnikami, solidarne znoszenie trudności i dawanie sobie wzajemnie wsparcia wpływa na proces przekazywania wartości. O doniosłej roli wspólnoty w środowiskowym przekazie wartości pisze J. Homplewicz: „Człowiek winien być wychowywany [...] we wspólnocie, tj. środowisku zintegrowanym wspólnymi celami i tak pojętymi wartościami życia”⁵². Zdaniem autora, włączenie człowieka w życie wspólnotowe ma ogromną wartość dla jego rozwoju i kształtowania wrażliwości aksjologicznej. Grupy i wspólnoty wzorcowe, w tym wspólnoty religijne, mogą odegrać ważną rolę w kształtowaniu pożądanych wartości prospołecznych oraz w swoistym treningu umiejętności społecznych⁵³.

Dorośli, poprzez tworzenie wewnętrznego życia grup dziecięcych o charakterze formalnym lub półformalnym, mogą wywierać wpływ na swoich podopiecznych. Dobrze funkcjonująca grupa, dająca jej uczestnikom wysokie poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, charakteryzująca się wysoką spójnością, wywołująca gotowość do otwartości i brania odpowiedzialności za innych może stać się skutecznym środowiskiem socjalizacyjnym. Aby tak się stało, lider grupy (nauczyciel/wychowawca) musi pomóc jej przejść przez trudny proces stawiania się zespołem współpracującym, realizującym ważne dla wszystkich jej uczestników wartości.

Wybrane programy i propozycje metodyczne w kształceniu aksjologicznym

Istotne znaczenie w kształceniu aksjologicznym mają codzienne sytuacje, w których dzieci bezpośrednio doświadczają wartości. Kiedy na przykład dzieci współpracują w grupie, razem pokonują trudności i przeszkody, doświadczają porażek lub wspólnie triumfują – realizują wartość współpracy i odczuwają radość bycia z drugim. Jeśli dzieci, poproszone przez nauczyciela o chwilę zadumy i refleksji, w ciszy wsluchują się w swoje myśli i emocje, realizują wartość spokoju. Podobnie, gdy z uwagą słuchają słów nauczyciela lub rówieśników i próbują jak najlepiej zrozumieć płynący do nich przekaz – urzeczywistniają wartość szacunku dla drugiego człowieka. Gdy sumiennie wykonują swój dyżur i pracują na rzecz swoich kolegów, pomagają słabszym, przygotowują dla siebie miłe niespodzianki, doświadczają realizacji wartości przyjaźni. Gdy ponoszą konsekwencje swoich błędów lub zaniechań, doświadczają wartości odpowiedzialności. Rolą nauczyciela/wychowawcy jest z jednej strony stwarzanie dzieciom tego typu doświadczeń, ale także uświadamianie im źródeł odczuwanej radości, dumy czy satysfakcji z drugiej.

Innym sposobem kształcenia aksjologicznego jest zaproszenie uczniów do podejmowania dyskusji aksjologicznych, których celem jest wywołanie refleksji na temat znaczenia wartości w życiu człowieka oraz poznawania własnego systemu wartości.

⁵² J. Homplewicz, *op. cit.*, s. 216.

⁵³ J. Mariański, *Kryzys...*, *op. cit.*, s. 281.

Służyć mogą temu na przykład proponowane przez K. Ostrowską⁵⁴ ćwiczenia dla uczniów, zamieszczone w pracy *W poszukiwaniu wartości*. Innym sposobem wprowadzania dzieci w świat wartości jest prowadzenie dyskusji – nad dylematami moralnymi – stwarzających uczniom okazję do rozważania tych zagadnień w coraz bardziej złożony sposób. Dzieci po dyskusji mogą przedstawić za pomocą scenki zaproponowane rozwiązania, ocenić ich efektywność i związek z uznawanymi wartościami.

Poznawaniu świata wartości służyć może metoda „wzorca osobowego”, polegająca na dostarczaniu wzorów osobowych – realnych i fikcyjnych – porywających do naśladowania⁵⁵. Przykładów do naśladowania może także dostarczać odpowiednia literatura (dla dzieci szczególnie ważne są postacie z bajek, baśni i legend), film, spotkania z ciekawymi ludźmi. Po ekspozycji utworu lub nawiązaniu do wcześniejszego kontaktu dzieci z dziełem, nauczyciel zachęca dzieci do rozmowy o wartościach, które realizowali w swoich wyborach bohaterowie utworów. Celowym jest zaproszenie dzieci do ekspresji własnych uczuć i myśli związanych z doświadczaniem spotkania z wartościami. Uczniowie mogą wspólnie zrobić plakat, opracować komiks, odegrać scenkę, napisać wiersz lub krótkie opowiadanie.

Organizowanie dzieciom sytuacji związanych z aktywnością na rzecz innych osób prowadzi do odkrywania przez nie radości, jaką daje praca na rzecz innych. Jest także naturalną sposobnością do kształtowania i doskonalenia posiadanych przez dzieci umiejętności społecznych. Uczniowie mogą podejmować następujące aktywności: opieka nad rówieśnikami i uczniami z innych klas, służenie jako straż porządkowa, uczestnictwo w zajęciach teatralnych, muzycznych czy sportowych, zbieranie funduszy dla szkoły na cele społeczne, pomoc w realizacji programów społecznych szkoły lub społeczności lokalnej, uczestnictwo w grupowych programach szkolnych, odwiedzanie pacjentów w szpitalach, pomoc w zabawach z dziećmi w żłobku czy przedszkolu⁵⁶. Promowaniu wartości społecznych mogą służyć także działania edukacyjne skoncentrowane wokół następujących zagadnień: prawa dziecka, solidarność, współpraca, tolerancja, zasady moralne, przygotowanie do demokracji, współczesne rozumienie patriotyzmu.

Samorząd dzieci, jako jedna z form wpływu sytuacyjnego, to zestaw sposobów postępowania, którego celem jest wykształcenie poprzez samowychowanie wartościowych postaw społecznych i moralnych⁵⁷. Może być niezwykle skuteczną metodą wychowawczą, zwłaszcza gdy jej stosowaniu towarzyszy szczerze przekonanie o prawie uczniów do samostanowienia, a realizowane działania wynikają z autentycznych potrzeb członków społeczności szkolnej. Tworzenie się samorządności jest

⁵⁴ K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.

⁵⁵ J. Fudali, *Możliwości przekształcania wartości aksjologicznych a sytuacje dydaktyczne na przykładzie metody wzorca osobowego*, [w:] T. Kukulowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997, s. 81–94.

⁵⁶ Por. Program uznania społecznego „For Character”, realizowany przez młodzież w Chicago, w: M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997, s. 202.

⁵⁷ A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, PZWS, Warszawa 1965.

procesem etapowym, zadania i poziom autonomii uczniów w dużym stopniu zależy od ich dojrzałości. W pracy z małymi dziećmi należy stopniowo wprowadzać ideę samorządności. Najlepiej zaczynać od organizowania małych grup, w których dzieci wspólnie z wychowawcą określają podejmowane przez siebie zadania, dzielą się pracą, wyznaczają określone role. Etap ten określany jest fazą propedeutyki samorządu.

Nieco zapomnianą ostatnio metodą wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym jest metoda zuchowa, opracowana w latach 30. XX wieku przez wybitnego pedagoga, teoretyka wychowania i instruktora harcerskiego – Aleksandra Kamińskiego. Autor metody tak opisał jej specyfikę:

Jest to zabawa dzielnych chłopców i dziewcząt. Zabawa trwająca całe dni, tygodnie, miesiące i lata. Zabawa – zuchów, którzy są odważni w grach i odważni w mówieniu prawdy, którzy są zwinni i zręczni, mają bystre oczy, bystre palce i bystre głowy. Zabawa w majsterklepków, potrafiących wykonać własnoręcznie wiele rzeczy, zabawa w „krasnoludków”, ciągle szukających sposobności do robienia przyjacielskich usług, zabawa w „leśnych duchów” podpatrujących życie zwierząt i roślin. Zabawa wymagająca karności i współdziałania, opanowania i poświęcenia. Zabawa prowadzona przez samych chłopców i dziewczęta. Radosna, porywająca zabawa, w której nabiera się dobrych przyzwyczajeń⁵⁸.

Metoda stosowana jest w naszym kraju od ponad 80 lat, źródłem jej sukcesu i wielkiej popularności w minionym czasie była z pewnością jej wielostronność oraz dostosowanie działań do specyfiki rozwojowej dzieci. Metoda oparta jest na zabawie realizowanej zespołowo, przy dyskretnym kierowaniu grupą ze strony dorosłego. Beztroskiej zabawie towarzyszy refleksja dzieci nad ważnymi dla każdego człowieka wartościami: miłością, przyjaźnią, szacunkiem, odwagą, sumiennością, odpowiedzialnością i innymi.

W Polsce opracowano w ostatnich latach wiele programów psychoedukacyjnych, których celem jest doskonalenie kompetencji interpersonalnych dzieci i młodzieży. Takim programem jest realizowany od kilkunastu lat, z powodzeniem na różnych etapach edukacji, program „Spójrz inaczej”⁵⁹. Podobne cele zakłada program profilaktyczno-wychowawczy dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej autorstwa Krzysztofa Zajączkowskiego⁶⁰. „Magiczne kryształy”⁶¹ to program wczesnej profilaktyki przemocy i uzależnienia od mediów przeznaczony dla uczniów w wieku 6–12 lat. Program uwarściwia dzieci oraz osoby zajmujące się wychowaniem (nauczycieli, rodziców, opiekunów, wychowawców) na zagrożenia, jakie mogą nieść ze sobą media

⁵⁸ A. Kamiński, *Książka drużynowego zuchów*, Horyzonty, Warszawa 1997, s. 16.

⁵⁹ A. Kołodziejczyk, E. Czerniewska, T. Kołodziejczyk, *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych*, Skarżysko-Kamienna 1997.

⁶⁰ K. Zajączkowski, *Program profilaktyczno-wychowawczy dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, Impuls, Kraków 2002.

⁶¹ M. Maciążek, W. Wiśniewska, *Program Magiczne Kryształy*, dostępne na: www.cmp3.ore.edu.pl/node/13714 [05.10.2010].

(telewizja, gry komputerowe), związane zwłaszcza z wzorcami przemocy oraz nabywaniem nawyku korzystania z biernych, pozbawionych interakcji międzyludzkich form rozrywki. „Cukierki”⁶² to kolejny program, tym razem z zakresu wczesnej profilaktyki uzależnień, przemocy i rozwijania umiejętności życiowych uczniów, przeznaczony dla klas I–III szkół podstawowych oraz starszych grup przedszkolnych. Głównym celem programu jest wyposażenie dzieci w umiejętności rozpoznania niebezpieczeństwa i odpowiedniego reagowania w sytuacjach zagrożenia, uczenie dystansu do osób nieznanymi, które mogą zagrażać ich zdrowiu i bezpieczeństwu. Program „Strażnicy uśmiechu”⁶³ to cykl warsztatów psychoedukacyjnych przeznaczonych dla nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych pracujących z dziećmi i młodzieżą w wieku od 5 do 15 lat. Celem programu jest wspomaganie rozwoju samoświadomości dzieci, wzbogacanie ich wiedzy o sobie i o innych, kształtowanie umiejętności życiowych oraz społeczno-emocjonalnych, w tym radzenia sobie z nieprzyjemnymi uczuciami i konfliktami, a także umacnianie zaufania do siebie i do innych. Na rynku księgarskim wiele jest interesujących poradników z opisami gier i zabaw interakcyjnych, wspomnieć tu można choćby książki autorstwa Klause W. Vopela⁶⁴.

W ostatnich latach dokonano także adaptacji wielu programów zagranicznych do naszych warunków. Ważne jest, aby korzystając z nich robić to z pewną ostrożnością. Większość z nich powstawała w odmiennych warunkach kulturowych i społecznych i nie przystaje do naszych realiów. Zwłaszcza w kształceniu aksjologicznym ważne jest odwoływanie się do rodzimych tradycji i do rzeczywistych ideowych korzeni naszej kultury, jej duchowego dorobku i doświadczeń historycznych.

Podsumowanie

W aktualnej sytuacji społecznej szczególnego znaczenia nabierają działania szkoły, których celem powinno być udzielenie uczniom pomocy w kształtowaniu koncepcji siebie, odkrywaniu świata wartości i budowaniu własnej hierarchii, z nadrzędnym miejscem przypisywanym wartościom moralnym.

W świecie, który charakteryzuje się rozchwianiem aksjonormatywnego ładunku społeczno-moralnego, szkoła musi stać się przestrzenią kształcenia aksjologicznego, miejscem spotkania, w którym w atmosferze dialogu wszystkich zainteresowanych stron, w poczuciu wzajemnego szacunku i tolerancji będzie można zbudować w miarę spójny system oddziaływań wychowawczych. Należy przy tym pamiętać, że kluczową rolę w rozwoju moralnym dziecka pełni jego rodzina i nikt nie może zastąpić rodziców w tym dziele. Duża odpowiedzialność za jakość tego procesu spoczywa także na nauczycielach i wychowawcach. Do podolania tym zadaniom potrzebna jest nauczycielowi wiedza praktyczno-moralna i zbudowane na niej kompetencje in-

⁶² Dostępne na: www.cmp3.ore.edu.pl/node/13715 [05.10.2010].

⁶³ *Program Strażnicy uśmiechu*, dostępne na: www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=246 [05.10.2010].

⁶⁴ K.W. Vopel, *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*, Jedność, Kielce 1999.

terpretacyjne, moralne i komunikacyjne⁶⁵. Ważne jest także udzielenie mu wsparcia w rozwiązywaniu licznych doświadczanych codziennie konfliktów wartości i wskazanie, ku jakim wartościom prowadzić wychowanka.

Kierunek działań wychowawczych w tym zakresie wytyczają między innymi zewnętrzne dokumenty regulujące programową działalność polskiej szkoły oraz bogaty dorobek filozofii, pedagogiki i innych nauk społecznych.

Bibliografia

- Adamski F., *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwieiania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Bidziński K., *Edukacja społeczno-moralna*, [w:] W. Pilecka, M. Rutkowski (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości. Psychopedagogiczne podstawy, edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się*, Impuls, Kraków 2009.
- Bidziński K., *Edukacja społeczno-moralna dzieci – istota i uwarunkowania*, „Kwartalnik Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 3.
- Bieleń B., *Równieśnik – partner w rozwoju*, [w:] M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj (red.), *Pedagogika małego dziecka – wybrane zagadnienia*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Coles R., *Inteligencja moralna dzieci*, Rebis, Poznań 1999.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, UNESCO, Warszawa 1998.
- Fudali J., *Możliwości przekształcania wartości aksjologicznych a sytuacje dydaktyczne na przykładzie metody wzorca osobowego*, [w:] T. Kukulowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1997.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.
- Jarymowicz M., *O godzeniu wody z ogniem. Związki kolektywizmu z indywidualizmem*, [w:] B. Wojcieszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, PWN, Warszawa – Łódź 1999.
- Kamiński A., *Książka drużynowego zuchów*, Horyzonty, Warszawa 1997.
- Kawula S., *Wychowanie – wspomaganie rozwoju*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 4.
- Kolodziejczyk A., Czemieszewska E., Kolodziejczyk T., *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych*, Skarżysko-Kamienna 1997.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2003.

⁶⁵ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2003, s. 299–300.

- Maciążek M., Wiśniewska W., *Program Magiczne Kryształy*, dostępne na: www.cmp3.ore.edu.pl/node/13714 [05.10.2010].
- Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Mariański J., *Socjologia moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Nowak Z., *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo AP, Kraków 2006.
- Olbrycht K., *Stosunek pedagogów do wartościowania*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, PWN, Warszawa 1967.
- Program Strażnicy uśmiechu*, dostępne na: www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=246 [05.10.2010].
- Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2004.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995.
- de Tchorzewski A.M., *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).
- Ustawa o zmianie ustawy Karta Nauczyciela z dnia 18 lutego 2000 r. (Dz. U. z 2000 r. Nr 19, poz. 239).
- Vopel K.W., *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*, Jedność, Kielce 1999.
- Zajączkowski K., *Program profilaktyczno-wychowawczy dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, Impuls, Kraków 2002.
- Załącznik 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

Justyna Wojciechowska

WYCHOWANIE DZIECKA DO TOŻSAMOŚCI W KONTEKŚCIE WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH

Wstęp

Zagadnienie dotyczące wychowania dziecka do tożsamości, szczególnie w XXI wieku, staje się niezwykle ważne. Zgłębienie problemu na etapie wychowania wczesnoszkolnego wymaga odniesienia do kontekstu wymagań programowych. Dynamicznie zachodzące zmiany stają się fundamentem coraz to nowych wyzwań dla społeczeństwa, które stara się wypracować koncepcje rozwiązań problemowych zjawisk. Jak twierdzi J. Nikitorowicz,

[...] edukacja może i powinna wspierać jednostki i grupy ludzkie w kreowaniu dialektycznego procesu kształtowania tożsamości (rodzinnej, familialnej, lokalnej, parafialnej, etnicznej, regionalnej, narodowej, państwowej, kulturowej, europejskiej, światowej, globalnej)¹.

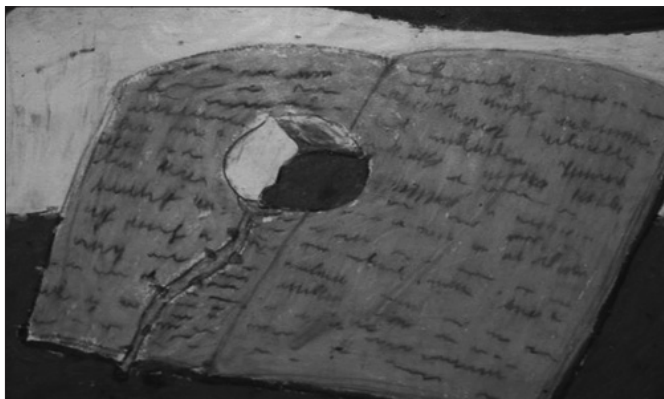
Edukacja, według badacza,

[...] staje zatem przed wyzwaniem kształtowania świadomości ogólnoludzkiej [rozstrzelenie – J.W.], co może nastąpić między innymi dzięki poznaniu i zrozumieniu siebie, własnej kultury, własnego świata, zakorzenienia, ojczyzny prywatnej, przewycięzeniu tendencji do zamykania się w sferze własnych wartości, własnego kręgu kulturowego na rzecz otwarcia i zrozumienia innych, wdrażanie do zauważania i poznawania Innego, kształtowanie wrażliwości i umiejętności współdziałania².

Poczucie tożsamości dziecka stanowi zasadniczy warunek podmiotowego funkcjonowania w społeczeństwie i całym świecie.

¹ J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 48.

² *Ibidem*.



Rysunek 1. *Moja Ojczyzna*
(Basia, klasa IIIa)

Zagadnienie związane z tematem wychowania do tożsamości jest współcześnie często poruszane przez pedagogów, psychologów, językoznawców, socjologów. Na przestrzeni lat, wraz ze zmianą tła historycznego, sytuacji ekonomicznej danego kraju i zamieszkującej go społeczności, zmienia się znaczenie tego pojęcia. Ze względu na obszerność, tematu i różnorodność znaczeń, świadomie zawężam analizę badań własnych do wychowania dziecka do tożsamości narodowej. Proces kształtowania tożsamości dziecka jest zdeterminowany przez oddziaływanie najbliższego środowiska – DOM i SZKOŁĘ – które powinny wychowywać dziecko w przekonaniu, że „POLSKA to OJCZYŻNA, OJCZYŻNA to KRAJ”, to synteza naczelnych wartości, składających się na kulturę narodową. Porządek kultury, według F. Znanieckiego, zapewnia „ład stosunków pomiędzy wszystkimi rodzajami czynności ludzkich”³. Ład pozwala mówić o strukturze kultury społecznej, jej wzorach, normach i przekonaniach, które mieszczą się w umysłach i sercach ludzi. Pojęcie POLSKA/OJCZYŻNA zawiera wiele treści nie tylko historycznych, ale także aktualnych: politycznych i kulturowych, które nadają kształt naszej tożsamości. POLSKA to również korzenie, a

[...] wierność korzeniom nie oznacza mechanicznego kopiowania wzorów z przeszłości. Wierność korzeniom jest zawsze twórcza, gotowa do pójścia w głąb, otwarta na nowe wyzwania, wrażliwa na „znaki czasu”. Wyraża się ona także w trosce o rozwój rodzimej kultury, w której wątek chrześcijański obecny był od samego początku. Wierność korzeniom oznacza nade wszystko umiejętność budowania organicznej więzi między odwiecznymi wartościami, które tyle razy sprawdziły się w historii, wyzwaniem świata współczesnego, między wiarą a kulturą, między Ewangelią a życiem⁴.

³ F. Znaniecki, *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój (Cultural Sciences. Their Origins and Development, 1963)*, tłum. J. Szacki, PWN, Warszawa 1971.

⁴ Przemówienie pożegnalne Jana Pawła II z rodakami, Kraków, 10.06.1997.

Część główna

Zagadnienie tożsamości regionalnej jest ściśle związane z zagadnieniem tożsamości indywidualnej, tożsamości społecznej (zbiorowej) i tożsamości kulturowej. Rozumienie terminu „tożsamość” przyjmuję za M. Szczepańskim jako „utrwaloną, ugruntowaną i względnie stabilną formę świadomości”⁵. Tożsamość indywidualna jest zgodnie definiowana przez Z. Bokszańskiego⁶ i M. Szczepańskiego⁷ jako „zbiór wyobrażeń, sądów i przekonań, które konstruuje on wobec siebie, a ujmując rzecz jeszcze lapidarniej: jako układ autodefinicji aktora społecznego”. Należy podkreślić, że tożsamość narodowa – współtworzona przez tożsamość regionalną, indywidualną, społeczną, kulturową – nigdy nie zostanie zastąpiona przez tożsamość europejską. Zadaniem Unii Europejskiej jest objęcie ochroną kultur i struktur politycznych państw członkowskich, szczególnie w dobie postępującej globalizacji⁸. Należy pamiętać, że różnorodność językowa i kulturowa zawsze stanowiła o bogactwie Europy. Współczesny *homo europaeus* musi zająć odpowiednie stanowisko wobec rozbieżności, które są charakterystyczne dla każdego społeczeństwa⁹. Jednocześnie jeden z artykułów traktatu z Maastricht, ustanawiającego Unię, zakłada konieczność potwierdzenia własnej tożsamości w skali międzynarodowej, poprzez realizację wspólnej polityki zagranicznej, szczególnie w zakresie wspólnej polityki obronnej¹⁰. Należy pamiętać, że wspólnoty intersubiektywnej kultury są tworzone przez zbiorowość kultur narodowych¹¹. Tożsamość zbiorowa to tożsamość narodów, całych społeczności postrzeganych jako społeczne ciało¹².

Tożsamość społeczna staje się wielokrotnością tożsamości indywidualnej, której korzenie sięgają całkowicie lub przynajmniej częściowo wspólnych systemów wartości, norm, obyczajów, języka, gospodarki, a nawet określonego terytorium. Tożsamość społeczna jest tożsamością zbiorową, która opiera się na tradycji, teraźniejszości

⁵ M.S. Szczepański, *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań*, [w:] *IV forum architektury krajobrazu. Krajobraz jako wizjerunek tożsamości regionalnej (zagrożenia, ochrona i kształtowanie)*, Katowice – Jaworze, 4–6.10.2001, s. 68.

⁶ Z. Bokszański, *Tożsamość, interakcja, grupa : tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1989, s. 12.

⁷ M.S., Szczepański, *op. cit.*, s. 68.

⁸ T. Cipek, *Polityka tożsamościowa Unii Europejskiej*, [w:] A. Będkowska-Kopczyk (red.), *Świat i słowo. Jaka Europa?*, Wydawnictwo ATH, IT, Bielsko-Biała 2005, s. 79.

⁹ A.M. Piątek, *Quo vadis, Europa?*, [w:] A. Będkowska-Kopczyk (red.), *Świat i słowo. Jaka Europa?*, Wydawnictwo ATH, IT, Bielsko-Biała 2005, s. 194.

¹⁰ K. Michałowska-Gorywoda, *Geneza, cele i członkostwo Unii Europejskiej*, [w:] L. Ciamaga, E. Latoszek, K. Michałowska-Gorywoda i in. (red.), *Unia Europejska. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1997, s. 17–18.

¹¹ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005, s. 80.

¹² *Ibidem*, s. 97.

i wspólnym dla grupy określaniu przyszłości¹³. H. Tajfel wypracował teorię tożsamości społecznej, która zakłada, co następuje:

1. jednostka ma potrzebę samodefinicji;
2. jednostka dąży do samodefinicji pozytywnej;
3. jednostka definiuje się m.in. przez przynależność grupową (tożsamość społeczna + tożsamość osobista = pojęcie własnego ja) (rozstrzelenie – J.W.);
4. grupy społeczne tworzą się przez sprzężenie zwrotne z mentalną kategoryzacją rzeczywistości;
5. z punktu widzenia jednostki, grupy te dzielą się na grupy własne (ang. *ingroups*) i obce (ang. *outgroups*);
6. jednostka dąży do pozytywnej ewaluacji grupy własnej, jej najefektywniejszym źródłem jest negatywna ewaluacja grupy obcej;
7. mentalna kategoryzacja rzeczywistości jest produktem społecznym;
8. jest ona przekazywana jednostce w procesie socjalizacji¹⁴.

Tożsamość kulturowa stanowi odmianę tożsamości społecznej. Jej definicję przyjmuję za M. Szczepańskim jako

[...] trwałą identyfikację pewnej grupy ludzi i pojedynczych jej członków z określonym układem kulturowym tworzonym przez zespół idei, przekonań, poglądów z konkretnymi zwyczajami i obyczajami, z danym systemem aksjologicznym i normatywnym¹⁵.

Tożsamość regionalna stanowi szczególny rodzaj tożsamości społecznej i kulturowej. Jest ona silnie osadzona w tradycji regionalnej, wyraźnie odnosi się do jasno wytyczonego terytorium z uwzględnieniem szczególnych cech społecznych, kulturowych, często symbolicznych, gospodarczych i topograficznych danego obszaru. W tym rozumieniu tożsamość regionalna może być łączona z tożsamością etniczną¹⁶.

M. Szczepański w wielowymiarowym i wieloaspektowym opisie tożsamości regionalnej przyjmuje siedem podstawowych – profesjonalnych – perspektyw, które tworzą regionalne uniwersum symboliczne¹⁷.

1. perspektywa psychologiczna – zasadniczym jej elementem jest stopień indywidualizacji z regionem, jego społecznością i kulturą, wyrażana jest w gotowości do działania na rzecz regionu, jego społeczności czy zbiorowości;

¹³ M.S. Szczepański, *op. cit.*, s. 68.

¹⁴ M. Telus, *Konstrukcja narodowego „my”, czyli dlaczego kochamy ojczyznę*, [w:] I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Uczucia w języku i tekście*, Wydawnictwo UW, Wrocław 2000, s. 253.

¹⁵ M.S. Szczepański, *op. cit.*, s. 68.

¹⁶ *Ibidem*.

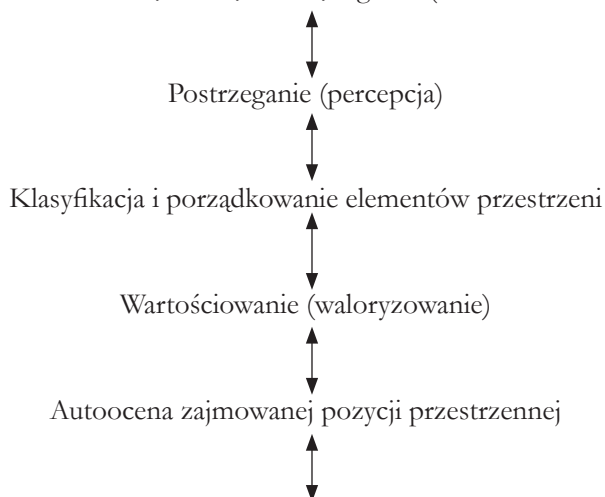
¹⁷ *Ibidem*, s. 69–71.

2. perspektywa socjologiczna – istotną rolę odgrywa tu podział na „my” i „oni”, a więc poczucie odrębności, charakterystyczne staje się odwołanie do „małych ojczyzn, Heimatu”, które mogą pozostawać w symbolicznych lub realnych konfliktach, ale dla osoby z zewnątrz zawsze będą spójne i zintegrowane (szczególnie w sytuacji zagrożenia);

3. perspektywa geograficzna – istotne staje się przypisanie do terytorium, ściślej do „miejsca” i „przestrzeni”. „Dom rodzinny” stanowi szczególny symbol miejsca, jest rdzeniowym elementem ojczyzny prywatnej, domowizny, Heimatu. *Genius loci* (duch miejsca) jest istotnym składnikiem prywatnej, małej ojczyzny. Jako jeden z filarów tworzy regionalną tożsamość, której uświadomienie wymaga poczucia wysokiej wrażliwości. M. Szczepański podkreśla, że nie można jej nabyć jedynie w wyniku edukacji, ponieważ w dużej mierze zaszczenia ją środowisko rodzinne¹⁸. Przestrzeń, w której człowiek żyje, jest plastyczna, dlatego społeczeństwo może ją przyswajać, kształtować i traktować jako bliską. Termin „proksymika” został wprowadzony przez Edwarda Halla z potrzeby formułowania naukowej refleksji nad indywidualnym i społecznym postrzeganiem przestrzeni i jej wymiarów¹⁹.

Rysunek 2. Społeczny odbiór przestrzeni mieszkania, domu, miasta i regionu

Przestrzeń mieszkania, domu, miasta, regionu (komunikat oznaczający)



Zachowania codzienne i praktyki mieszkaniowe, domowe, miejskie i regionalne utrwalające bądź degradujące rozmaite formy i odmiany tożsamości indywidualnej oraz społecznej (zbiorowej)

Źródło: M.S. Szczepański, *op. cit.*, s. 70.

¹⁸ *Ibidem*, s. 70.

¹⁹ *Ibidem*.

Spoleczny odbiór przestrzeni następuje automatycznie. Stałe odczytywanie, dostrzeganie, porządkowanie przestrzeni prowadzi do powstania w umyśle

[...] trwałych obrazów, przekonań, stereotypów i wyobrażeń konstituujących tak zwane **mapy pamięciowe** [**mapy mentalne**, por. uwagi dotyczące geografii mentalnej u Chlebdy 1998, przyp. – J.W.]. Szczególne miejsce zajmują w nich kluczowe *punkty orientacji przestrzennej (repery)* takie jak zabytki, pomniki, charakterystyczne budynki, aleje czy wewnątrzmięskie akweny. To właśnie dzięki tym symbolicznym i niepowtarzalnym elementom przestrzeni miasto jest bez trudu rozpoznawane, a proces identyfikacji tożsamościowej, jednostkowej i grupowej z nim ułatwiony²⁰.

W głębokiej świadomości tkwią regionalne mapy mentalne, które odnoszą się do wyobrażeń kształtowanych w świadomości pojedynczych ludzi, a także zbiorowości o granicach regionu, cechach decydujących o jego wyjątkowości, niepowtarzalności. Istnienie regionalnych map mentalnych bywa najczęściej nieświadomiane. Uaktywniają się one dopiero w sytuacji wyjątkowej, która wymaga jasnego sformułowania i manifestacji tożsamości regionalnej²¹;

4. perspektywa etnograficzna – lansuje strój, obyczaje, uświadomione poczucie dziedzictwa kulturowego, odczytywanie ze zrozumieniem znaczeń kultury materialnej; perspektywy socjolingwistyczna i językoznawcza to elementy, które budują regionalną tożsamość, wylaniają język, dialekt, gwara, pisaną i ustną lokalną twórczość;

5. perspektywa historyczna – daje wyraz związku z dziejami regionu;

6. perspektywa ekonomiczna – oznacza zwrócenie uwagi na ekonomię regionalną;

7. perspektywa urbanistyczno-architektoniczna – kieruje zainteresowania na dominujące na danym obszarze formy budowlane i rozwiązania urbanistyczne, jakimi są tradycyjne i ludowe zespoły architektoniczne, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wyraźne różnice regionalne.

Podsumowując rozważania na temat tożsamości regionalnej, przyjmuję – za M. Szczepańskim²² – że tworzą ją:

1. mikro- i mezoekologia, czyli wiedza o lokalnym (regionalnym) środowisku przyrodniczym i możliwościach ekorozwoju,
2. mikro- i mezogeografia, czyli wiedza o lokalnej (regionalnej) topografii,
3. historia regionalna, czyli wiedza o lokalnych (regionalnych) wydarzeniach i lokalnych (regionalnych) bohaterach, lokalnych (regionalnych) strukturach i rozwiązaniach politycznych (np. Sejm Śląski),
4. socjologiczna wiedza o społeczności lokalnej (regionalnej), w tym wiedza o krainach kulturowych, wielokulturowości, o koniecznych przeobrażeniach cywilizacyjnych regionu,

²⁰ *Ibidem*.

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*, s. 72.

5. wiedza o gwarze i jej odmianach, o regionalnej architekturze,
6. wiedza o lokalnej kulturze materialnej, artystycznej i rzemieślniczej.

Na potrzeby niniejszej pracy, uwagę zwracam również na perspektywę językoznawczą, ponieważ zgodnie z twierdzeniem M. Kunińskiego,

[...] poczucie tożsamości narodowej ujawnia swój silny związek z językiem, używanym przez daną wspólnotę narodową i prowadzi do działań, niejednokrotnie przybierających instytucjonalną formę, a zmierzających do ochrony języka narodowego przed nadmiarem obcych naleciałości, zwłaszcza wszechobecnego języka angielskiego. Zatem w pewnych przypadkach, na poziomie świadomości społecznej (wyrażanej przez elity) i zdeterminowanych przez nią działań instytucji państwa, mamy do czynienia z wyraźnym przekonaniem o ścisłym powiązaniu tożsamości narodowej z językiem [rozstrzelenie – J.W.]²³.

Zgodnie z definicją *Słownika współczesnego języka polskiego*, tożsamość oznacza: identyczność, autentyczność, prawdziwość. Kształcenie tożsamości, w świetle programu nauczania, jest nierozzerwalnie związane z nauczaniem wartości będących „wyznacznikami rozwoju orientacji podmiotowej jednostki”²⁴. W swoich rozważaniach dążę do wskazania rozumienia przez dziecko pojęcia „tożsamości”, przy jednoczesnym przedstawieniu jego kompetencji aksjologicznej. Należy podkreślić tu ważność procesów odnoszenia się samego podmiotu do otaczającego świata. Rozwijanie procesów poznawczych ucznia i orientacji w otoczeniu jest jednym z podstawowych założeń edukacji wczesnoszkolnej. Motywacja do poznawania otaczającego świata i zjawisk, a także nabywanie kompetencji społecznych warunkuje prawidłowe funkcjonowanie człowieka w różnych sytuacjach. Kontekst wychowania i nauczania jest uwarunkowany przez tzw. podwójną strukturę społeczną, tj. relację z rówieśnikami, a także rzeczywistość obiektywną narzuconą przez dorosłych²⁵. Funkcjonowanie dwóch światów społecznych rodzi konieczność realizacji podstawowych potrzeb. Odpowiednio ujawniają się one w:

- symbiozie, rozumianej jako ścisłe zespolenie i jedność z najbliższym otoczeniem – potrzeba więzi, która gwarantuje poczucie bezpieczeństwa;
- separacji, rozumianej jako stopniowe wylanianie się Ja z symbiotycznej jedności – odpowiada za poczucie tożsamości;
- indywidualacji, rozumianej jako rozwój wewnętrznej autonomii Ja – warunkuje potrzebę samorealizacji²⁶.

²³ M. Kuniński, *Język a tożsamość narodowa. Aspekty filozoficzne i socjologiczne*, [w:] M. Bobrowinicka (red.), *Język a tożsamość narodowa*, TAIWPN, Kraków 2000, s. 7–8.

²⁴ E. Ogrodzka-Mazur, *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2007.

²⁵ *Ibidem*, s. 101.

²⁶ E. Malkiewicz, *Motywy poznawania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka*, [w:] M. Kochan-Wójcik (red.), *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2002, s. 16–17, za: E. Ogrodzka-Mazur, *op. cit.*, s. 101–102.

Na potrzeby niniejszego artykułu, badaniami objęto 85 uczniów ze Szkoły Podstawowej nr 25 im. Ks. Jana Twardowskiego w Bielsku-Białej. Materiał badawczy stanowią 52 pisemne wypowiedzi językowe, 85 rysunków wykonanych przez dzieci, do których przyporządkowane zostały przez samych Autorów słowa, reprezentujące określone WARTOŚCI. Swoje rozważania odniosłam do programu wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku – *Wesoła szkoła* Jadwigi Hanisz – którego rzeczoznawcami są prof. dr hab. Józef Pólturzycki oraz dr Eugenia Rostańska. W programie dominują trzy dziedziny:

- sfera poznawcza – nabycie fundamentalnych podstaw wiedzy o sobie i świecie oraz metod umożliwiających wszechstronny rozwój w przyszłości;
- sfera etyczna – dotyka problematyki różnic, inności, odrębności, odrzucania uprzedzeń, pokojowego współistnienia, podmiotowości człowieka, tolerancji, patriotyzmu, odpowiedzialności za kulturowe dziedzictwo narodu;
- sfera kulturowa – odwołuje się do wartościowania jednostki w kontekście integracji europejskiej, kreuje tożsamość narodową, regionalną, jak również międzykulturową (nauka języka obcego).

Zgodnie z programem nauczania, tożsamość dziecka kształtowana jest poprzez nabywanie określonych umiejętności oraz przyswajanie niezbędnej wiedzy, która daje podstawę do:

- poczucia dumy z przynależności do rodziny;
- chętnego uczestniczenia w tradycjach i zwyczajach rodzinnych;
- odpowiedzialności;
- postrzegania swej indywidualności;
- tolerancyjności;
- prawdomówności;
- wrażliwości na piękno;
- przywiązania do rodzinnej miejscowości, odczuwania emocjonalnego z nią związku oraz dumy z faktu zamieszkiwania w niej;
- uczucia patriotyzmu związanego z „małą ojczyzną”;
- wrażliwości na piękno swojego regionu;
- ochrony kultury ludowej;
- zainteresowania własnym regionem;
- tolerancją wobec innych ras, innych krajów;
- reagowaniem na krzywdę drugiego człowieka.

Analiza tytułowego zagadnienia pozwoliła na stwierdzenie, że w pisemnych wypowiedziach językowych dziecka wyrażona jest jego narodowa tożsamość. Istotną rolę odgrywa specyfika narracji – symbolika treści wypowiedzi wytycza przebieg procesu kształtowania dziecięcej tożsamości²⁷. Rozwój języka dziecka w edukacji wczesnoszkolnej jest uwarunkowany czynnikami wewnętrznymi, związanymi ściśle z wiekiem. Jednocześnie stanowi produkt społecznych oddziaływań, wynik in-

²⁷ A. Cierpka, *Tożsamość jednostki wśród rodzinnych narracji*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 173–187.

terakcji DZIECKO – DOROSŁY, jest ściśle związany z metodami stosowanym w kształceniu²⁸. Ogólny rozwój każdego dziecka, z uwzględnieniem rozwoju językowego, jest silnie osadzony w kontekstach. A. Brzezińska podkreśla istotę kontekstu czasu, którą tworzy indywidualna, osobista historia człowieka, a także kontekstu społeczno-kulturowego, rozumianego jako sieć różnych związków społecznych²⁹.

Uczniowie w swoich pracach opisywali myśli, emocje, uczucia związane z OJCZYZNĄ. Za pomocą m.in. ekspresyjnych środków wyrazu zostały uzewnętrznione przeżycia, doświadczenia i refleksje osób piszących, które jednoznacznie wskazują na silne poczucie własnej tożsamości narodowej, o czym świadczą: znajomość narodowych symboli, umiłowanie kraju, polskiej ziemi, świadomość pochodzenia, narodowości, znajomość historii kraju. Uwagę zwraca zaskakująca wręcz metaforyka wypowiedzi i dojrzałość szkolnych tekstów.

[...] Ja czuję miłość do Polski
Polska jest całym moim życiem.

(Agnieszka, lat 9)

Mój dom jest jak niewidzialna siła
Ona trzyma mój dom
Jest z dziećmi i z rodzicami w sklepie i w szkole
A ta siła to ojczyzna, miłość, więź [...].

(Natalia, lat 9)

[...] mieszkam w Beskidach – tu jest pięknie [...]. Niedaleko są cmentarze żołnierzy,
którzy zginęli na wojnie lub w Katyniu [...].

(Renata, lat 9)

[...] A więc tak – żeby mieć Ojczyznę, trzeba w nią wierzyć. Ja kocham swoją Ojczyznę, a wy?

(Konrad, lat 9)

W małym kraju duża dusza [...]. I te góry malownicze, i te mury zabytkowe, no i rodacy... Polscy rodacy! Gdyby nie oni, nic, co jest teraz by nie istniało [...].

(Basia, lat 9)

Polska – schronienie od ludzi, problemów, można tam uciec myślą, która szybuje od serca do Ojczyzny. To taki mały, ale skuteczny gród, który chroni nasze dusze, myśli i ciała od zniszczenia. [...] Każdy jest cegłą tego domu [...].

(Wiktor, lat 9)

²⁸ K. Borawska, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 59.

²⁹ A.W. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, PWN, Warszawa 2006, s. 47–48.

Dla mnie Ojczyzna to światło, które zawsze świeci [...].

(Kinga, lat 9)

Przyjmuję za E. Ogrodzką-Mazur, że kompetencja aksjologiczna dziecka jest istotnym wyznacznikiem jego poczucia własnej i społecznej tożsamości. Ojczyzna jest dla dzieci niezwykle cenna. Analiza pisemnych wypowiedzi, jak również prac plastycznych, wskazuje na silny związek dziecka z krajem, w którym się urodziło i w którym mieszka. Rozumienie pojęcia OJCZYZNY wyrażane jest w postaci konceptualizacji jej jako: DOMU, ZIEMI OJCZYSTEJ, wpisując się tym samym w kontekst propozycji J. Bartmińskiego, zgodnie z którą kategoria OJCZYZNY rozumiana jest, między innymi, jako MIEJSCE, a także WSPÓLNOTA ludzi skupionych w określonym miejscu. Po analizie materiału językowego można odpowiedzialnie przyjąć tożsamość pojęć OJCZYZNA i POLSKA.

DOM to miejsce, w którym człowiek wzrasta, dojrzewa, to dom, którego obyczaje kształtują osobowość. Dom jest miejscem odpoczynku, staje się fantastyczną krainą, jest ostoją tradycji. Dom to symbol³⁰.

W pracach pisemnych uczniowie określają POLSKĘ/OJCZYZNĘ jako:

Polsko moja kochana [...] nie opuszczę Cię nigdy, bo Ty to mój dom. (Zosia, kl. IIIa)

Mój dom to ojczyzna, w niej mieszkam. (Daria, kl. IIIa)

Nasze państwo to dom nie tylko ludzi, ale także zwierząt i roślin, w którym mieszkają, każdy jest cegłą tego domu, jedna cegła zniknie, zniszczy się cały dom, cała Ojczyzna. (Wiktor, kl. IIIa)

Moja ojczyzna to cały dom. (Wiktoria, kl. IIIa)

Ojczyzna jest jak dom, w którym jesteś na co dzień. (Maciek, kl. IIIa)

Polska rodzinno-domowa jest określana, metaforycznie, jako: „gniazdo rodzinne”, „kolebka”. Dominującą wartość stanowi poczucie „bycia u siebie”, „bezpieczeństwa”, „jedności i przynależności do rodziny”, „akceptacja, miłość i szczęście”, „przywiązanie”, a w przypadku rozłąki – „tęsknota” i „chęć powrotu”. Ojczyzna to kraj, w którym się człowiek urodził, którego jest obywatelem, z którym jest związany poczuciem przynależności narodowej i emocjonalnej. Ojczyzna to „rodzinne progi”, „dom rodzinny”, „rodzinne strony”, dlatego tę wersję ojczyzny tworzy wspólnota rodzinna, przede wszystkim MATKA. Przestrzeń domu rodzinnego określana jest przez dzieci zaimkami: „mój”, „moja”, „nasza”, „nasz”.

Ojczyzna to mój kraj. (Michał, kl. IIIc)

Ojczyzna moja to wszystkich Polaków dom. (Agnieszka, kl. IIIc)

Ojczyzna wystarczy nam, nasza polska ziemia. (Basia, kl. IIIc)

Nie można niszczyć naszej Ojczyzny. (Karolina, kl. IIIc)

Polska jest moją ojczyzną. (Karol, kl. IIIc)

Polska to nasza piękny kraj, ukochany. (Natalia, kl. IIIc)

³⁰ P. Lewiński, *Dom w reklamie telewizyjnej*, [w:] G. Sawicka (red.), *Dom w języku i kulturze*, Jota, Szczecin 1995, s. 160–161.

MIEJSCOWOŚĆ RODZINNA, definiowana przez B. Dunaja jako „niezbyt duży obszar zabudowany i zamieszkały przez ludzi; najczęściej niewielkie miasto lub wieś”³¹, głęboko zakorzenia się w sercu. Człowiek w szczególnie sposób czuje się związany z miejscem, w którym się urodził, wychował, gdzie żyje jego rodzina. Przestrzeń tego miejsca jest przywoływana dzięki charakterystycznym elementom, składającym się na ściśle określony krajobraz.

Mam na imię Renata, mieszkam w Beskidach, jest tu pięknie. W każdej rzeczce widać kamyczki, które się srebrzą w słońcu. Moim ulubionym miejscem jest Piwniczna, tam nie czuć dymu ani paliwa [...]. Na małym rynku jest parę sklepików. W górach rosną dziurawce i inne ziola [...]. Wieczorami świeci się pijalnia, konkretnie fontanna [...]. Są cmentarze żołnierzy, którzy zginęli w wojnie lub w Katyniu [...]. (Renata, kl. IIIa)

W mojej krainie jest dużo lasów, gór i innych piękności. (Paweł, kl. IIIa)

Lasy Polski są pachnące i śpiewają w nich ptaki. (Kamil, kl. IIIa)

Choćby kto siedział przez dwadzieścia, czterdzieści lat, to nie spisałby piękna tego kraju. I te góry malownicze, i te mury zabytkowe, no i Rodacy! (Basia, kl. IIIa)

„Strony rodzinne”, „moje strony”, „miasto” to Polska lokalna (np. Bielsko-Biała, Łódź, Warszawa). Opozycje tworzą: „obczyzna”, „obcy kraj/kraina”, „u siebie/u obcych”, „swoi/obcy”. Według M. Szczepańskiego, pojęcie „ojczyzny prywatnej” bliskie jest lokalizmowi i społeczności lokalnej, pochodzi najprawdopodobniej od starogermańskiego *Heimskēpija* lub *Heim*, oznaczających pierwotny związek między domem i wielkim kosmosem.

K. Kossak-Głowczewski, podobnie jak T. Miczka, uważa, że „najbliższe otoczenie człowieka jest zarazem światem ogólnoludzkim”. T. Miczka przytacza słowa K. Głowczewskiego:

[...] można wskazać na istnienie swoistych strategii usiłujących obecnie pogodzić problem integralności nacjonalistycznego państwa na obecnym poziomie jego rozwoju [...] z jednej strony, z uzyskaniem swoistej autonomii i podmiotowości jednostek i grup społecznych (np. regionalnych) z drugiej strony. Pierwsza i dostrzegalna strategia rozwiązania powyższego problemu sprowadza się do rozwijania koncepcji regionalizacji państwa, a jej istotą staje się głębokie powiązanie z problemami globalnymi, europejskimi³².

Służy temu koncepcja Polski jako regionu Europy, wpisanego w globalną wioskę. Z tą koncepcją ściśle łączy się problem tożsamości. Jak podkreśla T. Miczka, tożsamość jest pojęciem bardzo złożonym i dynamicznym. Różne jej aspekty okazują się ważne w różnych sytuacjach i kulturach. Autor wyodrębnia tożsamość mocną, która „opiera się na silnych fundamentach, jest wewnętrznie spójna i potrafi się wyartykułować w kulturze i różnego typu dyskursach”. Jako przeciwieństwo tożsamości mocnej, badacz wyróżnia natomiast tożsamość słabą, ruchomą, oferowaną przez media. „Tożsamości mocne stwarzają ludziom poczucie bezpieczeństwa, wywołują

³¹ B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Przegląd Reader's Digest, Warszawa 2001, s. 513.

³² T. Miczka, *Tożsamość regionalna w perspektywie globalizacji*, wydruk komputerowy, Bielsko-Biała 2005.

poczucie nieuchronności i gwarantują poczucie odrębności, ale ograniczają wolność jednostek i zbiorowości”³³. Tożsamość mocna jest silnie związana z potrzebą zakorzenienia, a głębokie poczucie przynależności jest charakterystyczne wyłącznie dla stron rodzinnych i stanowi symbol tęsknoty za dzieciństwem i szczęściem. A. Wierzbicka podkreśla jednak, że definicji stron rodzinnych nie należy sprowadzać wyłącznie do przeżyć i odczuć związanych z dzieciństwem, chociaż te skojarzenia pojawiają się jako pierwsze w świadomości i języku,

Strony rodzinne to MAŁA OJCZYŻNA, dla której charakterystyczna jest swoista kultura, silnie osadzona w historii. Wyobrażona wspólnota narodu tworzy symboliczne uniwersum kultury narodowej, które, jako symboliczna całość stanowi zespół wartości, określanych mianem ojczyzny. Identyfikację narodową, poczucie swoistości i swojskości kultury zapewnia świadomość związku z ojczyzną³⁴.

„Rodzinna ziemia” to POLSKA przestrzena. B. Dunaj podaje następującą definicję „ziemi”:

wierzchnia warstwa skorupy ziemskiej – grunt, gleba: kamienista, piaskowa, pulchna, ciężka ziemia, orna ziemia; uprawiać, użyźniać ziemię; obszar własności prywatnej państwowej lub spółdzielczej, przynoszący właścicielowi zysk z uprawy, z gospodarki hodowlanej lub leśnej, grunt, rola; obszar zamieszkały przez grupę etniczną, także podniośle: kraj, ojczyzna: *ziemia podhalańska, śląska. Ziemia piastowska. Ziemia ojczyzna. Polska*³⁵.

REGION jest wyznaczony przez określone cechy języka czy krajobrazu. W kulturze REGIONU (szczególnie w kulturze POGRANICZA) tkwi wartość przetrwania, zdolności przejmowania innych elementów kulturowych, ich przyswajania, podporządkowania systemowi własnej kultury – bez zagrożenia jej tożsamości. REGION wytwarza mechanizmy, dzięki którym zostają adaptowane obce wpływy, bodźce, inspiracje, przy czym struktura etniczna pozostaje nienaruszona. Tradycja kulturowa REGIONU ma wymiar narodowego przetrwania. Okazała się ona formą świadomości najpierw etnicznej, a później narodowej³⁶.

Tatry... czemuż jak siedzib szukające ptaki,
 Myśli moje ku waszej zamarłej pustyni
 Lecą przez mgłę tęsknoty i przez marzeń szlaki?
 O pustyni tatrzańska! Bo na tym obszarze
 Calej mojej ojczyzny – o skalna świątyni –
 W tobie jednej są jeszcze – swobody ołtarze!

(F.H. Nowicki, *Tatry*)

³³ *Ibidem*, s. 4.

³⁴ A. Kłoskowska, *op. cit.*, s. 53–66.

³⁵ B. Dunaj (red.), *op. cit.*, s. 655.

³⁶ D. Kadłubiec, *Cieszyńskie pogranicze kulturowe*, [w:] D. Kadłubiec (red.), *Kultura ludowa na pograniczu*, Wyd. UŚ, Katowice 1995, s. 13.

Polska regionalna to: „prowincja”, „ziemia”, „region” (np. Podbeskidzie, Mazowsze), „to część całości Europy”. *Słownik współczesnego języka polskiego* definiuje REGION jako: „obszar odznaczający się swoistymi cechami krajobrazowymi lub wynikającymi z działalności ludzkiej”³⁷. Istotnym czynnikiem identyfikacji z grupą, o określonej tożsamości regionalnej, jest gwara, która wiąże się z perspektywą antropologiczną i etnograficzną³⁸. Istnienie „stron rodzinnych” rodzi się z poczucia przynależności do określonego regionu, z komfortowego odczuwania „bycia wśród swoich” i „u siebie”. Osobliwość POLSKI, jako szczególnego miejsca Europy, na którą składają się obyczaje, kultura i język, wylania z Europy – jako ojczyzny ojczyzn – małą ojczyznę.

Ojczyzno, tyś moim sercem
 Jesteś piękna, najpiękniejsza ze wszystkich krajów
 Czuję od Ciebie ten piękny zapach
 Stokrotków, fiołków, kaczęńców i maków
 Zabierz ze sobą w świat ten mały bukiet
 Czyżby tak jeszcze raz ujrzeć ojczysty las
 Zachwyca wielki świat
 Najpiękniejsze są polskie kwiaty
 A one są tu od wieków:
 Stokrotki, fiołki, kaczęńce i maki.
 (Wioletta, kl. IIIa)

Polacy, jako wspólnota narodowa, mają Ojczyznę, której granice domykają się zgodnie z granicami kraju. Polska jest naszym krajem rodzinnym, który w przypadku emigracji staje się obiektem tęsknoty, skłania do zadumy i refleksji. J. Bartmiński podkreśla, że wartość kraju, wartość ojczyzny uświadamiamy sobie, kiedy wychodzimy na forum międzynarodowe, wartość narodu, kiedy jesteśmy w Europie, wartość starego kontynentu, kiedy jesteśmy np. w Ameryce. Dowartościowanie polskiej tradycji następuje w momencie, kiedy włączamy ją do większej całości³⁹.

Polska narodo wa jest rozwinięciem ojczyzny lokalnej. Historycznie i współcześnie jest to koncepcja niezwykle ważna, rodzi się z poczucia przynależności do wspólnoty etnicznej, do jednego narodu. Tworzą ją przede wszystkim więzy krwi i wartości: historia, kultura i tożsamość, wynikające z przynależności do danej grupy etnicznej, jednego plemienia, narodu⁴⁰.

³⁷ B. Dunaj (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Przegląd Reader's Digest, Warszawa 2001, s. 232.

³⁸ D. Pluta-Wojciechowska, *Gwara a kontakt z dzieckiem*, [w:] „Małe i duże ojczyzny” w perspektywie teoretycznej i praktycznej, (red.) D. Pluta-Wojciechowska, W. Adamczyk, Wyd. ATH, Bielsko-Biała 2007.

³⁹ J. Bartmiński, *Dom i świat – opozycja czy współdziałanie*, [w:] G. Sawicka (red.), *Dom w języku i kulturze*, Jota, Szczecin 1997, s. 261.

⁴⁰ J. Bartmiński, *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, [w:] *idem* (red.), *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1993, s. 36.

Podsumowanie

Własnemu narodowi chcemy zapewnić to, co dla nas najważniejsze: bezpieczeństwo i siłę. Niepodległość jest nadrzędna wobec innych wartości. Czynnikiem fizycznie integrującym naród jest terytorium – przestrzeń i krajobraz, które nasycone są znaczeniem symbolicznym. Analiza badań dowodzi, że edukacja wczesnoszkolna daje dziecku podstawy do przekonania o nadrzędnej roli niepodległości.

[...] ale my, właśnie my, Polacy broniliśmy wszystkich frontów, wszystkich granic Polski, i choć czasem było ciężko, to wybrnęliśmy i jesteśmy tu i teraz. A nasza Polska jest piękna i zabytkowa i będziemy o to dbali. (Basia, kl. IIIa)

Oddałbym za nią moje życie [...]. Ojczyzna przeżyła dwie wojny. (Paweł, kl. IIIa)

O Ojczyznę będę walczył zawsze. (Kacper, kl. IIIa)

Dla mojego kraju zrobiłabym wszystko. (Martyna, kl. IIIa)

POLSCIE narodowej przeciwstawiona może być globalizacja, w której kraj traktowany jest jako część europejskiej i światowej całości. R. Robertson definiuje globalizację jako: „zespół procesów, które tworzą jeden wspólny świat”⁴¹. Według J. Sadlaka⁴²,

[...] społeczeństwa, które będą istniały w XXI wieku, są już teraz kształtowane przez potężne siły takie, jak globalizacja działań ekonomicznych, wzrost znaczenia wiedzy – jako przepustki do udziału w podstawowych działaniach ludzkości oraz rozprzestrzeniająca się demokratyzacja systemów politycznych. Edukacja w ogóle, a wyższa edukacja w szczególności, są ważnym czynnikiem w budowaniu fundamentów pod taką ewolucję społeczeństwa. Prawdopodobnie odegra ona pierwszoplanową rolę w globalizacji i wpłynie na kierunek jej ewolucji lub będzie punktem wyjściowym dla bardziej spójnych wizji problemów globalnych i sprawiedliwszego podziału tego, co wszyscy produkujemy i konsumujemy, czy też stanie się symbolem zglobalizowanej swobody przepływu kapitału, dóbr, sztuki i informacji⁴³.

J. Sadlak nazywa globalizację „nową geopolityką”, w której kontrola nad terytorium ma mniejsze znaczenie niż: kontrola i dostęp do różnego rodzaju rynków, umiejętność przetwarzania i używania wiedzy, zdolność rozwijania technologii oraz kapitał ludzki. „Globalizacja” jest odzwierciedleniem połączenia różnych procesów, ale i „powodem do nerwowego spoglądania w naszą przyszłość – jako jednostek i członków społeczeństwa”⁴⁴.

⁴¹ Definicja została wprowadzona przez Ronalda Robertsona w 1985 roku, koncepcja odwołuje się do uświadomienia „kurczenia”, zmniejszania się świata, jak również pojmowania go jako całości, w której lokalne wydarzenie pojmowane jest jako zdarzenie w całej społeczności.

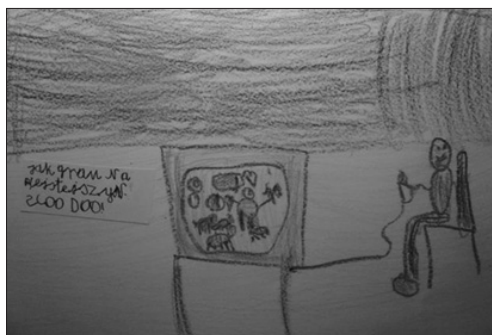
⁴² J. Sadlak, *O światowych tendencjach zmian w sferze szkolnictwa wyższego*, „Forum Akademickie” 1998, nr 10.

⁴³ *Ibidem*, s. 21.

⁴⁴ *Ibidem*, za: J. Wojciechowska, *Konceptualizacja POLSKI we współczesnej publicystyce*, nieopublikowana praca doktorska, Katowice 2007.

Przeprowadzone badania wskazują, że edukacja wczesnoszkolna stoi w obliczu wielkiego obowiązku wychowania dziecka do tożsamości. W analizowanym materiale, obok prac będących wykładnikiem zrozumienia tematu, pojawiają się prace uczniów z klasy I, świadczące o braku kompetencji aksjologicznej, co przejawia się w przedstawianiu wartości jako gier komputerowych, a nawet walk (por. rysunek 2 i 3).

Rysunek 2.
(uczeń, klasa III)



Rysunek 3.
(uczeń, klasa III)



Proces konstruowania tożsamości młodego pokolenia jest trudny i złożony. Najmłodszy uczy się korzystać z doświadczenia kulturowego osób starszych, między innymi poprzez poznawanie i pielęgnowanie tradycji, a jednocześnie wykazują obojętność wobec wartości wynikających z przynależności do określonej grupy narodowej. Młode pokolenie często afirmuje życie konsumpcyjne. Należy pamiętać, że „generowanie etosu, generowanie pewnego stylu życia, określonych norm jest wyzwaniem i zadaniem współczesnej edukacji”⁴⁵.

⁴⁵ J. Nikitorowicz, *op. cit.*, s. 80.

Bibliografia

- Bartmiński J., *Polskie rozumienie ojczyzny i jego warianty*, [w:] *idem* (red.), *Pojęcie ojczyzny we współczesnych językach europejskich*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1993.
- Bartmiński J., *Dom i świat – opozycja czy współdziałanie*, [w:] G. Sawicka (red.), *Dom w języku i kulturze*, Jota, Szczecin 1997.
- Bokszański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa : tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1989.
- Borawska K., *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Brzezińska A.W., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, PWN, Warszawa 2006.
- Chlebda W., *Kilka słów o Europie i innych kontynentach mentalnych*, [w:] S. Gajda (red.), *Słowo i czas*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1998.
- Cierpka A., *Tożsamość jednostki wśród rodzinnych narracji*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Cipek T., *Polityka tożsamościowa Unii Europejskiej*, [w:] A. Będkowska-Kopczyk (red.), *Świat i słowo. Jaka Europa?*, Wydawnictwo ATH, IT, Bielsko-Biała 2005.
- Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Przegląd Reader's Digest, Warszawa 2001.
- Kadłubiec D., *Cieszyńskie pogranicze kulturowe*, [w:] D. Kadłubiec (red.), *Kultura ludowa na pograniczu*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1995.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005.
- Kuniński M., *Język a tożsamość narodowa. Aspekty filozoficzne i socjologiczne*, [w:] M. Bobrowicka (red.), *Język a tożsamość narodowa*, TAIWPN, Kraków 2000.
- Lewiński P., *Dom w reklamie telewizyjnej*, [w:] G. Sawicka (red.), *Dom w języku i kulturze*, Jota, Szczecin 1995.
- Malkiewicz E., *Motywy poznawania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka*, [w:] M. Kochan-Wójcik (red.), *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2002.
- Michałowska-Gorywoda K., *Geneza, cele i członkostwo Unii Europejskiej*, [w:] L. Ciamaga, E. Latoszek, K. Michałowska-Gorywoda, L. Oreziak, E. Teichman (red.), *Unia Europejska. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1997.
- Miczka T., *Tożsamość regionalna w perspektywie globalizacji*, wydruk komputerowy, Bielsko-Biała 2005.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2007.
- Piątek A.M., *Quo vadis, Europo?*, [w:] A. Będkowska-Kopczyk (red.), *Świat i słowo. Jaka Europa?*, Wydawnictwo ATH, IT, Bielsko-Biała 2005.

- Pluta-Wojciechowska D., *Gwara a kontakt z dzieckiem*, [w:] D. Pluta-Wojciechowska, W. Adamczyk (red.), „Małe i duże ojczyzny” w perspektywie teoretycznej i praktycznej, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biala 2007.
- Sadlak J., *O światowych tendencjach zmian w sferze szkolnictwa wyższego*, „Forum Akademickie” 1998, nr 10.
- Szczepański M.S., *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań*, [w:] *IV forum architektury krajobrazu. Krajobraz jako wizerunek tożsamości regionalnej (zagrożenia, ochrona i kształtowanie)*, Katowice – Jaworze, 4–6.10X.2001.
- Telus M., *Konstrukcja narodowego „my”, czyli dlaczego kochamy ojczyznę*, [w:] I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Uczucia w języku i tekście*, Wydawnictwo UW, Wrocław 2000.
- Wojciechowska J., *Konceptualizacja POLSKI we współczesnej publicystyce*, nieopublikowana praca doktorska, Katowice 2007.
- Znanięcki F., *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój (Cultural Sciences. Their Origins and Development, 1963)*, tłum. J. Szacki, PWN, Warszawa 1971.

Barbara Nawolska

PRZYJEMNE I POŻYTECZNE. OBLICZENIA PIENIĘŻNE W EDUKACJI MATEMATYCZNEJ DZIECI

Żyje się za pieniądze, ale nie należy żyć dla pieniędzy.

Nicholas de Chamfort

Wstęp

Przyzwyczajeni do nowoczesnych środków płatniczych, często nie zdajemy sobie sprawy, jak wiele musiało się wydarzyć w dziejach cywilizacji, by mógł powstać „pieniądz wirtualny”. Pieniądz elektroniczny, papierowy czy kruszcowy bez względu na to, jak go nazwiemy, pełni i pełni podobną funkcję w życiu każdego z nas. W tym kontekście bardzo ważną cechą jest gospodarność rozumiana jako roztropne zarządzanie swoimi zasobami pieniężnymi. Nie bierze się ona jednak znikąd. Im wcześniej zaczniemy zapoznawać dzieci z pieniędzmi i o nich rozmawiać, tym większa szansa, że w przyszłości będą potrafiły w rozsądny i dojrzały sposób się nimi posługiwać.

Umiejętność właściwego gospodarowania finansami to bez wątpienia cecha pożądana u ludzi w każdych czasach. Zawsze dla wielu z nas aktualne było oszczędzanie i planowanie wydatków, które w pewnych grupach społecznych zyskało nawet sankcję moralną i religijną¹.

Zadaniem dorosłych jest zaznajomienie dzieci z obowiązującymi monetami i banknotami, nauczenie posługiwania się tymi wartościami i nauczenie gospodarności finansowej. Tych umiejętności uczą rodzice, ale też należy i warto uczyć ich w ramach edukacji matematycznej. O tym, jak w przyszłości będziemy zarządzać naszymi finansami, zadecydują umiejętności nabyte w dzieciństwie. Zatem uczmy dzieci, jak korzystać z pieniędzy i jak mądrze oszczędzać.

Historia pieniądza

Dawniej, gdy istniała jeszcze gospodarka naturalna, gdy ludzie wszystkie wyprodukowane dobra przeznaczali tylko na potrzeby własne, pieniądze nie istniały. Z czasem ludzie zaczęli produkować więcej dóbr niż potrzebowali, a nadwyżki wymieniali na towary, których sami nie wytwarzali. Taka wymiana była bardzo korzystna, ale jednocześnie trudna, gdyż nie zawsze oferujący jakiś towar mógł znaleźć nabywcę

¹ Por. M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1985, s. 117–139.

mogącego mu dać w zamian to, czego on potrzebował i to w odpowiedniej ilości. Trudności te zaczęto pokonywać używając do wymiany – jako zapłaty – towarów konsumpcyjnych cieszących się dużym powodzeniem, np. suszone ryby, bursztyn czy muszelki. Zaczęły one pełnić rolę pieniądza². Stopniowo wachlarz takich towarów zawężał się do tego, co cenne, trwałe (z łac. *solidus* znaczy *trwały*, a stąd nazwa *sold* – dawna moneta włoska) i łatwe do przechowania oraz podzielne. Najlepszym towarem platniczym stały się więc metale. Początkowo nieszlachetne, takie jak żelazo, brąz czy miedź, później metale szlachetne: złoto i srebro³. Najpierw regulacji zobowiązań finansowych dokonywano poprzez odważanie określonej ilości metalu szlachetnego uformowanego w sztabki. Z czasem, aby uniknąć kłopotliwego ważenia, zaczęto dzielić sztabki na kawałki w postaci małych kulek. Był to ogromny krok naprzód. Towarzyszył temu jednak proceder „psucia pieniądza” (który jest tak stary, jak same pieniądze), polegający na zmniejszaniu zawartości cennego metalu w jednostce pieniężnej. By temu zapobiec, zaczęto spłaszczać owe kulki i stawiać na nich pieczęcie jako dowód rzeczywistej zawartości określonej ilości metalu szlachetnego. Pieczęć była gwarancją realnej wartości pieniądza⁴. Wreszcie wprowadzono „ząbkowania” brzegu monet, co utrudniało oszustom skrawanie czy opiłowywanie krążków. Na pieczęci widniała najczęściej podobizna panującego władcy, a same monety zyskały dodatkową wartość – estetyczną, która jest do dziś źródłem pasji kolekcjonerskiej. Tym sposobem pieniądz początkowo ważony (kiedy siłę nabywczą określano miarą kruszcu) stał się pieniądzem bitym.

Z biegiem czasu i ten pieniądz kruszcowy się nie sprawdził. Posługiwanie się złotymi monetami nie było ani wygodne, ani tanie. Ich przechowywanie i transport były kosztowne. Zaczęto więc w XII wieku w miastach-państwach włoskich, a później w XVI wieku w Anglii, pieniądze deponować u złotników. W zamian otrzymywano kwity depozytowe (noty bankowe), będące potwierdzeniem faktu ulokowania określonej kwoty. Platności zaczęto regulować takimi kwitami depozytowymi, które zaczęły pełnić rolę pieniądza. Tak powstały pieniądze papierowe zwane banknotami – od nazwy „noty bankowe”⁵.

Początkowo istniała pełna wymienialność banknotów na złote monety (tzw. parytet wymiany). Z czasem w historii gospodarki światowej (szczególnie w okresie wojen) pojawiły się pieniądze papierowe symboliczne, które nie miały pokrycia w złocie. Stąd wynikały inflacje i kryzysy gospodarcze. Po I wojnie światowej w Niemczech znaczek pocztowy kosztował 15 miliardów marek, a po pensje przychodzono z koszami na bieliznę lub przyjeżdżano taczkami, co można obejrzeć na starych fotografiach. Również i Polskę dotknęła kilkakrotnie inflacja. Tę po I wojnie zdławił S. Grabski, wprowadzając Złoty Polski, tę w naszych czasach H. Gronkiewicz-Waltz,

² A. Kaźmierczak, *Pieniądz i bank w kapitalizmie, zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1993, s. 9–10.

³ *Ibidem*, s. 11.

⁴ *Ibidem*, s. 12.

⁵ *Ibidem*, s. 15–16.

wprowadzając Nowy Złoty Polski w parytecie wymiany 1: 10 000. Ostatni dzień 2010 roku był ostatnim dniem uznawania i wymiany starych złotych na nowe.

Kolejnym etapem rozwoju pieniądza było wprowadzenie pieniądza bezgotówkowego. Regulacja zobowiązań polegała na zwykłym zapisie przesunięcia gotówki z konta dłużnika na konto wierzyciela.

Współcześnie można płacić pieniądzem elektronicznym, którym jest zespół znaków na karcie magnetycznej. Przy tym rodzaju pieniądza rachunki bankowe znajdujące się w pamięci komputera są obciążane i uznawane za pomocą urządzeń elektronicznych. Płatność pieniądzem elektronicznym może być realizowana w bankach, różnych punktach sprzedaży, a rozliczenia mogą być dokonywane bez wychodzenia z domu poprzez konta internetowe. Tęgo rodzaju pieniądze są wygodniejsze w użyciu od banknotów i bilonu. W przypadku kart mikroprocesorowych dochodzi do tego aspekt wielofunkcyjności. Jedna karta może być jednocześnie: kartą płatniczą, kredytową, dowodem tożsamości, biletem komunikacji miejskiej, kartą telefoniczną itp. Nie bez znaczenia jest fakt, że pieniądz elektroniczny umożliwia posiadaczowi dokonywanie płatności na odległość za pośrednictwem Internetu. Utorowało to jednak drogę do nowego rodzaju oszustw i nadużyć, tak że odwieczny wyścig między tymi, którzy czuwają nad stanem naszego posiadania, a tymi, którzy czerpią korzyści z różnych nadużyć, wszedł w nową fazę.

We współczesnej gospodarce występuje pieniądz gotówkowy, bezgotówkowy i elektroniczny. Pieniądz gotówkowy występuje w postaci banknotów, bilonu i monet⁶.

Banknoty (bilet bankowy) to papierowe znaki pieniężne stanowiące prawny środek płatniczy danego kraju i będące ekwiwalentem wyrażania wartości towarów i usług⁷.

Bilon to drobne znaki pieniężne bite z metali pospolitych, przeznaczone do obsługi drobnego obrotu pieniężnego⁸.

Monety to pieniądze bite z metali szlachetnych. Wartość realna monety jest zazwyczaj wyższa od jej wartości nominalnej, co powoduje jej wycofywanie z obiegu pieniężnego i zdobywanie wartości numizmatycznej. Monety z reguły nie występują w powszechnym obiegu⁹.

W życiu codziennym terminów bilon i monety używamy zamiennie jako określenie pieniędzy metalowych, niezależnie z jakiego są metalu.

Pieniądze w wychowaniu

To, że współcześnie musimy uwzględnić w wychowaniu dzieci aspekt ekonomiczny i finansowy, jest tak oczywiste, iż nie wymaga uzasadnienia. Jak natomiast to robić, jest już mniej oczywiste i może podlegać dyskusji. Zapewne każdy rodzic,

⁶ A. Boruch, *Pieniądz w ekonomii i socjologii*, CeDeWu, Warszawa 2010, s. 75.

⁷ *Ibidem*, s. 73.

⁸ *Ibidem*, s. 76.

⁹ *Ibidem*.

jak i każdy nauczyciel może mieć w tym względzie nieco inne poglądy. By mówić o wychowaniu ekonomicznym czy finansowym, warto ustalić, co powinno wchodzić w jego zakres.

Nazwa ekonomia (z gr. *oikonomia*, czyli zarządzanie gospodarstwem) oznacza naukę o społecznych prawach rządzących produkcją, wymianą i rozdziałem dóbr w społeczeństwie, a także racjonalne wydatkowanie środków materialnych lub pieniężnych i umiejętne oszczędne gospodarowanie¹⁰. Podstawowymi działami ekonomii są mikroekonomia i makroekonomia. Z ekonomią nierozzerwalnie wiążą się takie pojęcia, jak pieniądze i finanse. Ekonomia to także przedsiębiorczość, czyli zdolność do podejmowania różnych spraw, inicjatyw, zwłaszcza w dziedzinie przemysłu i handlu oraz wspomniana już gospodarność, na którą składają się pewne umiejętności i nawyki¹¹. W ekonomii występują takie pojęcia, jak *homo economicus* oraz *homo sociologicus*, jako modele ludzkich zachowań.

Homo economicus to człowiek kierujący się w swoich działaniach kalkulacją i wyrachowaniem, zmierzający do maksymalizacji zysku, nieuwzględniający społecznych uwarunkowań, takich jak tradycja, obyczaj czy więzi społeczne, podejmujący tylko racjonalne wybory bez względu na bliźnich¹². Jego przeciwieństwem jest *homo sociologicus*, czyli człowiek odwołujący się w swoich działaniach do wartości społecznych, a nie do interesów, ograniczający swoją wolność poprzez społeczne normy i role, potrafiący, dla dobra społecznego, działać przeciwko swoim ekonomicznym interesom¹³. Są to skrajne modele zachowań ludzkich i żaden z nich nie jest modelem adekwatnym. Modelem zgodnym z rzeczywistością i pożądanym jest *homo socio-economicus*, czyli człowiek kierujący się w swoich działaniach zarówno własnym interesem, jak i normami społecznymi.

Reasumując, w zakres pojęcia gospodarności wchodzi nie tylko rozsądne zarządzanie swoimi oszczędnościami, ale również zrozumienie i zaakceptowanie takich spraw, jak szacunek do własności swojej i cudzej, do pracy własnej i innych osób. To również umiejętność docenienia trudu i poświęcenia innych ludzi i umiejętność pomagania innym i dzielenia się z innymi¹⁴.

Biorąc powyższe pod uwagę, warto w edukacji ekonomicznej dzieci uwzględnić:

- wiedzę (system monetarny, ceny dóbr i usług, bank, lokata, rachunek oszczędnościowo-rozliczeniowy, kredyt i jego spłata, karty płatnicze i kredytowe, reklama, fundusze inwestycyjne, papiery wartościowe itd.);
- umiejętności (umiejętność obliczeń pieniężnych, wydawania reszty, planowania i robienia zakupów, poszukiwania najniższych cen, oceny ofert i reklam, oszczędzania, a nawet zarabiania, inwestowania);

¹⁰ J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980, s. 176.

¹¹ J. Woźniak, *Ekonomia w nauczaniu dzieci w literaturze*, dostępne na: www.edukacja.edux.pl/p-2547-ekonomia-w-nauczaniu-dzieci-w-literaturze.php [10.01.2011].

¹² A. Boruch, *op. cit.*, s. 31.

¹³ *Ibidem*, s. 32.

¹⁴ J. Woźniak, *op. cit.*

- e m o c j e (właściwy stosunek do własności, pracy, oszczędności i gospodarności, traktowanie pieniędzy jako środka do realizacji celów, a nie celu samego w sobie, zaangażowanie w akcje charytatywne itp.).

Wychowanie w rodzinie

Wychowanie człowieka gospodarnego nie jest procesem ani łatwym, ani szybkim. Jego początek winien sięgać najmłodszych lat. Dziecku trzeba stopniować właściwą wiedzę w odpowiednich momentach. Nabywanie wiadomości i umiejętności z zakresu ekonomii i finansów ma odbywać się nie tylko teoretycznie, ale również w praktyce. Dziecku, jak w każdej innej dziedzinie życia, potrzebny jest przykład dorosłych. To właśnie przez naśladowanie mały człowiek daną czynność przeradza w swój nawyk. Robi to zupełnie nieświadomie, dlatego tak ważne jest, aby dorośli dawali dobry, odpowiedni przykład¹⁵.

Wychowanie finansowe to wpajanie dzieciom od najmłodszych lat zasad, które pozwolą im w życiu dobrze radzić sobie w sferze finansów. Dzięki temu nabiorą przekonania, że pieniądze są ważnym środkiem do realizacji celów, lecz nie celem samym w sobie. Jednakże by realizować cele, trzeba mieć pieniądze, zatem należy je oszczędzać i szanować, a ponadto trzeba pieniędzmi dobrze zarządzać, aby je pomnażać. Nie wolno dopuścić, aby dziecko wyrastało w przekonaniu, że może dostać niemal wszystko tylko dlatego, że chce – nawet, jeśli jest to możliwe. Trzeba je nauczyć, że na realizację marzeń należy zapracować, a to wiąże się z koniecznością czekania. Dziecko powinno być jak najwcześniej – gdy tylko jest w stanie to pojąć – wdrażane w życie finansowe rodziny, bo to pozwoli mu poznać mechanizmy finansowe, które rządzą naszym życiem. Należy dać mu możliwość przypatrzenia się życiu dorosłych, a nawet czynnego w nim udziału. Trzeba pozwolić dziecku być samodzielnym na tyle, na ile będzie tego chciało i potrafiło.

Jesteśmy odpowiedzialni za wspieranie u naszych dzieci inicjatywy i przedsiębiorczości. Warto dziecku pozwolić, a nawet należy zachęcić je do „zarobienia” trochę pieniędzy, aby potem pokazać, jak można je mądrze spożytkować. Warto w tym celu pomóc dziecku w wykonywaniu jakiegoś zadania, lecz nie wyręczać go. Praca nie musi być dla dziecka uciążliwa. Jeśli jest odpowiednio przygotowana, może być dla niego wspaniałą zabawą. Przez odpowiednie podejście do sprawy dziecko będzie chętniej podejmowało działania¹⁶.

Jest wiele pomysłów na to, jak wychowywać gospodarne dziecko, jak je przygotowywać do życia finansowego. Jednak najważniejsze jest, aby to robić systematycznie i konsekwentnie, aby być dla młodego człowieka dobrym wzorcem. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy sami sferę finansową mamy uporządkowaną¹⁷.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Por. J. Bodnar, *Jak wychować gospodarne dzieci*, Helion, Gliwice 2007.

Rozpoznawanie pieniędzy

Pieniądze dla bardzo małych dzieci są zbyt abstrakcyjne. Nie czują one wartości pieniądza. W większości maluchy w wieku przedszkolnym nie odróżniają szczególnie pieniędzy od klocków czy innych zabawek. Dopiero około piątego roku życia zaczynają dostrzegać i rozumieć, że pieniądze można wymienić na coś innego. Siedmio-, ośmioletnie dzieci zauważają już zależność między kwotą pieniędzy a liczbą bądź wartością przedmiotów, które można za nie kupić¹⁸. W takiej edukacji ważne są doświadczenia. Dobrą okazją do pokazania i wyjaśnienia dziecku, jak funkcjonują i do czego służą pieniądze, są różne gry i zabawy, np. w zakupy lub dziecięcy monopol. Takie zabawy warto wykorzystać do obalenia często pojawiających się u dzieci przekonań, że pieniądze wyjmują się bez ograniczeń z bankomatu i że one nigdy się nie kończą. Dzięki zabawom dzieci mogą się nauczyć, że wydając pieniądze w sposób niekontrolowany, szybko wyczerpiemy ich cały zapas.

Kieszonkowe

Jeszcze lepszym doświadczeniem jest możliwość gospodarowania własnymi zasobami. Warto więc dać maluchom parę złotych na własny użytek. Ważne, by kwota, jaką dostają, była dostosowana do ich potrzeb. Nie wystarczy jednak tylko dać pieniądze i uważać, że edukację finansową mamy z głowy. Należy dyskretnie czuwać nad ich wykorzystaniem. Trzeba z dziećmi rozmawiać o tym, na co przeznaczą swoje kieszonkowe i podpowiadać, jak wykorzystać posiadane kwoty. Warto dać dzieciom dobry przykład, bo nie ma lepszej nauki niż naturalne w tym wieku naśladowanie postępowania rodziców. Dobrze jest pozwolić dzieciom wydawać drobne kwoty na małe przyjemności. Uczą się tym samym dokonywania zakupów i zaczynają rozumieć zależność między wydawaniem pieniędzy a ich obecnością w skarbonce.

Nieco większe kwoty warto przeznaczać na coś specjalnego. Ważne jest w takiej sytuacji wyznaczenie sobie celu oszczędzania. Nie może to być cel bardzo odległy. Musi to być drobna rzecz, którą będzie można stosunkowo szybko kupić. Kupno czegoś drogiego, na co dziecko długo czeka i wyda wszystkie oszczędności, może przynieść odwrotny skutek. Maluch może przeżywać później rozczarowanie, nazywane przez psychologów depresją postdecyzyjną, gdy zakupiony przedmiot nie jest w stanie zrekompensować długiego procesu oszczędzania¹⁹.

Zarządzając własnymi pieniędzmi, dziecko uczy się gospodarności. Osobiście może się przekonać, że pieniądze są ograniczonym zasobem.

Nie jest dobrze, gdy rodzice płacą dziecku za coś, np. za dobre wyniki w nauce, za posprzątanie swoich zabawek czy posłuszeństwo, gdyż zamiast oszczędzania dziecko uczy się materializmu i robienia czegoś dla pieniędzy. Nie jest też dobrze obdarowywać dzieci tylko pieniędzmi zamiast klasycznymi prezentami. Dziecko powinno

¹⁸ Por. A. Ślusarczyk, *Mikroekonomia kieszonkowa*, „Newsweek Polska” 2009, nr 45.

¹⁹ *Ibidem*.

otrzymywać prezenty, bo to korzystnie wpływa na rozwój emocjonalny i właściwy stosunek do otrzymanych przedmiotów. Pieniądze tego nie mogą zastąpić²⁰.

Reklamy

Warto pamiętać o wszechobecnych w naszym życiu reklamach, szczególnie tych telewizyjnych. Kreują one wzorce wyglądu i sposobu zachowania dzieci. Mają „niemały wpływ na oczekiwania dotyczące własnej osoby u dzieci [...], zwłaszcza, jeśli ich bohaterami są dzieci w tym samym wieku, a reklamowany produkt jest dla nich atrakcyjny”²¹. Nie tylko zachęcają do kupna, kształtują wyobrażenia dzieci, ich przeżycia czy wartości, ale zdarza się, że nawet przekonania na temat rzeczywistości. Oddziaływanie reklam na dziecko bywa tak silne, że potrafi ono wierzyć w obraz szczęśliwej rodziny w nich przedstawionej. Naśladuje zachowania aktorów i wierzy, że dzięki temu jego własna rodzina będzie również szczęśliwa. Uważa, że posiadając reklamowane towary będzie bardziej wartościowe i bardziej atrakcyjne dla rówieśników. Dzieci, które nie mają modnych zabawek, strojów czy słodczych czują się odrzucone przez grupę rówieśniczą, a ich poczucie własnej wartości gwałtownie spada²². Stąd też tak często dzieci proszą rodziców o różne rzeczy, które widziały w reklamie i stają się, za przyzwoleniem rodziców, prawdziwymi konsumentami²³.

By reklamy nie zawładnęły naszymi dziećmi, by umiały one na nie spoglądać krytycznie, należy z nimi o tym rozmawiać. „Zwykła rozmowa z dziećmi o reklamie może znacznie zmienić ich sposób spostrzegania reklamy, a także zmniejszyć ilość wysuwanych przez nie próśb”²⁴. By przekonać dzieci, że reklamowane produkty nie są wcale lepsze od innych, można przeprowadzić eksperyment kreowania „gwiazdy telewizyjnej”:

Weź trzy podobne jabłka. Jedno przyzdób wbijając rodzyнки lub żelki, umieszczając w kolorowym pudełku lub oświetlając je latarką. Spytaj dzieci, które jabłko by kupiły. Jeśli wybiorą przybrane jabłko, poproś, by ugryzły każdy owoc. Czy jabłko „gwiazda” rzeczywiście ma lepszy smak?²⁵

Zatem czy warto płacić za nie dużo, gdy można kupić tańsze jabłko, które tak samo smakuje? W ten prosty sposób możemy dzieci uczyć rozsądnych wyborów konsumenckich również w odniesieniu do innych artykułów, takich jak ubrania, kosmetyki czy zabawki. W przypadku tych ostatnich

²⁰ *Ibidem*.

²¹ B. Harwas-Napierala, J. Trempala, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 4, PWN, Warszawa 2001, s. 153.

²² *Ibidem*, s. 152–154.

²³ J. Bodnar, *op. cit.*, s. 50–51.

²⁴ *Ibidem*, s. 115.

²⁵ *Ibidem*, s. 97.

[...] dzieci oczekują, by dana zabawka działała dokładnie tak, jak w telewizji. Dlatego trzeba je koniecznie ostrzec, że prawdopodobnie będą musiały cierpliwie ćwiczyć, nim opanują daną umiejętność²⁶.

Zabawka pokazywana w telewizji w domu nie będzie ani tak ładnie wyglądać, ani tak dobrze działać.

Zakupy

W sklepie nie można pozwalać dzieciom na zakup wszystkiego, co im się spodoba. Najlepiej wcześniej wyznaczyć im niewielką kwotę, którą mogą przeznaczyć na określone produkty i konsekwentnie trzymać się przyjętej umowy. Ważne jest, by dzieci przyzwyczyły się do słyszenia słowa „nie”. Jeśli będziemy konsekwentni – one to zaakceptują. Zakupy najlepiej robić zgodnie z wcześniej przygotowaną listą, by nie ulegać zachciankom. Dzieci, a nawet dorośli, mają niekiedy trudności z odróżnieniem tego, co potrzebują, od tego, czego chcą. Najlepszym ćwiczeniem, które może w tym pomóc, to zrobienie listy rzeczy, jakie chciałoby się kupić. Następnie, po pewnym czasie, należy sklasyfikować pozycje na tej liście na „rzeczy niezbędne”, „rzeczy, które mogą poczekać” i „rzeczy pozostające w sferze marzeń” ze względu na budżet, jakim dysponujemy²⁷. Tu pojawia się problem ludzi bogatych, których stać na to, by zrealizować taką listę w całości. Ważne jest przekazanie dzieciom poczucia, że nie wszystko im się należy. Nawet w zamożnych rodzinach warto wyznaczyć pule na wydatki życiowe, na cele dobroczynne i na inwestycje. Wówczas łatwo powiedzieć, że mamy limit na wydatki²⁸.

By dziecko zrozumiało budżet domowy, można miesięczną pensję rozmiąć na banknoty dziesięciozłotowe i odkładać je z dzieckiem na kupki z określeniem ich przeznaczenia: na czynsz, na żywność, środki czystości, na prąd, na gaz i inne stałe opłaty, na bilety tramwajowe, odzież, na przyjemności, np. książki, kino czy teatr, oraz na oszczędzanie i ewentualne nieprzewidziane wydatki. Tak pokazujemy dziecku, na co wydajemy pieniądze i jak w związku z tym należy nimi gospodarować. Nie można zbyt dużo wydać na przyjemności, bo np. zabraknie na żywność.

Oszczędzanie

Jak już wspomniałam, ważne jest, by dzieci nie wydawały wszystkich pieniędzy, które dostaną jako kieszonkowe lub jako prezent. Należy zachęcać je do odkładania pewnych kwot. Na początek może to być oszczędzanie do skarbonki na jakiś wcześniej wyznaczony cel. Później warto wyjaśnić, na czym polega oszczędzanie w banku i co ono daje. Tu należy w przystępny sposób opowiedzieć, jak pieniądze na rachunku „pracują” i się „rozmnażają”. By było to zrozumiałe dla dziecka, warto pokazać na

²⁶ *Ibidem*, s. 113.

²⁷ *Ibidem*, s. 164–165.

²⁸ *Ibidem*, s. 79–81.

kalkulatorze, jak zmienia się w czasie stan konta dla kwoty np. 100 zł i ile on wynosi po 10, 20, 30 latach. Tym samym wyjaśniamy, co to znaczy, „ziarnko do ziarnka” oraz „oszczędnością i pracą ludzie się bogacą”.

Warto też uczyć, że należy np. gasić światło, gdy się wychodzi z pokoju. To samo dotyczy zakręcania kranu podczas mycia zębów, by niepotrzebnie nie zużywać wody. Zwracamy w ten sposób uwagę na oszczędzanie zasobów naturalnych – na właściwe postawy ekologiczne. Ponadto należy wyjaśnić, że trzeba płacić za zużyty prąd, wodę, gaz, telefon, śmieci, telewizję itp., a w sklepie za zakupy. Ponieważ na to wszystko mamy ograniczone fundusze, nie warto płacić więcej niż jest to konieczne. W ten sposób pozostanie więcej pieniędzy na inne wydatki, które mogłyby sprawić przyjemność dzieciom – np. wspólne wyjście do kina, zoo czy wesołego miasteczka²⁹.

Działalność charytatywna

Jeśli tylko możemy, staramy się pomagać innym. Nawet jeśli nie robimy tego zbyt często, to chociaż raz do roku możemy przekazać jeden procent naszego podatku na organizacje pożytku publicznego. Informujmy o tym dzieci i opowiedzmy im o organizacji, której przekazujemy pieniądze. Zachęćmy dzieci do ofiarności, choćby to miało być tylko dzielenie się cukierkami z kolegami czy oddanie zabawki dla dzieci z domu dziecka. Bądźmy jednak ostrożni, by dziecko przez nas zachęczone nie zaczęło rozdawać wszystkiego co posiada.

Bez względu na to, jak jest to godne podziwu, nagle chęć [...] do oddania wszystkich pieniędzy biednym jest [...] nierealistyczna [...]. Co więcej, inne dzieci mogą nieuczciwie wykorzystać taką wspaniałomyślność³⁰.

Warto wyjaśnić dziecku, że nie można wszystkiego rozdać, bo może zabraknąć nam pieniędzy na jedzenie i inne ważne wydatki. Należy zawsze wcześniej ustalić budżet domowy i przeznaczyć w nim kwoty na cele charytatywne, włączając w to dziecko, by mogło samo przekazać pieniądze jakiejś organizacji czy podarować własne zabawki lub odzież, z której wyrosło.

Szkoła

W wychowaniu ekonomicznym dzieci i wyrabianiu u nich nawyków oszczędzania powinna pomagać szkoła. Pod względem edukacji finansowej sytuacja w polskich szkołach od kilku lat się poprawia. Jeszcze nie tak dawno, pod koniec ubiegłego wieku (do roku 1995), miała miejsce w Polsce wielka inflacja. Zarabialiśmy wtedy „miliony” złotych i w sklepach płaciliśmy za drobiazgi setkami tysięcy. Ze względu na tę sytuację operowaliśmy wówczas olbrzymimi kwotami i dużymi nominalami pieniędzy. Tych ówczesnych wielkości, ze względu na zbyt duży zakres liczbowy, nie

²⁹ *Ibidem*, s. 125.

³⁰ *Ibidem*, s. 126.

można było bezpośrednio wykorzystywać w edukacji matematycznej dzieci młodszych. To, co znajdowało się na ten temat w podręcznikach, nie nadążając za inflacją, nie było adekwatne do otaczającej rzeczywistości ekonomicznej, przez co przynosiło dzieciom dezinformację, więcej strat niż korzyści. Jednakże po denominacji od roku 1995 problematyka pieniędzy i ich wykorzystania wraca do szkolnych podręczników. Wydaje mi się jednak, że ciągle w sposób niewystarczający.

Zgodnie z nową podstawą programową z dnia 23 grudnia 2008 r., uczeń kończący klasę I: „zna będące w obiegu monety i banknot o wartości 10 zł; zna wartość nabywczą monet i radzi sobie w sytuacji kupna i sprzedaży, zna pojęcie długu i konieczność spłacenia go”³¹. Ponadto uczeń kończący klasę III: „wykonuje łatwe obliczenia pieniężne (cena, ilość, wartość) i radzi sobie w sytuacjach codziennych wymagających takich umiejętności”³². Wszystkie te treści są powiązane z poznawanymi przez dzieci zakresami liczbowymi i odpowiednimi umiejętnościami arytmetycznymi w ramach których uczeń: zapisuje cyframi i odczytuje liczby w zakresie 1000, porównuje dowolne dwie liczby w zakresie 1000, dodaje i odejmuje, sprawdza wyniki odejmowania za pomocą dodawania, poprawnie zapisuje działania, radzi sobie w sytuacjach życiowych, których pomyślnie zakończenie wymaga dodawania lub odejmowania³³.

W podręcznikach dla klas I–III nie brakuje zadań wymagających dokonywania różnorodnych obliczeń na liczbach mianowanych. Jednak jest zbyt mało zadań służących budowaniu świadomości pieniędzy i ich wartości. Propozycje takich zadań i zabaw zamieszczam w poniższej tabeli.

Sytuacja	Zadanie
Sklepik szkolny	Sprawdź ile kosztują: pączek, zeszyt, ołówek... Co możesz kupić mając 5 zł?
Sklep	Ile kosztują podstawowe produkty żywnościowe (chleb, jogurt, czekolada)? Zadanie domowe: Sprawdź w swoim sklepie (spytaj mamy), ile kosztuje chleb, mleko, kostka masła. Na lekcji: Każdy mówi albo wypisuje swoją cenę pod danym produktem. Czy w każdym sklepie kosztują tyle samo? Od czego to zależy? Zabawy w sklep, płacenie i wydawanie reszty metodą kasjerów.
Poczta	Ile kosztuje wysyłka listu, paczki i od czego to zależy?
Księgarnia	Ile kosztuje twój podręcznik, zeszyt, pióro?
Kwiaciarnia	Ile kosztują kwiaty: róża, tulipan itd., ile zapłacisz za bukiet z...?
Ceny biletów	Ile kosztuje bilet do kina, bilet tramwajowy, kolejowy?
Wycieczka na plac targowy	Ile kosztuje kg jabłek (ile to jabłek), bananów, pomarańczy? Czy u wszystkich sprzedawców kosztują tyle samo? O ile więcej? O ile mniej? Od czego zależy cena (towary gorszej i lepszej jakości)? Jak ceny zmieniają się w ciągu dnia? Na czym polega targowanie się i co to znaczy: „krakowskim targiem”?

³¹ Podstawa programowa z komentarzami, t. 1: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17), s. 43.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, s. 43–44.

Poszukiwanie najniższych cen	Sprawdzanie cen tych samych towarów w różnych miejscach.
Wyprzedaże	Pojęcie wyprzedaży i czasu ich organizowania. Analiza cen towarów przed wyprzedażą i w jej trakcie. Dyskusja o tym, kiedy i dlaczego warto kupować.
Reklama	Wyszukiwanie w sklepach, marketach nieuczciwych form manipulowania wyborami klientów. Porównywanie cen towarów reklamowanych i cen podobnych towarów, które nie są reklamowane.
Zgadnij ile?	Dopasowywanie cen do produktów lub szacowanie ich wartości.
Planowanie i dokonywanie zakupów	Organizacja szkolnego przyjęcia z jakiejś okazji (zakup jedzenia i ozdób do wysokości określonej kwoty).
Surowce wtórne	Czy wiesz, gdzie znajduje się najbliższy punkt skupu surowców wtórnych? Ile kosztuje kilogram makulatury? Butelka, kilogram złomu?
Zbiórka pieniędzy	Organizacja kiermaszu z własnoręcznie wykonanymi pocztówkami i ozdobami świątecznymi. Kiermasz używanych podręczników. Zbiórka surowców wtórnych i ich sprzedaż, by zebrać fundusze na wyznaczony cel.

Ponadto ważne jest takie układanie zadań i aranżowanie sytuacji, by dzieci nie wydawały całej sumy. Niestety, w podręcznikach są zadania, w których wyznaczoną kwotę uczeń ma wydać w całości, co nie jest zbyt wychowawcze.

Dzieci gospodarzami klasy

W szkole należy uczyć poszanowania mienia. Można to robić poprzez powierzenie sali danej klasie czy grupie. Jeżeli uczniowie czują się jej gospodarzami, to dbają o jej jak najlepszy stan. Jeżeli ponadto zostanie w szkole ogłoszony konkurs (np. z nagrodami) na najlepiej utrzymaną salę, to bardziej motywuje się dzieci do większej troskliwości o powierzone im mienie. Uczniowie starając się, aby to ich sala wygrała, będą zapobiegać wandalizmowi oraz dążyć do tego, aby było w niej ładnie i estetycznie. Można zaoszczędzić w ten sposób na wydatkach na remonty, co też jest przykładem gospodarności dla podopiecznych.

Oprócz dbania o pomieszczenia zamknięte, należy zatroszczyć się o bliższe i dalsze otoczenie szkoły. Wartościowe w tym względzie są organizowane od pewnego czasu Dni Ziemi, kiedy to dzieci zbierają śmieci w parkach, lesie czy na łąkach, ale też w swoim najbliższym otoczeniu. Może po takich akcjach same będą też mniej śmiecić i nie jest wykluczone, że zadbają o to, by inni tego nie robili.

Pieniądże w edukacji wczesnoszkolnej

Zapoznanie dzieci z pieniędzmi na zajęciach matematycznych należy rozpocząć od prezentacji monet i banknotów. Można to zrobić wykorzystując prawdziwe pieniądze, ale musimy przy tym pamiętać, iż w pracy z dziećmi trzeba zwrócić szczególną uwagę na warunki higieny związane z posługiwaniem się pieniędzmi. Krążą one przez wiele lat między ludźmi, państwami (euro), a nawet kontynentami (dolary)

i z natury rzeczy nie mogą być czyste. Jeżeli wykorzystujemy prawdziwe monety, to lepiej je wcześniej umyć. Najlepiej jednak używać, zamiast oryginałów, ich kartonowych modeli, które zazwyczaj znajdują się w tzw. wyprawkach uczniowskich. Na tym etapie ważne jest porównywanie wielkości monet i banknotów oraz poznawanie wzorów i napisów na nich się znajdujących. Istotna też jest ich kolorystyka i umiejętność porównywania nominalów.

Takie zapoznanie z pieniędzmi może odbywać się stopniowo, np. podczas monograficznego opracowania liczb pierwszej dziesiątki można zapoznawać dzieci kolejno z monetami 1, 2, 5, 10 groszowymi i odpowiednio 1, 2, 5 złotowymi oraz banknotem o wartości 10 zł. Stopniowo, w miarę rozszerzania kolejnych zakresów liczbowych, należy wprowadzać kolejne monety groszowe o nominalach większych niż 10 gr (20 gr i 50 gr) i kolejne banknoty o nominalach większych niż 10 zł (20 zł, 50 zł, 100 zł, 200 zł).

Ponadto należy uświadomić dzieciom, że nie ma monet czy też banknotów o dowolnych nominalach. Nie ma np. monety 7-złotowej. Kwotę 7 zł można przedstawić używając np. monety 5- i 2-złotowej albo siedmiu monet 1-złotowych. Nie są to jedyne możliwości. Warto zastanowić się z dziećmi, jak jeszcze inaczej można przedstawić wspomnianą kwotę 7 zł.

Tego typu zadania można wykonywać dla dowolnych wartości. Nie jest przy tym ważne, aby dzieci znalazły wszystkie możliwości przedstawienia zadanej kwoty, lecz by zdały sobie sprawę z tego, że można to zrobić na wiele sposobów.

Z. 1. Ułóż 6 zł. Jak to można zrobić? Sprawdź, czy ktoś zrobił inaczej. Ułóż 5 zł na różne sposoby. Potem układaj kolejno 7 zł, 8 zł, 9 zł, 10 zł na różne sposoby.

Z. 2. Ułóż 8 zł. Następnie tak rozsuń monety na dwie kupki, aby było 4 zł i 4 zł (jeżeli trzeba, możesz monety rozmieniać na drobniejsze). Rozsuń ułożone monety na dwie kupki, aby było 5 zł i 3 zł.

Takie ćwiczenia świetnie służą nie tylko zaznajomieniu z naszym systemem pieniężnym, ale doskonałą umiejętności rachunkowe związane z rozkładem liczby na składniki, a tym samym z poznawaniem struktury liczb.

Pieniądże są doskonałym środkiem dydaktycznym. Korzystając z kartonowych modeli pieniędzy, dzieci mają „konkret w garści”, co bardzo ułatwia im rozwiązywanie abstrakcyjnych zadań matematycznych. Jak słusznie twierdzą E. Puchalska i Z. Semadeni:

Pieniądże i obliczenia monetarne odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu pojęć matematycznych. Są bowiem z natury swej abstrakcyjne, umowne, a z drugiej strony są w pewnym sensie konkretne: dziecko się z nimi spotyka na co dzień i umie posługiwać się nimi przy zakupach³⁴.

³⁴ E. Puchalska, Z. Semadeni, *Algorytmy dodawania i odejmowania pisemnego*, [w:] Z. Semadeni (red.), *Nauczenie początkowe matematyki*, t. 3, WSiP, Warszawa 1985, s. 245.

Tak więc pieniądze (ich kartonowe modele) można i warto wykorzystywać do kształtowania pojęć matematycznych. Jak już wspomniałam, można je wykorzystać do poznawania struktury liczby (jej rozkładu na składniki), ale też do kształtowania działań matematycznych. W początkowym etapie nauki będzie to dodawanie i odejmowanie, później dojdą kolejne działania, czyli mnożenie i dzielenie. Równolegle, rozwiązując różnorodne zadania związane z obliczeniami pieniężnymi, dzieci lepiej poznają strukturę dziesiętkowego systemu pozycyjnego oraz różnorodne własności działań, jak np. rozdzielność mnożenia względem dodawania. Poniżej przedstawię przykłady wykorzystania pieniędzy i obliczeń pieniężnych do kształtowania pojęć matematycznych.

Dziesiętkowy system pozycyjny i działania arytmetyczne

W kształtowaniu dziesiętkowego systemu liczenia ważne jest uświadomienie sobie, że dziesięć jednostek rzędu niższego stanowi jedną jednostkę rzędu wyższego. Bardzo pomocne w tym względzie są wybrane nominały pieniędzy. Są nimi zlotówki, dziesięciozlotówki i stuzlotówki. Zauważmy, że 10 zlotówek to 1 dziesięciozlotówka, zaś 10 dziesięciozlotówek to 1 stuzlotówka. Kształcące są zadania, w których zamieniamy 10 zlotówek na 1 dziesięciozlotówkę i odwrotnie, czyli takie, w których większe nominały rozmieniamy na 10 jednostek o mniejszych nominalach.

Z. 3. Połóż na stoliku banknot dziesięciozlotowy, a obok ulóż zlotówkami kwotę 10 zł. Ile zlotówek ułożyłeś?

Ważny w tym przypadku jest wniosek, że 10 jednostki to jedna dziesiątka.

Z. 4. Ulóż kolejno 11 zł, 12 zł itd. aż do 20 zł. Używaj banknotu 10 zł oraz monet.

Takie zadania pomagają poznać liczby drugiej dziesiątki jako 10 i jeszcze kilka, co podkreśla dziesiętkowość naszego systemu liczenia i zapisywania liczb. Jednocześnie powinny towarzyszyć temu takie przypadki działań, które podkreślają strukturę liczb w naszym systemie.

Z. 5. Ulóż banknot dziesięciozlotowy, a obok ulóż 6 zlotówek. Ile to razem pieniędzy? [$10 + \dots = \dots$]; Ile zostanie z 16, gdy zabierzesz 6 zlotówek? [$16 - \dots = \dots$]; Ile zostanie z 16, gdy zabierzesz 10? [$16 - \dots = \dots$].

Przy rozszerzaniu zakresu liczbowego do 100, też można wykorzystywać pieniądze.

Z. 6. Przygotuj banknoty dziesięciozlotowe. Kładź na stoliku po jednej dziesiątce i licz dziesiątkami do 100. Potem zbieraj po 1 dziesiątce i odliczaj do tyłu.

W ten sposób uczymy liczenia pełnymi dziesiątkami. Dziecko, mając przed sobą ułożone banknoty, może kontrolować, co i jak liczy. Następnie przy zapoznawaniu się z liczbami w nowym zakresie istotne jest zestawianie ze sobą i odróżnianie liczb

np. 43 i 34. Należy tu wyraźnie wskazywać, która cyfra odnosi się do jedności, która do dziesiątek. Wskazane są zatem ćwiczenia typu:

Z. 7. Ułóż na stoliku 4 dziesiątki i 3 zlotówki. Zapisz cyframi jaka to kwota. Obok ułóż 3 dziesiątki i 4 zlotówki. Zapisz jaka to kwota. Porównaj kwoty i ich zapisy.

Tu ważna jest dyskusja nad znaczeniem poszczególnych cyfr w zapisie liczb wielocyfrowych.

W pierwszym okresie po wprowadzeniu nowych liczb wykonujemy na tych liczbach tylko te działania, które pogłębiają rozumienie systemu dziesiątkowego:

a) numeracyjne przypadki dodawania, np.

Z. 8. Ułóż na stoliku 5 dziesiątek i 4 zlotówki. Jako to razem kwota? Ile to razem jest $50 + 4$? Następnie układaj pieniądze i obliczaj: $40 + 3$, $60 + 7$, $80 + 5$.

b) numeracyjne przypadki odejmowania, np.

Z. 9. Ułóż na stoliku kwotę 47 zł. Odsuń 7 zł. Ile zostaje? Ile to jest $47 - 7$? Zapisz odejmowanie w zeszytcie. Następnie układaj pieniądze i obliczaj: $36 - 6$, $28 - 8$, $73 - 3$.

c) dodawanie i odejmowanie pełnymi dziesiątkami (setkami), np.

Z. 10. Ułóż na stoliku 2 dziesięciozlotówki, a obok 5 dziesięciozlotówek. Ile to jest $20 + 50$? Zapisz działanie w zeszytcie. Potem układaj pieniądze i obliczaj $30 + 40$, $70 + 20$.

d) mnożenie pełnych dziesiątek, setek itp. przez liczby jednocyfrowe, np.

Z. 11. Ułóż na stoliku 4 dziesięciozlotówki. Ile to jest 4 razy po 10? Zapisz działanie w zeszytcie: $4 \cdot 10 = 40$. Potem układaj pieniądze i obliczaj $3 \cdot 10$, $7 \cdot 10$, $5 \cdot 10$.

e) przedstawianie liczb w postaci: $427 = 4 \cdot 100 + 2 \cdot 10 + 7$, np.

Z. 12. Ułóż na stoliku 6 setek, 4 dziesiątki i 3 zlotówki. Jaka to kwota? Zapisz ją cyframi. Zapisz działanie: $643 = 6 \cdot 100 + 4 \cdot 10 + 3$. Przedstaw za pomocą pieniędzy liczby: 473, 734, 347, 743, 437, 374 i zapisz je cyframi oraz za pomocą działania.

W dalszej kolejności wykonujemy dodawanie i odejmowanie bez przekraczania progu dziesiątkowego, a później z przekraczaniem progu dziesiątkowego. Wszystkie obliczenia tego typu możemy dokonywać z wykorzystaniem kartonowych modeli pieniędzy.

Pieniądże można wykorzystać jako pomoc nawet w zwykłych zadaniach rachunkowych, w których nie ma mowy o żadnych płatnościach, np. aby obliczyć $43 - 28$, można odjemną przedstawić jako 4 dziesięciozlotówki i 3 zlotówki, rozmiąć jedną dziesiątkę na zlotówki. Po zamianie ustalić, ile jest teraz dziesiątek, a ile zlotówek, zabrać z tej kwoty 2 dziesiątki i 8 zlotówek. Ustalić, ile pieniędzy zostało.

Prawa działań

Sytuacja przedstawiona w zadaniu:

Z. 13. Ala kupiła w sklepiku szkolnym najpierw soczek za 3 zł, a potem jabłko za 2 zł. Adam kupił sobie najpierw jabłko za 2 zł, a potem soczek za 3 zł. Kto zapłacił więcej? Czy trzeba wykonywać obliczenia, by odpowiedzieć na to pytanie?

pozwala zauważyć, że dodawanie jest przemienne. Niezależnie od kolejności liczb w dodawaniu suma musi być taka sama, bo jest to w tym przypadku koszt takich samych zakupów. Rozwiązując zadanie:

Z. 14. Jeden zestaw klocków „Lego” kosztuje 43 zł. Do świetlicy kupiono 8 takich zestawów. Ile zapłacono za wszystkie zestawy klocków?

musimy wyznaczyć niełatwy dla dzieci iloczyn $8 \cdot 43$ zł. Zauważmy, że jeden zestaw kosztuje 4 dziesiątki i 3 zlotówki (ułożmy taką kwotę), zatem koszt 8 zestawów to 8 razy po 4 dziesiątki i 8 razy po 3 zlotówki, czyli $8 \cdot 43 = 8 \cdot 40 + 8 \cdot 3 = 320 + 24 = 344$. W taki to naturalny sposób, zrozumiały dla dzieci, korzystamy z prawa rozdzielności mnożenia względem dodawania.

Rozdzielność dzielenia względem dodawania można również przedstawić w naturalny sposób, rozwiązując zadanie dotyczące rozdzielania pieniędzy:

Z. 15. Kwotę 69 zł należy rozdzielić po równo między 3 osoby. Ile zł dostanie każda z tych osób?

Wystarczy przedstawić za pomocą modeli pieniędzy kwotę 69 zł, następnie rozdzielić 6 banknotów dziesięciozłotowych po równo między 3 osoby ($60 : 3 = 20$), a potem 9 pozostałych zlotówek również po równo między te osoby ($9 : 3 = 3$). Mamy zatem $69 : 3 = 60 : 3 + 9 : 3 = 20 + 3 = 23$.

Trudniejsze jest zadanie, w którym należy przed rozdzielaniem rozmiąć pieniądze, by możliwe było takie rozdzielanie:

Z. 16. Kwotę 48 zł należy rozdzielić po równo między 3 osoby. Ile zł dostanie każda z tych osób?

Tu po ułożeniu kartonowymi pieniędzmi kwoty 48 zł i próbie rozdzielenia jej na 3 równe części, zauważamy, że nie jest to bezpośrednio możliwe. Możemy rozdzielić tylko 3 banknoty dziesięciozłotowe. Dalsze rozdzielanie jest możliwe po rozmięciu 1 dziesiątki na 10 zlotówek. Mamy wówczas 18 zlotówek (8, które były od początku, i 10 po rozmięciu), które można rozdzielić na 3 równe części. Mamy więc $48 : 3 = 30 : 3 + 18 : 3 = 10 + 6 = 16$.

Podsumowanie

Kluczową rolę w edukacji ekonomicznej dzieci odgrywają rodzice. Jednakże szkoła powinna ich w tym wspierać. W szkole na lekcjach należy rozwiązywać więcej zadań realistycznych, dzięki czemu możemy uczyć prawdziwego zastosowania matematyki. Chodzi o pokazanie, iż wiedza matematyczna jest naprawdę przydatna w życiu codziennym, a szczególnie w finansach.

Istotna jest umiejętność gospodarowania pieniędzmi. Nie mniej ważny jest stosunek do nich. Warto więc uświadamiać sobie i naszym uczniom, że pieniądze nie są celem samym w sobie, ale mogą być np. środkiem do budowania więzi i dobrych relacji z innymi. Zatem warto uczestniczyć i zachęcać dzieci do takiego uczestnictwa w różnych akcjach charytatywnych. Należy dzielić się pieniędzmi, wspomagać potrzebujących, angażować się w działalność społeczną. Należy kształtować przekonanie, do którego wielu z nas dochodzi samodzielnie zbyt późno, że gromadzenie pieniędzy dla samego gromadzenia nie przynosi żadnych radości, a uczenie dzieci takiego gromadzenia jest błędem wychowawczym.

Bibliografia

- Bodnar J., *Jak wychować gospodarne dzieci?*, Helion, Gliwice 2007.
- Boruch A., *Pieniądz w ekonomii i socjologii*, CeDeWu, Warszawa 2010.
- Harwas-Napierala B., Trempala J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 4, PWN, Warszawa 2001.
- Każmierczak A., *Pieniądz i bank w kapitalizmie, zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1993.
- Ossowska M., *Moralność mieszczańska*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1985.
- Podstawa programowa z komentarzami, t. 1: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Puchalska E., Semadeni Z., *Algorytmy dodawania i odejmowania pisemnego*, [w:] Z. Semadeni (red.), *Nauczanie początkowe matematyki*, t. 3, WSiP, Warszawa 1985.
- Ślusarczyk A., *Mikroekonomia kieszonkowa*, „Newsweek Polska” 2009, nr 45, wkładka *ABC oszczędzania*, s. V–VI.
- Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980.
- Węglewski M., *ABC oszczędzania. Nie udawaj strusia. Zadłużenie*, „Newsweek Polska” 2010, nr 44, s. VII.
- Woźniak J., *Ekonomia w nauczaniu dzieci w literaturze*, dostępne na: www.edukacja.edux.pl/p-2547-ekonomia-w-nauczaniu-dzieci-w-literaturze.php [10.01.2011].

POZNAWANIE ŚWIATA PRZEZ DZIECKO Z OPÓŹNIONYMI I ZABURZONYMI FUNKCJAMI PODSTAWOWYMI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Wstęp

Prawidłowe rozwiązanie zadań osadzonych w sytuacjach życiowych jest uwarunkowane poprawnie wykonanymi operacjami intelektualnymi i motorycznymi oraz umiejętnościami przetwarzania i kodowania danych¹.

Percepcja i motoryka to dwie podstawowe czynności warunkujące egzystencję ludzką: orientację w otaczającej rzeczywistości i reagowanie na tę rzeczywistość. Percepcja i motoryka stanowią dwa podstawowe ogniwa w procesie regulowania kontaktów człowieka z otoczeniem².

Pełnią one bowiem istotną rolę w procesie samoorganizacji, polegającym na utrwalaniu zmian funkcjonalnych w układzie nerwowym, ponieważ percepcja stanowi czynności orientacyjne utożsamiane z procesami informacyjnymi, natomiast motoryka zaliczana jest do czynności wykonawczych. Informacje odebrane przez człowieka w tym samym czasie z wielu „wejść”, zostają zintegrowane i dają polisensoryczną informację o przedmiocie, co z kolei powoduje pojawienie się reakcji złożonych³. Cieszyńska i Korendo zwracają uwagę także na fakt sygnalizowania opóźnień w rozwoju poznawczo-emocjonalno-społecznym poprzez braki w rozwoju motorycznym, co ma głęboki uzasadnienie diagnostyczno-terapeutyczne⁴.

Namysłowska natomiast podkreśla, że wszystkie koncepcje rozwoju dziecka zakładają wzajemną zależność procesów rozwoju fizycznego, przede wszystkim psychomotorycznego oraz rozwoju emocjonalnego i poznawczego. Zwraca również uwagę na fakt,

[...] że zadziałanie we [...] wczesnych stadiach rozwoju psychicznego człowieka różnego rodzaju niekorzystnych czynników [...] stwarza ryzyko nieprawidłowego rozwoju, a tym samym ryzyko powstania różnego typu zaburzeń [...]⁵.

¹ W. Radziwillowicz, *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Impuls, Kraków 2004.

² M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna*, CMPPP, Warszawa 2000, s. 20.

³ *Ibidem*.

⁴ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

⁵ I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2007.

Występujące w tym okresie zaburzenia charakteryzują się różnaitością form występowania oraz wieloczynnikowych uwarunkowań. W tym miejscu należy podkreślić, że zaburzenia te często występują łącznie, rozgałęziają się oraz obrastają wieloma problemami wtórnymi⁶.

W związku z tym również wszelkie zaburzenia lub opóźnienia funkcji podstawowych (percepcji wzrokowej, słuchowej, motoryki, lateralizacji i orientacji przestrzennej) stają się przyczyną trudności w funkcjonowaniu dziecka w rzeczywistości szkolnej, dlatego bardzo ważne jest posiadanie wiedzy na temat symptomów opóźnionych i zaburzonych funkcji, co pozwala na wspieranie rozwoju dziecka oraz dostosowanie działań edukacyjnych do jego indywidualnych – rzeczywistych – możliwości. Poniżej przedstawiono symptomy zaburzeń funkcji podstawowych, które ułatwią przeprowadzenie wstępnej diagnozy dziecka, a tym samym pozwolą na uwzględnienie w procesie planowania działań edukacyjnych indywidualnych różnic rozwojowych dziecka.

Funkcje podstawowe – symptomy ich opóźnień i zaburzeń

Percepcja to zestaw procesów umożliwiających rozpoznawanie, organizowanie i nadawanie sensu wrażeniom otrzymanym od bodźców zewnętrznych, dzięki temu możliwe jest ustalenie tego, co rzeczywiste⁷. „Percepcją będzie więc słuchanie, oglądanie, zauważanie, dostrzeganie, przyswajanie. Zaliczamy tu również przyjmowanie i odbieranie odnoszone także do informacji”⁸. Zaistnienie percepcji warunkuje wystąpienie dwóch aspektów – odbioru wrażeń zmysłowych i konieczności dokonania ich interpretacji – dlatego możemy wymienić tyle rodzajów percepcji, ile zmysłów⁹.

Percepcja wzrokowa to zdolność do „rozpoznawania i rozróżniania bodźców wzrokowych, a także do ich interpretowania przez odniesienie do poprzednich doświadczeń”¹⁰. Bierze ona udział we wszystkich działaniach człowieka. Odpowiedni jej poziom umożliwia dziecku naukę czytania, pisanie, stosowania reguł ortografii, wykonywania zadań arytmetycznych oraz rozwijanie umiejętności wymaganych w trakcie nauki szkolnej. Jej najbardziej intensywny rozwój przypada na wiek od 3,6 do 7,6 roku życia.

Prowadzone badania wykazały, że uczniowie, mający trudności z porównaniem ze sobą struktur graficznych prostych i złożonych w czasie czytania i pisanie, charak-

⁶ I. Obuchowska, *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2005.

⁷ R. Sternberg, *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa 2001; R. Davis, E. Braun, *Dar dysleksji*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.

⁸ W. Kojs, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1988, s. 92.

⁹ M. Pąchalska, *Rehabilitacja neuropsychologiczna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.

¹⁰ M. Frostig, D. Horne, *Program rozwijający percepcję wzrokową. Poziom wyższy – podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1994, s. 5.

teryzują się opóźnioną analizą i syntezą wzrokową¹¹. Zakrzewska podkreśla, że niezbędnym i koniecznym warunkiem prawidłowej percepcji znaków graficznych i ich subtelnego różnicowania jest sprawne funkcjonowanie analizy i syntezy w obrębie analizatora wzrokowego¹². Jej rozwój jest zsynchronizowany z ogólnym rozwojem psychofizycznym¹³. Ta zależność rozwojowa

[...] pozwala z jednej strony na podstawie poziomu analizy i syntezy wzrokowej dziecka wnioskować o jego ogólnym rozwoju, z drugiej zaś – stan ogólny rozwoju dziecka pozwala przewidywać – w pewnym przybliżeniu – poziom wykonania tych czynności, u podstawy których leżą analiza i synteza wzrokowa¹⁴.

Zależność ta stanowi pewną podstawę wnioskowania na temat ogólnego rozwoju dziecka.

Tabela 1. Symptomy opóźnień i zaburzeń percepcji wzrokowej

Symptomy opóźnień i zaburzeń percepcji wzrokowej
<ul style="list-style-type: none"> • trudności w przepisywaniu wyrazów, zdań oraz dłuższych tekstów; • trudności pojawiające się w czasie pisania z pamięci oraz ze sluchu; • niewłaściwe rozplanowanie notatek na stronie zeszytu, nieprzestrzeganie granicy marginesu; • niespektowanie wielkich liter na początku zdania; • mylenie kierunku zapisu – od strony prawej do lewej; • trudności z zapamiętywaniem liter – mylenie liter dużych i małych o podobnym obrazie graficznym (np. a-o, n-m) oraz liter podobnych o odmiennym kierunku i położeniu (np. b-d-p-g; m-w-n-u); • pomijanie drobnych elementów liter – znaków diakrytycznych (np. haczyków w literach ą, ę) – i interpunkcyjnych; • typowe błędy ortograficzne – ten sam wyraz z trudnością ortograficzną zapisywany np. w jednym zdaniu lub tekście na różne sposoby (błędy ortograficzne mimo dobrej znajomości zasad pisowni); • mylenie liniatury w czasie zapisywania wyrazów/tekstu; • trudności z kojarzeniem dźwięku (głoski) z odpowiednim znakiem graficznym (literą); • odgadywanie czytanych wyrazów na podstawie np. ilustracji znajdujących się w czytance, czytanie „na pamięć” (domyślanie się treści wyrazu po początkowej sylabie); • niechęć do czytania; • trudności z różnicowaniem poszczególnych liter – wolne tempo czytania; • opuszczanie liter, sylab, wyrazów w trakcie czytania; • przestawianie liter w wyrazach – inwersja dynamiczna, np. czyta „kolare” zamiast korale; • długo utrzymujące się literowanie lub sylabizowanie; • czytanie powoduje duże zmęczenie; • trudności ze zrozumieniem czytanego tekstu; • gubienie się w tekście – dziecko często nie wie, gdzie czyta, dlatego wodzi palcem wzdłuż odczytywanej linii i zaznacza początek czytanego wiersza, by go „nie zgubić”;

¹¹ B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa 1999; H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1985.

¹² B. Zakrzewska, *Moje dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa 1998.

¹³ *Ibidem*; H. Spionek, *op. cit.*

¹⁴ *Ibidem*, s. 129.

Symptomy opóźnień i zaburzeń percepcji wzrokowej

- dokładne zapamiętywanie szczegółów z usłyszanych opowiadań lub przeczytanych przez kogoś tekstów;
- niechętnie wykonywanie rysunków i ich ubogość w szczegóły, zle rozplanowanie;
- niechętnie podejmowanie zabaw konstrukcyjnych;
- duże trudności z układaniem klocków według wzoru lub schematu;
- trudności z układaniem puzzli oraz różnego rodzaju układanek;
- trudności w wykrywaniu różnic i podobieństw w obrazkach;
- duże trudności w nauce geografii z posługiwaniem się mapą i wskazywaniem kierunków świata;
- trudności w nauce geometrii;
- trudności ze wskazywaniem i określaniem stosunków przestrzennych, np. obok, nad, za, w lewo, w prawo;
- trudności w nauce języków obcych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Cieszyńska, Korendo 2007; Oszwa, Borkowska 2007; Wysocka 2006; Szymańska 2004; Bogdanowicz 2002; Cieszyńska 2001; Rentlejsz-Kuczyk 1999; Czajkowska, Herda 1998; Waszkiewicz 1997; Skibińska 1996; Zakrzewska 1996; Maciarz 1992; Filipczuk 1989; Sawa 1987; Szurmiak 1987.

Percepcja dźwięków jest możliwa dzięki prawidłowo działającemu analizatorowi słuchu. Percepcja słuchowa to specyficzna zdolność wyodrębniania, identyfikowania i różnicowania dźwięków mowy. Wyodrębnianie odnosi się do słuchowej analizy i syntezy wyrazu, za którą odpowiedzialny jest sprawnie działający słuch fonematyczny, natomiast identyfikacja dotycząca różnicowania i wymawiania poszczególnych dźwięków mowy odnosi się do słuchu fonetycznego (mownego)¹⁵.

Dziecko, u którego stwierdzono uszkodzenie receptora słuchowego – niedosłuch – ma utrudniony odbiór dźwięków płynących z dużej odległości lub zbyt cichych, natomiast dziecko charakteryzujące się zaburzeniami analizy i syntezy słuchowej prawidłowo słyszy poszczególne dźwięki, jednak nie potrafi wyróżnić ich w potoku mowy. W związku z tym nie należy utożsamiać zaburzeń w procesie analizy i syntezy słuchowej z niedosłuchem. Zaburzeniom percepcji słuchowej często także towarzyszy słabsza pamięć słuchowa, dlatego stanowią one przyczynę wielu trudności szkolnych oraz mają negatywny wpływ na rozwój osobowości i przystosowanie społeczne. Mają wpływ również na występowanie opóźnień w rozwoju myślenia słowno-pojęciowego, przejawiającego się trudnościami w rozumowaniu, wnioskowaniu i uogólnianiu¹⁶. Opóźnień i zaburzeń percepcji słuchowej często towarzyszą obserwowalne symptomy, przedstawione poniżej.

¹⁵ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977, s. 280.

¹⁶ I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1998.

Tabela 2. Symptomy opóźnień i zaburzeń percepcji słuchowej

Symptomy opóźnień i zaburzeń percepcji słuchowej
<ul style="list-style-type: none"> • trudności w pisaniu ze słuchu; • trudności w zapisywaniu wyrazów ze zmiękczeniami, dwuznakami, ubezdźwięcznienia (zamiana w → f, b → p, g → k); • trudności z różnicowaniem i – j; • kłopoty z różnicowaniem nosówek a, ę od zespołów dźwiękowych -om, -on, -em, -en; • trudności w analizie zdaniowej – wyodrębnianiu wyrazów w zdaniu; • trudności z dzieleniem wyrazów na sylaby i głoski; • „gubienie” liter, zwłaszcza samogłosek; • w pisaniu pojawiają się często usunięte wady wymowy, mylenie głosek syczących i szumiących, np. szalik → salik; • liczne poprawki w zeszycie wskazują na wspieranie się podczas pisania ze słuchu pamięcią wzrokową; • trudności w syntezie przeliterowywanych wyrazów; • zamiany liter podczas czytania; • przekręcanie wyrazów, np. koldra → kordla; • trudności w rozumieniu przeczytanego tekstu; • rozpraszenie się podczas czytania, gdy do dziecka docierają inne dźwięki, np. rozmowy kolegów, dźwięki zza okna; • opóźniony rozwój mowy; • mały zasób słownictwa, ubogie wypowiedzi; • trudności w nauce języków obcych; • trudności z zapamiętaniem: wierszy, piosenek, dni tygodnia, nazw miesięcy, tabliczki mnożenia; • trudności w rozumieniu dłuższych wypowiedzi słownych; • trudności z zapamiętaniem i wykonaniem dłuższych – złożonych – poleceń nauczyciela, np.: „przed zamazaniem tablicy, poukładaj książki i podlej kwiaty”; • trudności z powtórzeniem melodii; • trudności w poruszaniu się w rytm muzyki.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Mirecka 2009; Krasowicz-Kupis 2008; Cieszyńska, Korendo 2007; Wysocka 2006; Rentflejsz-Kuczyk 1999; Czajkowska, Herda 1998; Skibińska 1996; Maciarz 1992.

Prawidłowy rozwój ruchowy charakteryzuje się przechodzeniem przez poszczególne jego etapy: od leżenia poprzez raczkowanie do stawania i chodzenia. Z jego opóźnieniem mamy do czynienia, gdy dziecko wolniej osiąga poszczególne etapy rozwoju. Opóźnienia mogą mieć charakter całościowy (globalny), gdy odnoszą się do całokształtu rozwoju motorycznego, lub fragmentaryczny (wycinkowy), gdy dotyczą tylko określonej umiejętności ruchowej. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że deficyty motoryczne w pierwszych miesiącach życia mogą stanowić jedyny zauważalny sygnał nieprawidłowości rozwojowych¹⁷. W związku z powyższym wszelkie opóźnienia rozwojowe motoryki dużej i małej nabierają szczególnego znaczenia, dlatego istotnym wydaje się znajomość symptomów opóźnień i zaburzeń motoryki ogólnej oraz manualnej (tabela 3 i 4).

¹⁷ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

Tabela 3. Symptomy opóźnień i zaburzeń sprawności motorycznej ogólnej

Symptomy opóźnień i zaburzeń motoryki dużej
<ul style="list-style-type: none"> • mała aktywność ruchowa i unikanie zabaw ruchowych – ogólna niezgrabność ruchowa; • zbyt duże lub zbyt małe napięcie mięśniowe; • trudność z utrzymaniem równowagi w trakcie stania, skakania na jednej nodze oraz w czasie wykonywania różnych ćwiczeń gimnastycznych; • zakłócenie koordynacji wzrokowo-ruchowej (ruchu pod kontrolą wzroku); • trudności w naśladowaniu lub powtórzeniu ruchu; • niezręczne chodzenie po schodach; • niezręczność występująca w zabawach piłką (dziecko nie łapie, nie rzuca, ma trudności z kopnięciem piłki); • występują znaczne trudności w jeździe na rowerze, hulajnodze, rolkach, łyżwach; • mała płynność ruchów; • współruchy (synkinezyje) określa się zazwyczaj jako udział w określonym ruchu tych mięśni, które w danym ruchu nie powinny brać w ogóle udziału, np. zbędne dodatkowe ruchy ramienia towarzyszące ruchom dłoni, silne ruchy mięśni twarzy towarzyszące ruchom rąk; • szybkie zniechęcenie i niekończenie rozpoczętej pracy; • zaburzenia koncentracji uwagi; • nienadążanie za rówieśnikami, np. w czasie wykonywania prac plastycznych, pisania sprawdzianów; • prace plastyczne są niestaranne, niedbale – poplamione, pogniecione, zagięte rogi kartki, podarte.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Cieszyńska, Korendo 2007; Namysłowska 2007; Wysocka 2006; Czajkowska, Herda 1998; Skibińska 1996, Maciarz 1992.

Rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej odbywa się od najmłodszych lat życia dziecka, jednak to dzieci przedszkolne oraz w młodszym wieku szkolnym charakteryzują duże trudności w wykonywaniu precyzyjnych ruchów, co wynika z niedokończzonego procesu kostnienia dłoni – palce są bardzo giętkie, kości mają zakończenia chrząstkowe (skostnienie nadgarstka następuje dopiero około 10–13 roku życia). U dzieci 6–7-letnich nerwy mięsne palców, ręki, przegubu i ramienia nie są rozwinięte w takim stopniu, by mogły wykonywać precyzyjne i skoordynowane ruchy¹⁸.

Tabela 4. Symptomy opóźnień i zaburzeń sprawności motorycznej manualnej

Symptomy opóźnień i zaburzeń motoryki małej
<ul style="list-style-type: none"> • opóźnienie rozwoju prakcji – ruchów celowych, np. ubieranie się; • duży brak samodzielności oraz trudności z wykonywaniem czynności samoobsługowych, jeśli są podejmowane, to wykonywane są bardzo wolno; • trudności z cięciem nożyczkami; • trudności z zapinaniem guzików oraz wiązaniem butów; • niechęć do wykonywania czynności manualnych, np. wydzieraniek, wylepianek, lepienia z plasteliny/modeliny; • nieprecyzyjne ruchy palców i dłoni; • zniekształcone pismo, nieczytelne, niemieszczące się w liniaturze, brak prawidłowych połączeń liter oraz wolne tempo pisania; • w zeszytach często występują: plamy, zgięte rogi, skreślenia, poprawki, kleksy; • nieprawidłowe trzymanie narzędzia pisarskiego;

¹⁸ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.

- nadmierne napięcie mięśniowe powoduje zbyt silny nacisk na narzędzie pisarskie oraz łamanie ołówka i kredek, natomiast z powodu małego napięcia mięśniowego – linie są prawie niewidoczne;
- w rysunkach rzadko występują linie faliste oraz owalne;
- niechęć wobec zabaw klockami;
- nieumyślne psucie i niszczenie zabawek oraz innych przedmiotów, np. upuszczanie przedmiotów.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Gieszyńska, Korendo 2007; Namysłowska 2007; Wysocka 2006; Rentflejsz-Kuczyk 1999; Czajkowska, Herda 1998; Skibińska 1996; Maciarz 1992.

Elementem rozwoju ruchowego dziecka jest prawidłowy rozwój procesu lateralizacji oraz orientacji przestrzennej. Lateralizacja to stronność funkcjonalna – dominacja narządów występujących parzyście (rąk, nóg, oczu i uszu) – natomiast orientacja przestrzenna to umiejętność prawidłowego oceniania układów znajdujących się w przestrzeni oraz stosunków zachodzących między nimi. Zależy od kilku sprawności: koordynacji między zmysłami, zdobycia poczucia stałości otaczających obiektów, rozwoju sprawności manipulacyjnych i lokomocyjnych oraz przyswojenia nazw opisujących relacje przestrzenne¹⁹. Wszelkie zaburzenia procesu lateralizacji są ściśle powiązane z zaburzeniami orientacji przestrzennej, o czym świadczą obserwowalne symptomy (tabela 5).

Tabela 5. Symptomy zaburzeń lateralizacji oraz orientacji przestrzennej

Symptomy zaburzeń lateralizacji i orientacji przestrzennej
<ul style="list-style-type: none"> • mylenie liter podobnych różnie ułożonych w przestrzeni (inwersja statyczna), np. b-p-g-d, u-n-m-w; • zmiany kolejności liter w wyrazach, przestawianie ich (inwersja dynamiczna); • pismo lustrzane (lateralizacja skrzyżowana); • zniekształcanie liter oraz trudności z utrzymywaniem się w liniaturze; • pisanie szlaczków i liter od strony prawej do lewej; • niewłaściwe rozmieszczanie tekstu na stronie oraz w liniach zeszytu; • przestawianie liter, sylab w wyrazie oraz wyrazów w zdaniu; • wolne tempo czytania; • zwieryadlane odczytywanie cyfr, np. 6 → 9; • w czasie kolorowania zmiany kierunku kreski, prace sprawiają wrażenie niestarannych oraz zle rozplanowanie rysunku na stronie; • trudności z przerysowywaniem figur lub elementów różnie ułożonych w przestrzeni; • trudności z odtwarzaniem figur złożonych; • trudności w uczeniu się geografii, np. praca z mapą, wskazywanie kierunków świata; • trudności występujące na lekcjach geometrii; • trudności w orientacji w schemacie ciała; • problemy z określaniem stosunków przestrzennych, mylenie określeń, np. obok, pod, za, przed.

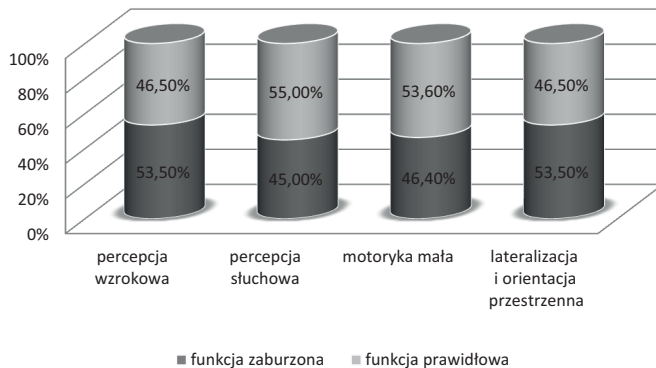
Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wysocka 2006; Rentflejsz-Kuczyk 1999; Skibińska 1996; Maciarz 1992.

Chcąc poznać jak liczna jest grupa dzieci przekraczających próg szkoły, charakteryzujących się opóźnieniami funkcji podstawowych, przeprowadzono badania w jednej z katowickich szkół, polegające na ocenie percepcji wzrokowej, percepcji

¹⁹ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierala, J. Trempala (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2003, s. 89.

sluchowej, motoryki małej oraz lateralizacji i orientacji przestrzennej. Badaniami była objęta grupa 71 uczniów klas pierwszych – 7-latków.

Wykres 1. Opóźnienia funkcji podstawowych w grupie 7-latków



Źródło: badania własne.

Przedstawione na wykresie wyniki badań pozwalają na wysunięcie następujących wniosków:

Poziom percepcji wzrokowej badanych uczniów, którzy rozpoczęli naukę szkolną, był obniżony w stosunku do wieku u 53,50% dzieci, w związku z tym istnieje duże prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń zdolności rozpoznawania, rozróżniania i interpretowania bodźców wzrokowych.

Percepcja słuchowa w obrębie analizy i syntezy słuchowej była obniżona w stosunku do wieku u 45% badanych uczniów klas pierwszych, dlatego uczniowie ci charakteryzowali się trudnościami z prawidłowym rozpoznawaniem i różnicowaniem najmniejszych elementów składających się na wyraz – fonemów.

Motoryka mała była obniżona w stosunku do wieku u 46,40% badanych uczniów, co w znacznym stopniu może wpłynąć na utrudnienia w opanowaniu umiejętności pisania.

Lateralizacja oraz orientacja przestrzenna badanych uczniów była zaburzona u 53,4% dzieci, co może wpłynąć na trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych, szczególnie czytania i pisania.

W związku z tym szczególnego znaczenia nabiera wczesna ocena percepcji wzrokowej i słuchowej, motoryki oraz lateralizacji i orientacji przestrzennej, co pozwoli na wyłonienie grupy dzieci, które w przyszłości będą mogły mieć trudności w uczeniu się, wynikające z zaburzeń funkcji podstawowych, i objęcie ich działaniami wspierającymi oraz wdrożeniem programu terapeutycznego.

Miejsce diagnozy dojrzałości szkolnej oraz rola strefy najbliższego rozwoju w działaniach wspomagających poznanwanie rzeczywistości przez ucznia edukacji wczesnoszkolnej

Kształcenie w klasach edukacji wczesnoszkolnej jest łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Kontynuacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach początkowych polega między innymi na utrwalaniu i poszerzaniu wiadomości, umiejętności oraz nawyków, które stanowiły treść kształcenia przedszkolnego. Wśród celów edukacyjnych pierwszego etapu kształcenia należy wymienić: wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, w tym szczególnie umiejętności służących zdobywaniu wiedzy. To zachowanie ciągłości dydaktyczno-wychowawczej wynika między innymi z prawidłowości rozwojowych, ponieważ

[...] przechodzenie z jednego okresu rozwojowego do drugiego nie odbywa się w sposób nagły ani *kerzysony*, nie istnieją też ostre granice pomiędzy poszczególnymi etapami rozwojowymi. Każdy następny etap przygotowany jest już w okresie poprzednim przez dokonujące się w nim zmiany zarówno przez stałe komplikowanie się procesów psychicznych, wzbogacanie ich treści i kształtowanie nowych form, jak i przez rozwój treści, struktury, lecz pod wpływem warunków życia, własnej aktywności dziecka i odpowiedniego wychowania²⁰.

Żeby proces uczenia się mógł przyczynić się do wspomagania rozwoju umysłowego, musi zawierać budulec – doświadczenia – który jest potrzebny dziecku do dokończenia schematów intelektualnych, które ono buduje w swoim umyśle²¹.

Wrodzony potencjał rozwojowy dziecka ujawnia się podczas właściwej stymulacji płynącej z otoczenia, warunkującej proces uczenia się oraz nabywania życiowego doświadczenia, ponieważ to dzięki uczeniu się polegającemu na zdobywaniu różnorodnych doświadczeń możliwe jest nadanie dziecięcej działalności poznawczego charakteru oraz utożsamienie z stymulowaniem rozwoju²².

Powodzenie dziecka we wczesnej nauce czytania, pisania czy liczenia jest o tyle skuteczne, o ile nauczyciel potrafi nawiązać do posiadających już przez dziecko doświadczeń poznawczo-społecznych, i o ile zdaje sobie sprawę ze zróżnicowania tych doświadczeń u każdego dziecka. Bliższe ich poznanie stanowi bowiem podstawę dla indywidualizacji ćwiczeń w uczeniu się czytania, pisania i matematyki²³.

²⁰ M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986, s. 185–186.

²¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*, Edukacja Polska, Warszawa 2009, s. 31.

²² E. Wysocka, *Diagnoza dojrzałości szkolnej jako podstawa prognozy funkcjonowania dziecka w sytuacji szkolnej*, [w:] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Żak, Warszawa 2006.

²³ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Żak, Warszawa 2003, s. 7.

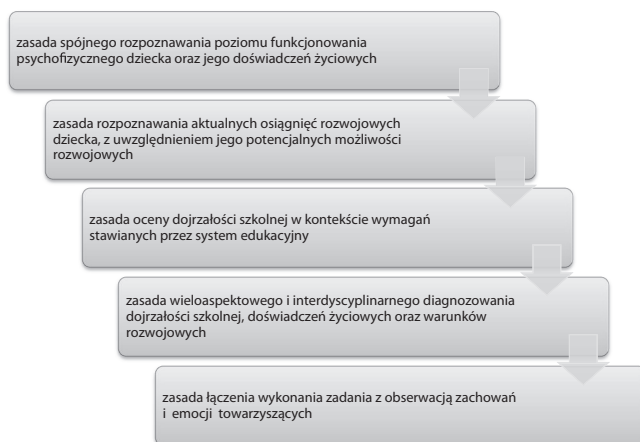
Dziecko poznaje rzeczywistość w relacjach trójczłonowych: dziecko – znak językowy – rzeczywistość. W ramach różnych kierunków edukacji, dziecko poznaje swoje języki, dzięki czemu poznaje określone fragmenty rzeczywistości, czyli poznając języki, poznaje świat. W trakcie edukacji polonistycznej dziecko poznaje język mówiony i pisany, w toku edukacji matematycznej – język symboli matematycznych, w czasie edukacji muzycznej – język akustyki, a podczas edukacji plastycznej – język sztuki. Elementem integrującym różne kierunki edukacyjne jest język pojęty jako system znaków, czyli w aspekcie semiotycznym.

W procesie edukacji eksponujemy więc przede wszystkim poznawanie przez dzieci zróżnicowanych znaków językowych, umożliwiających zarówno percepcję określonych fragmentów rzeczywistości, jak i przekazywanie efektu poznania w ramach kontaktów społecznych²⁴.

Jeśli jednak na którymś etapie rozwoju dziecka wystąpią wcześniej przedstawione symptomy opóźnień i zaburzeń funkcji podstawowych, to poznawanie rzeczywistości w ramach różnych edukacji będzie zagrożone pojawieniem się trudności w nabywaniu wiedzy i umiejętności szkolnych, dlatego bardzo istotnym i zasadnym jest przeprowadzenie wczesnej diagnozy dojrzałości szkolnej, która powinna być rozumiana jako czynnik prognostyczny odnoszący się do funkcjonowania dziecka w przestrzeni szkolnej.

Wśród szczegółowych zasady diagnozowania dojrzałości szkolnej, które są specyficzne dla obszaru diagnostycznego, należy wymienić (schemat 1):

Schemat 1. Zasady diagnozowania dojrzałości szkolnej

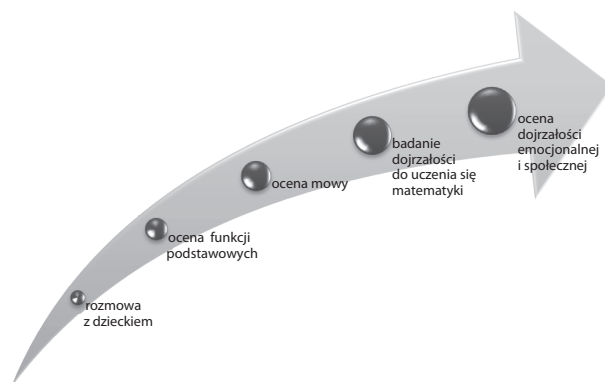


Źródło: opracowanie własne na podstawie Wysocka 2006, s. 196–197.

²⁴ R. Więckowski, *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001, s. 93.

Prawidłowa ocena dojrzałości szkolnej opiera się na postępowaniu diagnostycznym uwzględniającym ocenę funkcji podstawowych oraz funkcjonowanie dziecka. Powinna uwzględniać poszczególne etapy (schemat 2), w trakcie których szczególnie miejsce zajmuje wspomniana zasada obserwacji zachowań oraz emocji towarzyszących dziecku w czasie badania.

Schemat 2. Etapy postępowania diagnostycznego



Źródło: opracowanie własne.

Rozmowa z dzieckiem powinna dotyczyć znajomości imienia i nazwiska oraz adresu zamieszkania. Ocena funkcji podstawowych powinna skupić się na:

- percepcji wzrokowej – umiejętności rysowania figur prostych i złożonych oraz znaków literopodobnych; układaniu puzzli oraz mozaiki wg wzoru oraz budowanie z klocków wg schematu;
- percepcji słuchowej – analizie i syntezie wystukiwanych dźwięków, analizie i syntezie sylabowej, wyrazowej i zdaniowej;
- motoryce manualnej – sposobie trzymania narzędzia pisarskiego oraz jego naciskowi na kartkę papieru; umiejętności rysowania figur prostych i złożonych, z uwzględnieniem sposobu rysowania linii prostych, poziomych, falistych, łamanych oraz znaków literopodobnych;
- ocenie lateralizacji – wykonywaniu zadań i obserwacji, którą ręką dziecko pisze, wrzuca koraliki do butelki, przybija gwoźdźdiki (gra Stuku-Puku) lub wyszywa (gra Sznurki), rozdaje karty do gry; którym okiem patrzy przez dziurkę od klucza w drzwiach, spogląda przez lunetę, do butelki; do którego ucha przykładła słuchawkę telefonu, muszlę, by posłuchać szumu morza, tykającego zegara; którą nogą kopie piłkę, przeskakuje przeszkodę na jednej nodze, wchodzi na krzesło;
- ocenie orientacji przestrzennej – świadomości stron w schemacie własnego ciała oraz w przestrzeni; określaniu położenia przedmiotów w obserwowanym otoczeniu.

Ocena mowy powinna uwzględniać: wyrazistość mowy, wypowiedzanie wszystkich głosek oraz poprawność artykulacyjną, prawidłowość budowania zdań oraz pytań, odpowiadania na pytania, sposobu formułowania wypowiedzi swobodnych oraz na dany temat.

Badanie „dojrzałości do uczenia się matematyki w warunkach szkolnych” powinno uwzględniać²⁵:

- dziecięce liczenie:
 - sprawność;
 - odróżnianie liczenia błędnego od poprawnego;
 - umiejętność wyznaczania wyniku dodawania i odejmowania w zakresie 10 „w pamięci” lub na palcach – konkretach;
- rozumowanie operacyjne na poziomie konkretnym w zakresie:
 - uznawania stałości ilości nieciągłych (zdolność do wnioskowania o równoliczności mimo obserwowanych zmian w układzie elementów porównywanych zbiorów);
 - wyznaczania konsekwentnych serii (zdolność do ujmowania każdego z porządkowanych elementów jako mniejszego od nieuporządkowanych i jednocześnie jako największego w zbiorze już uporządkowanym);
- zdolność do odrywania się od konkretów i posługiwania się reprezentacjami symbolicznymi w zakresie:
 - pojęć liczbowych;
 - działań arytmetycznych;
 - schematu graficznego (np. grafy strzałkowe, drzewka matematyczne, tabele);
- dojrzałość emocjonalną wyrażającą się:
 - pozytywnym nastawieniem do samodzielnego rozwiązywania zadań;
 - odpornością emocjonalną na sytuacje intelektualnie trudne;
- zdolność do syntetyzowania oraz zintegrowania funkcji percepcyjno-motorycznych, która wyraża się w sprawnym odwzorowywaniu złożonych kształtów, rysowaniu i konstruowaniu.

Ocena zachowań społeczno-emocjonalnych powinna skupić się na zdolnościach nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z grupą rówieśniczą oraz z osobami dorosłymi, emocjonalnym radzeniu sobie w sytuacjach konfliktowych i trudnych, samodzielności oraz przestrzeganiu zasad i norm.

Cieszyńska podkreśla, że prawidłowa diagnoza powinna dostarczyć opisu funkcjonowania dziecka w różnych zakresach oraz wyjaśnić obserwowalne zjawiska²⁶. Diagnoza, która wskazuje mocne strony dziecka, umożliwi nauczycielowi spojrzenie na nie całościowo, czyli wskazuje jego ograniczenia, ale także możliwości oraz pozwala na określenie poziomu, od którego należy rozpocząć ćwiczenia oraz ustalenie „strefy najbliższego rozwoju” dla poszczególnych funkcji.

„Strefa najbliższego rozwoju” (schemat 3) to

²⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2008, s. 20.

²⁶ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001, s. 29.

[...] umowny obszar stykający się z osiągniętym przez dziecko poziomem rozwoju tu i teraz. Dolna granica tej strefy jest określona zakończonymi już cyklami rozwoju i dlatego reprezentuje ją poziom aktualnego rozwoju umysłowego²⁷.

Ustalenie aktualnego poziomu rozwoju oraz strefy najbliższego rozwoju stanowią razem to, co nazywamy „normatywną diagnostyką rozwoju”. Jej zadaniem jest wyjaśnienie na podstawie norm i standardów stanu rozwoju, zarówno od strony już dojrzałego, jak i dojrzewającego procesu²⁸.

Schemat 3. Relacje między procesem uczenia się a możliwościami poznawczymi dziecka

Źródło: Gruszczyk-Kolczyńska 2008, s. 186.



Wyznaczenie „strefy najbliższego rozwoju” polega na wskazaniu obszaru rozwoju dziecka ograniczonego z jednej strony „dolną granicą strefy najbliższego rozwoju”, tzw. aktualnymi możliwościami dziecka, a z drugiej „górną granicą strefy najbliższego rozwoju”, czyli kresem możliwości dziecka w danym momencie²⁹. Określanie strefy najbliższego rozwoju polega na tym, że dziecko, ucząc się przy wsparciu ze strony osoby dorosłej, opanowuje umiejętności, które w przyszłości będzie mógł wykorzystać w pracy samodzielnej³⁰. Różnica pomiędzy poziomem zadań rozwiązanych samodzielnie, a poziomem rozwiązania wykonanych pod kierunkiem osoby dorosłej, wyznacza właśnie tą strefę.

„Strefa najbliższego rozwoju” dziecka wskazuje jego potencjał – mocne strony oraz te aspekty rozwoju, które wymagają stymulacji. Dlatego szczególnie miejsce

²⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *op. cit.*, s. 29.

²⁸ L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, t. 2: *Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 88.

²⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *op. cit.*

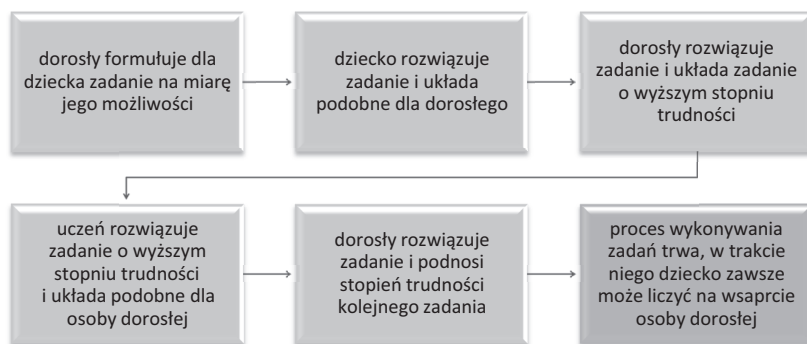
³⁰ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

w procesie dydaktycznym powinna zajmować praca z dzieckiem pod kierunkiem nauczyciela. Takie podejście daje szansę rozwojową każdemu dziecku, szczególnie jednak temu z zaburzeniami, ponieważ aktywność realizowana „pod okiem” nauczyciela pozwala dziecku uwierzyć we własne siły, realizować zadania na poziomie indywidualnych możliwości i predyspozycji, a co za tym idzie – dostosować wymagania edukacyjne do dziecka, by nie było ono skazywane na porażki i ustawiczne niepowodzenia.

Dostosowanie procesu uczenia się do możliwości rozwojowych dziecka przyspiesza rozwój umysłowy poprzez otrzymanie odpowiedniego bodulca – osobistych i specjalnie dobranych doświadczeń, dzięki czemu możliwe staje się konstruowanie umysłowych schematów³¹.

„Strefa najbliższego rozwoju” zajmuje szczególne miejsce w procesie wspomagania rozwoju umysłowego dziecka, ponieważ „pozwała [...] dotrzeć do wewnętrznych przyczynowo-dynamicznych i genetycznych związków, które charakteryzują proces rozwoju intelektualnego”³². Przykładem metody wspomagania opartej na strefie najbliższego rozwoju jest opracowana przez E. Gruszczyk-Kolczyńską³³ metoda, której podstawę stanowi naprzemienne układanie i rozwiązywanie zadań (schemat 4).

Schemat 4. Naprzemienne układanie i rozwiązywanie zadań



Źródło: opracowanie własne na podstawie Gruszczyk-Kolczyńska 2008.

Metoda ta umożliwia wspomaganie rozwoju i korygowanie zachowań poprzez³⁴:

- przedstawienie przez osobę dorosłą sposobu układania i rozwiązania zadania;
- doświadczanie przez dziecko sytuacji bycia słuchanym i docenianym;
- nabywanie przez dziecko umiejętności kierowania swym zachowaniem;
- kształtowanie odporności emocjonalnej dziecka na sytuacje trudne;

³¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *op. cit.*

³² L. Wygotski, *op. cit.*, s. 86.

³³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *op. cit.*

³⁴ M. Kupisiewicz, *Rozpoznawanie i wspomaganie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Warszawa 2010.

- umożliwienie efektywnego uczenia się dzięki wykorzystaniu mechanizmów: naśladowania, modelowania oraz obserwacji;
- ustawiczne diagnozowanie dziecka i dostosowanie następnych zadań o podniesionym stopniu trudności do „strefy najbliższego rozwoju”.

Podsumowanie

Podsumowując, nasze poszukiwania w zakresie celów kształcenia i środków ich realizacji powinny koncentrować się wokół kształtowania szeroko pojętej samodzielności poznawczej uczniów, ponieważ jest to warunek konieczny współczesnej edukacji³⁵. Edukacji nastawionej na przyszłość, aktywność i postęp. Edukacji, która w najszerszym znaczeniu, powinna być podejmowana „w celu przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności, wielostronnego rozwoju i doskonalenia człowieka, a także kreowania, promowania i utrwalania wartości ogólnoludzkich”³⁶. Edukacji dostosowanej do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia – tego z deficytami rozwojowymi, ale również tego, którego rozwój znacznie wykracza poza określone normy. Edukacji, w której proces dydaktyczny oparty jest na mocnych stronach dziecka oraz działaniach wspierających, ponieważ tylko podmiotowe traktowanie pozwoli na rozwój w indywidualnym tempie, pokonywanie trudności i chętnie podejmowanie – nie zawsze łatwych – nowych wyzwań, związanych z doświadczaniem i poznawaniem otaczającej rzeczywistości.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna*, CMPPP, Warszawa 2000.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Harmonia, Gdańsk 2002.
- Brejnak W., *Dysleksja*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2005.
- Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1998.
- Davis R., Braun E., *Dar dysleksji*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Filipczuk H., *Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1989.
- Frostig M., Horne D., *Program rozwijający percepcję wzrokową. Poziom wyższy – podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1994.

³⁵ W. Kojs, U. Morszczyńska, *Dydaktyczne cele i zadania a samodzielność poznawczą uczniów*, [w:] W. Kojs (red.), *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia*, Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych, Poznań – Cieszyn 1991.

³⁶ J. Zieliński, *Wybrane zagadnienia dydaktyki ogólnej z elementami dydaktyki Wyższej Szkoły Wojskowej*, Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy, Warszawa 2004, s. 57.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2008.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*, Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierala, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2003.
- Kojs W., *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1988.
- Kojs W., Morszczyńska U., *Dydaktyczne cele i zadania a samodzielność poznawcza uczniów*, [w:] W. Kojs (red.), *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia*, Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych, Poznań – Cieszyn 1991.
- Kupisiewicz M., *Rozpoznawanie i wspomaganie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Warszawa 2010.
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992.
- Mirecka U., *O błędach w pisowni identyfikowanych jako symptomy zaburzeń słuchowych*, [w:] G. Krawsowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, Harmonia, Gdańsk 2009.
- Mystkowska H., *Uczymy czytać w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1977.
- Namysłowska I. (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2007.
- Obuchowska I., *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Oszwa U. Borkowska A., *Specyficzne trudności szkolne w opanowaniu czytania i pisania*, [w:] A. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2007.
- Pachalska M., *Rehabilitacja neuropsychologiczna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
- Popok L., *Specyficzne zaburzenia rozwoju funkcji motorycznych*, [w:] I. Namysłowska, *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2007.
- Radziwiłowicz W., *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Impuls, Kraków 2004.
- Rentflejsz-Kuczyk A., *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym?*, Juka, Warszawa 1999.
- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa 1999.
- Sęk H., *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2005.
- Skibińska H., *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Spioneck H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1985.
- Stefańska-Klark R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierala, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2003.
- Sternberg R., *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa 2001.
- Szuman S., *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*, Wiedza – Zawód – Kultura, Kraków 1947.
- Szurmiak M., *Podstany reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1987.

- Szymańska W., *Trudności w uczeniu się uwarunkowane zaburzeniami spostrzeżeń wzrokowych*, [w:] E.M. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna*, Impuls, Kraków 2004.
- Waszkiewicz E., *Dziecko z trudnościami w czytaniu i pisaniu – leniwe, niezdolne, a może dyslektyk?*, „Życie Szkoły” 1997, nr 1.
- Więckowski R., *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Żak, Warszawa 2003.
- Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1998.
- Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, t. 2: *Dzieciństwo i dorastanie*, Zys i S-ka, Poznań 2002.
- Wysocka E., *Diagnoza dojrzałości szkolnej jako podstawa prognozy funkcjonowania dziecka w sytuacji szkolnej*, [w:] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Żak, Warszawa 2006.
- Zakrzewska B., *Moje dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa 1998.
- Zieliński J., *Wybrane zagadnienia dydaktyki ogólnej z elementami dydaktyki Wyższej Szkoły Wojskowej*, Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy, Warszawa 2004.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.

DOŚWIADCZENIA INNYCH
JAKO ŹRÓDŁO INSPIRACJI

SEXUÁLNÍ VÝCHOVA V RANÉM ŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ (4–9 LET) [SEX EDUCATION FOR CHILDREN IN THE EARLY SCHOOL EDUCATION (4–9 YEARS)]

Úvod

Sexuální výchova má v současných evropských systémech základního vzdělávání mnoho společných prvků. Sexuální výchova zpravidla patří do základní součásti preprimárního a primárního vzdělávání. Je implementována do všech aktivit a v základní škole do všech vyučovacích předmětů (včetně náboženství). Realizuje se na základě koedukace, při které musí učitel respektovat věkové a individuální zvláštnosti žáků a využívat specifické metody, formy a prostředky. Uskutečňuje se pravidelně v průběhu školního roku nebo nepravidelně v blocích. Vychází se z předpokladu, že prvotní úlohu v sexuální výchově má rodina. Škola (resp. učitel) může pouze obohacovat, doplňovat, rozvíjet či podporovat správné výchovné působení rodiny a rozhodně musí respektovat její požadavky. Je kladen důraz na požadavek odborné (zejména metodické) připravenosti učitele k sexuální výchově. Na sexuální výchově se podílí řada dalších společenských subjektů (různé organizace, nadace, speciální centra, sítě poradenských zařízení aj.).

V novodobé české školské koncepci je sexuální výchova nedílnou součástí výchovy ke zdraví. Realizuje se jak v mateřské škole, tak od 1. ročníku základní školy. Její cíle, očekávané výstupy a učivo jsou vymezeny v příslušných kurikulárních dokumentech.

Sexuální výchova, její cíle, etické zásady a průběh

Sexuální výchova musí být pojímána v širších souvislostech a komplexně. Jedině sexuální výchova jako výchova komplexní¹ zahrnuje vedle předávání informací i postoje k sexuální morálce a podporu osobnostní autonomie. Komplexní sexuální výchova vštěpuje dítěti morální principy, formuje jeho jednání a postoje k sexuální problematice, rozvíjí citovou oblast v návaznosti na jeho budoucí sexuální touhy a potřeby. Nezahrnuje pouze předávání faktů, ale zahrnuje i postoje k sexuální morálce, podporuje osobnostní autonomii a učí schopnosti uspokojit sexuální potřeby.

¹ A. Harris, *What does „Sex Education“ mean?*, [in:] R. Stainton Rogers (ed.), *Sex education – Rationable and Reaction*, Cambridge University Press, London 1974, s. 18–23; M. Rašková, *Připravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. 1. vyd., VUP, Olomouc 2008.

Cíle sexuální výchovy (kurikulární dokumenty) vycházejí z věkových a individuálních zvláštností dětí předškolního a mladšího školního věku². Mezi základní cíle sexuální výchovy patří předávání přiměřených znalostí o anatomii, fyziologii, psychologii a etice sexuality, poskytování předpokladů pro tvorbu vlastního hodnotového systému i pro zodpovědné usměrňování vlastního života. Dalším nezbytným cílem je naučit děti pojímat sexualitu jako nedílnou součást lidského života a respektovat složitost a pestrost různých stanovisek.

Vedle obecných cílů existují etické zásady sexuální výchovy (kurikulární dokumenty)³. Každý vychovávající vůči vychovávanému by se měl etickými zásadami řídit. Do výčtu etických zásad patří například: pojmání rovnocennosti mužů a žen v sexuální morálce, odmítání rasové diskriminace, odmítání porušování osobní svobody prostřednictvím psychického a fyzického nátlaku či agrese, respektování pozice homosexuálů ve společnosti. Uvedený výčet etických zásad není úplný. Existují další zásady, které rozhodně nestojí v ústraní a souvisejí například s nevhodnou sexuální liberalizací, protože není možné tolerovat takové projevy, které jsou v lidské společnosti nepřijatelné (např. útoky, agrese, zneužití atd.), s existencí sexuálních vztahů mezi nejrozličnějšími skupinami lidí, ve kterých nikdo nesmí nikoho využívat pro svoje sobecké uspokojení. Doporučuje se, abychom ve výchově dětí pozitivně hodnotili partnerskou věrnost, neboť sexualita v partnerském vztahu je označována jako hodnotnější než v příležitostném sexu, a abychom nezapomněli také na otázku pornografie a znázornění sexuality. A to nejen v umění, kde oceňujeme specifický pohled autora na oblast sexuality, jeho originální ztvárnění, poselství, které není v rozporu s humanitním pojetím díla na rozdíl od pornografie, kterou odmítáme pro dehumanizaci vzhledem k tzv. necudnému obsahu, který nevkusně zobrazuje sexuální život.

Sexuální výchova probíhá na třech úrovních⁴. Kognitivní úroveň představuje rovinu poučení (tj. rozumovou linii v podobě nezákladnějších informací, znalostí, dovedností a návyků). Emocionální a vztahová úroveň vyjadřuje rovinu vzoru (tj. linii sociální v podobě vztahů, zkušeností, vzorů, sociálního učení prostřednictvím napodobování). Úroveň dovedností, návyků a chování představuje rovinu vztahu (tj. linii citových vztahů v podobě kvalitního citového zázemí a vztahů mezi lidmi). Jednotlivé roviny se vzájemně propojují, nemohou existovat izolovaně, ani nelze žádnou vynechat. Citové vztahy dítěte tvoří základnu, na kterou navazují jeho vzory chování a pak jsou tyto modely chování pilířem pro získávání sexuálního poučení.

² M. Vágnerová, *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1., Portál, Praha 2000, s. 528.

³ J. Zvěřina, *Lékařská sexologie*. 2. přepracované vydání, SCHERING Pharma, Praha 1994, s. 181.

⁴ Z. Matějček, *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, Portál, Praha 1996; V. Täubner, *Sexuální výchova je součástí výchovy. Plánování rodiny a reprodukční zdraví*, 1, 1998, č. 1, s. 9–13.

Spolupráce školy a rodiny při sexuální výchově

Prvotní úloha rodiny⁵ se v sexuální výchově nepopírá, ale nelze její realizaci ponechat jen na svobodné volbě rodiny. O tom, že důležitost správné rodičovské výchovy má nesmírný vliv pro další život dítěte, nelze diskutovat. I když rodičovskou koncepcí sexuální výchovy nelze nařídít, z pedagogického hlediska můžeme na rodiče apelovat, aby nepodceňovali sexuální výchovu a aby se jí nevyhýbali.

Sexuální výchova musí být odborně garantována vzhledem ke specifickým zvláštěnostem dětí předškolního a mladšího školního věku⁶ a nutnosti respektování humanizačních kritérií a etických zásad. I přesto, že sexuální výchova má mít těžiště v rodině, nelze zaručit, že v ní dítě bude získávat (pokud nebude tabuizována) subjektivně i společensky žádoucí vědomosti, postoje a chování z nejširší oblasti sexuálního chování. Při vzájemné spolupráci školy a rodiny by měli být rodiče žáků informováni o průběhu a obsahu a sexuální výchovy, o používaných metodách i cílech.

Učitel mateřské a primární školy má mimořádné postavení v edukačním procesu dětí předškolního věku a žáků mladšího školního věku, protože v edukačním procesu zpravidla figuruje jako jediný specializovaný pedagog a jako první začíná formovat dítě - žáka (a to nejen v rámci sexuální výchovy) na počátku jeho dlouhé cesty v systému školního vzdělávání. Učitel by měl respektovat alternativní světonázorové postoje rodičů, které nejsou v rozporu s principy a normami společnosti. Bez trvalé a koncepční spolupráce s rodinou žáka a současně s akceptováním rodinných světonázorových postojů (s výjimkou asociálně orientovaných) nelze sexuální výchovu zcela bez problémů zvládnout.

Učitel v mateřské a primární škole musí vycházet z předpokladu, že sexuální výchova je určena pro současný i budoucí život dětí, jehož cílem by měl být spokojený život zejména v oblasti partnerské, manželské i rodičovské a který by měl fungovat s principy a normami společnosti. Učitel též zohledňuje fakt, že sexuální výchova musí mít na žáka pozitivní vliv a že její průběh není jednostrannou záležitostí. Domníváme se, že připravenost učitele k sexuální výchově lze zařadit mezi důležité profesní kompetence⁷. V rámci klíčových odpovědností⁸ musí mít učitel (mimo jiné) potřebné znalosti, rozumět problematice sexuální výchovy, znát vyučovací strategie a metody zprostředkování učiva, dále se profesně rozvíjet.

⁵ M. Rašková, *5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku (3–11 let)*. Informativní příručka o sexuální výchově nejen pro studenty, učitele, vychovatele a rodiče. 1. vyd., Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc 2007; *idem*, *Připravenost...*, *op. cit.*

⁶ M. Vágnerová, *op. cit.*

⁷ T. Janík, *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*, Paido, Brno 2005, s. 172; J. Vašutová, *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Paido, Brno 2004, s. 192.

⁸ *Ibidem*.

Metodika sexuální výchovy se zřetelem na specifické věkové zvláštnosti dětí (4–9 let)

Řada odborníků poukazuje na fakt, že předškolní i mladší školní věk (až do nástupu puberty) představuje u dětí sexualitu jako „klidovou“ po biologické i psychologické stránce. Není ovšem vyloučeno, že se dítě nesetká se sexuální tematikou z jiné sféry svého života např. prostřednictvím médií zejména televize, rádia, internetu, ale i plošných reklam, knih a časopisů. Tyto zdroje mohou poskytnout dítěti nejen množství nejrůznějších obrazových a textových informací, ale i motivy k napodobování hrdinů. Není třeba připomínat, jakou roli by v těchto případech měli hrát nejen rodiče, ale všichni, kteří se spolupodílejí na výchově dítěte.

Z pedagogického hlediska sexuální výchova přispívá k celistvosti rozvoje osobnosti, musí mít na dítě pozitivní vliv, a to zejména z hlediska poznávání a získávání potřebných informací, formování názorů a postojů k nejširší oblasti lidské sexuality, utváření dovedností, návyků a chování v rámci mezilidských vztahů. Obsah sexuální výchovy by měl vycházet z předchozích poznatků a zkušeností. Je nutné předávat dětem informace a dovednosti, které jsou adekvátní jejich věku, dále je prohlubovat, doplňovat, zpřesňovat. Protože se jedná o poměrně dlouhou a specifickou vývojovou etapu v životě dítěte, rozšiřuje se obsah sexuální výchovy z předškolního věku⁹ o další závažná témata, se kterými již mohou mít děti zkušenosti, nebo je žádoucí, aby na ně byly předem připraveny. Mezi základní tematické okruhy pro děti předškolního věku můžeme zařadit:

- vznik života a narození dítěte,
- vztahy mezi mužem a ženou (partnerství, rodičovství),
- rozdíly mezi pohlavími po tělesné, psychické i sociální stránce,
- citové a sociální vztahy mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy v rodině),
- soukromí člověka a přirozený stud,
- péče o vlastní tělo a jeho čistotu.

Nezapomeneme upozornit dítě na možnost nebezpečného chování některých lidí vůči němu (např. týrání, sexuální obtěžování a zneužívání a jiná nebezpečí)!

Žáci mladšího školního věku by si už měli uvědomovat odpovědnost za své chování, měli by dokázat rozpoznávat nebezpečí, které je ohrožuje, měli by si osvojovat způsoby bezpečného chování v různých situacích. Měli by také chápat význam rodiny a domova pro jejich život, měli by si osvojit základní pravidla společenského chování. Vedle základních poznatků o jednotlivých částech lidského těla včetně reprodukčních orgánů, o anatomicko-fyziologických a psychosociálních aspektech lidské sexuality si žáci musí vytvářet etické postoje k sexualitě a dokázat se vyvarovat rizikovým formám sexuálního chování. Mezi základní témata sexuální výchovy v primární škole lze zařadit:

⁹ K. Smolíková, R. Hajnová, *Než se dítě zeptá... Program sexuální výchovy dětí předškolního věku*, Portál, Praha 1997.

- rodina, partnerské soužití, projevy citu a lásky, manželství, rodičovství, etické a právní normy,
- vztahy mezi lidmi, přátelství, kamarádství,
- kulturní slovník,
- rozdílnost pohlaví, rozdíly mezi mužem a ženou,
- vztahy k druhému pohlaví, zamilovanost, láska, úcta, ohleduplnost,
- sexuální chování mezi lidmi, mazlení, objímání, líbání,
- ochrana před sexuálním a jiným zneužíváním dětí,
- sexualita a násilí ve sdělovacích prostředcích,
- lidské tělo, jeho části, význam tělesné i duševní hygieny,
- puberta, změny v pubertě, tělesný vzhled, menstruace, poluce,
- základy lidské reprodukce (vznik a vývoj jedince před a po narození),
- plánované rodičovství, početí, těhotenství, porod, novorozenec, kojení,
- rizika pohlavně přenosných chorob, včetně HIV/AIDS.

Pro děti mladšího školního věku platí, že si osvojují nové znalosti a vytvářejí další dovednosti na základě konkrétní činnosti. Základní metodou již není pouze hra¹⁰ jako u dětí v předškolním věku. Aktivitu dítěte při sexuální výchově je potřeba rozšiřovat o další metody¹¹ jako například:

- o práci s obrázky,
- o čtení příběhů a pohádek,
- o poslech příběhů doplněný slovním komentářem dospělých,
- o rozhovory,
- o sledování vhodných videoprojekcí s komentářem,
- o kresebné a jiné výtvarné činnosti,
- o vymýšlení příběhů na daná témata,
- o jednoduchá vysvětlení a poučení,
- o nácviky jednotlivých dovedností.
- Nezasupitelnou úlohu mají také jiné metody jako například:
- dramatizace,
- situační, simulační a interakční hry,
- vyjadřování zážitků nejen slovem a kresbou, ale též pohybem,
- řešení modelových situací,
- modelování,
- využití stavebnic,
- luštění hádanek, křížovek, kvízů apod.

Nejdůležitější metodou, kterou lze vždy uplatnit při sexuální výchově, je diskuse o sexuálním tématu. Dítě už je schopno v tomto věku posuzovat skutečnost podle různých hledisek, dokáže uvažovat i o vzájemných vztazích a je schopno poznatky koordinovat. Při správném vedení diskuse ze strany vychovávající osoby

¹⁰ T. Bruceová, *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*, Portál, Praha 1996, s. 172.

¹¹ M. Rašková, *5 otázek...*, *op. cit.*; *idem*, *Přípravenost...*, *op. cit.*; K. Smolíková, R. Hajnová, *op. cit.*

si dítě dokáže uvědomit širší souvislosti zvoleného tématu a utřídit si své poznatky i představy. Nikoliv ve smyslu nějakého poučování, ale především odpovídáním na jeho otázky nebo doplňováním a zpřesňováním informací, které vyplývají z různých situací (např. ze čtení, hry, poslechu, sledování televize atd.).

V edukačním systému novodobá koncepce výrazně podporuje integraci učiva i aktivní přístup žáků, jenž mají být na dosažitelné úrovni vybaveni souborem klíčových kompetencí (viz kurikulární dokumenty), a tím směřuje k myšlence o využití takových specifických forem a metod, které umožňují integraci vzdělávacích oblastí v pedagogické praxi.

Závěr

Sexuální výchova by neměla být v žádném případě tabuizována. Každý vychovatel a vzdělavatel si musí uvědomit, že je nutné, aby neváhal při svých odpovědích na veškeré všetečné otázky dětí z oblasti sexuální výchovy. Navíc by měly být odpovědi vždy otevřené, pravdivé a přiměřené.

Na druhé straně bychom také neměli zapomínat, že existuje i celá řada nejruznějších „pomocníků“, kteří se mohou stát vhodnou inspirací, zdrojem informací i námětů právě pro sexuální výchovu. Nejjednodušší způsob naší pomoci je vyhledat si správnou knížku. Publikací našich i zahraničních autorů, ve kterých můžeme najít inspiraci pro výchovnou práci v sexuální výchově, je dost a každým rokem našťestí přibývají. Některé publikace jsou určeny pro rodiče, učitele i vychovatele, jiné pro děti předškolního a mladšího školního věku. Mnohé z nich jsou zpracované pro kombinaci čtení a rozhovoru dospělých společně s dětmi. Vedle knížek je možné využít i jiné možnosti, které jsou vhodné pro realizaci sexuální výchovy, a to v podobě obrazových a zvukových nahrávek či počítačových her a programů.

Literatura

- Bruceová T., *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*, Portál, Praha 1996.
- Harris A., *What does „Sex Education“ mean?*, [in:] R. Stainton Rogers (ed.), *Sex education – Rationale and Reaction*, Cambridge University Press, London 1974.
- Janík T., *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*, Paido, Brno 2005.
- Langmeier J., Krejčířová D., *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd., Grada Publishing, Praha 2006.
- Matějček Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, Portál, Praha 1996.
- Rašková M., *5 otázek ke sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku (3–11 let)*. Informativní příručka o sexuální výchově nejen pro studenty, učitele, vychovatele a rodiče. 1. vyd., Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc 2007.
- Rašková M., *Přípravenost učitele ke sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. 1. vyd., VUP, Olomouc 2008.

- Rámcový program předškolního vzdělávání.* MŠMT ČR – č.j. 14 132/01/22., VÚP, Praha 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,* Výzkumný ústav pedagogický, Praha, dostupné na: <http://www.rvp.cz>. [12.01.2012].
- Smolíková K., Hajnová R., *Než se dítě zepítá... Program sexuální výchovy dětí předškolního věku,* Portál, Praha 1997.
- Täubner V., *Sexuální výchova je součástí výchovy. Plánování rodiny a reprodukční zdraví,* 1, 1998, č. 1.
- Vašutová J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu,* Paido, Brno 2004.
- Vágnerová M., *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří.* 1., Portál, Praha 2000.
- Zvěřina J., *Lékařská sexuologie.* 2. přepracované vydání, SCHERING Pharma, Praha 1994.

Joanna Rychlik

KAŻDE DOŚWIADCZENIE WZBOGACA

*Wszystka wiedza pochodzi z doświadczenia.
Doświadczenie jest produktem rozumu.*

Immanuel Kant

Wstęp

Chciałabym podzielić się moimi doświadczeniami wynikłymi z dwóch wizyt: w szkole międzynarodowej w Stanach Zjednoczonych Ameryki oraz we Francji. Pojechałam do wspomnianych krajów w trakcie robienia stażu, w ramach awansu na stanowisko nauczyciela mianowanego. Celem moich podróży był rozwój zawodowy – chciałam poznać sposób pracy nauczycieli w innych szkołach niż polskie, gdyż uważam, że poszukiwanie nowych kontaktów, metod, technik z pewnością daje ogromną radość i satysfakcję, ale przede wszystkim rozwija. Obserwacje, jakie poczyniłam podczas pobytu w tych placówkach, a także wymiana doświadczeń dydaktycznych, stały się dla mnie inspiracją do wprowadzenia nowych pomysłów w pracy z dziećmi na etapie nauczania początkowego.

Przez własną ciekawość, dyspozycyjność, otwartość i chęć każdy może czerpać z doświadczeń innych nauczycieli. Dzięki wymianie spostrzeżeń, pomysłów czy innowacji stajemy się partnerami zawodowymi. Moją praktykę nauczycielską chciałam poszerzyć o nowe umiejętności, obserwację metod oraz dyskusję z pedagogami pracującymi w innych krajach. Postaram się przedstawić wybrane aspekty pracy nauczycieli, które zwróciły moją uwagę w obu systemach edukacyjnych.

Red Cedar Elementary School, USA

Red Cedar Elementary School w Stanach Zjednoczonych, gdzie gościłam, jest szkołą publiczną, umiejscowioną w pobliżu kampusu uniwersyteckiego w East Lansing. Jej międzynarodowy charakter wynika stąd, że uczniami są najczęściej dzieci pracowników naukowych, pochodzących z całego świata i przebywających na kontraktach w Michigan State University.

Nadrzędną misją szkoły jest wdrażanie i realizowanie programu edukacyjnego rozwijającego kompetentnych, odpowiedzialnych i twórczych obywateli, przy dużym zaangażowaniu społeczności lokalnej. Współpraca rodziców, uczniów i mieszkańców East Lansing będzie szczególnie widoczna w: zaangażowaniu w liczne działania szkolne i pozaszkolne, odpowiedzialności każdego ucznia za siebie i innych, budo-

waniu bezpiecznego, stymulującego i twórczego środowiska uczenia się, trosce o odpowiedzialność zarówno za sukcesy, jak i za błędy wynikające ze zdobywania wiedzy. Nauczyciele zaś, wspierają i pielęgnują proces uczenia się młodego człowieka¹.

Szkoły podstawowe (*Elementary Schools*) w stanie Michigan, do których należy też Red Cedar School, obejmują: klasę „K” (*Kindergarten*) – jest to oddział przeznaczony dla dzieci 5-letnich i klasy I–IV oraz oddziały V–VI, mieszczące się w tych samych, co niższe klasy lub odrębnych placówkach. Kolejne klasy od VII do XII należą do średniego etapu kształcenia (*Secondary Schools*) i dzielą się podobnie jak w Polsce na: gimnazjum (*Middle School* lub *Junior High School* – klasy VII–IX) i liceum (*High School* – klasy X–XII). Dzieci rozpoczynają obowiązkową naukę w wieku 5 lat, a kończą ją w zależności od modelu szkoły w 17–18 roku życia. Rok szkolny trwa od pierwszych dni września do połowy czerwca i dzieli się na 3 lub 4 okresy. Zajęcia odbywają się od poniedziałku do piątku, w godzinach od 8.00 lub 8.30; uczniowie klas I–III kończą naukę około 13.30 lub 14.00, klasy od IV wzwyż zwykle uczą się do 15.00–15.30. Lekcja trwa od 50 do 55 minut.

W pierwszych klasach szkoły podstawowej, tak zwanych scalonych (*self contained*), wszystkich przedmiotów uczy jeden nauczyciel, zajęcia odbywają się w tym samym pomieszczeniu klasowym. Ciekawostką będzie fakt, że każdy z pedagogów jest ekspertem od nauczania konkretnej grupy wiekowej (pomijam tu oczywiście nauczycieli muzyki czy plastyki). To znaczy, że ten sam wychowawca nie towarzyszy uczniom przez trzy pierwsze lata nauki, jak w Polsce, ale jest specjalistą na przykład od drugiej klasy i co roku dostaje grupę na tym samym poziomie wiekowym. Jeżeli chodzi o program, to w pierwszych klasach szkoły podstawowej dzieci uczą się języka angielskiego, którego nauka jest podzielona na czytanie, pisanie i literowanie (*spelling*); matematyki, przyrody, plastyki i muzyki oraz mają zajęcia wychowania fizycznego.

Aby otrzymać licencję nauczycielską w USA, należy ukończyć studia wyższe na poziomie licencjackim, na kierunku nauczycielskim. Uzyskanie magisterium wiąże się z awansem w zawodzie. Tytuł nauczyciela mianowanego uzyskuje się po zdobyciu praktyki, mierzonej liczbą godzin przepracowanych w klasie szkolnej po studiach. Aby zostać zatrudnionym w szkole trzeba mieć licencjat, jednak są też placówki, w których zwraca się również uwagę na kursy doskonalące oraz doksztalcanie zawodowe w szkole i poza nią. W większości stanów przed zatrudnieniem wymaga się od nauczyciela zaprezentowania swoich umiejętności w klasie szkolnej.

W Red Cedar Elementary School klasy liczą około 25 uczniów; na poziomach I–IV są dwa lub trzy równoległe oddziały. Każdy zespół klasowy prowadzi jeden nauczyciel, pomocą służą mu jednak studenci, którzy w ten sposób odrabiają praktyki, przygotowując się do zawodu lub zdobywają dodatkowe punkty wymagane na studiach.

¹ Dostępne na: <http://elpls.k12.mi.us/education/page/download.php?fileinfo=RWxlbWVudGFyeV9lYW5kYm9vay5wZGYyOjovd3d3L3NjaG9vbHMvc2MvcmVtb3RlL2ltYWdlcy9kb2NtZ3IvNGZpbGUxMDIwMS5wZGY=> [25.10.2010].

Moja kilkudniowa wizyta w tej szkole odsłoniła nieznanne mi dotąd środowisko społeczności międzynarodowej. Towarzysząc głównie klasie III (8-latki), prowadzonej przez doświadczonego pedagoga panią Lorraine Ware, miałam okazję zaobserwować codzienne zajęcia uczniów. Różnice dostrzegałam nie tylko w systemie pracy nauczycieli czy obowiązujących w placówce regulach, zwyczajach; dla mnie istotne były także detale, na przykład w postaci wyposażenia klas.

Podpowiedzi metodyczne do wykorzystania w pracy z uczniami

W dalszej części przedstawię kilka praktykowanych w tej szkole pomysłów, jakie można zastosować w kształceniu dzieci na etapie klas I–III.

To, co od razu bardzo zwróciło moją uwagę, to ogromna ilość przedmiotów w klasie (pomocy dydaktycznych, kolorowych gadżetów), może wręcz ich przesył. Wypełnianie sali przedmiotami nawiązującymi do zajęć jest warte polecenia, gdyż są one nośnikami różnych treści. Uważam jednak, że przesył elementów dekoracyjnych nie wpływa korzystnie na skupienie dzieci podczas zajęć – może powodować ozo-plas. Ja pracuję nieco inaczej, gromadzę przydatne pomoce dydaktyczne i wytwory aktywności dzieci, ale tak je organizuję w sali, aby nie odwracały uwagi dzieci podczas zajęć. Mój zachwyt budziły niektóre „klasowe ekspozycje”, np. pomniejszony (z zachowaniem właściwych proporcji, kolorystyki i szczegółów wyglądu) układ planetarny w postaci dmuchanych pilek, umieszczony pod sufitem; ale także kącik czytelniczy, tablica dyżurów czy rozkład zajęć (z uwzględnieniem różnych czynności/aktywności) na bieżący dzień. Bardzo mi się podoba pomysł codziennego umieszczania na tablicy planu zamierzeń nauczyciela. Mając świadomość zaplanowanych działań, uczniowie chętniej podejmują czynności.

Jeżeli chodzi o dostęp do środków dydaktycznych dla nauczycieli (w sensie różnorodności materiałów plastycznych i nie tylko), to godny jest pozazdroszczenia. W USA są specjalne sklepy – oferujące przede wszystkim asortyment dla pedagogów – tzw. *Teacher Stores*.

Środki, jakie są dostępne na polskim rynku, różnią się od tych, jakimi dysponują nauczyciele w USA, nie znaczy to jednak, że z tego powodu powinniśmy czuć się mniej wartościowi. Ja na potrzeby zajęć większość rzeczy czy półproduktów wykonuję sama (z oszczędności, bądź ich braku na rynku). Wiem, że nie każdy nauczyciel chce i może poświęcić czas na przygotowanie potrzebnych materiałów; nie wszyscy mają też talent i zdolność do robienia takich pomocy. Dzięki łatwemu dostępowi i niskim cenom artykułów do wielu zajęć (nie tylko twórczych) lekcje stają się ciekawsze. W Stanach pedagog ma to czego potrzebuje w zasięgu ręki. To jedna z widocznych różnic pomiędzy Ameryką a Polską. Myślę, że lepszy dostęp do wielu rzeczy, przydatnych w pracy nauczyciela, gromadzony w jednym miejscu/sklepie/wydawnictwie byłby udogodnieniem dla wielu pedagogów.

Na przykładzie materiałów plastycznych można pokusić się o stwierdzenie, że im większy ich zasób, tym mniejsza chęć do tworzenia czegoś samemu, a przez to spada kreatywności nauczycieli. Chęć tworzenia, przy szerokiej gamie produktów, umożli-

wia jednak realizowanie wielu projektów. Poprzez atrakcyjność dostępnych materiałów umożliwiamy dzieciom jeszcze większą innowacyjność, chęć i radość działania.

Głównymi zadaniami szkoły jest tworzenie warunków do konstruowania wiedzy i wspierania indywidualnego rozwoju ucznia. W klasach młodszych wiadomości przybliża się dzieciom przez ciekawą formę pracy, wielość i różnorodność metod, wzbudzając dzięki nim aktywność uczniów.

W edukacji promującej rozwój, aktywność uczącego się dziecka uznaje się za główne źródło jego doświadczeń edukacyjnych, uczenia się, a w rezultacie powstawania zmian rozwojowych, głównie zmian indywidualnych² [rozstrzelanie – J.R.].

Przykładem bardzo dobrze sprawdzającej się metody aktywizującej jest uczenie praktycznych wiadomości za pomocą piosenki. W szkole, którą wizytowałam, dzieci wyjątkowo pozytywnie reagowały, kiedy nauczycielka przekazywała/utrzymywała wiadomości, wplatając je w melodię. Wiele osób z pewnością kojarzy słynną muzykę z programu Ulica Sezamkowa, w rytm której dzieci śpiewają kolejne litery, wchodzące w skład alfabetu. Układając słowa do znanej melodii, stwarzamy dzieciom okazję do tego, aby zapamiętały różne ważne informacje. Treści mogą dotyczyć wszystkiego: samogłosek, wspomnianego porządku alfabetycznego, kierunków świata, nazw oceanów, miesięcy i tym podobnych. Pomysł ten udało mi się zastosować w mojej pracy i – co należy dodać – z bardzo dobrym efektem.

W amerykańskiej szkole ważnym aspektem pracy każdego nauczyciela jest nawiązanie czynnej współpracy ze środowiskiem lokalnym, na przykład poprzez wizytę (cykl spotkań) w Domu Dziecka czy Domu Pogodnej Jesieni. Jest to na pewno wyzwanie, które wiąże się z przygotowaniem programu spotkania (występ, wspólna zabawa, drobne upominki). Takie wydarzenie, któremu przyświeca ważny, wspólny cel, bardzo integruje, a dla dzieci jest to bezcenne doświadczenie. Wszystko jednak zależy oczywiście od chęci i inwencji nauczyciela. Po powrocie do Polski podjęłam się takiego zadania i, choć starań było wiele, nie żałuję – dzieci mają wciąż w pamięci niecodzienną wizytę w Domu Seniora.

Moim odkryciem podczas obserwacji zajęć w klasie pani Lorraine Ware były doświadczenia, które wykonywali i omawiali sami uczniowie. Prezentacje, jakie zobaczyłam na jednej z lekcji, wywarły na mnie ogromne wrażenie i zainspirowały do tego stopnia, że po powrocie do kraju wprowadziłam na stałe cykl zajęć, które nazwałam „Lekcją doświadczeń i wynalazków”. Elementy nauk przyrodniczych (fizyki, chemii) w młodszych klasach mogą być przedstawiane przez dzieci właśnie za pomocą takich technik. W życiu codziennym każdego dnia spotykamy się ze zjawiskami, których nie potrafimy wytłumaczyć. Warto zatem wzbudzać w dzieciach jak najwcześniej aktywność poznawczą oraz chęć uzyskania odpowiedzi na różne pytania (np.: „co pływa, a co tonie?”; „co oznacza przewodzenie prądu?”; „jak mieszają się gazy?”);

² J. Uszyńska-Jarmoc, *Rozwój dziecka a edukacja*, [w:] K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005, z. 1, s. 58.

„czy wszystko rozpuszcza się w wodzie?”). Tym bardziej, że dzieci same są żądne wiedzy, wykazują ciekawość i wolę poznania otaczającego je świata. Wartością takich lekcji, oprócz rozwijania kreatywności dzieci, jest także fakt wystąpienia przed klasą każdego ucznia. Samodzielne zaprezentowanie i omówienie przeprowadzonego doświadczenia niejednokrotnie wymaga dużej odwagi oraz głębokiego przygotowania.

Fotografia 1. Doświadczenia na lekcji w USA

Fotografia 2. Lekcja doświadczeń w Polsce



Autor: J. Rychlik

Innym bardzo interesującym spostrzeżeniem było stosowanie w klasie pani Ware systemu oceniania/motywacyjnego. Pomysł amerykańskiej nauczycielki okazał się bardzo ciekawy, dzieci w pełni go akceptowały. Polegał on na tym, że każdego dnia rano wychowawczynie sprawdzały wykonane przez ucznia zadanie domowe i w wypadku wykonanego poprawnie uczeń otrzymywał bon o wartości 1 punktu. Nauczyciel może wprowadzić dodatkowe zadanie, które będzie gratyfikowane bonem o wyższej wartości. Dodatkowo można wprowadzić coś jeszcze, co będzie gratyfikowane bonem o wyższej wartości. Raz w tygodniu nauczycielka otwierała sklepik klasowy, w którym bony można było wymienić na określony przedmiot. Mogę dodać, że zastosowałam tę metodę również w mojej grupie dzieci, gdyż na początku miałam problem ze zmotywowaniem kilku uczniów do wykonywania zadań domowych. Sposób ten przyniósł natychmiastowe efekty. Uważam jednak, że, jak każdy system motywacyjny, powinien być stosowany tylko przez określony czas; praktykowany długoterminowo wpływa na podświadome sugerowanie dzieciom, iż uczą się dla zdobycia konkretnej rzeczy, a nie dla siebie.

W Red Cedar Elementary School zaobserwowałam jeszcze kilka ciekawostek, które można realizować w Polsce. Placówka ma swój radiowęzeł, dzięki któremu codziennie rano dyrektor szkoły ma okazję powitać wszystkich i wraz z kilkoma uczniami przekazać potrzebne informacje. W każdej klasie znajduje się telefon, telewizor, komputer oraz projektor, natomiast nauczyciele mają bezprzewodowe mikrofony.

Spostrzeżenia dokonane w trakcie wizyty w USA skłoniły mnie do przemyśleń i idących za tym zmian w sposobie pracy. Wyjazd ukazał też, jak wielce trudna jest praca z dziećmi pochodzącymi z kilkunastu krajów, a przy tym władającymi językiem angielskim na różnych poziomach lub wcale. Gdyby jednak nie doświadczenie, zaangażowanie, trud, konsekwencja i przy tym pasja nauczyciela, uczniowie w tej klasie nie byłoby zapewne tak zgranym zespołem, pracującym zgodnie i odnoszącym wspólne sukcesy.

Cité Scolaire Internationale (CSI), Lyon

Moim kolejnym krokiem w zdobywaniu doświadczeń pedagogicznych była wizyta we francuskiej szkole międzynarodowej. Wybrałam ją dlatego, gdyż chciałam przyjrzeć się funkcjonowaniu placówki posiadającej polską sekcję językową.

Cité Scolaire Internationale (CSI) w Lyonie, którą odwiedziłam, cieszy się uzasadnioną reputacją najlepszej szkoły w regionie Rodan-Alpy. Wspomnianą placówkę stanowi kompleks budynków świetnie wyposażonych w materiały dydaktyczne – w tym audiowizualne, ogólnie osiągalny jest sprzęt komputerowy z dostępem do Internetu – wyposażenie laboratoryjne, sportowe. Ta publiczna placówka oświatowa o charakterze międzynarodowym istnieje od 1992 roku. Wśród celów statutowych CSI wyróżniła następujące: ułatwienie uczniom powrotu do kraju pochodzenia, umożliwienie osiągnięcia wysokiego poziomu znajomości języka w przypadku zostania we Francji oraz przekazanie dziedzictwa kulturowego kraju pochodzenia.

W Podstawie Programowej dla uczniów polskich uczących się za granicą czytamy:

Zmiany polityczne, jakie zaszły w Polsce po roku 1989 oraz po przystąpieniu naszego kraju do Unii Europejskiej, zlikwidowały istniejące dotychczas bariery i dały Polakom możliwość swobodnego przemieszczania się po Europie i świecie. Spowodowało to zacieśnianie się więzi Polaków żyjących poza krajem z niepodległą i odrodzoną ojczyzną. Jednocześnie wielu Polaków podjęło decyzję, by żyć i pracować poza granicami Polski. Poza krajem dorasta i uczy się w miejscowych szkołach wiele polskich dzieci. Dostrzegając wagę i skalę tego zjawiska, Ministerstwo Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej przedłożyło polskim szkołom, które działają poza krajem „Podstawę programową dla uczniów polskich uczących się za granicą”³.

Przygotowane opracowania pomogą zaspokoić potrzeby edukacyjne uczniów, ale też sprawią, że polscy uczniowie będą lepiej działali w środowisku obcojęzycznym i wielokulturowym z poczuciem własnej wartości oraz z szacunkiem dla innych⁴.

Szkoły polskie czy sekcje polskie w szkołach międzynarodowych odgrywają istotną rolę w codziennym życiu Polaków przebywających z dala od ojczyzny. Mogłam się o tym przekonać na terenie lyońskiej placówki CSI.

³ J. Turlej, J. Woźnicka (red.), *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, MEN, Warszawa 2009, s. 5.

⁴ *Ibidem*, s. 8.

Szkoła przyjmuje dzieci od klasy 0 (CP) do klasy IV (CM2). Uczniowie mają zapewnioną naukę w języku francuskim wszystkich przedmiotów przewidzianych przez programy francuskie (18 godzin) oraz dodatkowo naukę literatury, historii i geografii w wymiarze do 6 godzin tygodniowo w języku kraju pochodzenia. Program nauczania zatwierdzony jest przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zajęcia sekcji prowadzone są przez dyplomowanych nauczycieli danego kraju. W CSI działa 8 sekcji: angielska, niemiecka, hiszpańska, portugalska, włoska, japońska, chińska i polska. Obecnie lyońska CSI zapewnia naukę 2000 uczniów 48 narodowości w wieku od 6 do 20 lat. Szkoła nie dysponuje internatem. Uczniowie nie noszą mundurków. W szkole podstawowej 100% stanowią dzieci dwujęzyczne, w gimnazjum – 88%, w liceum – 46%. Stały kontakt z krajem pochodzenia utrzymuje się poprzez współpracę z konsulatami, wymianę młodzieży ze szkołami za granicą, dostęp do literatury, prasy, mediów. Uczniowie niewładający językiem francuskim lub znający go w stopniu słabym bądź niewystarczającym mają możliwość nauki języka francuskiego od podstaw, w ramach zajęć w klasie FLE (język francuski jako obcy), tak długo jak jest im to potrzebne.

Każda z ośmiu sekcji ma własne stowarzyszenie rodziców, które pełni taką samą rolę, jak u nas rada rodziców. Być może posiadają większe kompetencje, ponieważ mają osobowość prawną, mogą występować w roli pracodawcy. Ciekawostką może być to, że sekcje angielska i japońska są całkowicie utrzymywane przez swoje stowarzyszenia. Przedstawiciele stowarzyszeń (obok szefów sekcji) wchodzi w skład rady międzynarodowej CSI – organu doradczego CSI.

Zajęcia przedmiotowe prowadzą nauczyciele danej sekcji w salach językowych, z podziałem na poszczególne poziomy. W szkole podstawowej przynależność do sekcji jest obowiązkowa. Do gimnazjum i liceum przyjmuje się stały procent uczniów niedwujęzycznych, którzy tworzą tzw. sekcję europejską. Sekcja anglojęzyczna, japońska i polska są płatne.

Uczniowie szkoły międzynarodowej należą jednocześnie do klasy francuskiej (liczy ok. 30 uczniów) i do klasy sekcji narodowej (maksymalnie 20 uczniów). Nabór uczniów do sekcji poprzedzają testy sprawdzające, jednak stosowane są wytyczne tamtejszego kuratorium, że priorytet mają dzieci przyjeżdżające z Polski. Lyońska sekcja polska jest jedyną we Francji, w której uczeń może zacząć naukę w systemie dwujęzycznym od 6 roku życia.

Zajęcia odbywają się w innym rytmie niż w Polsce. Zamiast pojedynczych jednostek lekcyjnych, występują różnej długości jednostki metodyczne, na które składają się różne obszary tematyczne. Po nich następują przerwy; dzieci spędzają je na świeżym powietrzu, nawet zimą. Zajęcia rozpoczynają się o 9:00 i trwają do 16:30. W przerwie obiadowej nauczyciele francuscy, sekcji bądź studenci organizują liczne bardzo zróżnicowane i ciekawe zajęcia międzylekcyjne, w małych, ok. 15-osobowych grupach. Są one prowadzone w formie warsztatów, na które dzieci zapisują się dobrowolnie. Szkoła Podstawowa (*Ecole élémentaire*) trwa 5 lat, pracuje 4 dni w tygodniu. W środy nie ma zajęć dydaktycznych, ale co trzy tygodnie odbywają się obowiązkowe

narady koordynacyjne pedagogów i dyrekcji. Nadzorującym pracę grona pedagogicznego jest dyrektor szkoły podstawowej, pan Pascal Fino, a kierownikiem polskiej sekcji pani Ewa Matczak.

Poniższa tabela przedstawia porównanie etapów edukacyjnych we Francji i Polsce.

Tabela 1. Porównanie etapów edukacyjnych we Francji i Polsce

Typ szkoły	Klasa francuska	Typ szkoły	Klasa polska
<i>Ecole élémentaire</i>	CP	Szkoła Podstawowa	I
	CE 1		II
	CE 2		III
	CM 1		IV
	CM 2		V
<i>Collège</i>	6°		Gimnazjum
	5°	I	
	4°	II	
	3°	III	
<i>Lycée</i>	2°	Liceum	I
	1°		II
	<i>Terminale</i>		III

Źródło: opracowanie własne.

Można zauważyć, że we Francji skrócony jest czas trwania szkoły podstawowej, a wydłużony jest okres gimnazjalno-licealny. Warto przypomnieć, że dzieci we Francji zaczynają naukę w wieku 6 lat, a więc uczniowie mający lat 11 rozpoczynają *Collège*.

Dwujęzyczność uczniów CSI oraz to, że żyją we francuskim otoczeniu językowym, z pewnością przekłada się na kompetencje lingwistyczne, które u każdego ucznia w pierwszych latach nauki są inne i wymagają indywidualnego potraktowania. Zasób leksykalny jest bardzo zróżnicowany, a zatem jego rozszerzenie, w oderwaniu od naturalnego środowiska językowego, odbywa się głównie w szkole, z mniejszym udziałem rodziny niż w Polsce. Dlatego nauczyciel języka ojczystego odgrywa niezmiernie ważną rolę. To on wprowadza ucznia w nowe środowisko, wyjaśnia, pomaga, jest nie tylko pedagogiem, ale również pośrednikiem; utrzymuje kontakty z rodziną i szkołą, podczas spotkań z rodzicami niemówiącymi po francusku pełni funkcję tłumacza. Znając obydwa środowiska kulturowe potrafi zachęcić do ich wspólnego poznawania, przez co pozwala lepiej zrozumieć życie społeczne różnych krajów (kultur), ich problemy czy zachodzące zmiany. Praca nauczyciela języka polskiego za granicą jest bardzo interesująca, ale zarazem trudna. Zrozumienie specyfiki zawodu pedagoga w takiej placówce międzynarodowej wymaga od nauczycieli dużej intuicji, ale też solidnego warsztatu zawodowego.

Najważniejszymi elementami pracy nauczycieli języka ojczystego są ćwiczenia w mówieniu i rozumieniu mowy, nauka czytania i pisania, ćwiczenia słownikowe, ale również budowanie wiedzy z literatury, geografii czy historii i kultury. Przyrost słownictwa w pierwszym etapie edukacji odbywa się „naturalnie”. Zakres słów wyniesiony z domu pokrywa się mniej więcej z tym spotykanym w szkole. Środowisko domowe, naturalne otoczenie, sprawy życia codziennego – uczeń potrafi o tym mówić, mając wsparcie zarówno w domu, jak i w szkole. Rozbieżności, jak mówi kierownik polskiej sekcji, zaczynają się mniej więcej w klasie IV. Leksyka z podręcznika do historii jest w dużej części uczniom obca, występują nowe pojęcia, słowa (na przykład pola semantyczne dotyczące panowania królów, uzbrojenia). Ciężar nauki przechyla się w stronę szkoły. Im starszy uczeń, tym bardziej sprawa się komplikuje, gdyż wymaga się od niego nie tylko wiedzy, ale i przekazania jej w stosownej dla wieku formie.

W swojej pracy pedagogzy sekcji polskiej CSI korzystają z różnych materiałów dydaktycznych, najczęściej są to podręczniki (kształcenie zintegrowane, język polski, historia, geografia) wydawane w Polsce. Poza tym korzystają z pomocy audiowizualnych i multimedialnych, w zależności od potrzeb uczniów stosują różne podręczniki, sami przygotowują potrzebne, dostosowane do poziomu ucznia zadania. Jeżeli chodzi o sam proces uczenia w sekcji polskiej, nie zauważyłam istotnych różnic. Funkcjonuje podobnie jak w systemie polskim. Jeżeli chodzi o naukę czytania, dzieci 6-letnie uczą się czytać metodą symultaniczno-sekwencyjną Jagody Cieszyńskiej.

Oprócz poznania ucznia, oceny jego dojrzałości szkolnej, stopnia opanowania języka polskiego, bardzo ważna jest współpraca nauczycieli sekcji z francuskiemi. Wspólnie ustala się: zakres wiedzy wymagany od kandydata na ucznia na teście wstępnym, plan pracy, promocje do klasy programowo wyższej, a także monitoruje się oddziaływanie obu języków na rozwój ucznia.

Przygotowanie dwujęzycznego ucznia, o podwójnej identyfikacji kulturowej, do życia w wielokulturowym społeczeństwie francuskim z pewnością nie jest łatwe. Realizacja tego zadania zależy od wielu czynników. Bardzo istotne jest wspomniane zaangażowanie i kwalifikacje nauczyciela, ale aby w pełni osiągnąć sukces, liczy się też nastawienie rodziców i ucznia, warunki rodzinne, kontakty z krajem pochodzenia.

Podsumowanie

Chcąc osiągnąć porozumienie z uczniami, przyciągnąć ich uwagę oraz zdobyć zaufanie ich nauczycieli z pewnością potrzebny jest zarówno spory warsztat, jak i znajomość zawodu. Obserwacje zajęć w szkołach w Lyonie i East Lansing były dla mnie niezwykle ciekawym doświadczeniem, które do dzisiaj mam w pamięci. Udało mi się zaobserwować wiele ciekawych i nowych rzeczy. Wszystkie spostrzeżenia, sugestie i opinie z pewnością mnie wzbogaciły, a jednocześnie zachęciły do działania. Warto było pojechać, bo w efekcie wizyt zmienił się mój system pracy. Dokonało się to jednak nie w każdym aspekcie, gdyż jestem krytyczna i refleksyjnie nastawiona do tego, czym się zajmuję.

Patrząc z perspektywy czasu na to, co zobaczyłam w Stanach, najbardziej tkwi w mojej pamięci audiowizualne wyposażenie sal, bogactwo pomocy dydaktycznych i ciekawe metody pracy z dziećmi. Myśląc o szkole w Lyonie, pamiętam zaś o dwuklasowym systemie – doskonałym pomysłem wprowadzenia języka francuskiego jako obcego. Nie mogę zapomnieć też pracy nauczycielek, które w swoich działaniach doskonale realizowały program nauczania, w poczuciu odpowiedzialności za kształtowanie postaw patriotycznych, uwzględniając dziedzictwo kulturowe Polski. Jest to szczególnie trudne dla pedagoga, kiedy pracuje się z dala od ojczyzny i niejednokrotnie z dziećmi, w których domach zbiegają się jeszcze inne, niż francuska czy polska, kultury, języki, tradycje.

Jako nauczyciel klas I–III uważam, że, mając na celu dobro ucznia, należy wspierać jego rozwój przez posługiwanie się (w miarę możliwości) różnymi metodami. Pokazując przedmiot poznania z wielu perspektyw, z sukcesem zainteresujemy dziecko, a tym samym stworzymy warunki do nabywania przez nie wiedzy. By tak się działo, sam nauczyciel powinien mieć odpowiedni zasób różnorodnych doświadczeń i przemyśleń, a wizyty w innych niż nasza szkołach temu sprzyjają, bo przecież każde doświadczenie wzbogaca.

Bibliografia

- J. Uszyńska-Jarmoc, *Rozwój dziecka a edukacja*, [w:] K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005.
- J. Turlej, J. Woźnicka (red.), *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, MEN, Warszawa 2009.

Strony internetowe

- www.ecolecsilyon.org
www.elps.k12.mi.us/education/school/school.php?sectionid=8
www.poland.us
www.redcedarschool.org
www.sciaga.pl-amerykańskisystemoswiatowy
www.spzg.pl

ROLA EDUKACJI JĘZYKOWEJ W HOLISTYCZNYM ROZWOJU DZIECI

Wstęp

W dobie integracji z Unią Europejską i wyzwań stojących przed Polakami emigrującymi w poszukiwaniu pracy, nauczanie języków obcych staje się wprost koniecznością. Większość rodziców jest zainteresowanych daniem dziecku szans w przyszłej walce o dobrą pracę i lepszy start. Jednym ze sposobów edukowania ku przyszłości jest kontakt z językiem angielskim już od najmłodszych lat.

Nauczanie języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej ma na celu przede wszystkim motywowanie, zachęcanie, stwarzanie sytuacji sprzyjających odkrywaniu świata, jak i wykorzystywanie naturalnych predyspozycji dziecka do rozwijania umiejętności językowych¹. Rozpoczęcie nauki języka obcego we wczesnym wieku szkolnym jest możliwe dzięki wykorzystaniu psychicznych i fizycznych predyspozycji dziecka, takich jak choćby ciekawość, chęć poznania świata i żądza wiedzy. Edukacja językowa jest ułatwiona dzięki naturalnej potrzebie komunikacji oraz dużym zdolnościom artykulacyjnym i naśladowczym dzieci. Celem rozwijania umiejętności językowych jest również kształtowanie osobowości, tolerancji i kultury dziecka, pogłębianie jego wiedzy o otaczającym go świecie oraz wspieranie rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Proces edukacji dzieci ma zatem charakter holistyczny, a zintegrowanie odbywa się w wielu płaszczyznach. W metodyce języków obcych pojawia się pojęcie holistycznego nauczania języka (*Whole language teaching*)², jako jednego ze sposobów rozwoju umiejętności językowych uczniów, który kładzie nacisk na funkcję rozwojowo-wychowawczą szkoły i doskonalenie kompetencji społecznych uczniów.

Termin „holizm” pochodzi z greckiego ὅλος (*hólos*) i oznacza „cały”. Jest wieloznaczny, najczęściej definiowany jako „pogląd, wg którego wszelkie zjawiska społeczne tworzą układy całościowe”³, które nie mogą być traktowane jedynie jako suma wszystkich elementów, lecz należy je pojmować całościowo, organicznie. Dziecko, jako podmiot nauczania, jest zatem spójną i zintegrowaną całością. Dlatego i jego nauczanie powinno wspomagać je w rozwoju całościowym – umysłowym, społecz-

¹ P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek, *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching Languages to Very Young Learners*, European Commission, Brussels 2006, s. 29, 37.

² K. Goodman, *Reading: A psycholinguistic guessing game*, „Journal of the Reading Specialist” 1967, nr 6, s. 126.

³ *Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 6, PWN, Kraków 2005, s. 524.

nym, fizycznym, poznawczym, emocjonalnym i językowym⁴. Według znawcy holizmu, Jiddu Krishnamurti, holizm w edukacji jest rozumiany trojako – jako edukowanie⁵:

1. całej osoby (wszystkich jej części),
2. osoby jako całości (ale nie jako sumy wszystkich jej części),
3. osoby razem z całością, czyli jako część społeczeństwa, natury, ludzkości.
4. Powołując się na literaturę światową można wyróżnić wiele cech pedagogiki holistycznej⁶, z których istotne dla edukacji dzieci w okresie wczesnoszkolnym są:
5. skoncentrowanie na rozwoju potencjału każdego człowieka, a więc na jego rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, socjalnym, psychicznym, twórczym i duchowym;
6. uznanie za cel wychowanie człowieka, który potrafi uczyć się tego, co mu jest potrzebne,
7. tendencja do nauczania rozpoznawania wiedzy wraz z jej kulturalnym kontekstem, bez odizolowania dyscyplin naukowych,
8. podkreślanie wrodzonego potencjału każdego ucznia,
9. uznanie za główną funkcję pomoc dziecku, aby nauczyło się być sobą, a nie imitowało kogokolwiek.

Założenia pedagogiki holistycznej realizuje się w Polsce w formie nauczania zintegrowanego. Problemem jednak staje się rozważenie, na czym polega kształcenie w formie zintegrowanej w przypadku języka obcego i gdzie można odnaleźć płaszczyzny integracji języka obcego z resztą edukacji zintegrowanej. E. Misiorna wymienia różne sposoby rozumienia edukacji zintegrowanej. Według autorki, integracja może następować⁷:

1. w samym dziecku, które scala swoje doświadczenie, budując wewnętrzne struktury psychiczne jako całość, bez oddzielania aspektów intelektualnych, motywacyjnych, działaniowych i emocjonalnych, w oparciu o organizowanie swojego poznania, doświadczeń i przeżyć;
2. przez osobę nauczyciela (jest tzw. integracja personalna), który staje się organizatorem i swojej aktywności i dziecka, inicjatorem i stymulatorem procesów rozwojowych;
3. przez wspólne poczynania dziecka i nauczyciela, których podstawą jest wzajemne szanowanie obu światów i pobudzanie ciekawości dziecka i woli jego uczestniczenia w działaniach;
4. przez integrację celów bez oddzielania celów nauczania od celów wychowawczych;

⁴ J. Hanisz, *Zagrożenia i konsekwencje edukacyjne programów typu: kolekcja, integracja*, „Życie Szkoły” 1995, nr 4.

⁵ Za: B. Głodzik, *Rozwój i edukacja dziecka w ujęciu pedagogiki holistycznej*, [w:] S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, s. 194.

⁶ *Ibidem*, s. 195.

⁷ E. Misiorna, *Psychopedagogiczne nyznaczniki edukacji zintegrowanej*, [w:] M. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Eruditus, Poznań 2002, s. 50–52.

5. przez oferty edukacyjne, czyli podręczniki, pomoce, środowisko szkoły i poza nią, którego zadaniem jest scalanie doświadczenia dziecka;
6. przez tworzenie zespołu klasowego, w którym podejmowane indywidualnie działania dzieci są wkomponowane w działania grupy rówieśniczej;
7. przez środowisko życia dziecka, czyli szkołę, rodzinę, grupę rówieśniczą, osadzone w środowisku lokalnym;
8. przez integrację wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym (ucznia, nauczyciela, rodziców), a miejscem integracji powinna być szkoła.

Każdy z tych sposobów może mieć równoprawną pozycję jako pomysł na zintegrowanie nauczania, w tym: organizowanie treści, budowanie umiejętności ucznia, budowanie ról nauczyciela, organizowanie przestrzeni nauczania. W związku z różnorodnymi sposobami klasyfikowania i interpretowania zintegrowania, nauczyciel odpowiadający za nauczanie języka obcego może zadać pytanie, na czym ma polegać zintegrowanie jego przedmiotu w całości edukacji zintegrowanej.

Integracja funkcjonalna a nauczanie języka obcego

Proces uczenia się języka obcego jest elementem kształcenia zintegrowanego, mającego na celu przekazanie pełnego obrazu świata i wykształcenie u dziecka wszelkich umiejętności potrzebnych do dalszego poznawania świata i nauki na kolejnych szczeblach edukacji. A. Jakubowicz-Bryx wspomina dwa zasadnicze typy integracji, które wywodzą się z dwóch skrajnych modeli edukacji. Są to⁸:

1. integracja ześrodkowana na materiale nauczania,
2. integracja ześrodkowana na uczącym się dziecku.

Integracja treściowa analizuje wiedzę w ujęciu całościowym i dotyczy głównie treści nauczania i konstruowania programu. Drugi wspomniany typ integracji ma charakter funkcjonalny i jest dalece oparty na wiedzy psychologicznej, analizującej doświadczenia dzieci. „Model ten koncentruje się na całej osobie ucznia: integruje myśli, uczucia i działania”⁹ i poszukuje możliwości edukowania i wszechstronnego, holistycznego rozwoju dziecka. Realizacja tak rozumianej integracji polega na dokonywaniu doboru sytuacji, odpowiednich do potrzeb i możliwości dzieci. Wymaga ona zatem wykorzystania szerokiego zakresu tematycznego i urozmaiconej aktywności dzieci¹⁰. I jedno, i drugie z pewnością może znaleźć odzwierciedlenie w procesie nauczania języka obcego. Urozmaicona tematyka jest jednym z podstawowych założeń wczesnej edukacji językowej, która musi wyposażyć ucznia

⁸ A. Jakubowicz-Bryx, *Znajomość idei integracji wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w 10 lat od wprowadzenia reformy oświaty*, [w:] I. Adamek, E. Żmijewska, *Nauczyciel w systemie edukacyjnym teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009, s. 139.

⁹ *Ibidem*, s. 139.

¹⁰ M. Wojnowska, *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – typy możliwe?*, [w:] H. Moroz, *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2006, s. 197–198.

w wiedzę i umiejętności wykorzystywane w różnych sytuacjach życiowych. Nowoczesne podręczniki konstruowane są wokół określonej tematyki, bliskiej dzieciom i praktycznej, budującej podstawę późniejszej edukacji językowej. Dobór tematyki jest zgodny z obowiązującą nową podstawą programową, co zapewnia jednocześnie integrację tematyki realizowanej poprzez edukację językową z tematyką realizowaną w całym programie dla I etapu edukacyjnego¹¹. W organizowaniu procesu nauczania dzieci widoczna jest tendencja do kierowania się tematem jako kryterium wyboru treści i dostosowywania ćwiczeń i aktywności językowych do niego (tzw. *topic-based approach*)¹².

Edukacja holistyczna we wspomnianym ujęciu zakłada, jak wspomniano uprzednio, wykorzystanie urozmaiconej aktywności. Jedną z podstawowych zasad nauczania języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej jest właśnie różnorodność organizowanych ćwiczeń i zadań dla dzieci, spowodowana krótkim okresem skoncentrowania się na jednej czynności przez dziecko. W metodyce nauczania języka szeroko podkreśla się konieczność stosowania urozmaiconych sposobów wykorzystania języka na lekcji, jak również przemieszania ćwiczeń pobudzających aktywność uczniów, tzw. *stiring* (np. zabawa w pokazywanie czynności – *miming*), i czynności uspokajających, tzw. *settling* (np. słuchanie ze zrozumieniem). Istotne jest również wplatanie podczas lekcji wszystkich umiejętności językowych, tj. słuchania, mówienia, czytania i pisania, o ile jest to możliwe (zrozumiałe jest ograniczanie tych dwóch ostatnich ze względu na wiek i umiejętności uczniów). Metody pracy z dziećmi muszą być dostosowane do adekwatnych do wieku form ich aktywności. Dzieci potrzebują ciekawych zajęć, angażują się i ćwiczą język obcy przy zabawach, piosenkach, rymowankach itp.¹³ Nauczyciel powinien zatem być organizatorem ciekawych zajęć, wykorzystujących szeroki wachlarz sposobów aktywowania i motywowania dzieci do pracy. Bardzo pożądane jest połączenie różnych technik i metod nauczania, często zaczerpniętych również z metodyki innych przedmiotów, jak np. z edukacji muzycznej (np. oglądanie obrazu przy muzyce). Wczesna edukacja językowa z pewnością pozwala więc na realizację edukacji holistycznej w tym jej aspekcie.

Nauczanie całościowe a wczesna edukacja językowa

Jak podaje E. Zalewska,

[...] geneza i rozwój modelu nauczania całościowego łączą się z poszukiwaniem możliwości przeciwdziałania fragmentaryzacji i atomizacji wiedzy uczniów i dosto-

¹¹ H. Komorowska, *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006, s. 134.

¹² J. Holderness, *Activity-based teaching: approaches to topic-centred work*, [w:] Ch. Brumfit, J. Moon, R. Tongue, *Teaching English to Children*, Collins ELT, Glasgow 1991.

¹³ Por.: M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Teaching English to Young Learners*, PWN, Warszawa 2009; M. Pa-muła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003.

sowywaniem procedur, form i metod kształcenia do specyfiki dziecięcego rozwoju i sposobów poznawania świata¹⁴.

Różnorodne koncepcje pedagogiczne, współcześnie nawiązujące do idei nauczania całościowego, są skoncentrowane na dziecku i opierają się na następujących założeniach¹⁵:

1. poznanie jest holistyczne, całościowe – założenie to stało się podstawą rezygnacji z nauczania przedmiotowego,
2. dziecięce postrzeganie rzeczywistości ma charakter synkretyczny, czyli zarysowy i schematyczny – założenie to jest podstawą kształcenia zintegrowanego,
3. aktywność poznawcza przedmiotu zapewnia zwiększoną trwałość zgromadzonej wiedzy i zdobytych umiejętności – relacja ta jest opisana i badana przez konstruktywizm.

Kontekst działania szkoły i ucznia stanowią: rzeczywistość kulturowa, społeczna i przyrodnicza. Są one wzajemnie zależne i wchodzą w dynamiczne relacje. Zdobywanie wiedzy dzięki korzystaniu z materiałów, takich jak: baśnie, bajki, opowiadania, historyjki czy książki sprawia, że nauka szkolna, w jej początkowym okresie, staje się pasjonującym odkrywaniem świata. Podejście holistyczne w nauczaniu dzieci narzuca konieczność zaangażowania wielu procesów psychicznych i intelektualnych w proces nabywania wiedzy i umiejętności. Dziecku potrzebny jest aktywny kontakt ze światem, aby przez działanie i odkrywanie poznawać otoczenie. Dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają naturalną ciekawość świata i chęć do nauki, co można wykorzystać w procesie dydaktycznym języka obcego poprzez zabawę jego formą i dostosowanie do kręgu zainteresowań dzieci. Takie działanie rozwija bowiem pozytywną motywację do nauki.

Efektywne uczenie się języka obcego jest całościowe, naturalne i adekwatne do otaczającej dziecko rzeczywistości. Jest również funkcjonalne, bowiem dziecko używa tylko języka, który jest dla niego zrozumiały, który wypływa z wewnętrznej potrzeby porozumiewania się. Język obcy, którego elementy wprowadzane są do edukacji wczesnoszkolnej, ma właśnie taki charakter. Język jest bowiem nie tylko środkiem porozumiewania się ludzi, ale stanowi również narzędzie myślenia, którego rozwój jest nierozzerwalnie związany z rozwojem umysłu i całej osobowości.

Umiejętnie przygotowane zajęcia językowe są doskonałą formą nauczania holistycznego, bowiem oddziałują na dzieci w sposób całościowy – angażują zarówno umysł, jak i ciało. Zajęcia językowe uaktywniają całe dziecko, które uważnie słucha, niekiedy czyta i uczestniczy w prezentacji.

Edukacja językowa umożliwia nauczycielowi wykorzystanie wielu materiałów dodatkowych, które będą pobudzały rozwój różnych typów inteligencji, zgodnie

¹⁴ E. Zalewska, *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 534.

¹⁵ *Ibidem*, s. 534–539.

z teorią inteligencji wielorakich H. Gardnera¹⁶. Teoria ta zakłada, że nie istnieje tylko jeden, monolityczny typ inteligencji, ale osiem, które u każdego człowieka stanowią swoistą mieszankę, tworząc indywidualny sposób wyrażania intelektu.

W trakcie zajęć językowych dzieci mogą wykonywać wiele urozmaiconych zadań, np. odgrywać role pojawiających się w podręczniku bohaterów (inteligencja interpersonalna), powtarzać wierszyki lub śpiewać piosenki (inteligencja muzyczna) czy układać wydarzenia w kolejności chronologicznej (inteligencja logiczno-matematyczna). Przykładem ćwiczenia, które, poza sprawdzeniem zrozumienia treści przekazywanej po angielsku, pozwala na rozwój myślenia logicznego i zrozumienie relacji przyczynowo-skutkowych, jest układanie obrazków w kolejności. Ćwiczenie to może być wykorzystane przed odsłuchaniem nagrania z opowiadaniem lub historyjką i wtedy pobudza dzieci do dokonania analizy logicznej zdarzeń. Kolejność wydarzeń można też układać w trakcie słuchania określonego tekstu (ćwiczenie to ma wtedy formę ćwiczenia słuchania ze zrozumieniem) lub po jego zakończeniu, jako podsumowanie i ćwiczenie pamięci. Stworzenie modelu przestrzennego z obrazków pozwala dodatkowo pobudzać inteligencję przestrzenną, a podczas jego analizy można nawet wprowadzać elementy przyrody.

Przekazanie różnorodnych treści po angielsku wymaga od nauczyciela wykorzystania środków audiowizualnych, które pobudzają inteligencję wzrokową i słuchową dzieci. Podczas prowadzenia lekcji języka obcego nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują różnorodne pacynki i maskotki, np. tzw. *finger puppet*, czyli pacynki zakładane na palce, bądź inne pacynki, w postaci szmacianej bądź papierowej. Słuchanie, czy też czytanie ze zrozumieniem jest również taką formą uczenia się języka obcego, która wymaga aktywnego udziału wielu różnorodnych procesów umysłowych – przewidywania, zgadywania, hipotetyzowania itp. Edukacja językowa pozwala także na pobudzanie i innych procesów umysłowych. W celu przećwiczenia nowo nabytego słownictwa nauczyciele organizują różnorodne ćwiczenia leksykalne, wymagając porównania wybranych elementów (słów, zachowania bohaterów), znalezienia podobieństw i różnic, klasyfikowania, parafrazowania, podsumowania itp.

Jednym z zadań wczesnej edukacji językowej jest również pobudzanie wyobraźni. To zadanie może być zrealizowane choćby przez wykorzystanie bajek lub opowiadań, bowiem dzieci muszą wytworzyć w swoich umysłach obraz historii, którą poznają. Poprzez np. zatrzymanie się w trakcie opowiadania bajki i zadawanie pytań dotyczących przewidywanych zdarzeń, nauczyciel pobudza ciekawość dzieci i ich wyobraźnię. Dzieci mogą też wyobrażać sobie, co będzie działo się dalej lub kreować alternatywne zakończenie opowiadania. Wiele podręczników do nauki języka angielskiego zawiera długie opowiadania, podzielone na fragmenty, które są czytane lub opowiadane co pewien czas. Pełny odbiór bajki wymaga także identyfikacji z bohaterami i sytuacjami, w których się oni znajdują, oraz znalezienia logicznego powiązania i odniesienia tych wydarzeń do własnego życia i otaczającej dzieci rzeczywistości. W proces ten zaangażowany jest także system wartości, który w odpowiedni sposób

¹⁶ Zob. H. Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic, New York 1993.

weryfikuje treści wynikające z bajki. Ostatecznie dzieci indywidualnie interpretują bajki i ujawniają swój osobisty stosunek do niej, okazują zatem emocje. W procesie nauczania wprowadza się dodatkowo element interpretacji bajki na forum klasy, stąd dzieci ujawniają więc i swoje umiejętności interpersonalne i empatię. Podobnie jak bajki, społeczny charakter mają również gry i zabawy językowe, stąd ich duże znaczenie w procesie wychowania społeczno-moralnego. Przyzwyczajają one dzieci do współpracy, zgranej działalności w zespole, do pojmowania swoich obowiązków, rozwijania ducha koleżeństwa i społecznej solidarności. Wychowują w poczuciu obowiązku, uczciwości i zdyscyplinowania; uczą umiejętności i chęci podporządkowania swoich życzeń woli zespołu i działania na jego korzyść.

Kolejną zaletą edukacji językowej jest możliwość stymulowania koncentracji i uważnego słuchania, które są niezbędnym warunkiem każdego procesu uczenia się. Rozwój tych umiejętności jest pierwszym krokiem na drodze do rozwoju społecznego i twórczego. Przeprowadzane na zajęciach językowych gry i zabawy, np. z piosenką, rozwijają wyobraźnię i możliwości twórcze, uczą bycia w grupie oraz ją integrują. Rozwijają także zdolność ekspresji i improwizacji. Poprzez połączenie różnych rodzajów aktywności dziecko śpiewa, dotyka, słucha, rysuje, pisze, wykonuje ćwiczenia relaksacyjne i ruchowe. W wyniku tego następuje integracja wzrokowo-słuchowo-dotykowo-ruchowa.

Powodzenie każdego procesu dydaktycznego, również w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, zależy w dużej mierze od odpowiedniego doboru metod. Praca z dziećmi wymaga wprowadzania elementów zabawy, np. poprzez zastosowanie gier i piosenek, bajek, historyjek, krzyżówek, labiryntów, puzzli, różnego rodzaju lamigłówek oraz ćwiczeń wymagających kolorowania, klejenia czy przebierania się.

Skuteczną metodą nauczania języka obcego dzieci jest wykorzystanie ich stałej potrzeby aktywności fizycznej, są one bowiem bardzo ruchliwe i uczą się wielu rzeczy równocześnie. Celem zabaw ruchowych i ćwiczeń językowych stosowanych w nauczaniu języka angielskiego jest łączenie produkcji językowej z czynnościami motorycznymi i działaniami fizycznymi, takimi jak: skoki, biegi, klaskanie itp., a zatem dbałość i o rozwój fizyczny dzieci. W praktyce wykorzystuje się piosenki wymagające ruchu (tzw. *Action Songs*) czy techniki pracy z dziećmi wzorowane na „Metodzie Reagowania Ciałem” (TPR – *Total Physical Response*), która opiera się na rozumieniu i wykonywaniu poleceń wydawanych przez nauczyciela. TPR to metoda reagowania całym ciałem, opierająca się na rozumieniu i wykonywaniu poprzez ruch i gest instrukcji wydawanych przez nauczyciela. Metoda ta jest chętnie stosowana w nauczaniu dzieci ze względu na ich olbrzymią potrzebę ruchu. Ich motoryczność pozwala bowiem na nieświadomione uczenie się wielu poleceń nauczyciela. TPR sprzyja uczeniu się bezstresowemu, pozwala na relaks w czasie lekcji, pokonuje zahamowania i strach przed mówieniem. Jednocześnie dokonuje się zaktywizowanie całego mózgu: lewej półkuli – odpowiedzialnej za język, i prawej – odpowiedzialnej za ruch fizyczny.

Różnorodne zabawy i gry ruchowe wykorzystywane w procesie dydaktycznym języka angielskiego pełnią przede wszystkim rolę bodźca fizycznego – oddziaływu-

jącego na fizyczną stronę osobowości dzieci. Równocześnie zapewniają także możliwość oddziaływania na psychikę i umysłową stronę bawiących się dzieci, a także sprzyjają odprężeniu i wypoczynkowi. Wiele treści językowych zostaje przekazanych dzieciom w formie ruchowej

– działania pojawiających się w podręcznikach i opowiadaniach bohaterów można naśladować gestem, czy ruchem. Ćwiczenia oparte na TPR mogą być wykorzystane podczas niemal każdej lekcji, jeśli np. w sali lekcyjnej rozwieszono zostaną karty obrazkowe lub obrazki i uczniowie będą podbiegać do nich, gdy usłyszą odpowiadający im wyraz.

Zabawa jest również czynnikiem stymulującym rozwój dyspozycji twórczych dziecka. Wszystkie dzieci są wyposażone w określony potencjał twórczy, który należy jedynie umiejętnie stymulować. Pobudzanie zdolności twórczych może odbywać się i podczas edukacji językowej, poprzez tworzenie odpowiednich sytuacji i zadań, w których ujawni się aktywność twórcza dzieci. Celowi temu mogą służyć zabawy zorganizowane po angielsku oparte na różnorodnych metodach i technikach pobudzania twórczego myślenia.

E.P. Torrance, K. Goff i N.B. Satterfield stworzyli „inkubacyjny model nauczania” – trój etapowy model, który stwarza możliwość włączenia umiejętności twórczych w każdą czynność i każdą tematykę. Model ten można porównać z procesem nauczania języka, bowiem opiera się on na 3 etapach, w ogólnym założeniu podobnych do etapów lekcji języka obcego w grupach dziecięcych. Wspomniane przez autorów etapy to¹⁷:

Rozgrzewka i rozbudzanie zainteresowania, których celem jest pobudzenie ciekawości, potrzeby wiedzy i nauki, pobudzanie wyobraźni, wskazywanie celu i zwiększanie motywacji. Zajęcia językowe z dziećmi często rozpoczynają się od rozgrzewki językowej (tzw. *warm-up*), dzięki której można przygotować dzieci do rozmowy w innym języku, uaktywnić poprzednio nabytą wiedzę oraz – co najważniejsze dla dalszych etapów lekcji – zainteresować dzieci określoną tematyką. Rozgrzewka pomaga uruchomić ciekawość dziecka i wprowadza go w problem, dzięki czemu dalsza część zajęć stanie się mu bliska i zrozumiała.

Zgłębianie oczekiwań to etap, którego celem jest wyjście poza zewnętrzny obraz sytuacji i głęboka jej analiza. Kolejny, po rozgrzewce, etap lekcji języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej to zgłębianie tajników języka obcego i ustalonej już wstępnie tematyki. To oczywiście etap poznawania nowego słownictwa i ćwiczeń językowych (tzw. *practice*). Ale także, w myśl modelu inkubacyjnego, zaspokajanie dziecięcej ciekawości i spełnianie oczekiwań poprzez odpowiedzi na wcześniej postawione pytania i przedstawienie świata, którego dziecko było ciekawe.

Wyjście poza wcześniejsze granice i kontynuacja myślenia twórczego. Celem trzeciego etapu jest umiejętne pobudzanie myślenia twórczego, wychodzącego poza codzienną rzeczywistość tak, aby nowe informacje lub umiejętności były wyko-

¹⁷ E.P. Torrance, K. Goff, N.B. Satterfield, *Multicultural Mentoring of the Gifted and Talented*, Prufrock Press, Texas 1998, s. 38.

rzystywane w codziennym życiu. Etapem końcowym zajęć językowych z dziećmi jest zatem integracja nowo wyuczonych słów czy struktur, z poprzednio opanowanymi, i konsolidacja nabytej wiedzy (tzw. *follow-up*). W praktyce odbywa się to poprzez zorganizowanie ćwiczenia lub zabawy, w której pojawiają się aspekty językowe z danej lekcji, wraz z innymi, które już wcześniej dzieci poznały. Tak więc dosłownie jest to wyjście poza wcześniejsze ustalone granice, np. poszerzenie zasobu słów, opanowanych na danej lekcji, o wcześniej nauczone. To także etap produkcji językowej, bowiem dzieci mogą samodzielnie tworzyć np. opowiadania, pisać zdania itd.

Porównując inkubacyjny model twórczości i etapy lekcji języka obcego można wyraźnie wykazać ich podobieństwo, wskazujące na możliwość pobudzania myślenia twórczego na zajęciach językowych. Nauka języka angielskiego z pewnością może wspomagać rozwój zdolności twórczych poprzez organizowanie zabaw, które służą jednocześnie do nauczania języka obcego i wspomagają holistyczny rozwój dziecka.

Edukacja językowa przynosi również duże korzyści w rozwoju sprawności intelektualnej dzieci i ich pamięci. W okresie wczesnej edukacji językowej dziecko zapamiętuje kilka tysięcy słów i ich form czy znaczeń, a także przeróżne zasady formułowania zdań czy zadawania pytań. Dzięki dużej zdolności zapamiętywania przyswajają wiedzę ogólną i nabiera umiejętności komunikowania się w języku obcym. Rozwój pamięci jest jednak uzależniony od regularnego jej ćwiczenia. W procesie nauczania języka angielskiego może być ćwiczona zarówno pamięć krótkotrwała, kiedy uczniowie odtwarzają (powtarzają) nowe słowa zaraz za nauczycielem, jak również i długotrwała, odroczone, jeśli zorganizowane ćwiczenie sięga do wiedzy wcześniej nabytej. Nauczyciel może także zorganizować ćwiczenia wymagające jedynie odtworzenia zapamiętanych treści – wówczas nacisk jest położony na rozwój pamięci mechanicznej, albo też może wymagać umiejętności rozumienia ich przekształcenia lub innego zastosowania, a wtedy ćwiczona jest i pamięć logiczna.

Nauczyciel języka w edukacji wczesnoszkolnej dysponuje wieloma metodami pobudzania pamięci, bowiem cała edukacja językowa na tym etapie sprowadza się niemalże do zapamiętania wybranego zestawu słów i wyrażeń. Dzieci często więc wyszukują szczegółów i starają się je zapamiętać, czy też zapamiętują ciągi wyrazów (np. w popularnej grze „*I went to... and bought...*”, w której każdy uczeń musi powtórzyć to samo zdanie, dodając po kolei po jednym wyrazie do utworzonego już wcześniej ciągu słów, czyli produktów zakupionych w jakimś sklepie).

Według koncepcji A. Paivio¹⁸, zwanej „teorią podwójnego kodowania”, informacje zapamiętane są reprezentowane w dwóch odrębnych systemach: obrazowym i słownym. Badania nad skutecznością strategii pamięciowych, wykonane przez Paivio i wielu innych badaczy, wykazały, że wyniki pamięciowe wzrastają wraz z liczbą alternatywnych kodów pamięciowych dostępnych dla danego bodźca. Dzieje się tak dlatego, ponieważ informacja zakodowana w dwóch systemach jest pamiętana nawet wtedy, gdy jeden kod został zapomniany. Łatwiejszy jest również dostęp do niej. Teoria ta znalazła szerokie zastosowanie w metodyce nauczania języków obcych dzieci

¹⁸ A. Paivio, *Mental representations: A dual coding approach*, Oxford University Press, Oxford 1986.

(jak i dorosłych), a w praktyce nauczyciele stosują różnorodne środki dydaktyczne o charakterze wizualnym, wspólnie ze słowem i dźwiękiem.

Obrazy są częściej zapamiętywane niż słowa, a dzieci mają dodatkowo wrodzoną dużą zdolność do zapamiętywania spostrzeżeń wzrokowych, stanowiących źródło informacji wizualnej, i dzięki temu przyswajania wiedzy. Rozpoznawalność i trwałość pamiętania obrazów jest bardzo duża, dlatego w pracy z dziećmi wykorzystuje się urozmaicone środki dydaktyczne o charakterze wizualnym. Najpopularniejsze są tzw. karty obrazkowe (*flashcards*), czyli pojedyncze obrazki ilustrujące znaczenie poszczególnych wyrazów. Zwykle wykorzystywane są one do objaśnienia znaczenia nowych słów bez użycia języka polskiego (tylko w oparciu o skojarzenie obrazu i słowa), powtórzenia ich wymowy i przypomnienia już wcześniej poznanego słownictwa. Poza prezentacją nowej leksyki, w edukacji językowej można zorganizować wiele ćwiczeń, które będą ćwiczyć pamięć. Popularną i lubianą grą pobudzającą pamięć jest *Kim's Game*¹⁹ (*Gra Kim*), *zaczętna z powieści Rudyarda Kiplinga Kim*, w której bohaterowie ćwiczyli swą pamięć w ramach treningu dla przyszłych szpiegów. Jest to zapamiętywanie nazw ustawionych przedmiotów lub wyeksponowanych kart obrazkowych i odtwarzanie ich nazw z pamięci.

Kolejnym aspektem edukacji holistycznej, który znajduje miejsce w procesie wczesnej edukacji językowej, jest rozwój umiejętności samodzielnego uczenia się i samokształcenia. M. Szpotowicz i M. Szulc-Kurpaska wymieniają ciekawe i nowatorskie techniki je rozwijające²⁰: technika zakładania i prowadzenia słowniczek, wzajemnej samooceny ćwiczeń, przepytывania ze słówek, samodzielnego korzystania ze słowników obrazkowych, czytania książeczek przeznaczonych dla dzieci oraz adaptowanych do ich możliwości i umiejętności (tzw. *readersów*) czy korzystania z dodatkowych materiałów przygotowanych przez nauczyciela dla dzieci (tzw. *worksheets*).

Język angielski jest obecnie najbardziej popularnym językiem w świecie. Jest nauczany dla różnych celów: edukacyjnych, handlowych, turystycznych czy naukowych. Znajomość języka angielskiego ma zatem nie tylko wymiar praktyczny, lecz pozwala też nawiązać kontakt z innymi ludźmi i poznać ich kulturę. W dobie zjednoczonej Europy szczególnie silnie zauważa się konieczność edukowania młodego pokolenia w duchu poszanowania obcych upodobań i zwyczajów. Dokument Rady Europy – zwany Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (*Common European Framework of Reference for Languages*) – podkreśla, że „dziedzictwo różnorodności języków i kultur w Europie jest cenną wspólną wartością, którą należy chronić i kultywować”²¹. Edukacja językowa ma więc za zadanie pokonać bariery komunikacyjne, aby osiągnąć wzajemne porozumienie i wzbogacenie kulturowe, „lepsze zrozumienie sposobu życia, mentalności i dziedzictwa kulturowego innych ludzi”²². Założenia te

¹⁹ C. Read, *500 Activities for the Primary Classroom*, Macmillan, Thailand 2007, s. 91.

²⁰ M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym – program nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej. I etap edukacyjny*, Oxford University Press, Warszawa 2000, s. 8.

²¹ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2001, s. 14.

²² *Ibidem*.

mają swoje odzwierciedlenie w praktyce pedagogicznej i metodyce języka angielskiego. Podręczniki do nauki języków obcych zawierają specjalne rozdziały lub ćwiczenia odnoszące się do zagadnień realioznawczych czy kulturoznawczych. Podręczniki dla dzieci wprowadzają też bohaterów, którzy reprezentują inne narodowości i kultury (choćby poprzez imiona) lub znane miejsca z innych krajów. Nauczyciele przygotowują tzw. lekcje świąteczne, wprowadzając informacje o zwyczajach wielkanocnych czy bożonarodzeniowych, lub też przybliżają święta specyficzne dla innych kultur czy narodowości.

Elementy kultury krajów angielskojęzycznych są prezentowane także poprzez wykorzystanie materiałów, np. czasopism, filmów, często również Internetu czy tablic interaktywnych. W edukacji wczesnoszkolnej ciekawym sposobem integrowania kultury i literatury obcojęzycznej jest wykorzystanie bajek, wierszyków, wyliczanek czy piosenek angielskich. Zapewniają one pełny rozwój kompetencji językowych, zintegrowany z edukacją kulturową, jak np. w wierszyku-rymowance o Humpty Dumpty, jajku-postaci, często pojawiającej się w kulturze i literaturze brytyjskiej. Dobrym środkiem realizacji podejścia interkulturowego i różnojęzycznego w edukacji jest czytanie uczniom tekstów narracyjnych w językach obcych. Promuje to pozytywny stosunek do mówiących innymi językami, uczy tolerancji i szacunku oraz zwiększa zaciekawienie i zainteresowanie uczeniem się innych języków²³. Teksty narracyjne, np. teksty bajek w językach innych niż ojczysty, poza rozwojem poczucia wielokulturowości wykorzystywane są do rozwijania wrażliwości czytelniczej uczniów. Jednocześnie też pozwalają, zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej, rozwijać językowe sprawności receptywne oraz umiejętności uważnego słuchania.

Stosunkowo łatwym w realizacji i ciekawym sposobem zapoznania dzieci z kulturą angielskojęzyczną jest wykorzystanie filmu. Zapewnia on dzieciom możliwość jednoczesnego poznania języka i kultury, zaobserwowania rzeczywistego zachowania ludzi i odwiedzenia miejsc, do których być może nigdy nie dotrą. Wczesne rozpoczęcie nauki języka obcego wykształca u uczniów pozytywny stosunek do innych kultur i języków, jak również stanowi bazę dla późniejszych doświadczeń w tej dziedzinie²⁴.

Edukacja na etapie wczesnoszkolnym obejmuje zatem rozwój świadomości wielokulturowej dziecka, uzyskany wraz z wprowadzeniem elementów języka obcego i wiedzy na temat innych kultur²⁵. Nauka języka obcego w okresie wczesnoszkolnym jest częścią procesu kształcenia i wychowania, dlatego nie może być prowadzona w sposób wyizolowany; dzieci w szkole podstawowej poznają nie tylko język, lecz cały otaczający je świat. To właśnie język stanowi środek do poznania świata i pozwa-

²³ D. Sikora-Banasik, *Cała Polska czyta dzieciom – wypełnijmy tę misję również w językach obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 11, s. 1, dostępne na: http://www.jows.ore.edu.pl/pdf/nauczanie_wczesnoszkolne/2009_11_nauczanie_wczesnoszkolne.pdf [08.03.2011].

²⁴ Dostępne na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:01:PL:HTML> [10.07.2010].

²⁵ A. Jaroszewska, *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*, Atut, Wrocław 2007, s. 181.

la zaakceptować kulturę innych narodów, a dziecko, ucząc się języka obcego, zyskuje sposób komunikowania się ze światem, choćby przez Internet. Dzięki temu lepiej rozumie i szanuje odrębność innych kultur.

Integracja podstaw językowych

Holistyczne podejście do nauczania języków obcych przejawia się również w sposobie nauczania czytania ze zrozumieniem – poprzez całościowe rozpoznawanie słów. Nauczanie czytania po angielsku, zgodnie z tym podejściem, ma charakter globalny. Rozpoczyna się go od prezentacji całych wyrazów lub zdań i dopiero po pewnym czasie dołącza się elementy charakterystyczne dla metod fonetycznych. Ćwiczenia kształtujące percepcję słuchowo-wzrokową, oparte na materiale literowym, są wprowadzane dopiero wtedy, gdy dziecko dysponuje już dużym zasobem słów rozpoznawanych jako całość („jednym rzutem oka”). Niekiedy zakłada się nawet, że dziecko przed rozpoczęciem właściwej nauki potrafi odczytać z wyglądu około stu wyrazów²⁶. Dziecko jednak nie zna liter, więc rozpoznaje wyrazy po ich pojedynczych cechach, często po wyglądzie pierwszej lub ostatniej litery lub po braku pewnych liter. Warunkiem ich zapamiętania jest wielokrotna powtarzalność tego słowa. Dlatego dziecko musi napotykać wprowadzane wyrazy w różnych sytuacjach zabawowych i mieć z nimi wielokrotny kontakt. Musi też usłyszeć ich brzmienie i zrozumieć sens. Umieszczenie wyrazów, np. pod obrazkiem, i ich jednorazowe wymówienie nie wystarcza do czytania. Zadaniem nauczyciela języka angielskiego jest zatem zorganizowanie wielu ćwiczeń i sytuacji, w których dzieci mają kontakt z napisanymi wyrazami – słowami reprezentującymi określone znaczenie.

Język pisany opiera się na trzech podstawach językowych: graficzno-fonetycznej (litera i głoska), syntaktycznej (budowa zdania) i semantycznej (znaczenia), a ich udział w procesie nauki czytania i pisania musi być analizowany w kontekście całego tekstu. Według K. Goodmana²⁷, elementy te łączą się, tworząc system, który pomaga czytelnikowi zgadnąć sens słów lub fragmentu, który czyta. Nawet podczas głośnego czytania rola odbioru języka jako całości jest szalenie ważna. Goodman udowodnił w swoich badaniach, że dzieci czytają lepiej, gdy odczytują wyrazy w dłuższych fragmentach tekstu, niż gdy pojawiają się one oddzielnie.

Wspomniana przez Goodmana integracja podstaw językowych następuje w procesie czytania po angielsku różnych form literackich, np. bajek, opowiadań czy wierszyków. Ich wykorzystanie w nauczaniu dzieci pozwala na przekazanie im systemu językowego w sposób interesujący i praktyczny. Język wierszyka czy bajki, w połączeniu z treścią i ciekawą formą, stanowią najdogodniejszy układ lingwistyczny, który może wywierać wpływ na dzieci. Bajka czy opowiadanie zawierają wiele elementów języka, które są przekazywane, jak gdyby przy okazji treści. L. Cameron wymienia

²⁶ E. Arciszewska, *Czytanie globalne, czyli sojusz metod*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2 (95).

²⁷ K. Goodman, *Reading: A psycholinguistic guessing game*, „Journal of the Reading Specialist” 1967, nr 6, s. 126–135.

liczne aspekty edukacji językowej, które przekazywane są całościowo, bez specjalnego wyszczególnienia i analizy, dodatkowo w połączeniu z treścią i wartościami, czy też morałem. Autorka wymienia różnorodne elementy wprowadzane w trakcie czytania bajki po angielsku. Są to²⁸:

1. Paralelizm, który pozwala na wywołanie większych emocji i jednocześnie stwarza możliwości wielokrotnego kontaktu z wybraną formą czy wyrażeniem. W bajkach pojawia się połączenie elementów przewidywalnych z niespodziewanymi, przy jednoczesnym powtórzeniu określonych form i zmianami innych. Bajki po angielsku mogą więc jednocześnie uczyć nowych elementów, jak i, poprzez powtórzenie, stwarzać możliwość wyćwiczenia określonego fragmentu/ słówka.
2. Duży zasób słów – bajki mają za zadanie bawić i skupiać uwagę dzieci, stąd pojawiające się bogate słownictwo, często emocjonalne, mile dla ucha, rytmiczne i dźwiękonaśladowcze. Wraz z wykorzystanymi obrazkami czy postaciami z bajki, nauczyciele ułatwiają dzieciom zrozumienie tekstu i wyrazów w danym kontekście. Podczas słuchania dzieci opanowują wiele słów w procesie zbliżonym do procesu nabywania języka ojczystego, poprzez zabawę i w naturalnym kontekście. Dzieci bowiem poznają świat i język ojczysty poprzez zrozumienie sytuacji i kontekstu, połączenie obrazu, słowa, gestu i emocji. Poznają słowa całościowo. Procesem naturalnym jest także nabywanie i uczenie się nie tylko tych słów, które są celowo skierowane do dzieci z intencją nauczania ich. W każdej sytuacji dnia codziennego dziecko spotyka się z koniecznością zgadywania i uzupełniania zrozumienia poprzez odbiór elementów skorelowanych ze słowem.
3. Powtórzenia – w bajkach często stosowanym zabiegiem literackim jest powtórzenie danego schematu lub sytuacji (stąd zły troll spotyka trzy koziołki, a wilk puka do trzech różnych domów zbudowanych przez świnki), które również ułatwia zrozumienie całości bajki, ale i jej fragmentów, które użyte kilkakrotnie w różnym układzie nabierają w umysłach dzieci swoistego sensu.
4. Aliteracja, czyli wykorzystanie słów zaczynających się na tą samą literę. Jest to zabieg zachęcający dzieci do uwagi poprzez mile i niekiedy zabawne brzmienie, ułatwia także zapamiętanie całego wyrażenia i jednocześnie wprowadza elementy metody fonetycznej nauki czytania.
5. Kontrast pomiędzy postaciami, działaniami czy sytuacjami. Przeciwwstawienie postaci (Czerwony Kapturek i wilk, Kopciuszek i jej siostry, Śnieżka i macocha, itd.) ułatwia dzieciom zrozumienie całości bajki, a zestawienie przeciwnych słów do opisu wspomnianych bohaterów zdecydowanie rozbudowuje zasób słów u dzieci. W ćwiczeniach następujących po czytaniu bajki stwarza się dzieciom możliwość porównania bohaterów, np. poprzez wybór przymiotników do opisu ich charakteru i zachowania.

²⁸ L. Cameron, *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press, Cambridge 2001, s. 163–166.

6. **Metafory** – licznie wykorzystywane w bajkach, pozwalają autorowi odzwierciedlać prawdziwe życie i problemy dnia codziennego. Bajka więc, zgodnie z założeniami pedagogiki holistycznej, spełnia funkcję wychowawczą i doskonali kompetencje społeczne dzieci. B. Bettelheim twierdzi, że pierwsze doświadczenia z bajkami wpływają na doświadczenia życiowe w prawdziwym świecie²⁹.
7. **Jednoczesne poznanie dwóch form** – narracji i dialogu, które wyróżnione są nie tylko określonym czasem, w którym odbywa się dana sytuacja, ale i formą gramatyczną czasowników. Dodatkowo zatem dzieci zapoznają się z kilkoma aspektami: problemem upływu czasu i relacji czasowych między wydarzeniami oraz różnymi formami gramatycznymi w odniesieniu do tej relacji.

Podsumowanie

Holistyczne nauczanie języka jest charakteryzowane jako podejście, które stawia dziecko w centrum zainteresowania i stwarza mu możliwość prowadzenia prawdziwej komunikacji. Wykorzystanie urozmaiconych form nauczania poprzez zabawę, czytanie bajek czy odgrywanie ról w procesie dydaktycznym języka angielskiego dostarcza dzieciom prawdziwego przeżycia o charakterze holistycznym. Dzieci przeżywają przekazywane treści całą swą osobą, angażują umysł, ciało, poddają się emocjom i uczuciom. Poprzez wprowadzanie elementów literatury umożliwia się dzieciom również rzeczywisty kontakt z językiem jako systemem ujętym całościowo, z uwzględnieniem jego brzmienia, znaczenia i zasad użycia.

Nauczanie języka obcego odbywa się w formie zbliżonej do procesu nabywania języka ojczystego, a więc z udziałem wszystkich zmysłów. Zajęcia językowe pozwalają na skupienie uwagi na treści i doświadczeniu, przy jednoczesnym rozwoju kompetencji językowej, w szerokim tego pojęcia rozumieniu. Dzieci bowiem ćwiczą zrozumienie słowa mówionego i pisanego oraz trenują swoje umiejętności wypowiedzania się w obcym języku.

Pedagogika holistyczna, zakładająca traktowanie dziecka jako całości i pełny rozwój jego możliwości i umiejętności, wymaga przekazu spójnej wizji świata, odejścia od encyklopedyzmu w nauczaniu. Odbywa się to poprzez łączenie wiedzy z rozmaitych dziedzin, wzajemnie przenikających się i uzupełniających. Edukacja wczesnoszkolna ma zatem na celu wszechstronny rozwój osobowości dziecka i przygotowanie go do twórczego i samodzielnego życia w ciągle zmieniającym się społeczeństwie. Planuje się jednoczesne rozwijanie wielu umiejętności. Działania nauczyciela języka obcego mają na celu rozwój dziecka w wielu aspektach: fizycznym, psychicznym, emocjonalnym i intelektualnym, a więc rozwój całościowy, holistyczny.

²⁹ B. Bettelheim, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, KNOPE, New York 1976, s. 23.

Bibliografia

- Arciszewska E., *Czytanie globalne, czyli sojusz metod*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2 (95).
- Bettelheim B., *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, KNOPE, New York 1976.
- Brewster J., Ellis G., Girard D., *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin Books, London 2004.
- Cameron L., *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 6, PWN, Kraków 2005.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2001.
- Gardner H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic, New York 1993.
- Głodzik B., *Rozwój i edukacja dziecka w ujęciu pedagogiki holistycznej*, [w:] S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Goodman K., *Reading: A psycholinguistic guessing game*, „Journal of the Reading Specialist” 1967.
- Hanisz J., *Zagrożenia i konsekwencje edukacyjne programów typu: kolekcja, integracja*, „Życie Szkoły” 1995.
- Holderness J., *Activity-based teaching: approaches to topic-centred work*, [w:] Ch. Brumfit, J. Moon, R. Tongue, *Teaching English to Children*, Collins ELT, Glasgow 1991.
- Jakubowicz-Bryx A., *Znajomość idei integracji wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w 10 lat od wprowadzenia reformy oświaty*, [w:] I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Jaroszewska A., *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*, Atut, Wrocław 2007.
- Komorowska H., *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.
- Misiorna E., *Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej*, [w:] M. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak. (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Eruditus, Poznań 2002.
- Nęcka E., *Edukacja dla twórczości*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8.
- Paivio A., *Mental representations: A dual coding approach*, Oxford University Press, Oxford 1986.
- Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003.
- Read C., *500 Activities for the Primary Classroom*, Macmillan, Thailand 2007.
- Sikora-Banasik D., *Cała Polska czyta dzieciom – wypełnijmy tę misję również w językach obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 11.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym – program nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej. I etap edukacyjny*, Oxford University Press, Warszawa 2000.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., *Teaching English to Young Learners*, PWN, Warszawa 2009.
- Torrance E.P., Goff K., Satterfield N.B., *Multicultural Mentoring of the Gifted and Talented*, Prufrock Press, Texas 1998.

- Wojnowska M., *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – typy możliwe?*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2006.
- Wright A., *Storytelling with Children*, Oxford University Press, Oxford 2002.
- Zalewska E., *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Zawodniak J., *Total Physical Response (TPR) as a child-friendly method of teaching a foreign language through actions*, „The Teacher” 2005, nr 1 (25).

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ [THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF NON-FORMAL EDUCATION IN UKRAINE]

Значительные социальные, экономические, политические изменения, которые произошли в Украине, интеграция в европейское и мировое образовательное пространство обусловили трансформацию внешкольной работы во внешкольное образование и закрепление ее нового правового статуса как составной системы образования.

Законодательной основой обеспечения права каждого на получение внешкольного образования в Украине является Конституция Украины. Государственную политику в сфере внешкольного образования, ее правовые, социально-экономические, организационные, образовательные и воспитательные принципы определяют Закон Украины “Об образовании”, Закон Украины “О внешкольном образовании”, Закон Украины “Об охране детства” и др.

Общие концептуальные положения относительно содержания и форм внешкольного образования, его организации и стратегии развития, устанавливают Национальная доктрина развития образования, Концепция внешкольного образования и воспитания, Государственная национальная программа “Образование” (Украина XXI века). В частности, в Национальной доктрине развития образования среди важнейших проблем определено развитие внешкольного образования и целостной межотраслевой многоуровневой системы внешкольных учебных учреждений разных типов и профилей для обеспечения развития способностей и таланта одаренных детей и молодежи.

Ориентиром в последующем развитии культурно-образовательного пространства и потенциала системы внешкольного образования Украины стали Програма развития внешкольных учебных учреждений на 2002–2008 гг. (постановление Кабинету Министров Украины от 27.03.2002 г. № 378) и ее продолжение – Государственная целевая социальная программа развития внешкольного образования на период до 2014 года (постановление Кабинета Министров Украины от 27.08.2010 г. № 785). Основной целью этих программ стало обеспечение свободного творческого, интеллектуального, духовного развития детей во внешкольных учебных учреждениях, доступности внешкольного образования, гарантирования гражданам права на его получение, расширение сети внешкольных учебных учреждений и т. п.

Итак, в Украине на сегодня разработано и утверждено свыше 80 нормативно-правовых актов по вопросам внешкольного образования. В то же время процесс усовершенствования нормативно-правовой базы в сфере внешкольного образования, прав и защиты детей в Украине продолжается.

На практике внешкольное образование в Украине обеспечивается учреждениями образования, культуры, искусства, физкультуры и спорта и т. п. Особенное место среди них принадлежит внешкольным учебным учреждениям, которые могут быстро, мобильно реагировать на изменения, предоставлять детям широкие и нетрадиционные возможности для улучшения качества их жизни и интенсивного формирования позитивного отношения к нему и предусматривают активное взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей. Во внешкольных учебных учреждениях привлечения учеников в образовательную деятельность происходит в непринужденном учебно-воспитательном процессе при свободном выборе личностью не только учреждения, но и педагогов в соответствии со своими интересами и способностями.

Согласно данным официальных статистических источников, в Украине в 2006 г. функционировали свыше 4 тысяч внешкольных учебных учреждений разных типов, среди которых в системе образования действовало около полутора тысячи учреждений. Во внешкольных учебных учреждениях занималось свыше 1,2 млн. учеников (воспитанников, слушателей). Фактически каждый третий ребенок в Украине получал, кроме общеобразовательного, внешкольное образование во внешкольных учебных учреждениях. Работало свыше 75 тыс. кружков, секций, творческих объединений по разным направлениям внешкольного образования (художественно-эстетическое, научно-техническое, эколого-натуралистическое, туристско-краеведческое, гуманитарное, физкультурно-спортивное и т. п.).

Анализ научных и методических источников по вопросам внешкольного образования, деятельности внешкольных учебных учреждений, подтверждает наличие исследований ее разных аспектов, представленных в исторических и современных научных работах. В то же время анализ теоретических источников, практики внешкольного образования в Украине показали, что существующие разработки и практические рекомендации не отображают с достаточной полнотой основные положения относительно содержания и методики внешкольного образования, методологии деятельности внешкольных учебных учреждений в современных условиях. Недостаточная разработка теории сдерживает последующее развитие практики внешкольного образования, а следовательно и ряду важных вопросов, связанных с деятельностью внешкольных учебных учреждений. Таким образом, на сегодня во внешкольном образовании в Украине имеет место явное противоречие между:

– законодательно определенным статусом внешкольного образования и отсутствием целостных исследований относительно его теоретико-методических основ;

– социальным заказом на внешкольное образование и недостаточной разработкой новых научно обоснованных подходов к его организации и осуществлению;

– ориентацией современной педагогической науки и практики на внедрение новых подходов и недостаточной модернизацией содержания, организационных форм и методов внешкольного образования, деятельности внешкольных учебных учреждений;

– потребностью учета особенностей становления и развития внешкольного образования в Украине, зарубежного опыта и неисследованностью отмеченной проблемы в опыте других стран.

Необходимость устранения обнаруженных противоречий обусловили актуальность и целесообразность разработки теоретико-методических основ внешкольного образования в Украине. Данные исследования проводились Национальным педагогическим университетом имени Н. П. Драгоманова в процессе проведения научных работ при поддержке грантов Президента Украины, Государственного фонда фундаментальных исследований.

Анализ теоретических положений внешкольного образования показал, что оно являет собой многоаспектный объект исследований и базируются на системе научных идей, положений, концепций, которые составляют основу педагогики, и взаимосвязанные с такими науками как психология, философия, социология, физиология, экономика, кибернетика и т. п.

Обобщая подходы межотраслевой интеграции научных знаний, на основе системного анализа теоретических принципов и практической реализации внешкольного образования нами установлено, что в Украине *внешкольное образование* – это составляющая системы непрерывного образования, целенаправленный процесс и результат обучения, воспитания, развития и социализации личности в свободное время во внешкольных учебных учреждениях и других социальных институтах. *Теоретико-методические основы внешкольного образования* рассматриваются как главные положения о внешкольном образовании, которые обеспечивают разработку его цели, задач, содержания, форм и методов. Таким образом, внешкольное образование мы понимаем как процесс и результат, а также как систему.

Научно-методологическое обоснование внешкольного образования как системы показало, что она является системным объектом, социальным институтом который развивается и функционирует, сохраняя свою сущность при изменении содержания и структуры.

Система внешкольного образования в общеметодологическом аспекте представляет совокупность положений, которые являются предметом теории систем, системного подхода, системного анализа. Наиболее целесообразным относительно системы внешкольного образования необходимо применить такие понятия, как: элемент, компонент, подсистема, среда, характеристика, состояние, структура, модель, связи.

Обобщая разные подходы относительно описания системы внешкольного образования использован анализ на трех уровнях: с позиции понимания системы внешкольного образования как подсистемы; с позиции внешних, целостных качеств, что ей присуще; с позиции внутреннего строения и вклада каждого компонента в формирование целостных качеств системы.

В процессе исследований установлено, что *системообразующим фактором* внешкольного образования является образовательная деятельность в свободное время. *Структурными компонентами* внешкольного образования являются:

- *организационные*: нормативно-правовые, организационно-управленческие, кадровые, научно-методические, финансовые и материально-технические;
- *содержательные*: природа, общество, культура, техника, спорт;
- *методические*: цель, содержание, формы, методы, средства;
- *процессуальные*: обучение, воспитание, развитие, социализация;
- *функциональные*: досуг, познание, творчество;
- *деятельностные*: художественно-эстетическое, научно-техническое, эколого-натуралистическое, туристско-краеведческое, гуманитарное, физкультурно-спортивное и т. п.;
- *институциональные*: учебные учреждения, учреждения культуры, спорта, семья, организации.

Следует отметить, что каждый из данных компонентов является самостоятельным и представляет собой систему низшего порядка.

Установлено, что в определении и разработке эффективной в современных условиях методики внешкольного образования является целесообразным использование компетентностного подхода как подхода, который определяется обеспечением качества внешкольного образования, критериями его оценки, организации учебно-воспитательного процесса и управления им. В Украине *компетентностный подход во внешкольном образовании* – это подход, который базируется на применении в цели, задачах, содержании, формах и методах внешкольного образования компетентностей личности. При этом *компетентность* мы рассматриваем как личностную характеристику человека, который полноценно реализует себя в жизни, владея соответствующими знаниями, умениями, навыками, опытом и культурой.

В структуре компетентностей, что составляют основу реализации компетентностного подхода во внешкольном образовании, нами выделено следующие:

1. Познавательная компетентность – компетентность, направленная на овладение знаниями о культуре, природе, технике, обществе.
2. Практическая компетентность – компетентность, направленная на формирование практических умений и навыков личности.
3. Творческая компетентность – компетентность, направленная на развитие творческой деятельности, способностей, наклонностей и воображения личности.

4. Соціальна компетентність – компетентність, направлена на обшчу культуру личности, способность к сотрудничеству, самореализации и самоопределению.

Применение этих компетентностей в методике внешкольного образования обеспечит овладение понятиями, знаниями, расширение научного мировоззрения; формирование практических умений и навыков; развитие способностей, наклонов, мастерства, воображения, творчества; общую культуру личности, воспитанность, способность, к сотрудничеству, принятию решений.

Для более эффективной реализации методики внешкольного образования на основе компетентностного подхода нами были структурированы направления внешкольного образования за соответствующими специализированными профилями обучения. Например, художественно-эстетическое направление внешкольного образования включает хореографический, музыкальный, театральный, художественный профили обучения; научно-техническое – начальнотехнический, спортивно-технический, предметно-технический, информационно-технический, художественно-технический, производственно-технический; экологонатуралистическое – экологический, биологический, сельскохозяйственный, лесохозяйственный, медицинский, химический; туристско-краеведческое – краеведческий, туристский, спортивный; гуманитарное – общественный, филологический и социальный. При этом данная методика раскрывала цель, содержание, формы, методы и средства этих направлений внешкольного образования.

Выяснено, что среди организационных форм и методов наиболее оптимальными в методике внешкольного образования на основе компетентностного подхода является групповая и индивидуальная работа. При этом в формировании компетентностей наилучший педагогический эффект дает применение форм и методов, структурированных за четыремя этапами: первый этап – познавательный, второй – практический, третий – творческий, четвертый – социализирующий.

Итак, в современных условиях возникает вопрос не о частичном совершенствовании отдельных аспектов внешкольного образования, а о повышении его роли и качества в целом как многоаспектного общественного явления, которое содержит социальные, психолого-педагогические, экономические и другие характеристики.

Використана література

- Биковська О. В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : моногр. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
- Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / [Биковська О. В. (кер. авт. кол.), Вагнер С. І., Горбінко В. М. та ін.]. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.

Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / За ред. О. В. Биковської. – К. : ІВЦ АЛ-КОН, 2006. – 224 с.

Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.

**KURIKULÁRNÍ REFORMA – NOSITELKA ZMĚN V EDUKACI
V ČESKÉ REPUBLICE**
**[THE CURRICULAR REFORM – THE BEARER OF CHANGES IN
EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC]**

Úvod

V návaznosti na celoevropské změny, začala probíhat i školská reforma v České republice. Školství v celé Evropě začalo reagovat v posledních letech na novou situaci ve světě. Evropa řeší problémy spojené s globalizací, zaostáváním evropského hospodářství, ekologické problémy a další. Úspěšné reformy by měly posunout dopředu společnost i ekonomiku členských zemí. Evropské země směřují ke společnému vzdělávání všech členů společnosti, a to prostřednictvím využití informací a znalostí a dále jejich efektivního rozvoje.

Evropa dnes nemá jednotný vzdělávací systém. Národní vzdělávací systémy však mají společné vývojové trendy. Tyto trendy se osvědčily v systémech úspěšnějších zemí Evropské unie a vycházejí z inovačních produktů v pedagogické vědě.

V obecné rovině se dá hovořit o požadavcích, které by žáci měli získat v 21. století v oblasti vzdělávání.

Vzdělávání bylo chápáno jako projev zájmu o děti a mládež, které bylo potřeba začlenit do společnosti a najít jim místo, které jim náleží.

S problémem vzdělávání se potýkala každá země. Bylo konstatováno, že vzdělávací obsahy by měly být vytvářeny tak, aby rozvíjely chuť k učení a touhu po poznání a poskytovaly tak východiska k učení v průběhu celého života.

Vzdělávání musí pomoci vytvořit nový humanismus – takový, který zahrnuje základní etické komponenty a stává se základem znalostí o kulturách a duchovních hodnotách ostatních civilizací a jejich respektování. Je tak nutným protipólem globalizace, jež by jinak byla založena na ekonomice či technologii. Smysl sdílených hodnot a společný osud je ve skutečnosti základem, na kterém musí být postaven jakýkoliv model mezinárodní spolupráce¹.

Vzdělání je považováno za zkušenost, kterou získáme v průběhu života. Jedinec získá znalosti a dovednosti a jejich použití záleží na osobnosti každého, při začleňování do společnosti.

¹ J. Kotásek, *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“, UIV, Praha 1997, s. 25.

Kurikulární změny v České republice

Nedá se však říci, že vše co se před rokem 1989 propagovalo v českém školství bylo špatně. Bylo mnoho kreativních a progresivních učitelů, kteří se právě nad těmito problémy zamýšleli a snažili se o změnu.

Systém českého školství před současnou kurikulární změnou, měl samozřejmě své klady i své zápory. Podle Spilkové² je jedním z kladů celková úroveň vzdělanosti národa (problémy s negramotností se u nás prakticky nevyskytovaly), na školách se neprojevovaly ve větší míře ani aspekty agresivity a kriminality.

Škola pro 21. století by měla být postavena na pedagogice zaměřené na dítě. Měla by žáky respektovat, brát je jako partnery, měla by pomoci chápat svět, rozumět sobě i druhým.

Současní reformátoři českého školství se rozhodli pro cestu konstruktivismu³. Jako základní východisko transformace stanovili snahu o humanizaci školy. Reformátoři se snažili o nalezení rovnováhy, hledání optimální míry a správného vyvážení vztahů, mezi jednotlivými prvky výchovy a vzdělávání⁴.

Požadovaná změna by měla nastat i v komunikaci mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem. Plnohodnotná komunikace zajišťuje plnohodnotné emocionální klima pedagogického procesu, optimalizuje vztahy mezi učiteli a žáky i žáky navzájem, umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří lepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem.

Reforma by měla českým učitelům napomoci k tomu, aby přestali klást hlavní důraz na učivo, ale kladli ho na schopnost s ním zacházet.

Významnou novinkou reformy je také větší integrace obsahů jednotlivých předmětů, což je dalším znakem moderní pedagogiky. Vhodné propojování témat, kterým se věnují jednotlivé předměty, do společných celků, napomáhá k získávání a zpracování informací v mnohem širších souvislostech.

Reforma českého školství probíhá v celoevropském kontextu vývoje moderní pedagogiky a vzdělávacích systémů jednotlivých evropských států.

V současné době je klíčovým kurikulárním dokumentem Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV), který splňuje parametry moderního kurikula, odpovídajícího trendům vzdělávací politiky ostatních evropských států.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zpracoval tým pedagogických odborníků, v jehož čele stál J. Jeřábek a J. Tupý. Jednotlivé části dokumentu zpracovávala celá řada autorů a konzultantů z Výzkumného ústavu pedagogického

² V. Spilková, a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Portál, Praha 2005, s. 28.

³ „Konstruktivismus – široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 2001, s. 105).

⁴ V. Spilková, *op. cit.*

v Praze, externí autoři, zpracovatelé podkladových textů a externí spolupracovníci a poradci.

RVP ZV⁵ vznikl v letech 2001–2004 jako klíčový dokument konkretizující požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání. Vychází z nového pojetí základního vzdělávání, funkcí a klíčových cílů školy, pojetí kvalitní školní výuky a strategií učení. Od roku 2004 byl postupně připomínkován a ověřován v pilotních školách a od 01.09.2007 se stal závazným dokumentem pro žáky 1. a 6. ročníků všech základních škol.

Hlavním cílem pro základní vzdělávání podle RVP ZV nejsou pouze vědomosti. V nové reformované škole by mělo jít především o rozvoj klíčových kompetencí, které je třeba chápat jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání. Klíčové kompetence jsou podle RVP ZV jedním z výsledků vzdělávání z pohledu vzdělávání celoživotního. Základní vzdělávání pokládá základy pro další rozvoj klíčových kompetencí. Novinkou z pohledu tradiční školy jsou také formulace očekávaných výstupů, které jsou dány pro delší časové období, což dává možnost důslednému uplatnění individualizace vzdělávání. Dříve bylo výsledkem vzdělávání učivo. Nyní je důraz kladen na komplexní působení na žáka. Učivo se nestává cílem, nýbrž prostředkem vzdělávání.

Důležitým trendem v koncipování kurikula v zahraničí je zařazování průřezových témat. I v RVP ZV jsou vnímána průřezová témata jako podpora obsahové integrace, která umožňuje hlubší chápání vztahu a propojování získaných poznatků, celková organizace výuky je volnější.

RVP ZV je stále otevřeným dokumentem, který se bude inovovat podle evalu-ačních zpráv, a to každoročně. Bude reagovat na potřeby žáka a měnící se podmínky vedoucí k vnitřní motivaci pro celoživotní vzdělávání.

Metodická podpora realizace školské reformy

V souvislosti se současnou školskou reformou v České republice vznikl Projekt Pilot Z a projekt Koordinátor, které byly spolufinancovány z prostředků Evropského sociálního fondu. Na přípravě a realizaci těchto projektů se podílelo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR), Výzkumný ústav pedagogický (dále jen VÚP) a Národní institut dalšího vzdělávání (dále jen NIDV).

Projekt Pilot Z

Do projektu se zapojilo 14 škol, které byly označeny jako školy pilotní. Tyto školy měly za úkol vytvořit podle první verze RVP ZV své školní vzdělávací programy (dále i ŠVP) a následně je ověřit v praxi ve školním roce 2005/2006.

VÚP (Výzkumný ústav pedagogický) v Praze výstupy těchto škol monitoroval a výsledky ověřování poskytl ostatním školám v ČR, kterým sloužily jako inspirace i náměty pro tvorbu svých školních vzdělávacích programů.

⁵ J. Jeřábek, J. Tupý, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, VÚP, Praha 2005.

V rámci tohoto projektu probíhalo vzdělávání učitelů pilotních škol v oblasti autoevaluace a rozvoje klíčových kompetencí. Projekt měl ukázat, jak se s danou problematikou školy vypořádají a které oblasti bude potřeba vytýčit pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP).

Projekt Koordinátor

Národní projekt Koordinátor byl ze 75% spolufinancován Evropským sociálním fondem a z 25% byl financován státním rozpočtem České republiky. Jeho zajištěním byl pověřen Národní institut pro další vzdělávání (dále jen NIDV).

Školení probíhala ve dvou třídních blocích v celkovém rozsahu 48 hodin. Absolventi z řad pedagogické veřejnosti byli certifikováni a pověřeni řízením tvorby ŠVP na kmenové škole. Tento projekt byl realizován od října 2005 do června 2006 a školení koordinátorů mělo několik cílů:

- seznámit koordinátory s kurikulární reformou,
- usnadnit pochopení struktury dokumentu RVP ZV,
- vysvětlit výchovné a vzdělávací strategie školy,
- pochopit podstatu základního vzdělávání (podle nové reformy),
- umět pracovat s klíčovými kompetencemi,
- pochopit princip tvorby učebních osnov (podle nové reformy),
- umět zodpovědět otázky k ŠVP,
- naučit se motivovat pedagogický kolektiv,
- naučit se iniciovat týmovou práci,
- naučit se řídit a hodnotit.

Projekt zahrnoval také akci Pomoc školám, díky níž měly školy od října 2005 k dispozici konzultanta (pracovníka NIDV), který ve školách napomáhal při řešení problémů v souvislosti s tvorbou ŠVP. V rámci tohoto projektu byl také zřízen portál RVP na webových stránkách, kde si mohli účastníci projektu vyměňovat své zkušenosti a kontaktní adresy.

Další vzdělávání koordinátorů probíhalo od února 2007 do května 2008 pod záštitou MŠMT a NIDV z části formou prezenční a z velké části formou distanční. Tento projekt byl zakončen závěrečnou zkouškou a obhajobou práce. Koordinátoři, kteří tento projekt absolvovali, se stali kvalifikovanými odborníky na tvorbu ŠVP.

Z uvedeného výčtu vyplývá řada změn, které si vyžádaly odbornou připravenost pedagogů. Značné nároky jsou v této souvislosti kladeny jak na ředitele škol, tak i na učitele samotné. Takovouto problematikou se doposud učitelé nezabývali.

Nejdříve je nutné provést důkladnou analýzu současného stavu ve škole zaměřenou na vlastní specifika. Již samotné vymezení charakteristiky školy vyžaduje týmovou spolupráci. Původně charakteristiku školy zpracovával ředitel školy do výročních zpráv a předkládal výsledky práce školy za uplynulý školní rok zřizovateli. Současná charakteristika školy by měla úzce korespondovat s charakteristikou ŠVP, což se pro ředitele školy jeví jako zcela nová zkušenost.

Ještě před vlastním zahájením tvorby školních vzdělávacích programů je třeba provést analýzu školy prostřednictvím různých metod a nástrojů. Mezi nejčastěji používanou metodu pro zjištění „výchozího“ stavu školy patří SWOT analýza školy. Název je dán čtyřmi zkratkami pocházejícími z anglických slov: strengths/silné stránky, weakness/slabé stránky, opportunities/příležitosti, threats/hrozby. Silné a slabé stránky se vztahují k vnitřnímu prostředí školy a naproti tomu příležitosti a hrozby se vztahují k prostředí vnějšmu. Analýza je příležitostí ke vzájemné komunikaci všech pracovníků školy a k uvědomění si toho, co se ve škole dělá dobře a v čem se bude pokračovat, ale i kde jsou slabá místa a na základě toho stanovit strategické cíle školy. Pechánek⁶ doporučuje provést komplexní evaluační šetření, aby bylo možné určit, jak je škola efektivní.

K dalším fázím přistupovala každá škola podle vlastních možností a schopností. Přesné kroky postupu nebyly nikde stanoveny.

Při vlastní tvorbě ŠVP se velmi zásadně přihlíželo k výsledkům, ke kterým škola dospěla právě prostřednictvím SWOT analýzy. Určujícím momentem byly ale také výsledky dotazníkového šetření pro rodiče, které zjišťovalo stávající klima ve škole a také požadavky rodičů na výchovu a vzdělávání žáků v době, kdy se ŠVP začal vytvářet.

Základem úspěchu projektu je týmová spolupráce a proto týmy musí být koordinátorem kvalitně sestaveny.

Hovoříme o druhé fázi tvorby školního vzdělávacího programu. Přesný postup není striktně dán. Proto každá škola k tomuto problému přistupuje zcela individuálně. Přesto se domníváme, že zcela nejdůležitější je první schůzka koordinátora s pedagogickým kolektivem a správné motivační působení na pedagogy. Osvědčilo se, nejprve pomocí dotazníkového šetření oslovit rodiče žáků základní školy, aby se vytvořila představa o tom, jak vypadá ideální škola pro jejich děti, a na základě výsledků tohoto dotazníkového šetření stanovit jasné cíle vzdělávání. Koordinátoři NIDV doporučují postupovat od cílů vzdělávání přes klíčové kompetence a průřezová témata k evaluačním a autoevaluačním modelům. V závěrečné fázi rozpracovávat výstupy jednotlivých předmětů, jak jsou definovány v RVP ZV a zařazovat je ke konkrétnímu učivu.

Avšak i když se podaří úspěšně vytvořit školní vzdělávací program a veškeré tyto kroky zkompletovat do jediného dokumentu, který bude obsahovat veškeré požadavky stanovené RVP ZV, je nutné si uvědomit, že tím práce nekončí. ŠVP je pružným a stále otevřeným dokumentem, který je nutno neustále upravovat pro potřeby žáků i učitelů.

Na tvorbě školního vzdělávacího programu se podílí nejen vedení školy s koordinátorem, ale také kolektiv pedagogů. Ten, jak jsme se již zmínili výše, musí být rozdělen do pracovních skupin, tzv. pracovních týmů. Ty by pak měly být funkční a životaschopné. I tyto faktory velmi ovlivnily klima školy. Dobré vztahy učitelů při kolektivní práci bylo nutné často korigovat a někdy i opětovně budovat.

⁶ V. Pechánek, *Nová kurikulární politika a kurikulum školy*, [in:] *Školní vzdělávací program krok za krokem*, Dashöfer, Praha 2006, s. 56.

Dva základní pohledy na tým a týmovou práci uvádí J. Veber:

- a) chápání týmu jako uskupení lidí, kteří jsou sdruženi za účelem plnění určitých, často i zcela pravidelných pracovních úkolů atd., kdy charakteristickým rysem týmové práce je združování vzájemné závislosti mezi výsledky a prací dané pracovní skupiny nebo celku;
- b) chápání týmu jako pracovní skupiny, sestavené k tvůrčímu řešení, popř. i realizaci specifického úkolu, obvykle nad rámec běžných pracovních úkolů⁷.

Z prvního případu je patrné, že se jedná o přesvědčení členů týmu či skupiny o tom, že výsledek jejich práce je přímo úměrný výsledkům práce jednotlivců. Důraz je kladen na vzájemnou spolupráci, poskytnutí rady a pomoci. Pro fungování takového týmu je důležité i příznivé sociální klima (přátelské mezilidské vztahy, jistá neformálnost) a povědomí o společném cíli.

Ve druhém případě máme na mysli tzv. tvůrčí tým, který byl sestaven z odborníků za účelem vyřešení daného úkolu. Někteří autoři preferují spíše přibližně sedm členů týmu, jiní se přiklání k pěti až jedenácti členům. Lze tedy usoudit, že počet členů tvůrčího týmu je omezený, záleží však na zastoupení jednotlivých profesí či typů pracovníků. Mezi charakteristiky takového týmu patří, že jeho fungování je časově omezené splněním daného cíle, rovnoprávným postavením všech jeho členů, avšak s určenými rolami, vymezenými pravidly a odpovědností. Všichni si uvědomují a respektují společný cíl, k jeho splnění využívají mimo jiné efektivní komunikaci a účelné řešení vzniklých konfliktů. Hodnocení týmu probíhá na základě plnění dílčích etap nebo po splnění celého úkolu.

Součástí pracovního týmu je i pracovní skupina.

Pracovní skupinou jsou všechny skupiny, které spolu pracují a dostatečně plní podmínky týmu. Jedná se především o podmínku dočasného trvání pro splnění určitého cíle. Pracovní skupina může přerůst v pracovní tým, ale je třeba nejprve posoudit, zda je týmová práce tou nejefektivnější cestou plnění úkolů .

Literatura

- Jeřábek J., Tupý J., *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, VÚP, Praha 2005.
- Jeřábek, J., Tupý, J., *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: Triton, Praha 2006. ISBN 80-7254-819-0.
- Jeřábek, J., Tupý, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: VÚP, 2005. ISBN 80-87000-02-1.
- Jeřábek, J., Tupý, J., *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*, Praha: NIDV, Praha 2006. ISBN 80-86956-01-6.

⁷ J. Veber, a kol., *Management – základy, prosperita, globalizace*, Management Press, Praha 2005, s. 85.

- Kotásek, J., *Učení je skryté bohatství: Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*, Praha: UIV, Praha 1997. (ISBN neuvedeno)
- Pechánek, V., *Nová kurikulární politika a kurikulum školy*, [in:] *Školní vzdělávací program krok za krokem.*, Praha, Dashöfer, Praha 2006. ISBN 80-86897-00-1.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, Praha 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- Spilková, V., a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR.*, Praha: Portál, Praha 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- Veber, J., a kol., *Management – základy, prosperita, globalizace*, Praha: Management Press, Praha 2005. ISBN 80-7261-029-5.

Ирина Зайцева

СОВРЕМЕННАЯ ЛИНГВИСТИКА И ЕЁ ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ [THE MODERN LINGUISTICS AND ITS MAIN CONCEPTS]

2010 год стал для Украинского государственного центра “Малая академия наук Украины” безусловно стал особенным – прежде всего из-за присвоения ему в сентябре Указом Президента статуса Национального.

Наряду с этим нельзя не обратить внимание на другие знаковые для Национального центра “Малая академия наук Украины” события этого года, среди которых и расширение филологического направления в результате создания новой секции “Русский язык”. Ранее эта секция действовала лишь в некоторых территориальных отделениях МАН – например, в Луганской области – что ограничивало достижения занимающихся научно-исследовательской деятельностью по линии МАН областным, а не всеукраинским уровнем, со всеми вытекающими отсюда последствиями (к примеру, отсутствие у победителей конкурсов-защит по русскому языку всяческих льгот для поступления в высшие учебные заведения – в отличие от победителей по другим предметам).

Предлагаемая публикация ставит своей целью определить некоторые ориентиры для работы тем юным исследователям, избравших для своего научно-исследовательского старта сферу русского языкознания, продемонстрировать панораму проблем, к решению которых они могут приобщиться.

Слово “лингвистика” происходит от латинского *lingua* (“лингва”) – язык и обозначает особую научную сферу: науку о языке, которую называют также языкознанием, языковедением.

Установлено, что по большей части овладение языком происходит практически: нам, носителям языка, важнее всего научиться правильно говорить и писать на нём. Однако лингвистика изучает языки и теоретически – выясняет законы их развития, устройства, сходства и различия между языками, особенности их словарного состава, грамматику, звуки и т. д.

Изучение любого из конкретных языков: русского, украинского, английского – это использование результатов огромной работы многих поколений лингвистов по их изучению и описанию. Лингвисты описали звуки языка – его *фонетику*; слова, которыми язык располагает, – его *лексику*; правила изменения и соединения слов – *грамматику*. Именно благодаря работе лингвистов созданы учебники, по которым мы можем изучать языки, а также словари этих

языков. В зависимости от того, какой языковой уровень является предметом исследования, в лингвистике выделяются соответствующие разделы. Так, *фонетика* изучает звуки речи и интонацию, *лексикология* – словарный состав языка, *грамматика* – слова в качестве частей речи (*морфология*) и устройство словосочетаний и предложений (*синтаксис*) и др.

Лингвистика – одна из самых древних наук, зародившаяся задолго до нашей эры: полагают, что наука о языке была еще у древних египтян и шумеров – жителей Месопотамии. У этих народов в III – II тысячелетиях до нашей эры уже была развита письменность. Овладеть письмом без специального и длительного обучения было невозможно, а такое обучение предполагает определённый уровень теоретических знаний о языке. Необходимы были такого рода знания и при составлении государственных документов, летописей, записи религиозных мифов и т. д.

Становление лингвистической науки в разных государствах древнего мира протекало по-разному. В Древней Индии языкознание возникло из практической потребности сохранить точное воспроизведение древних священных книг индуизма – *вед*, состоящих из священных религиозных гимнов. Веды, созданные в III – II тысячелетиях до нашей эры, были записаны на древнем литературном языке индийцев – *санскрите*, и к середине I тысячелетия сами индийцы перестали многое в них понимать, так как их язык к этому времени существенно изменился. Появилась необходимость точно установить и описать значение санскритских слов и форм, научить людей правильно их воспроизводить, поскольку любые ошибки, искажения в священных религиозных книгах были недопустимы.

В IV веке до нашей эры индийский лингвист *Панини* создал грамматику санскрита, которая состояла из 4000 стихотворных правил – *сутр*, предназначенных для заучивания наизусть. Эти правила описывали звуковой состав санскрита и его морфологию, предписывали, как образовывать слова от различных корней. В это же время в Древней Индии были созданы и другие грамматики, однако лингвистический труд Панини считался наиболее популярным. Помимо грамматик в Древней Индии появились источники, напоминающие современные словари, где объяснялись непонятные современникам слова.

В Древней же Греции возникновению языкознания способствовали развитие философии, а также особое внимание к развитию *ораторских способностей* деятелей науки, культуры, искусства. Древние греки особо интересовались вопросами происхождения языка, соотношения языка с грамматикой и логикой. Им принадлежит разработка главных понятий грамматики: основные части речи, выделяемые нами сегодня в различных языках, впервые были обнаружены и названы учёными Древней Греции. Греческие грамматисты старались также сохранить в неприкосновенности, оградить от посторонних влияний старую

греческую литературу – произведения *Эсхила, Софокла, Гомера* и других великих писателей, комментировали и выверяли древние тексты.

Древние римляне составляли словари и грамматики своего латинского языка, или латыни, который играл важную роль в культуре античности и средневековья и широко изучался в мире. Много внимания в Древнем Риме, как и в Древней Греции, уделялось обучению *красноречию*, т. е. умению правильно, красиво и убедительно говорить.

Итак, лингвистика принадлежит к древнейшим наукам, которая возникла прежде всего из практических потребностей людей – необходимости учить их читать и писать, правильно, образно и убедительно говорить.

Однако у нас есть полное право утверждать и то, что лингвистика является одной из наиболее актуальных сегодня, современных наук, в чём легко убедиться на очень несложных примерах.

Каждый день мы попадаем в различные ситуации общения, где привычно и практически незаметно для себя пользуемся языком. Ощутить язык так же трудно, как почувствовать движение планеты под ногами – кажется, мы с этим родились и не можем без него существовать, как без дыхания. Поэтому мы и не замечаем той гигантской работы, которую выполняет язык в нашей жизни. Между тем нам постоянно приходится *разговаривать с кем-то, думать, читать, слушать, говорить* – т. е. в разных формах *общаться*.

Какова же роль языка в общении? Лингвистика утверждает, что язык – система специальных средств (звуков, букв, слов, предложений, интонации, знаков препинания и т. п.), которая обслуживает две важные потребности человека: *мыслить* и *общаться*, обмениваясь друг с другом информацией, передавая свои соображения, желания, отношение к чему или кому-либо. Основное назначение языка – удовлетворять потребность людей в общении друг с другом, и при этом цель любого общения заключается в том, чтобы *человек понял другого человека*.

Суть человеческого общения сводится к передаче и восприятию смысла. Нередко, однако, бывает, что люди говорят на одном языке, но не совсем понимают друг друга: между ними возникают всевозможные недоразумения, комические ситуации, а иногда и серьезные конфликты. Для того чтобы избегать различных коммуникативных “сбоев”, нужно правильно понимать суть процесса общения, хорошо ориентироваться в его различных формах. Независимо от того, в какой форме протекает речевое общение (*чтение, говорение, слушание, письмо*), оно имеет как минимум двух собеседников (или, иначе говоря, двух *субъектов речи*): того, кто передает информацию, и того, кто её воспринимает. Первого называют *автором*, или *адресантом* (иногда – *говорящим, пишущим*), второго – *адресатом* (а также – *слушающим, читающим*). Взаимное непонимание может возникнуть по вине автора – если он не научился выражать свою мысль грамотно и ясно, если плохо понимает законы письменной и устной речи, если относится к собственной речи небрежно

и невзыскательно. Однако непонимание может быть связано и с поведением адресата – того, кто воспринимает чужую речь, слушая её или читая. Это происходит при невнимательном отношении к партнеру, при непонимании некоторых слов, употребляемых собеседником, незнании орфографических и пунктуационных правил и многом другом.

Используя язык в речевом общении, мы постоянно выполняем то роль *адресанта*, *автора*, передающего информацию, то роль *адресата*, которому нужно понять чужую речь, воспринимая её зрительно или на слух. А это значит, что каждому (будущему филологу – тем более) необходимо одинаково хорошо справляться с разными речевыми задачами, многое знать и уметь.

Формирование навыков и умений рационального речевого поведения, от которых зависит полноценность нашего общения, – одна из основных задач *культуры речи*, особой дисциплины, изучающей речевую жизнь общества в определенный период и устанавливающей на научной основе правила пользования языком как основным средством общения людей, орудием формирования и выражения мыслей человека. Выражением *культуры речи* обозначают также качество использования языка в общении, реализуемую языково-речевую способность человека.

Культура речи, несомненно, является частью общей культуры человека; как и другие слагаемые культуры, она прививается, воспитывается и требует постоянного совершенствования. Культура речи вырабатывает навыки регулирования *отбора и употребления языковых средств* в процессе речевого общения, помогает сформировать сознательное отношение к их использованию в речевой практике.

Овладеть культурой речи – это значит уметь в каждом конкретном случае придавать собственной речи те качества, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. К числу таких качеств относят, во-первых, *правильность*, т. е. *соблюдение норм литературного языка (орфоэпических, морфологических, синтаксических, стилистических и др.)*. Именно на основе правильности, обеспечивающей взаимопонимание, могут быть реализованы все другие качества *хорошей речи*, т. е. речи, максимально соответствующей коммуникативным задачам в конкретных ситуациях общения (выражение *хорошая речь* в последние годы приобрело терминологическое значение, вошло в число культуро-речеведческих понятий). Помимо правильности, хорошую речь отличают *точность и логичность, чистота, богатство* (разнообразие), *ясность и понятность, выразительность, уместность*. В зависимости от того, в какой *форме* и в каком *жанре* осуществляется общение, перечисленные качества речи могут различно располагаться по степени значимости. Например, для документа (*официально-деловой стиль*) наиболее важны *точность, логичность и ясность*; богатство и выразительность в данном случае имеют меньшее значение. В то же время для статьи, написанной

на какую-либо очень актуальную тему (публицистический стиль), качествами первостепенной важности становятся именно *выразительность* и *богатство*.

Каждое из названных качеств хорошей речи заслуживает подробной характеристики, тщательного анализа текстовых примеров, взятых из речевых произведений разных жанров. Эту информацию можно получить, познакомившись с литературой по культуре речи (некоторые из таких источников названы в конце публикации).

Необходимо помнить, что оценивать речь с точки зрения проявления в ней всех названных коммуникативных качеств нужно обязательно с учётом того, какой *стиль* воплощён в данном речевом произведении, в какой форме (устной или письменной) реализована речь, и других факторов. Например, в общении практического характера фразу *В ларьке продавали груши, помидоры и фрукты* мы оценим как высказывание, содержащее логическую ошибку, поскольку здесь нарушены логические правила: в один ряд поставлено более общее (родовое) понятие (*фрукты*) и более частные (видовые) понятия (*груши* и *помидоры*) – при таком построении фразы из ряда фруктов исключаются груши.

Однако в языке художественной литературы (*художественный стиль*) мы нередко сталкиваемся с *пародированием* нелогичной речи, при котором нарушение логики высказывания используется как стилистический приём создания комического эффекта, т. е. для придания речи выразительности: *Агафия Тихоновна носила на голове чепец, три бородавки на носу и кофейный капот с жёлтенькими цветами* (Н. Гоголь); *Лев Саввич Турманов, дюжинный обыватель, имеющий капиталец, молодую жену и солидную плешь, как-то играл на именинах у приятеля в винт* (А. Чехов).

С древнейших времен языкознание подразделяется на две разновидности: *лингвистику частную*, изучающую отдельные языки, и *общую*, исследующую общие законы развития всех языков. *Общее языкознание* изучает природу, сущность, происхождение языка, проблемы выделения основных единиц языка и общих законов их развития. В задачи общего языкознания входит также классификация языков и разработка методов их изучения. *Частное языкознание* всесторонне изучает какой-либо один конкретный язык – русский, немецкий, французский и другие: в его задачу входит описание звукового состава, лексики и грамматики этого языка, а также его истории. Специалисты в области частного языкознания именуется по названию изучаемого ими языка: *русисты*, *украинисты*, *англисты* и т. д.; некоторые названия подобного рода образованы от иностранных корней, в связи с чем определить, какой язык изучает тот или иной лингвист, непросто: *синолог* (китайский язык), *полонист* (польский) и др.

Существует также *сопоставительное языкознание*, в задачи которого входит изучение двух или нескольких языков в сравнении друг с другом. Лингвиста, изучающего в сравнительном аспекте языки родственные, нередко именуют

по названию той группы языков, исследованием которой он занимается – например, *романист* (языки романской группы: французский, итальянский, молдавский и др.), *славист* (языки славянской группы: русский, украинский, польский, болгарский, сербский и др.), *финно-угровед* (языки финно-угорской группы: венгерский, финский, мордовский и др.). О сопоставительном аспекте в изучении языков далее будет сказано более подробно, поскольку для современной лингвистики он становится всё более актуальным.

Лингвистика подразделяется и по другим принципам. Так, например, историческая лингвистика изучает историческое развитие того или иного языка, т. е. исследует, как язык изменялся в процессе развития, а лингвистика синхроническая рассматривает языки в их современном состоянии или в какой-нибудь конкретный момент их развития.

Прикладное языкознание – это изучение языка с целью применения полученных результатов в различных сферах человеческой деятельности: технике, медицине, психологии и др. Именно прикладное языкознание, базирующееся на языкознании теоретическом как необходимой основе, выводит лингвистику в практическую деятельность, определяя тем самым практическое значение языковедческой науки. Кроме того, многие теоретические проблемы лингвистики могут найти выход в практику в будущем – многочисленные примеры тому общезвестны.

Во второй половине XX столетия возник ряд новых разделов языкознания, среди которых *лингвистика текста*, изучающая организацию и функционирование целых текстов; психолингвистика, исследующая язык в его связях с психикой человека; *коммуникативная лингвистика*, обратившая особое внимание на роль языка в процессе общения; *математическая*, или *вычислительная*, лингвистика, изучающая язык с целью приспособления его для общения человека с машиной и решения машиной лингвистических задач; *фоносемантика*, которая изучает восприятие человеком тех или иных звуков речи и впечатления, производимые на человека различными звуками, и т. д.

Все направления и разделы лингвистики – как традиционные, так и новейшие, – существуют в тесном взаимодействии друг с другом и помогают нам более всесторонне и глубоко познать язык.

Древняя наука лингвистика, возникшая прежде всего из практических потребностей анализа древних текстов, превратилась к настоящему времени в мощную самостоятельную науку, потребность в которой испытывают многие отрасли науки и практики. Роль и функции лингвистики в современном мире чрезвычайно разнообразны, широк круг её задач.

Використана література

- Арнольд И. В.* Основы научных исследований в лингвистике / И. В. Арнольд. – М., 1991.
Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М., 1966.

-
- Винокур Г. О.* Введение в изучение филологических наук / Г. О. Винокур // Проблемы структурной лингвистики. 1978. – М., 1981.
- Добров Г. М.* Наука о науке / Г. М. Добров. – К., 1989.
- Кац Л. Я.* Азбука лингвистического исследования. Ч. I – Что такое филология? Ч. II. – Основы научных исследований / Л. Я. Кац. – М., 1994.
- Реформатский А. А.* Введение в языковедение. – М., 1967.
- Розвадовский Я.* Значение науки о языке / Я. Розвадовский // Общее языкознание: хрестоматия. – Минск, 1987.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Impuls, Kraków 1997.
- Adamek I., *Kreatywność i twórczość potrzeba i wartością współczesnego nauczyciela*, [w:] I. Adamek E., Zmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Adamek I., *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Libron, Kraków 2011.
- Adamski F., *Kulturowe i polityczne podłoże rozchwiania aksjonormatywnego ładunku społeczno-moralnego*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Rebis, Poznań 2006.
- Ajdukiewicz K., *Zarys logiki*, PZWS, Warszawa 1958.
- Arciszewska E., *Czytanie globalne, czyli sojusz metod*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2 (95).
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
- Balachowicz J., *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, WSiP, Warszawa 1988.
- Balachowicz J., *Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela*, [w:] I. Adamek, E. Zmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo UP, Kraków 2009.
- Balachowicz J., *Styl działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzędmieniem a podmiotowością*, WSPTWP, Warszawa 2009.
- Bar J., *Szkolne formy wypowiedzi*, [w:] H. Kurczaba, U. Kopeć, E. Kozłowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji polonistycznej*, Wydawnictwo UR, Rzeszów.
- Bartmiński J., *Styl potoczny*, [w:] J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.), *Język a kultura*, t. 5: *Potoczność w kulturze*, Wiedza o Kulturze, Wrocław 1992.
- Bartmiński J., *Polskie rozumienie ojczysty i jego warianty*, [w:] J. Bartmiński (red.), *Pojęcie ojczysty we współczesnych językach europejskich*, Instytut Europy Środkowo-Wschodniej, Lublin 1993.
- Bartmiński J., *Dom i świat – opozycja czy współdziałanie*, [w:] G. Sawicka (red.), *Dom w języku i kulturze*, Jota, Szczecin 1997.
- Bettelheim B., *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, KNOPE, New York 1976.
- Bidziński K., *Edukacja społeczno-moralna*, [w:] W. Pilecka, M. Rutkowski (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości. Psychopedagogiczne podstawy, edukacji, rewalidacji i terapii trudności w uczeniu się*, Impuls, Kraków 2009.
- Bidziński K., *Edukacja społeczno-moralna dzieci – istota i uwarunkowania*, „Kwartalnik Nauczanie Początkowe” 2010/2011, nr 3.
- Bieleń B., *Rówieśnik – partner w rozwoju*, [w:] M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj (red.), *Pedagogika małego dziecka – wybrane zagadnienia*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Bissinger-Ćwierż U., *Muzyczna pedagogika zabawy*, Klanza, Lublin 2007.
- Boczar M., *Kształtowanie pojęć – alternatywa dydaktyczna*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1995.

- Bodnar J., *Jak wychować gospodarne dzieci?*, Helion, Gliwice 2007.
- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna*, CMPPP, Warszawa 2000.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Harmonia, Gdańsk 2002.
- Bokszański Z., *Tożsamość, interakcja, grupa: tożsamość jednostki w perspektywie teorii socjologicznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1989.
- Bokus B., Shugar G.W., *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Borawska K., *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok 2004.
- Boruch A., *Pieniądz w ekonomii i socjologii*, CeDeWu, Warszawa 2010.
- Brejnak W., *Dysleksja*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2005.
- Brewster J., Ellis G., Girard D., *The Primary English Teacher's Guide*, Penguin Books, London 2004.
- Bruceová T., *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*, Portál, Praha 1996.
- Brzezińska A., *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987.
- Brzezińska A.W., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa 2006.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M., *Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika*, WSiP, Warszawa 1991.
- Cackowska M., *Komunikacja jako wyznacznik systemu nauczania*, [w:] R. Mrózek (red.), *Kultura – Język – Edukacja*, t. 2, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1998.
- Cackowski Z., *O teorii poznania i poznawania*, PZWS, Warszawa 1968.
- Cameron L., *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 2, PWN, Warszawa 2006.
- Cierpka A., *Tożsamość jednostki wśród rodzinnych narracji*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2008.
- Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.
- Cipek T., *Polityka tożsamościowa Unii Europejskiej*, [w:] A. Będowska-Kopczyk (red.), *Świat i słowo. Jaka Europa?*, Wydawnictwo ATH, IT, Bielsko-Biała 2005.
- Coles R., *Inteligencja moralna dzieci*, Rebis, Poznań 1999.
- Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1989.
- Czelakowska D., *Twórczość a kształcenie języka dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 1996.
- Damasio A.R., *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*, Grosset/Putnam, New York 1994.
- Dasiewicz-Tobiasz A., Kępska A., *Rytmika w klasach I–III*, WSiP, Warszawa 1985.
- Davis R., Braun E., *Dar dysleksji*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
- Dąbrowski M., Żytko M. (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Raport z badania ilościowego*, cz. 1, Warszawa 2007.
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, SOP, Warszawa 1998.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.

- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Dewey J., *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988.
- Doroszewski W., *Język. Myślenie. Działanie. Rozważania językoznawcy*, PWN, Warszawa 1992.
- Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu*, Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Dryden G., Vos J., *Revolucja w uczeniu się*, Rebis, Poznań 2003.
- Dubisz S. (red.), *Universalny słownik języka polskiego*, t. 4, PWN, Warszawa 2003.
- Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Przegląd Reader's Digest, Warszawa 2001.
- Dunn J., *Przyjaźnię dzieci*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2008.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1998.
- Dyłaż J., *Kształcenie intelektualne i emocjonalne jako podstawa integracji – na przykładzie edukacji muzycznej*, [w:] J. Jakóbowski, A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Uczelniane AB, Bydgoszcz 2002.
- Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 6, PWN, Kraków 2005.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2001.
- Filipczuk H., *Rodzice i dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1989.
- Filipiak E., *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2002.
- Fisher R., *Uczymy jak się uczyć*, WSiP, Warszawa 1999.
- Forman E.A., Cazden C.B., *Myśl Wygotskiego a edukacja. Wartości poznawcze współpracy z rówieśnikami*, [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Frostig M., Horne D., *Program rozwijający percepcję wzrokową. Poziom wyższy – podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 1994.
- Frydrychowicz S., *Sposoby i niymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 3.
- Fudali J., *Możliwości przekształcania wartości aksjologicznych a sytuacje dydaktyczne na przykładzie metody wzorca osobowego*, [w:] T. Kukulowicz, M. Nowak (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Redakcja Wydawnictwa KUL, Lublin 1997.
- Gardner H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic, New York 1993.
- Gardner H., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Gis A., *Strumień świadomości. O języku nauczycieli*, „Polonistyka” 1994, nr 5.
- Głodzik B., *Rozwój i edukacja dziecka w ujęciu pedagogiki holistycznej*, [w:] S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka – szanse i zagrożenia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.
- Gnepp J., McKee E., Domanic J.A., *Children's use of situational information to infer emotion: understanding emotionally equivocal situations*, „Developmental Psychology” 1987, nr 23.
- Gnitecki J., *Komunikacja symboliczna w systemach edukacyjnych opartych na metarealistycznych podstawach*, [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2001.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999.
- Goodman K., *Reading: A psycholinguistic guessing game*, „Journal of the Reading Specialist” 1967.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.

- Grochulska A., *O prakseologicznych aspektach sprawności czytania*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 17, Katowice 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2008.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*, Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Guśpiel M., Dyląg J., *Sztuka jako źródło harmonijnego rozwoju dziecka*, [w:] J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja – szkoła – nauczyciele*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2005.
- Guttmejer E., *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V. Czytanie ze zrozumieniem*, PWN, Warszawa 1982.
- Handke K., *Socjologia języka*, PWN, Warszawa 2009.
- Hanisz J., *Zagrożenia i konsekwencje edukacyjne programów typu: kolekcja, integracja*, „Życie Szkoły” 1995.
- Hanisz J., *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy I–III*, WSiP, Warszawa 1998.
- Harris A., *What does „Sex Education“ mean?*, [in:] R. Stainton Rogers (ed.), *Sex education – Rationale and Reaction*, Cambridge University Press, London 1974.
- Harris P.L., Olthof T., *Children’s knowledge of the situations that provoke emotion*, „International Journal of Behavioral Development” 1987, nr 10.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 4, PWN, Warszawa 2001.
- Hessen S., *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1997.
- Holderness J., *Activity-based teaching: approaches to topic-centred work*, [w:] Ch. Brumfit, J. Moon, R. Tongue, *Teaching English to Children*, Collins ELT, Glasgow 1991.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1996.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- J. Turlej, J. Woźnicka (red.), *Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą*, MEN, Warszawa 2009.
- J. Uszyńska-Jarmoc, *Rozwój dziecka a edukacja*, [w:] K. Lubomirska (red.), *Edukacja elementarna. Podstawa teoretyczna – wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005.
- Jakubowicz-Bryx A., *Znajomość idei integracji wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w 10 lat od wprowadzenia reformy oświaty*, [w:] I. Adamek, E. Żmijewska (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym teraźniejszości i przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Jakubowicz-Bryx A., *Nauczyciel jako organizator procesu edukacyjnego uczniów w kształceniu zintegrowanym – refleksje po 10 latach od wprowadzenia reformy oświaty*, [w:] E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka. Mity fakty*, Trans Humana, Białystok 2010.
- Janík T., *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*, Paido, Brno 2005.
- Janiszewski M., *Muzykoterapia aktywna*, PWN, Warszawa – Łódź 1993.
- Jaques-Dalcroze E., *Pisma wybrane*, WSiP, Warszawa 1992.
- Jaroszevska A., *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*, Atut, Wrocław 2007.
- Jarymowicz M., *O godzeniu wody z ogniem. Związki kolektywizmu z indywidualizmem*, [w:] B. Wojcieszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, PWN, Warszawa – Łódź 1999.
- Jeřábek J., Tupý J., *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, VÚP, Praha 2005.

- Jeřábek J., Tupý J., *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Triton, Praha 2006.
- Jeřábek J., Tupý J., *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*, NIDV, Praha 2006.
- Jurewicz M., *Czytanie ze zrozumieniem uwarunkowania rodzinne*, Scholar, Warszawa 2010.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1975.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1986.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977.
- Kadłubiec D., *Cieszyńskie pogranicze kulturowe*, [w:] D. Kadłubiec (red.), *Kultura ludowa na pograniczu*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1995.
- Kaduson H.G., *Gra w słowa – uczucia*, [w:] H.G. Kaduson, Ch. Schaefer, *Zabawa w psychoterapii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka. Metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1995.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kamińska K., *Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość*, [w:] M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2003.
- Kamiński A., *Książka drużynowego zuchów*, Horyzonty, Warszawa 1997.
- Kawka M., *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wydawnictwo WSP, Kraków 1999.
- Kawula S., *Wychowanie – wspomaganie rozwoju*, „Problemy Opiekunco-Wychowawcze” 1997, nr 4.
- Kaźmierczak A., *Pieniądz i bank w kapitalizmie, zarys problematyki*, PWN, Warszawa 1993.
- Kielar-Turska M., *Indywidualizacja i typizacja języka uczniów w wieku 8–16 lat*, „Socjolingwistyka” 1980, t. 3.
- Kielar-Turska M., *Rozwijający się człowiek – jak go widzi psycholingwista*, [w:] J.W. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa 2003.
- Kilińska-Ewertowska E., *Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniem mowy*, „Prace Specjalne” 1981, nr 24.
- Kilińska-Ewertowska E., *Logorytmika*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1987.
- Klöppel R., Vlix S., *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.
- Kłosińska T., *Droga do twórczości*, Impuls, Kraków 2000.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, PWN, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy o szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (red.), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Kojs W., *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1988.
- Kojs W., Morszczyńska U., *Dydaktyczne cele i zadania a samodzielność poznawcza uczniów*, [w:] W. Kojs (red.), *Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian. Funkcjonowanie szkoły w zakresie kształcenia*, Ośrodek Analiz Społeczno-Gospodarczych, Poznań – Cieszyn 1991.
- Kolodziejczyk A., Czerniewska E., Kolodziejczyk T., *Spójrz inaczej. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 1–3 szkół podstawowych*, Skarżysko-Kamienna 1997.
- Komorowska H., *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i w kształceniu językowym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.

- Korzeniewski B., *Kształtowanie pojęć geograficznych w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1985.
- Kosmowska B., *Dzisiaj się bawimy – rewalidacja prowadzona metodą Dobrego Startu*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kotásek J., *Učení je skryté bohatství*. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“, UIV, Praha 1997.
- Kozielecki J., *Czynności myślenia*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa 1982.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Żak, Warszawa 1998.
- Kozłowska A., *Emocje i uczucia*, [w:] *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984.
- Kozłowska A., *Klasyfikacja zaburzeń emocjonalnych*, [w:] *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984.
- Krasoń K., Szafraniec G., *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*, Impuls, Kraków 2002.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja poprzez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006.
- Kufit G., *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć historycznych uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1980.
- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- Kuniński M., *Język a tożsamość narodowa. Aspekty filozoficzne i socjologiczne*, [w:] M. Bobrowinicka (red.), *Język a tożsamość narodowa*, TAIWPN, Kraków 2000.
- Kupisiewicz M., *Rozpoznawanie i wspomaganie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Warszawa 2010.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Scholar, Warszawa 2000.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2003.
- Kwieciński Z., *Blokada rozwoju. Skutki nierówności w poziomie alfabetyzacji*, [w:] M. Zahorska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce. Szanse i zagrożenia*, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2003.
- Langmeier J., Krejčířová D., *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vyd., Grada Publishing, Praha 2006.
- Łapot-Dzierwa K., *Przedszkolaka spotkania ze sztuką – wpływ percepcji malarstwa na twórczą wyobraźnię dziecka*, [w:] B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Kultura – aktywność artystyczna dziecka*, ZamKor, Kraków 2008.
- Łapot-Dzierwa K., *Czy śnieg jest biały? Czyli o kreacyjnych wartościach edukacji plastycznej*, [w:] M. Kłodziejski (red.), *Twórczość codzienna w praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo PWSZ, Płock 2009.
- Łapot-Dzierwa K., *Terapeutyczna funkcja edukacji plastycznej. Techniki plastyczne wspierające rozwój manualny*, [w:] T. Żółkowska, B. Ostapiuk, M. Wlazło (red.), *Wyzwania współczesnej pedagogiki specjalnej – praktyka edukacyjna i rewalidacyjna*, Print Group, Gdańsk 2010.
- Łapot-Dzierwa K., *Plastyka*, dostępne na: <http://bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=148&from=pubstats> [01.02.2012].
- Łapot-Dzierwa K., Czapski W., *Podstawa programowa z komentarzem*, t. 7, MEN, Warszawa 2008.

- Lewiński P., *Dom w reklamie telewizyjnej*, [w:] G. Sawicka (red.), *Dom w języku i kulturze*, Jota, Szczecin 1995.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1991.
- Lowenfeld V., Brittain W.L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992.
- Maciążek M., Wiśniewska W., *Program Magiczne Kryształy*, dostępne na: www.cmp3.ore.edu.pl/node/13714 [05.10.2010].
- Malkiewicz E., *Motywy poznawania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka*, [w:] M. Kochan-Wójcik (red.), *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2002.
- Mariański J., *Kryzys moralny czy transformacja wartości. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Mariański J., *Socjologia moralności*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, Pax, Warszawa 1999.
- Matczak A., *Rozwój procesów poznawczych*, [w:] Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1987.
- Matějček Z., *Co, kiedy a jak ve výchově dětí*, Portál, Praha 1996.
- Michałowska-Gorywoda K., *Geneza, cele i członkostwo Unii Europejskiej*, [w:] L. Ciamaga, E. Latoszek, K. Michałowska-Gorywoda, L. Oręziak, E. Teichman (red.), *Unia Europejska. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 1997.
- Miczka T., *Tożsamość regionalna w perspektywie globalizacji*, wydruk komputerowy, Bielsko-Biała 2005.
- Mielech A., *Kształcenie sprawności językowych dziecka w okresie wczesnoszkolnym*, [w:] M. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej*, Impuls, Kraków 1999.
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela w szkole podstawowej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 1990.
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Mirecka U., *O błędach w pisowni identyfikowanych jako symptomy zaburzeń słuchowych*, [w:] G. Krawsowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, Harmonia, Gdańsk 2009.
- Misiorna E., *Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej*, [w:] M. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak. (red.), *Konteksty edukacji zintegrowanej*, Eruditus, Poznań 2002.
- Mnich M., *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 2002.
- Moleda J., Mirosław K., *Model pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, MEN, Warszawa 2010.
- Morawski S., *Sztuka łatwa i sztuka trudna (szkic wstępnej problematyki)*, [w:] S. Morawski, *Na zakręcie: od sztuki do po-sztuki*, WL, Kraków 1985.
- Mrugańska K., *Muzyka i terapia*, [w:] H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1999.
- Muchacka B., *Przejawy zmian w obszarze życia współczesnego dziecka*, [w:] I. Adamek, B. Muchacka (red.), *Dziecko-uczeń w systemie edukacyjnym. Teraźniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo UP, Kraków 2010.
- Mystkowska H., *Uczymy czytać w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1977.

- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Namysłowska I. (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2007.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne Pracownia Wydawnicza, Olsztyn 1992.
- Nęcka E., *Edukacja dla twórczości*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. *Psychologia poznawcza*, PWN, Warszawa 2006.
- Niemiecko B., *Cele nauczania*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, Warszawa 1991.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa. Kreowanie tożsamości dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Nowak Z., *Kompetencja moralna jako kategoria teoretyczna i badawcza w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo AP, Kraków 2006.
- Nowicka M., *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Obuchowska I., *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami*, Media Rodzina, Poznań 2001.
- Obuchowska I., *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży – wybrane zagadnienia*, [w:] H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2005.
- Ogrodzka-Mazur E., *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2007.
- Okoń W., *Proces nauczania*, PZWS, Warszawa 1966.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1996.
- Olbrycht K., *Stosunek pedagogów do wartościowania*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Olbrycht K., *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2002.
- Ossowska M., *Moralność mieszczańska*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1985.
- Ostrowska K., *W poszukiwaniu wartości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Oszwa U., Borkowska A., *Specyficzne trudności szkolne w opanowaniu czytania i pisania*, [w:] A. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2007.
- Pąchalska M., *Rehabilitacja neuropsychologiczna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
- Paivio A., *Mental representations: A dual coding approach*, Oxford University Press, Oxford 1986.
- Pamula M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003.
- Pawlak B., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – badania – rozwiązania praktyczne*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2009.
- Pawłowska R., *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2009.
- Pechánek V., *Nová kurikulární politika a kurikulum školy*, [in:] *Školní vzdělávací program krok za krokem*, Dashöfer, Praha 2006.

- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, PWN, Warszawa 1967.
- Piątek A.M., *Quo vadis, Europo?*, [w:] A. Będkowska-Kopczyk (red.), *Świat i słowo. Jaka Europa?*, Wydawnictwo ATH, IT, Bielsko-Biała 2005.
- Pileccy W. i J. (red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dziecka o obniżonej sprawności umysłowej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2001.
- Piotrowska M.E., Szymańska M.A., *Już w szkole. Obserwuj, przeżyj, poznaj... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie pierwszej*, Nowa Era, Warszawa 2007.
- Piotrowska M.E., Szymańska M.A., *Już w szkole. Obserwuj, przeżyj, poznaj... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie drugiej*, Nowa Era, Warszawa 2008.
- Piotrowska M.E., Szymańska M.A., *Już w szkole. Obserwuj, przeżyj, poznaj... Podręcznik do kształcenia zintegrowanego w klasie trzeciej*, Nowa Era, Warszawa 2007.
- Plenkiewicz M.L., *Potrzeba kształtowania umiejętności krytycznego czytania w edukacji wczesnoszkolnej. Aktualny stan badań nad krytycznym czytaniem w klasach początkowych*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy”, z. 33, Bydgoszcz 1997.
- Pluta-Wojciechowska D., *Gwara a kontakt z dzieckiem*, [w:] D. Pluta-Wojciechowska, W. Adamczyk (red.), *„Małe i duże ojczyzny” w perspektywie teoretycznej i praktycznej*, Wydawnictwo ATH, Bielsko-Biała 2007.
- Podstawa programowa z komentarzami, t. 1: Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Polkowska A., *Interakcyjny model rozumienia tekstu w świetle badań nad polskimi i angielskimi tekstami różnej trudności*, [w:] I. Kurcz, J. Bobryka, D. Kądziaławy (red.), *Wiedza a język. Ogólna psychologia języka i neurolingwistyka*, t. 1, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1986.
- Popek L., *Specyficzne zaburzenia rozwoju funkcji motorycznych*, [w:] I. Namysłowska, *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2007.
- Porayski-Pomsta J., *O wychowaniu językowym w domu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 4.
- Poznańska T., *O kształtowaniu pojęć w klasach niższych*, WSiP, Warszawa 1976.
- Program Strażnicy uśmiechu*, dostępne na: www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=246 [05.10.2010].
- Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 2001.
- Przetacznik-Gierowska M., *Od słowa do dyskursu. Studia nad mową dziecka*, Energeia, Warszawa 1994.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2004.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarza G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1992.
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1989.
- Puchalska E., Semadeni Z., *Algorytmy dodawania i odejmowania pisemnego*, [w:] Z. Semadeni (red.), *Nauczanie początkowe matematyki*, t. 3, WSiP, Warszawa 1985.
- Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*, WSiP, Warszawa 1990.
- Pytlarczyk J., *Diagnoza rozwoju dziecka podstawą planowania procesu edukacyjnego w przedszkolu i w szkole*, Juka, Warszawa 2007.
- Radziwiłowicz W., *Rozwój poznawczy dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Impuls, Kraków 2004.

- Rámcový program předškolního vzdělávání*. MŠMT ČR – č.j. 14 132/01/22., VÚP, Praha 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Výzkumný ústav pedagogický, Praha, dostupné na: <http://www.rvp.cz>.
- Rašková M., *5 otázek k sexuální výchově dětí předškolního a mladšího školního věku (3–11 let)*. Informativní příručka o sexuální výchově nejen pro studenty, učitele, vychovatele a rodiče. 1. vyd., Vydavatelství Univerzity Palackého, Olomouc 2007.
- Rašková M., *Přípravenost učitele k sexuální výchově v kontextu pedagogické teorie a praxe v české primární škole*. 1. vyd., VUP, Olomouc 2008.
- Read C., *500 Activities for the Primary Classroom*, Macmillan, Thailand 2007.
- Rentflejsz-Kuczyk A., *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym?*, Juka, Warszawa 1999.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Rice M., *Poznanawcze aspekty rozwoju komunikacyjnego*, [w:] B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Rogers C.R., *Some observations on the organization of personality*, [w:] R.S. Lazarus, E.M. Opton (red.), *Personality. Selected readings*, Harmondsworth Penguin Books Ltd., Baltimore 1967.
- Rogers C.R., *O stawianiu się osoba*, Rebis, Poznań 2002.
- Rostańska E., *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1995.
- Rostańska E., *Klasa pierwsza – rodzina, dziecko, szkoła*, [w:] I. Nowakowska-Kempna (red.), *Śląsk w badaniach językoznawczych: Badanie pogranicza językowo-kulturowego polsko-czeskiego*, t. 3: *Rodzina: język – tradycja – tożsamość*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1997.
- Rostańska E., *Wzorce językowe w edukacji zintegrowanej*, [w:] J. Jakóbowski, A. Jakubowicz-Brych (red.), *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Rostańska E., *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2010.
- Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1995.
- Rubinsztein S.L., *Podstawy psychologii ogólnej*, Książka i Wiedza, Warszawa 1962.
- Rurawski J., *Związek nauk o języku z problematyką pedagogiki przedszkolnej*, [w:] M. Kwiatkowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1985.
- Sadlak J., *O światowych tendencjach zmian w sferze szkolnictwa wyższego*, „Forum Akademickie” 1998, nr 10.
- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa 1999.
- Sawicki M., *Edukacja środowiskowa*, Semper, Warszawa 1997.
- Sęk H., *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 2005.
- Semenowicz H., *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.
- Semenowicz H., *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 2009.
- Sikora-Banasik D., *Cała Polska czyta dzieciom – wypełnijmy tę misję również w językach obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 11.
- Skibińska H., *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1996.
- Skowronek B., *Akty mony nauczyciela, czyli o związkach gadulstwa i (pseudo) metody*, „Polonistyka” 1992, nr 6.

- Skowrońska-Lebecka E., *Dźwięk i gest, Żak*, Warszawa 1995.
- Ślusarczyk A., *Mikroekonomia kieszonkowa*, „Newsweek Polska” 2009, nr 45, wkładka *ABC oszczędzania*, s. V–VI.
- Smolíková K., Hajnová R., *Než se dítě zeptá... Program sexuální výchovy dětí předškolního věku*, Portál, Praha 1997.
- Sochacka K., *Rozumienie w początkowym okresie nauki czytania*, [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja. Problem znany czy nieznanym?*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- Spilková V., a kol., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Portál, Praha 2005.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1985.
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998.
- Stefańska-Klark R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trem-pała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa 2003.
- Sternberg R., *Psychologia poznawcza*, WSiP, Warszawa 2001.
- Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów*, PWN, Warszawa 2002.
- Sufa B., *Rozwijanie twórczej aktywności językowej uczniów klas I–III szkoły językowej*, [w:] B. Muchacka, R. Ławrowska (red.), *Kultura, aktywność, artystyczna dziecka*, Zamkor, Kraków 2008.
- Sulestrowska H., *Wybrane zagadnienia psychiatrii dziecięcej*, [w:] T. Bilikiewicz, *Psychiatria kliniczna*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1989.
- Synowiec H., *Determinanty regionalne sprawności językowej uczniów w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M.T. Michalewska (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Materiały z międzynarodowej konferencji naukowej*, Impuls, Kraków 1999.
- Szczepański M.S., *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań*, [w:] *IV forum architektury krajobrazu. Krajobraz jako wizerunek tożsamości regionalnej (zagrożenia, ochrona i kształtowanie)*, Katowice – Jaworze, 4–6.10.2001.
- Szczepska-Pustkowska M., *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Żak, Warszawa 2004.
- Szewczuk W., *Psychologia*, t. 1, WSiP, Warszawa 1975.
- Szmidt K.J., *Szkiele do pedagogiki twórczości*, Impuls, Kraków 2001.
- Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym – program nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej. I etap edukacyjny*, Oxford University Press, Warszawa 2000.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., *Teaching English to Young Learners*, PWN, Warszawa 2009.
- Szuman S., *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego*, Wiedza – Zawód – Kultura, Kraków 1947.
- Szuman S. (red.), *Rozwój języka i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa 1968.
- Szurmiak M., *Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1987.
- Szuścik U., *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2006.
- Szymańska W., *Trudności w uczeniu się uwarunkowane zaburzeniami spostrzeżeń wzrokowych*, [w:] E.M. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna*, Impuls, Kraków 2004.
- Szymczak M., *Słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa 1978.

- Śniatkowski S., *Sprawności językowa (próba uporządkowania pojęć)*, [w:] J. Ozdźyński, T. Rittel (red.), *Sprawności językowe*, Edukacja, Kraków 1997.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995.
- Śnieżyński M., *Zarys dydaktyki dialogu*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1998.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć*, PWN, Warszawa 1975.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, PWN, Warszawa 1995.
- Täubner V., *Sexuální výchova je součástí výchovy. Plánování rodiny a reprodukční zdraví*, 1, 1998, č. 1.
- de Tchorzewski A.M., *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, [w:] F. Adamski, A.M. de Tchorzewski (red.), *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Telus M., *Konstrukcja narodowego „my”, czyli dlaczego kochamy ojczyznę*, [w:] I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz (red.), *Uczucia w języku i tekście*, Wydawnictwo UWt, Wrocław 2000.
- Tokarski J. (red.), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa 1980.
- Torrance E.P., Goff K., Satterfield N.B., *Multicultural Mentoring of the Gifted and Talented*, Prufrock Press, Texas 1998.
- Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*, WSiP, Warszawa 1983.
- Trzebiński J., *Twórczość a struktura pojęć*, PWN, Warszawa 1981.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).
- Ustawa o zmianie ustawy Karta Nauczyciela z dnia 18 lutego 2000 r. (Dz. U. z 2000 r. Nr 19, poz. 239).
- Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Vágnerová M., *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1., Portál, Praha 2000.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.
- Vašutová J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Paido, Brno 2004.
- Veber J., a kol., *Management – základy, prosperita, globalizace*, Management Press, Praha 2005.
- Vopel K.W., *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*, Jedność, Kielce 1999.
- Walencik-Topilko A., *Stymulacja sprawności językowej dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Impuls, Kraków 2002.
- Waszkiewicz E., *Dziecko z trudnościami w czytaniu i pisaniu – leniwe, niezdolne, a może dyslektyk?*, „Życie Szkoły” 1997, nr 1.
- Watzlawick P., Beavin Beavels J., Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication*, W.W. Norton & Company, New York 1967.
- Wawilow D., Usenko O., *Leci jabłko w chmury*, WSiP, Warszawa 1982.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*, Impuls, Kraków 2002.
- Węglewski M., *ABC oszczędzania. Nie udawaj strusia. Zadłużenie*, „Newsweek Polska” 2010, nr 44, s. VII.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1993.
- Więckowski R., *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2001.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Żak, Warszawa 2003.
- Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1998.
- Wojciechowska J., *Konceptualizacja POLSKI we współczesnej publicystyce*, nieopublikowana praca doktorska, Katowice 2007.

- Wojnowska M., *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – typy możliwe?*, [w:] H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Impuls, Kraków 2006.
- Woloszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1977.
- Woloszynowa L., *Młodszy wiek szkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.
- Woźniak J., *Ekonomia w nauczaniu dzieci w literaturze*, dostępne na: www.edukacja.edux.pl/p-2547-ekonomia-w-nauczaniu-dzieci-w-literaturze.php [10.01.2011].
- Wright A., *Storytelling with Children*, Oxford University Press, Oxford 2002.
- Wygotcki L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Wygotcki L.S., *Mowa i myślenie*, PWN, Warszawa 1989.
- Wygotcki L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, t. 2: *Dzieciństwo i dorastanie*, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Wysocka E., *Diagnoza dojrzałości szkolnej jako podstawa prognozy funkcjonowania dziecka w sytuacji szkolnej*, [w:] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Żak, Warszawa 2006.
- Zajączkowski K., *Program profilaktyczno-wychowawczy dla uczniów klas I–III szkoły podstawowej*, Impuls, Kraków 2002.
- Zajonc R.B., *Feeling and thinking: preferences need no inferences*, „American Psychologist” 1980, nr 35.
- Zakrzewska B., *Moje dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa 1998.
- Załącznik 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Zalewska E., *Kształcenie zintegrowane jako koncepcja zmiany w polskiej edukacji początkowej*, [w:] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Zawodniak J., *Total Physical Response (TPR) as a child-friendly method of teaching a foreign language through actions*, „The Teacher” 2005, nr 1 (25).
- Zbróg P., *Jak przygotować uczniów do czytania nowego tekstu*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, t. 18: *Czytanie jako współczesny problem pedagogiczny*, Kielce 2009.
- Zbróg Z., *Istota procesu czytania z perspektywy psycholingwistycznej i pedagogicznej*, „Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego”, t. 18: *Czytanie jako współczesny problem pedagogiczny*, Kielce 2009.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1986.
- Zieliński J., *Wybrane zagadnienia dydaktyki ogólnej z elementami dydaktyki Wyższej Szkoły Wojskowej*, Akademia Obrony Narodowej – Wydział Wydawniczy, Warszawa 2004.
- Znaniecki F., *Nauki o kulturze. Narodziny i rozwój (Cultural Sciences. Their Origins and Development, 1963)*, tłum. J. Szacki, PWN, Warszawa 1971.
- Żurakowski B., *Literatura – wartość – dziecko*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1999.
- Zvěřina J., *Lékařská sexuologie*. 2. přepracované vydání, SCHERING Pharma, Praha 1994.
- Żytko M., *Metodyczne stereotypy w edukacji elementarnej w świetle badań osiągnięć językowych i matematycznych 9-latków*, [w:] L. Hurlo, D. Klus-Stańskiej, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Impuls, Kraków 2009.

- Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М., 1966.
- Арнольд И. В.* Основы научных исследований в лингвистике / И. В. Арнольд. – М., 1991.
- Биковська О. В.* Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи : моногр. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
- Винокур Г. О.* Введение в изучение филологических наук / Г. О. Винокур // Проблемы структурной лингвистики. 1978. – М., 1981.
- Добров Г. М.* Наука о науке / Г. М. Добров. – К., 1989.
- Кац А. Я.* Азбука лингвистического исследования. Ч. I – Что такое филология? Ч. II. – Основы научных исследований / А. Я. Кац. – М., 1994.
- Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / [Биковська О. В. (кер. авт. кол.), Вагнер С. І., Горбинко В. М. та ін.]. – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.
- Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / За ред. О. В. Биковської. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 224 с.
- Реформатский А. А.* Введение в языковедение. – М., 1967.
- Розвадовский Я.* Значение науки о языке / Я. Розвадовский // Общее языкознание: хрестоматия. – Минск, 1987.
- Сущенко Т. І.* Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Сущенко. – К. : ІСДО, 1996. – 144 с.

Strony internetowe

- www.ecolecsilyon.org
- www.efs.men.gov.pl
- www.elps.k12.mi.us/education/school/school.php?sectionid=8
- www.poland.us
- www.redcedarschool.org
- www.sciaga.pl-amerykańskisystemoswiatowy
- www.spzg.pl

NOTY O AUTORACH

Bidziński Karol – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

Bykowska Olena – prof., Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa, Ukraina

Fasnerowa Martina – dr, Uniwersytet Palackého w Olomuńcu

Kłosińska Tatiana – dr, Uniwersytet Opolski

Łapot-Dzierwa Kinga – dr hab., prof. UP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Paško Ingrid – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Rašková Miluše – dr, Uniwersytet Palackého w Olomuńcu

Rostańska Eugenia – dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Rychlik Joanna – mgr, Szkoła Podstawowa im. P. Michałowskiego TSSP w Krakowie

Skibska Joanna – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsko-Białej

Sufa Beata – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Szplit Agnieszka – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

Śliwińska Anna – dr, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach

Vaškiewicz-Buś Jowita – dr, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Warchał Mateusz – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsko-Białej

Wojciechowska Justyna – dr, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsko-Białej

Zajtsewa Irina – prof., Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ukraina

