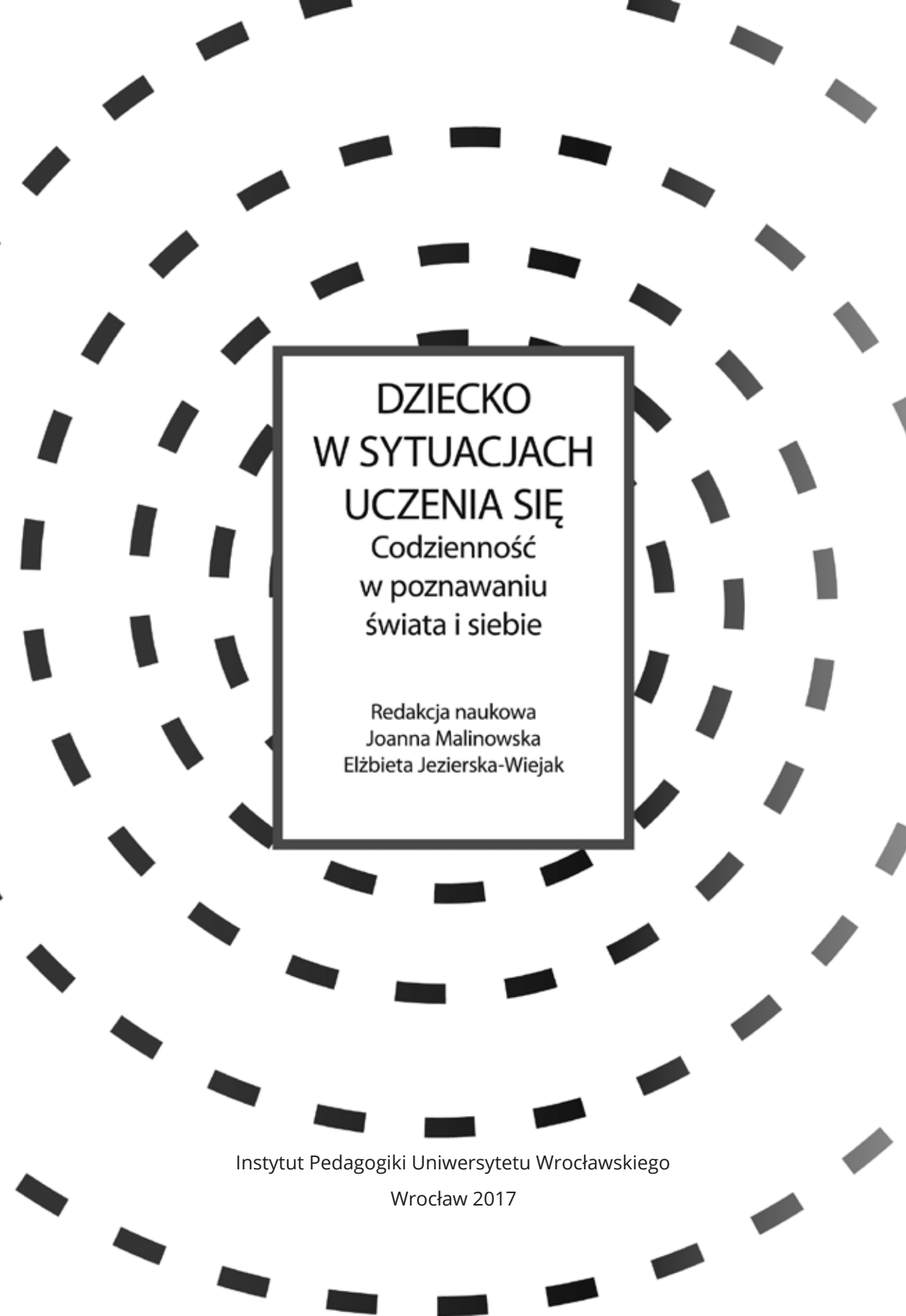




DZIECKO
W SYTUACJACH
UCZENIA SIĘ
Codzienność
w poznawaniu
świata i siebie

Redakcja naukowa
Joanna Malinowska
Elżbieta Jezierska-Wiejak

DZIECKO
W SYTUACJACH
UCZENIA SIĘ
Codzienność
w poznawaniu
świata i siebie



DZIECKO
W SYTUACJACH
UCZENIA SIĘ
Codzienność
w poznawaniu
świata i siebie

Redakcja naukowa
Joanna Malinowska
Elżbieta Jezierska-Wiejak

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego

Wrocław 2017

Redakcja naukowa	Joanna Malinowska, Elżbieta Jezierska-Wiejak
Recenzja	prof. nadzw. dr hab. Jan Grzesiak UAM, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu
Korekta językowa	Anna Lubińska
DTP	Hanna Włoch
Projekt okładki	Joanna Czarny-Wiejak

ISBN 978-83-62618-30-9

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. 71 367 32 12, biblioteka.iped@uwr.edu.pl

Spis treści

Wstęp 7

CZĘŚĆ I

Dziecko w procesie poznawania świata i siebie samego

Krystyna Ferenz | Rytuał i ceremonia jako sytuacje doświadczania przez dzieci przynależności kulturowej 13

Carolyn Blackburn | The benefits of children's shared musical activities in the home to their later formal learning 29

Rafał Majzner | Doświadczanie świata muzyki przez dziecko w kontekście wymagań podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej 39

Agnieszka Janik | Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach edukacji wczesnoszkolnej 53

Michalina Czaja | Miejsce i rola języka kaszubskiego w systemie nauczania 71

Halina Dmochowska | Emocjonalność dziecka w wieku przedszkolnym a jego gotowość szkolna 85

CZĘŚĆ II

Wspieranie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w poznawaniu świata i siebie

Aneta Ratajek | Koncepcja wsparcia pedagogicznego dziecka z dysleksją rozwojową 103

Małgorzata Siemień | „Kraina Uważności” w rozwoju dziecka 113

Agnieszka Jędrzejowska | Grupa rówieśnicza miejscem wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną 123

Tomasz Dobrowolski | Wspieranie rozwoju uczniów w integracyjnej i inkluzyjnej edukacji wczesnoszkolnej 131

CZĘŚĆ III

Uczenie się dzieci z perspektywy dorosłego w obliczu codzienności

- Antonina Lewandowska** | Prawo dziecka do nauki na tle idei praw dziecka 145
- Ewa Kochanowska** | Przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym 159
- Barbara Lulek** | Od edukowania do rodzicielskiego działania. O dostrzeganiu problemów, gotowości poszukiwania rozwiązań i podejmowaniu ryzyka w edukacji szkolnej dziecka 175
- Anna Mitręga** | Stawianie stałych granic zachowania – obszar (nie)kompetencji rodziców 187
- Ewa Musiał** | Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w niwelowaniu stresu związanego z podjęciem nauki szkolnej przez dzieci sześćoletnie 201
- Małgorzata Dobrowolska** | Nauczyciel jako kluczowy element środowiska edukacyjnego małego dziecka w nauczaniu matematyki 217
- Lucyna Pacan** | Oddziaływania wychowawcze nauczyciela jako źródło (nie)wiedzy w kontekście edukacji społeczno-przyrodniczej 227
- Małgorzata Prokosz** | Znaczenie pracy z książką drukowaną dla podopiecznych świetlicy szkolnej 235

CZĘŚĆ IV

Wybrane rozwiązania wspierające dziecko w poznawaniu świata i siebie

- Marta Kondracka-Szala** | Gry w rozwijaniu wybranych kompetencji kluczowych dzieci – przegląd literatury przedmiotu 251
- Jolanta Krzyżewska** | Dobry żart Nobla wart! O edukacyjnych walorach niektórych odmian dowcipu słownego 271
- Wojciech Ratajek** | Blogi i portale edukacyjne – nowe formy udostępniania treści w edukacji dziecka 285
- Mirosława Furmanowska** | Oddziaływania projektowe promujące zdrowy styl życia dziecka 295

Wstęp

Podjęcie refleksji na temat warunków sprzyjających uczeniu się dzieci, poznawaniu przez nich świata i własnych możliwości, nabiera szczególnego znaczenia w świetle Raportu o Kapitale Intelktualnym Polski¹. Wskazano w nim obszary zaniedbań, które wpływają na niezadawalający poziom kapitału intelektualnego naszego kraju. Za jeden z nich uznano edukację dziecka. Ta diagnoza stała się dla nas punktem wyjścia do aktualizacji oczekiwań wobec podmiotów organizujących proces uczenia się dzieci. Zaprośmy do rozważań teoretyków i praktyków zajmujących się tą problematyką. Efektem wymiany poglądów jest niniejszy, trzeci już, tom z cyklu *Dziecko w sytuacjach uczenia się*². Jego Autorzy swoimi tekstami włączyli się do debaty z różnych perspektyw i ujęć teoretycznych, proponując zróżnicowaną tematykę mieszczącą się w ramach, które wyznaczają:

- uznanie samorządności nauczycieli, uczniów i rodziców jako edukacyjnej zasady działania,
- przyjęcie uczenia się jako procesu pierwotnego wobec nauczania,
- rozumienie technologii cyfrowej jako narzędzia zmiany paradygmatu uczenia się oraz jako treści uczniowskiego i nauczycielskiego działania,
- uwzględnienie zdolności dziecka do interpretowania rzeczywistości i bycia aktywnym, komunikującym się członkiem „społeczności umysłów”³ jako wyznacznika współczesnej edukacji.

1 Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, red. P. Bochniarz, Warszawa 2008, http://kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelktualny_Polski.pdf [dostęp: 20.05.2016].

2 Poprzednie publikacje z tego cyklu: *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Konteksty i przestrzenie edukacyjne*, red. E. Jezierska-Wiejak, J. Malinowska, Wrocław 2014; *Dziecko w sytuacjach uczenia się. Stan i perspektywy badań*, red. J. Malinowska, E. Jezierska-Wiejak, Wrocław 2015.

3 K. Nelson, *Young minds in social worlds. Experience, meaning, and memory*, Cambridge 2007, s. 217.

Tom składa się z czterech rozdziałów, które odzwierciedlają główne wątki dyskusji nad uwarunkowaniami poznawania przez dzieci świata i swoich możliwości. W pierwszym rozdziale prezentowanych jest pięć tekstów. **Krystyna Ferenz** wskazuje na istotę i znaczenie rytuału i ceremonii w życiu dziecka w procesie budowania przez niego przynależności kulturowej. Autorka podkreśla wagę poznawania symboli, uczenia się ich odczytywania, rozumienia tego sposobu komunikowania się dla odczuwania i budowania więzi międzyludzkich. **Carolyn Blackburn** udowadnia, na podstawie badań własnych nad doświadczeniami muzycznymi małych dzieci, znaczący wpływ wspólnych, rodzinnych działań muzycznych na rozwój społeczno-poznawczy dzieci i ich edukację w późniejszym instytucjonalnym kształceniu. **Rafał Majzner** dokonuje analizy zaleceń zawartych w aktualnie obowiązującej podstawie programowej, odnoszących się do różnych form doświadczania muzyki przez dziecko. Autor wskazuje na trzy aspekty wychowania muzycznego, które są konieczne dla pełnego i harmonijnego rozwoju dzieci; z tej perspektywy uzasadnia konieczność uwzględnienia form pominiętych w podstawie programowej. **Agnieszka Janik**, umiejscawiając edukację teatralną w kontekście koncepcji wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę, ukazuje edukacyjne i wychowawcze walory edukacji teatralnej. Podejmuje także krytyczną refleksję nad formalnymi możliwościami realizowania edukacji teatralnej na etapie kształcenia wczesnoszkolnego w oparciu o analizę podstaw programowych. **Michalina Czaja** przybliży problemy związane z interkulturowymi aspektami przekazu języka kaszubskiego. Koncentruje się na jego miejscu i roli w systemie nauczania w kontekście znaczenia środowiska rodzinnego w rozwoju języka kaszubskiego. **Halina Dmochowska** porusza problem gotowości emocjonalnej dziecka w wieku przedszkolnym do podejmowania zadań wynikających z obowiązku szkolnego. Wskazuje, że zarówno osiągnięcia, jak i niepowodzenia szkolne dziecka uwarunkowane są w dużej mierze jego stanem emocjonalnym, zwracając uwagę na rolę dorosłych – nauczycieli i rodziców – we wspomaganiu go w tym zakresie.

Na drugi rozdział składają się cztery teksty dotyczące problematyki dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych i kierowanej do nich oferty edukacyjnej. **Aneta Ratajek** uzasadnia potrzebę konstrukcji rozwiązań praktycznych i ideę działań mogących zredukować negatywne skutki funkcjonowania dzieci z dysleksją w szerokiej perspektywie oraz proponuje autorską koncepcję wsparcia nie tylko samego dziecka z dysleksją, lecz także jego środowiska. **Małgorzata Siemieź** wskazuje na możliwości zastosowania serii terapeutycznych książeczek o potędze uważności. Podkreśla konieczność angażowania wszystkich zmysłów dziecka w celu ułatwienia mu nowego spojrzenia na własne problemy oraz radzenia

sobie z nimi. **Agnieszka Jędrzejowska** podkreśla wyjątkowość oddziaływania dzieci pełnosprawnych na ich rówieśników z zaburzeniami intelektualnymi. Oddziaływanie to wynika z naturalnej predyspozycji dzieci do współodczuwania, a także do pomagania i tworzenia pola do współdziałania. **Tomasz Dobrowolski** omawia funkcjonujące formy pomocy dedykowane dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zauważając, że nie zawsze sprzyjają one wszechstronnemu rozwojowi. Z tej perspektywy porównuje integrację i inkluzję, a także oferty dla dzieci z deficytami w placówkach edukacyjnych.

W rozdziale trzecim znalazło się osiem tekstów. Tę część otwiera praca **Antoniny Lewandowskiej**. Autorka analizuje prawo dziecka do nauki w kontekście aktów prawnych i podkreśla, że nie może być ono rozpatrywane w odniesieniu do rodziców dziecka, lecz w kontekście jego relacji z państwem. **Ewa Kochanowska** dowodzi, że przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka decydują o sposobie planowania i przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, stąd potrzeba rozpoznania i weryfikacji, zwłaszcza błędnych, przekonań nauczycieli. **Barbara Lulek** dokonuje kategoryzacji rodzicielskich aktywności i umiejscawia je na skali partycypacji edukacyjnej. Podejmuje też próbę wskazania praktycznych rozwiązań umożliwiających edukacyjne współbycie wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. **Anna Mitrega** zwraca uwagę na świadomość dorosłych dotyczących konieczności stawiania stałych granic, praktycznej umiejętności definiowania reguł, ekspresji emocji i zachowań, utrzymania jednoznacznych zasad oraz zdolności do konsekwencji. Wskazuje też na czynniki utrudniające rodzicom zapewnienie stałości zasad, ich czytelności i sensu. **Ewa Musiał** proponuje indywidualizację pracy z sześciolatkiem jako działanie minimalizujące negatywne skutki przekroczenia przez niego progu szkolnego. Koncentruje się na budowaniu klimatu bezpieczeństwa, którego podstawą są udane relacje dziecka z nauczycielem. **Małgorzata Dobrowolska** wskazuje na badania potwierdzające, że predyspozycje matematyczne wykazuje zdecydowana większość kilkulatków. Widzi zatem konieczność zredefiniowania roli nauczyciela edukacji matematycznej i przełamania stereotypu myślenia o matematyce jako o wiedzy dla uzdolnionych. **Lucyna Pacan** uznaje relacje pomiędzy uczniem a nauczycielem jako szczególnie istotny warunek efektywnej edukacji. Odnosząc się do tego, udziela odpowiedzi na pytanie, czy oddziaływania wychowawcze nauczyciela są źródłem wiedzy czy jego niewiedza stanowi barierę w uczeniu się. **Małgorzata Prokosz** analizuje korzyści poznawcze, moralne i terapeutyczne wynikające z kontaktu z książkami drukowanymi w kontekście opieki nad dziećmi w świetlicach szkolnych. Wskazuje sposoby zachęcania dzieci, także tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, do czytania.

Ostatni rozdział otwiera tekst **Marty Kondrackiej-Szali**, która na podstawie literatury polskiej i zagranicznej dokonuje przeglądu stanowisk teoretycznych dotyczących możliwości wykorzystania gier i grywalizacji w edukacji dzieci, szczególnie w odniesieniu do rozwijania ich kompetencji kluczowych. **Jolanta Krzyżewska** podkreśla, że humor może odgrywać znaczącą rolę w tworzeniu dziecku korzystnych warunków zdobywania wiedzy: może uruchamiać przyjazne interakcje, pomagać w kreowaniu zabawowego klimatu aktywności zadaniowej czy grupowego rozwiązywania problemów. Autorka proponuje włączenie humoru i dowcipu do praktyki edukacyjnej. **Wojciech Ratajek** dokonuje systematyzacji zawartych w Internecie treści i odnosi je do zadań, które stoją przed oświatą w cyfrowym świecie. Pokazuje zarówno zalety, jak i zagrożenia kryjące się w edukacji realizowanej za pomocą Internetu. **Mirosława Furmanowska** rozpatruje możliwości wykorzystania projektów edukacyjnych w edukacji zdrowotnej i wskazuje na aspekty oddziaływań. Pierwszy z nich odnosi do wiedzy o zdrowiu, sposobów ochrony i powiększania jego potencjału. Drugi wiąże z możliwością kształtowania zachowań prozdrowotnych u dzieci, trzeci z tworzeniem klimatu na rzecz rozwijania pozytywnych postaw wobec zdrowia.

Dziękujemy wszystkim Autorom, którzy, przyjmując zaproszenie do dyskusji, otworzyli jednocześnie nowe pola problemowe.

*Joanna Malinowska
Elżbieta Jezierska-Wiejak*

CZĘŚĆ I

Dziecko w procesie poznawania świata i siebie samego

Rytuał i ceremonia jako sytuacje doświadczania przez dzieci przynależności kulturowej | Krystyna Ferenz, Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie:

Ludzie wchodzą w relacje, tworzą się więzi emocjonalne, społeczne. Są one podstawą istnienia grup. Każdy człowiek należy do jakiejś grupy. W procesie uspołeczniania poznaje on fundamenty etyczne stanowiące o specyfice kulturowej grupy. Wartości i normy poznaje zaś poprzez wzory i wzorce zachowań w sytuacjach społecznych. Każda kultura wokół swoich najważniejszych wartości buduje oprawę symboliczną. Podkreśla to rangę afirmowanych wartości. Poznawanie symboli, uczenie się ich odczytywania, rozumienia tego sposobu komunikowania się ludzi pozwala odczuć więź między sobą a bliskimi, a nawet osobami nieznanymi, o których wiadomo, że te same sprawy są dla nich ważne, podobnie je rozumieją. W pokoleniowym przekazie dziedzictwa kulturowego znaczącą rolę pełni tradycja. Do sposobów transmisji wartości służą społecznościom obrzędy. Szczególny ich zestaw, odnoszony do ważnych dla grupy wartości, przyjmuje postać rytuału lub ceremonii, w których występuje konfiguracja znaków i symboli wyrażanych słownie i pozawerbalnie. Są one nasycone elementami emocjonalnymi, co sprawia, że uczestnictwo w nich odbierane jest jako doświadczenie wspólnotowe.

Słowa kluczowe:

ceremonia, dziecięce doświadczanie, przynależność kulturowa, rytuał

Wszędzie, gdzie są ludzie, ważne są relacje między nimi. To relacje tworzą grupy, są podstawą tworzenia się więzi, a te z kolei decydują o charakterze i trwałości grup. Człowiek jest istotą społeczną – pisał Elliot Aronson¹ – która dopiero wśród ludzi staje się w pełni osobą. Związki z innymi ludźmi określają wymiary jego funkcjonowania w życiu społecznym. Każdy człowiek należy do jakichś grup. Pierwszą i podstawową z nich jest rodzina pochodzenia. W niej dokonuje się pierwszy proces uspołecznienia, zwany socjalizacją pierwotną. Tu kształtuje się jego podstawowa osobowość, poznaje fundamenty etyczne stanowiące

¹ Zob. E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1987.

o specyficie kulturowej grupy. Poznawanie wzorów zachowań w sytuacjach społecznych, norm regulujących owe zachowania, a także stopniowe przyjmowanie wartości są fundamentalnym etapem wchodzenia w specyficzny kształt funkcjonowania grupy, czyli w jej kulturę.

Wśród wielu definicji, jakimi można określić kulturę, Antonina Kłoskowska podaje, że jest to „ład narzucony przez człowieka podporządkowany ustalonym wzorcom, a przy tym [...] narzędzie zaspokajania ludzkich potrzeb i sposób realizacji ludzkich celów w dziedzinie materialnego bytu”².

Łatwo jest opisać i nakreślić granice występowania wytworów kulturowych. Są one traktowane jako główne wyznaczniki kultury. Leon Dyczewski wskazuje, że kulturę można pojmować bardzo konkretnie: jako przejaw działalności i utrwalenie grupy społecznej, społeczeństwa, narodu. Jest to ujęcie dystrybutywne, wyodrębniające poszczególne kultury. Mamy więc do czynienia z kulturą amerykańską, chińską, francuską czy polską. Wyodrębniamy poszczególne kultury, ponieważ posiadają one sobie właściwe cechy, które je od siebie odróżniają. Zarówno w ujęciu antropologicznym, jak i dystrybutywnym, kultura widziana jest jako swoista całość³.

Atrybuty kulturowe bądź struktury instytucjonalne, wystarczająco dystynktywne w swym zasięgu czy dystrybucji, odróżniają jedną społeczność od drugiej, nawet jeśli w istocie nie są dla niej wyjątkowe. Dla spójności grupy ważne jest to, że działania wpisujące się w te ramy wydają się wynikać z charakterystycznych cech systemu społeczno-kulturowego. Szczególny typ kultury stanowi kultura narodowa, która jest głęboko zakorzeniona w daną społeczność. Od niepamiętnych czasów towarzyszyła ona kolejnym pokoleniom, różnym grupom stanowym bądź wiekowym. Dlatego w swej ciągłej aktualizacji poznawania, przyswajania i kultywowania kultura narodowa daje poczucie dziedziczenia dorobku pokoleń zarówno w sensie materialnym, jak i duchowym, ujawnionym przez symbolikę. Jej istnienie przejawia się w czynnym stosunku uczestników: doświadczeniu i przeżywaniu wartości wspólnych, a także odtwarzaniu symbolicznych przekazów. Kultura symboliczna nie działa bowiem automatycznie przez samo istnienie zewnętrznej postaci swoich znaków. Uczestnicy stają się współtwórcami kultury, czynią ją żywą. Kultura narodowa stanowi bogaty i złożony układ sposobów działania, norm, wartości, symboli, wierzeń i wiedzy. Cała struktura wyrasta z doświadczeń historycznych, tradycji; w jej ramach tworzą się systemy przekonań nie tylko moralnych, lecz także estetycznych, a nawet porządkujących codzienną organizację życia społecznego.

2 A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa 1983, s. 18.

3 L. Dyczewski, *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995, s. 35.

Inkulturowanie jako element systemu społecznego jest socjalizacją poprzez treści kultury, wchodzeniem w świat znaków i zachowań symbolicznych charakterystycznych dla społeczności, w której istnieje człowiek. Stanowi ona także proces związany z rozwojem jednostki, umożliwiając jej rozszerzanie kręgów komunikacji społecznej, a zatem pełniejszy udział w życiu społecznym. Małe dziecko pozostaje pod stałą opieką dorosłych i najczęściej właśnie z nimi wchodzi w różnego rodzaju interakcje. Dorośli wprowadzają je w świat wytworów społecznych i uczą form zachowania przyjętych w danej kulturze. Tym samym dokonuje się pierwszy krok na drodze do socjalizacji rozumianej jako proces wstąpienia w kulturę. Socjalizacja polega na nauczaniu się zachowań aprobowanych społecznie, pełnieniu ról w sposób akceptowany przez grupę przynależności, a także rozwijaniu życzliwego stosunku do ludzi. Dziecko stawia pierwsze kroki na drodze do poznania i przyswajania tradycji oraz wzorów kulturowych, które będą wyznaczać sposób jego zachowania.

W dzieciństwie kształtują się podstawowe nawyki kulturowe, a doświadczenia zdobyte w tym okresie stają się znaczące w dalszych latach jako swoiste odniesienia wartościujące. Uwarunkowane są grupą przynależności rodziny do szerszej grupy społecznej. Przynależność kulturowa jest zatem cechą ludzką, wyznacza ramy świata społecznego według indywidualnego rozumienia i akceptacji otoczenia. Można widzieć w tym proces uprzedmiotowienia jednostki, zwłaszcza młodej, na rzecz grupy, przyjęcia uznanego przez nią porządku moralnego, społecznego i organizacyjnego. Rygory te egzemplifikują się we wzorcach kulturowych. Mają one różną siłę w zależności od rodzaju grupy. Najmocniej są odczuwane i wymagają realizacji w grupach średniego zasięgu, czyli w grupach o charakterze lokalnym bądź związanym z miejscem w strukturze społecznej rodziny. Wzorzec ten bywa związany ze statusem społecznym członków określonej zbiorowości. Poczucie przynależności wyraża się przez przestrzeganie go. Poszczególne osoby otrzymują sygnały od grupy o ważności ich zachowania jako o dowodzie przynależności do niej. Niektóre z nich, uważane za szczególnie cenne, wzmacnianie są przez świadome działanie edukacyjne. Starsze pokolenie, ucząc młodsze kolejnych wzorów kulturowych, utrwała je w swej specyfice. W taki sposób wzmacnia się tradycję, jeden z najważniejszych czynników spistości kulturowej. Odrębność wspólnoty wiąże się ze wzorami interakcji wewnątrzgrupowej oraz reakcją jednostek na podobne i zmieniające się historycznie uwarunkowania konkretnego otoczenia. Niemniej przekaz dziedzictwa kulturowego jest pierwszym i podstawowym warunkiem trwania kultury⁴. Kulturalne otoczenie i warunki zmian powodować będą

4 J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 42.

podobne reakcje członków społeczności. Wzorzec kulturowy kształtuje się zatem jako epifenomen wspólnoty, którym może być np. klasa społeczna bądź naród⁵.

Więzi wspólnotowe ważne są dla obu stron: jednostki i grupy. Dla grupy związek między jej członkami stanowi o zwartości i poczuciu znaczenia jako grupy społecznej, etnicznej, narodowej. Dla jednostki zaś jest formą afiliacji, niezagubienia się wśród różnych światów społecznych, daje poczucie bezpieczeństwa, ładu organizacyjnego i moralnego. Działania kierowane przez społeczeństwo do młodego pokolenia jawią się więc jako upowszechnienie wzorów kultury niosących dla ogółu wartości i odbierane są jako pomoc w rozumieniu świata społecznego, do którego należy bądź aspiruje jednostka. Mimo że oddziaływania te mają charakter masowy i kierowane są do całej społecznej zbiorowości, wywierają wpływ na zmiany w indywidualnym rozwoju jednostki. Proces interakcji ze środowiskiem, zachodzący w świadomości człowieka, kształtuje obraz nie tylko świata ukazywanego, lecz także poznawanego, doświadczanego, co pozwala na kształtowanie siebie jako elementu tego świata, owej społecznej rzeczywistości. Podmiotowy stosunek do otrzymanych przekazów kulturowych jest istotnym elementem wpływającym na kształt osobowości człowieka, dlatego niektórzy badacze tego zjawiska widzą w tym współczesne kształtowanie się patriotyzmu. Pojawia się ono i przejawia „jako postrzeganie i świadomościowe odzwierciedlenie przez jednostkę takich zjawisk z otaczającej ją rzeczywistości społeczno-materialnej, jak: więź państwowa, etniczna, kulturowa”⁶. Nie tylko socjalizacji pozostaje przekaz kulturowy; ta część, którą grupa (tu: naród) uważa za najcenniejszą, jest przedmiotem zabiegów intencjonalnych różnych instytucji, towarzystw bądź zrzeszeń.

Wśród sposobów regulowania porządku czasu, norm, a zwłaszcza afirmacji najważniejszych wartości wypracowano, zweryfikowano i obudowano symboliką zwyczaje, obyczaje i obrzędy. Daje to grupom oraz jednostkom zrozumiałą dla innych ze swojej społeczności formę afirmacji określonej wartości. Ze zbioru zwyczajów bądź obyczajów człowiek dobiera te, które uznaje za właściwe dla danej wartości. Odnajdując ją mniej bądź bardziej świadomie w systemie, do którego należy, w swej afirmacji bierze pod uwagę otoczenie, nastrój, możliwość poprawnego odczytania jego intencji, własne możliwości ekspresji i granice uznanej innowacji, jeśli taką potrzebę odczuwa. Bezpieczniejsze jest jednak zachowanie wzorców. Dla dzieci zwyczaje przybierają istotne znaczenie; są dla nich przejawem normalności środowiska naturalnego.

5 Z. Staszczak, *Wzór kulturowy*, [w:] *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, Warszawa–Poznań 1987, s. 372–374.

6 A. Batko, *Spółczesność od A do Z. Słownik podstawowych terminów*, Kraków 1987, s. 134.

Doświadczanie ich związane jest z nastrojem i poczuciem, że znajdują się wewnątrz wydarzenia wyjątkowego. Stopniowe, coraz pełniejsze odczytywanie adekwatności zwyczaju, obyczaju, obrzędu daje poczucie bezpieczeństwa odnajdywania się wśród swoich. Człowiek dobrze czuje się wtedy, gdy to, co mówi i to, co robi jest rozumiane zgodnie z jego intencją.

Do najsilniejszych bodźców kulturowych właściwych grupie należą swoiście komponowane „zestawy” elementów symbolicznych, ujętych w formy rytuałów i ceremonii. Zofia Staszczak, definiując pojęcia kulturowe przede wszystkim z punktu widzenia etnologii, pisze:

Obrzęd lub ceremonia służą wartościom odczuwanym lub przynajmniej uznanym za pewien sposób ich ekspresyjnej realizacji, rytuał natomiast może być wprowadzony dopiero z zamiarem upowszechniania uznania wartości, którym służy⁷.

Patrząc na owo zachowanie społeczne, można widzieć rytuał jako „dobrowolne wykonanie odpowiednio uwzorowanego zachowania w celu symbolicznego oddziaływania na życie poważne lub uczestnictwa w nim”⁸. Często ma on także moc sprawczą, np. może nadawać nową rangę uczestnikowi bądź zmienić jego miejsce w strukturze grupy. W rytuale i ceremonii afirmacja wartości przejawia się w konfiguracji znaków i symboli wyrażanych w wypowiedziach słownych i pozawerbalnych.

Rytuał zawiera element formalny i stereotypowy, z reguły wchodzi w „tradycję, która nakazuje”, czyli skłania do działania wyprowadzonego z doświadczeń wcześniejszych, rzadko jednostki, częściej mniejszej bądź większej grupy. Rzadziej wiąże się z „tradycją, która głosi” – tu występuje element swoistego wyjaśnienia czy uzasadnienia. Wtedy całość działań ma większą elastyczność i można mówić o rytualizacji zachowania, elementy istotne dla rytuału są, lecz mogą być obudowane modyfikowanymi działaniami.

W odniesieniu do dużych grup społecznych, np. etnicznych bądź kulturowych, przeważają rytuały według „tradycji, która nakazuje”, w mniejszych grupach zaś, np. w warstwach społecznych, środowiskach lokalnych czy rodzinnych, częściej występują rytuały o mniejszej sztywności form odwołań, czyli takie, które mogą wpisywać się w „tradycję, która głosi”.

Rytuały z założenia mają cel społeczny, a dominujące w nich zachowania cechuje charakter symboliczny. Inaczej widzieć można ceremonię, która koncentruje się wokół warstwy performatywnej. Istotny jest w tym przypadku wygląd uczestników, oprawa, okazałość dekoracji, odpowiednie gesty, wyważone słowa i ogólna elegancja. W przeciwieństwie do rytuału bądź obrzędu ceremonia nie posiada mocy sprawczej – człowiek,

7 Z. Staszczak, *Rytuał*, [w:] *Słownik etnologiczny...*, s. 322.

8 E.W. Rothenbuhler, *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, przeł. J. Barański, Kraków 2003, s. 45.

który ją przejdzie, nie zostaje uznany przez członków społeczności jako ktoś, kto nabył odmienny status. W ten sposób:

[...] poznawanie symboli, uczenie się ich odczytywania, rozumienie tego sposobu komunikowania się ludzi pozwala odczuwać więź między sobą i bliskimi, a nawet osobami nieznanymi, o których wiadomo już, że te same sprawy są dla nich ważne, że podobnie je rozumieją. Tak następuje wprowadzenie młodego pokolenia w świat kultury, uczenia go wrażliwości na estetykę i wartości innych ludzi, tolerancji, szacunku dla tego, co dla innych ważne⁹.

Dla zachowania ważności tych społecznych zachowań muszą być przestrzegane podstawowe zasady, które można ująć w następujących przestrożkach:

- 1) Im większa zbieżność wartości afirmowanych w rytuale lub ceremonii z wartościami odczuwanymi przez uczestników, tym większe przeżycia emocjonalne i odczuwanie wspólnoty kulturowej [...];
- 2) Sposób wyrażania emocji nie może być obcy kulturowo [...]. Przy wprowadzeniu wartości nowych lub modyfikowaniu treści uznanych konieczne zdaje się zachowanie elementów znanych;
- 3) Zarówno ceremonia, jak i rytuał musi spełniać funkcję komunikacyjną. Požadane jest [...], aby symbole były zrozumiałe [...], zakłócenia na tym poziomie wykluczają funkcję fatyczną;
- 4) Musi zachodzić współwystępowanie symboli publicznych (podlegających kontroli społecznej) i symboli prywatnych pozwalających na ekspresję postaw i emocji jednostek. W ten sposób staje się możliwe przechodzenie elementów świadomości ogólnej na poziom świadomości jednostkowej¹⁰.

Poznanie specyfiki kultury grupy najbliższej i grupy o charakterze narodowym najwyraźniej przejawia się w świętowaniu. Święta stanowią jedną z form życia społecznego, która najlepiej afirmuje cenione wartości i która daje największe możliwości ich doświadczenia. Zbiorowe przeżycia, przy których ważna jest oprawa estetyczna, charakterystyczna dla tego ważnego wydarzenia i wzmacniająca nastrój, wskazuje młodemu pokoleniu, że uczestniczy w czymś ważnym. Charakter i stopień przeżywania radości (rzadziej smutku i powagi) związanych z obchodzeniem święta wywiera wpływ na jego plastyczną psychikę. Rytualne zachowania w tym okresie, pielęgnowane obrzędy wypełniają dzieciom pojęcie świąt.

Najważniejsze dla grupy kulturowej święta przypisywane są specyficznemu okresowi w roku. Są to cykliczne wydarzenia, odmienne od codzienności, lecz w swych ogólnych ramach mieszczące powtarzalne działania określone ceremoniami. Kazimierz Żygulski zauważa, że grupa ludzi, która żyje, podpierając się podporządkowaną rachubą czasu, wnosi

9 K. Ferenz, *Świętowanie w rodzinie współczesnej. Znaczenie i funkcje*, [w:] *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, red. H. Marzec, Piotrków Trybunalski 2011, s. 98.

10 K. Ferenz, *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wrocław 1995, s. 98.

określony porządek w sferę świętowania¹¹. Święta wyznaczają miejsce w kalendarzu i dają poczucie ciągłości trwania kultury grupy, a także indywidualnego odnajdywania się w tej sferze życia społecznego. Na tle afirmacji tradycji narodowej jako znaczącej więzi nie tylko społecznej i emocjonalnej ukazuje się obraz dziecka poddanego od wczesnych lat oddziaływaniom kultury masowej. Pojawiają się więc pytania o to, czy dostrzega ono znaczenie świąt własnej rodziny, otoczenia, a z czasem narodu. Pytania także o to, czy element emocjonalny jest na tyle znaczący, że obrazy kulturowe z dzieciństwa zapadają mu trwale w pamięć, czy świętowanie daje poczucie doświadczenia wartości, czegoś wyjątkowego. Joseph LeDoux w książce *Mózg emocjonalny* podkreśla znaczenie pamięci emocjonalnej, która – jeśli jest wypełniona pozytywnymi zasobami, wspomnieniami – stanowi skarbnicę, z której człowiek czerpie w przyszłym życiu¹².

Próba odpowiedzi na powyższe pytania z punktu widzenia wychowywania następných pokoleń jest analiza badań prowadzonych w ostatnich latach przez studentki w ramach prac magisterskich. Badania obejmowały dzieci w wieku przedszkolnym oraz w młodszym wieku szkolnym. Przy tym wyborze znaczącym kryterium było odczytywanie nastroju świątecznego, jaki dzieci zapamiętały, mając na uwadze, że pamięć emocjonalna w tym okresie jest najważniejszym czynnikiem kanalizującym późniejsze zachowania z tego obszaru. Środowiska społeczno-kulturalne będące terenem badań obejmowały duże i małe miasta oraz wsie. Ze zrozumiałych psychologicznie względów podstawową techniką była analiza rysunków, a wspomagającą – swobodne rozmowy z ich autorami. O wartości tych technik badawczych pisała Urszula Szuścik¹³, wskazując na nierozzerwalną wręcz integrację systemów znaków werbalnych ze znakami ikonicznymi. W rysunkach dzieci ujawniają się bowiem wartości znaczeniowe. Podobnie o korzystnym posługiwaniu się tymi technikami wypowiedziała się Leokadia Wiatrowska, czyniąc przedmiotem swych analiz emocje dzieci w wieku wczesnoszkolnym¹⁴.

Święta są bez wątpienia wydarzeniami w najbogatszej oprawie symbolicznej. Z czasem estetyka poszczególnych rodzajów świąt staje się związana właśnie z nimi, w efekcie czego zastosowana przy innych okazjach daje wrażenie niestosowności. Bywa też, jak to wskazywał Johan Huizinga, że oprawa jest tak atrakcyjna, iż nikt nie pyta o jej istotę. Istnieje wtedy możliwość wprowadzania nowych wartości promowanych

11 K. Żygulski, *Święto i kultura*, Warszawa 1981, s. 44.

12 J. LeDoux, *Mózg emocjonalny*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2000, s. 21.

13 U. Szuścik, *Spotkania dzieci ze sztuką*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, red. B. Dymara, Kraków 1996, s. 133–141.

14 L. Wiatrowska, *Kłopoty z emocjami dzieci*, Toruń 2009, s. 8, 92–93.

przez grupę, gdyż sprzyja temu kontekst emocjonalny¹⁵. Kategorie świąt mogą być różne w zależności od przyjmowanego kryterium. Może nim być źródło wartości (np. religijne bądź narodowe), zasięg świętowania (lokalny, regionalny, ogólnonarodowy), może też dotyczyć wybranych grup lub osób (rodziny, grupy zawodowej, osób bliskich lub ważnych dla jakiejś społeczności). W rozważanym tu aspekcie istotna jest możliwość przeżywania świąt, a więc subiektywnego, intelektualno-emocjonalnego doświadczania niecodziennych sytuacji społecznych. Dla dzieci będą to święta, które obchodzą z rodziną. Poznają je wtedy w sposób zgodny ze swoim wiekiem, czyli rozumieniem i możliwościami uczestnictwa, przede wszystkim emocjonalnymi. Od tego, jak będą przechodzić ów proces przejmowania kultury świąt, będzie zależało ich nastawienie do wartości, które niosą.

Obrazów dziecięcego uczestnictwa dostarczyły badania prowadzone w ostatnich latach. Rysunki dzieci cztero-, pięcio- i sześciolletnich różniły się pod względem postrzegania przez ich autorów elementów stanowiących o świątach oraz ich miejscu w tym wydarzeniu¹⁶. Tłem analizy doświadczeń dzieci były święta Bożego Narodzenia, w kulturze polskiej najbardziej rozbudowane w formie, rozłożone w czasie i spełniające w wysokim stopniu cechy rytuału. Boże Narodzenie poprzedzone jest adwentem, czyli czasem oczekiwania. Za moment przejścia uważa się nabożeństwo nocne z 24 na 25 grudnia, zwane pasterką, czyli mszą pasterzy obudzonych w nocy przez aniołów. Dzień 25 grudnia jest już nowym dniem świętowania, po przejściu punktu kulminacyjnego. Zmiany w życiu społecznym, rozszerzenie kręgów świętowania poza osoby wyznające religię chrześcijańską przesunęły w tym rytuale moment przejścia na wieczność wigilijną, dodając do niej bezsprzeczną wartość wspólnoty rodzinnej. Do oprawy obrzędowej, związanej z charakterem religijnym, dołączono regionalne zwyczaje ludowe pozwalające na zachowanie specyfiki lokalności.

Dla najmłodszych takie rozróżnienia nie są jeszcze istotne, dla nich wszystko stanowi całość, chociaż dostrzegają tylko niektóre elementy. Dzieci, szczególnie te w wieku przedszkolnym, rozwijają obrazy umysłowe jako pewne kopie rzeczywistości, tworzące się z naśladownictwa i rozumienia tego, co spostrzegają. Obrazy przez nie widziane mają

¹⁵ J. Huizinga, *Jesień średniowiecza*, Warszawa 1974, s. 327.

¹⁶ M. Ćwik, *Doświadczenie Świąt Bożego Narodzenia przez dzieci w wieku przedszkolnym*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013; A. Owczarek, *Doświadczenie Świąt przez dzieci w wieku przedszkolnym na przykładzie środowiska wiejskiego*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013; K. Wysogład, *Obrazy świętowania w rodzinach wiejskich w pracach plastycznych dzieci przedszkolnych*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013; A. Sobowiec, *Znaczenie nadawania świątom przez dzieci 5-6 letnie w środowisku wiejskim*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013.

charakter zarysowy, bez fotograficznej wierności. Niemniej dostrzegają one przygotowania do świąt, prace z tym związane, dekoracje, inne zachowania religijne, a nawet programy w telewizji. Czują, że dzieje się coś innego, że jest inaczej niż zwykle. W święta zwracają zaś uwagę na specyficzne jedzenie, zapachy, uwagę przywiązywaną do ubioru.

Analizowane rysunki oddawały przeżycia dzieci według różnic wiekowych. Czterolatki i niektóre pięciolatki podchodziły do świąt z charakterystycznym dla nich egocentryzmem, instrumentalnie. Postrzegały je przez pryzmat prezentów, ładnej choinki i zimowej aury, stawiając siebie w centrum i uważając, że święta odbywają się właśnie dla nich. Wszystkie wydarzenia związane z przygotowaniem, wspólnym biesiadowaniem, uczestnictwem religijnym tworzyły w ich oczach atmosferę wyjątkowości. Zdaniem Wiatrowskiej przedszkolaki przedstawiają w pewnej mierze nastawienie do świąt, które ma ich rodzina. To ona jest dla dziecka wzorem tradycji i obyczajów, stającym się jego inwentarzem kulturowym, którego na tym etapie nie jest świadome, przez co nie wie nawet, że można żyć inaczej¹⁷. Dziecko uczy się wspólnoty, odczuwa, że wspólne chwile w tak podniosłym nastroju są ważne, bardzo cenne. Dostrzeganie rodziny jako znaczącego składnika świąt pojawia się dopiero w rysunkach sześciolatek.

Zestawiając elementy znaczące dla dzieci pod względem ich różnic wiekowych, można zauważyć wśród nich różną hierarchię wartości. W przypadku cztero- i pięciolatek kształtował się następujący obraz ich reakcji na święta:

- instrumentalne podejście (dla mnie są prezenty, choinka),
- święta jako zestaw symboli (luźno pokazane elementy świąteczne według postrzegania autora),
- święta jako wydarzenia rodzinne (nakryty stół, wspólne zajęcia z dorosłymi),
- czas wolny (brak elementów świętowania).

Dla sześciolatek i starszych pięciolatek układ ten wyraźnie się zmienił. Święta związane były dla nich z:

- radosnym wydarzeniem rodzinnym,
- zestawem symboli świątecznych ze wskazywaniem ich „zastosowania”,
- instrumentalnym podejściem, z zaznaczeniem jednak swojej aktywności wobec innych osób w rodzinie,
- czasem wolnym jako zabawą zimową¹⁸.

¹⁷ L. Wiatrowska, dz. cyt., s. 93.

¹⁸ Materiały empiryczne z prac magisterskich autorek: M. Ćwik, A. Owczarek, K. Wysogład, A. Sobaniec napisanych pod kierunkiem K. Ferenc, Wrocław 2013.

W rysunkach odczytywano takie symbole, jak: choinka, prezenty, stół nakryty potrawami, gwiazdy, Święty Mikołaj, żłobek bądź szopka, lampki, świece. Za znaki zimowe, niezależne wobec świąt, lecz charakterystyczne dla czasu wolnego, uznano: dom jako budynek, śnieg, słońce, bałwana, laptop, tęczę.

Można zastanowić się, czy wspólne wyjazdy rodzinne, np. w góry, bez elementów charakterystycznych dla świąt są odbierane przez dzieci jako specyficzne święta czy tylko jako ważne wydarzenia rodzinne. W świetle dopełniających wypowiedzi dzieci takie zdarzenia nie są kojarzone z Bożym Narodzeniem jako świętem religijnym w oprawie narodowej. Autorki badań, znając środowisko społeczno-kulturalne, a także bliższe dzieciom, były zgodne co do tego, że w domu, w którym wzorce nie są przekazywane, dziecko nie ma okazji doświadczyć tego, co inni. Doświadczyć wartości wspólnoty można bowiem tylko przez aktywne uczestnictwo w niej. Dziecko będzie czuło się wtedy potrzebne i dowie się, co jest istotne w owym czasie w zachowaniach i przeżyciach. Ani w rysunkach, ani w wypowiedziach nie wysuwała się na pierwszy plan telewizja i wystawy. Element emocjonalny, tak istotny w przejmowaniu wartości, pojawia się w rodzinie, dając poczucie bezpieczeństwa i przynależności.

Każda kultura narodowa jest głęboko zakorzeniona w społeczności. Obudowana tradycją zachowuje ważne dla siebie wartości. Ich przekaz, jak wspomniano wyżej, nie jest pozostawiony tylko rodzinie w procesie swobodnej socjalizacji. Instytucje opiekuńczo-wychowawcze także przejmują rolę transmiterów w tradycji, selektywnie odnosząc się do niej i wybierając to, co z dziedzictwa kulturowego można dzieciom i młodzieży przekazać w odpowiednim do ich rozwoju momencie. Niebagatelne znaczenie mają w tym przypadku przyjęte formy, wybierane z uwzględnieniem stopnia przystępności i właściwej dzieciom emocjonalnej atrakcyjności.

Edukacja nastawiona na grupę, np. obywatelska, powinna mieć aspekt aksjologiczny, uwzględniający cele, oraz praktyczny, uwzględniający sposoby porozumiewania się między pokoleniami. Ten zakres badań wprowadzania dzieci w świat wartości kulturowych podjęły Małgorzata Nowak i Patrycja Szczygielska, również analizując doświadczenia dzieci przedszkolnych w przeżywaniu świąt¹⁹. Pierwsza z nich obserwowała ich zachowania w trakcie przygotowania świątecznych imprez przedszkolnych. Mając możliwość podpatrywania dzieci w czasie ich czteroletniego pobytu w przedszkolu, w czasie którego systematycznie zapoznają się z kalendarzem świątowania, widziała jak zaczynają od obserwacji

19 M. Nowak, *Kształtowanie tożsamości narodowej dzieci przedszkolnych*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2008; P. Szczygielska, *Kształtowanie postaw społecznych dzieci poprzez organizację imprez świątecznych w przedszkolu*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013.

działań, kojarzenia tego ze świętami, z określoną tradycją, od powtarzania w odpowiednim, stałym porządku zachowań i działań. W efekcie stwierdziła, że tradycyjne obrzędy wytwarzają u dzieci określone oczekiwania, przynoszą przeżycia, na które przedszkolaki czekają. Rozwija się u dzieci podatność na ich przyjęcie, wrażliwość na poszczególne elementy obrzędu.

Z kolei Szczygielska skupiła uwagę na tych świętach, które obudowane są elementami emocjonalnymi, afirmującymi wartość osoby. Takich świąt okolicznościowych jest w przedszkolu wiele: dni mamy, dziecka, ojca, dziadka, babci. Nie mają one charakteru rytuału, lecz raczej ceremonii, jako że większa jest elastyczność konstrukcji poszczególnych elementów oprawy wartości. Niemniej jednak uważa ona, że formy te mają podobny kształt i zachowują podobne etapy: uświadomienie ważności osoby, przygotowania do uczczenia jej przez naukę piosenek, deklamacji, wykonania upominków do wręczania, wspólnego oglądania jakiegoś programu bądź wspólnego poczęstunku. Autorka tych badań wykazuje wartość tych form zarówno w przeżywaniu sytuacji związanych z organizowaną imprezą, jak i w perspektywie kształtowania się postaw społecznych.

To, co wydaje się naturalne w społecznym dojrzewaniu młodego człowieka, może mu zostać zabrane i uczynić go niewrażliwym na wartości wspólne, poza tymi, które są konieczne, codzienne. Obraz takiego ograniczenia emocjonalnego dała w swych badaniach Joanna Chodkiewicz, próbując określić znajomość polskich świąt przez wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego²⁰. Do badań zostali wybrani chłopcy w wieku 16–17 lat, których historie rodzinne były zwykle mocno powikłane i którzy ze swoją krótką przeszłością nie wiązali dobrych wspomnień. Obraz tak głębokiej abnegacji kulturowej może zaskakiwać nawet przy uwzględnianiu upowszechniania kultury w środkach masowej komunikacji. Brak było tym chłopcom podstawowej znajomości nawet głównych świąt. Boże Narodzenie zostało przez nich wymienione tylko kilkakrotnie, i tak mylone z Wielkanocą. Kojarzyli, jak dzieci przedszkolne, Mikołaja. Nie znali symboli świąt poza choinką, którą można zobaczyć w zimie na różnych placach. Święto było dla nich czasem wolnym, a właściwie to uwolnionym od zajęć w ośrodku, mogło kojarzyć się z czasowym opuszczeniem miejsca pobytu. Niektórzy podawali, że kojarzy im się z lepszym jedzeniem w domu lub ośrodku. Nie znali symboliki świąt, a całkowicie nie rozumieli, że święta są łączone z afirmacją jakiejś wartości. W ich wypowiedziach przejawiała się nie całkiem ukrywana

²⁰ J. Chodkiewicz, *Znajomość Świąt przez wychowanków z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013.

złość, której źródło można określić tym, że wiedzą, iż inni coś świętują, a oni tego nie doświadczają. To tak jakby oprócz tego, że są w odosobnieniu, zabrano im coś o czym wiedzą, że istnieje, lecz nigdy nie istniało dla nich. Jak groźna dla dojrzewającej osobowości jest taka anomia może być widoczne w ich relacjach społecznych. Odbija się to w nieodpowiednim funkcjonowaniu w różnych sytuacjach, co prowadzi niejednokrotnie do wykluczenia z grup, w których mogliby się znaleźć. Brak przynależności do rodziny lub jedynie formalny związek z nią pogłębiony jest tym, że także nie można się z przekonaniem określić kulturowo. Co dla takiego młodzieńca znaczy być Polakiem? Czy ograniczony kod językowy przyjęty w otoczeniu ma być ich językiem ojczystym? Pod tym względem ich doświadczenia kulturowe także są ograniczone. Wśród 20-osobowej grupy tylko 2 chłopców miało świadomość potrzeby poznawania i wzbogacania języka, którym będą mogli posługiwać się po opuszczeniu ośrodka. Jednocześnie autorka badań, pracując bezpośrednio z tymi wychowankami, wskazała na ich potrzebę obudowywania swej codzienności znakami i symbolami zamykającymi swą doraźną wspólnotę.

Naturalna potrzeba przynależności wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa. Człowiek określa się w odniesieniu do grupy, do której chce należeć, tworzy stopniowo swoją tożsamość rodzinną, kulturową. I to przyjmujemy jako normalne. „Normalność jest wartością relatywną, którą trzeba zawsze wyraźnie sprecyzować”²¹. Jest to nic innego, jak „zgodność z pewnymi normami lub standardami, które bynajmniej nie są na ogół uniwersalne”²². Trzeba je jednak znać. Tadeusz Miczka w odniesieniu do tożsamości rodzinnej wyróżnia dwa jej rodzaje – mocną i słabą:

Mocna jest esencjonalna, jest faktem zewnętrznym narzuconym jednostkom i zbiorowościom przez matrycę kulturową. Jest wewnętrznie spójna, historycznie uwarunkowana i stwarza silnie polaryzującą identyfikację: ja – inny, my – oni²³.

Współczesny młody człowiek w obliczu globalizacji i innych przemian cywilizacyjnych staje przed pytaniem: Czy poznawać historię, dziedzictwo kulturowe po przodkach, identyfikować się z grupą pochodzenia, czy też zwrócić się ku kulturze globalnej? Przed pytaniami o charakterze egzystencjalnym: Kim jestem? Dlaczego jestem taki i myślę w ten, a nie inny sposób? Czyim wpływom integracyjnym ulegam? Czyje racje są mi bliższe?

Na takie pytania próbowała uzyskać odpowiedzi Barbara Bortnik, pytając o decyzje życiowe i poczucie związku z rodziną, ojczyzną absolwentów studiów wyższych przebywających przez dłuższy czas

21 J. Sztumski, *Normalność jako wartość*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1996, s. 149.

22 Tamże, s. 146.

23 T. Miczka, *Tradycja i regionalizm jako fundamenty współczesnej rodziny*, [w:] *Rodzina, tradycja, regionalizm. Oświata i kultura na Podbeskidziu*, t. 4, red. D. Czubala, M. Miczka-Pajestka, Bielsko-Biała 2007, s. 156.

(co najmniej rok) w innym kraju. Były to osoby w przedziale wiekowym 25–30 lat. Charakteryzując ich nastawienie do wyjazdów i powrotów, stworzyła ona typologię, która nawiązuje do metafory ptaków:

1. Przywiązani do gniazda jak orły. Ich miejsce jest w ojczyźnie, wyjazdy traktują doraźnie, instrumentalnie;
2. Posiadają dwa gniazda jak bociany. Można określić, że mają podwójną tożsamość, cenią na równi oba kraje;
3. Koczujący bez gniazda jak wilgi. Współcześni spacerowicze według określenia Zygmunta Baumana. Ich tożsamość jest słaba, rozproszona;
4. Tęskniący za własnym gniazdem jak podrzucone kukułki. Nie można ich określić tylko przez globalizację. Człowiek o określonej tożsamości także czuje się Europejczykiem bądź obywatelem świata²⁴.

Tożsamość to zjawisko o wielu znaczeniach. Mieści w sobie zachowywane w spójności poczucie odrębności i stanowienia osoby z poczuciem związku z innymi, podobnie myślącymi i przeżywającymi aktualne zjawiska społeczne. Na jej tworzenie mają wpływ różne czynniki. Świadome oddziaływania, zwłaszcza te kierowane do całej społecznej zbiorowości, zmieniają indywidualny rozwój jednostki w kierunku upodabniania do innych. Znaczący jest w tym przypadku charakter społeczeństwa. Jeśli cechują je tendencje do zamknięcia w grupie, będą w swych działaniach miały więcej rytuałów niż elastycznych form ceremonialnych, choć i te mogą przechowywać stereotypy. Stereotypy zaś, zwłaszcza w zrytualizowanych formach, dadzą szybciej i jaśniej dostrzegane elementy poczucia przynależności kulturowej, lecz z konsekwencją małej tolerancji i ostrego oceniania odmienności. W społeczeństwach otwartych kulturowo podkreślana będzie afirmacja wartości obudowana różnymi elementami tworzącymi ceremonie. Nie będzie ona tak sztywna jak rytuały, pozostawi miejsce na podmiotową inwencję w ujętych ramach stanowiących o odmienności grupowej.

Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek – istota społeczna*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1987.
 Batko A., *Spółczesność od A do Z. Słownik podstawowych terminów*, Kraków 1987.
 Bortnik B., *Obcy i Inny w poglądach młodych dorosłych*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2008.

²⁴ B. Bortnik, *Obcy i Inny w poglądach młodych dorosłych*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2008.

- Chodkiewicz J., *Znajomość Świąt przez wychowanków z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013.
- Ćwik M., *Doświadczenie Świąt Bożego Narodzenia przez dzieci w wieku przedszkolnym*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013.
- Dyczewski L., *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin 1995.
- Ferenz K., *Świętowanie w rodzinie współczesnej. Znaczenie i funkcje*, [w:] *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, red. H. Marzec, Piotrków Trybunalski 2011.
- Ferenz K., *Wprowadzanie dzieci w kulturę*, Wrocław 1995.
- Huizinga J., *Jesień średniowiecza*, przeł. T. Brzostowski, Warszawa 1974.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, Warszawa 1983.
- LeDoux J., *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2000.
- Miczka T., *Tradycja i regionalizm jako fundamenty współczesnej rodziny*, [w:] *Rodzina, tradycja, regionalizm. Oświata i kultura na Podbeskidziu*, t. 4, red. D. Czubała, M. Miczka-Pajestka, Bielsko-Biała 2007.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nowak M., *Kształtowanie tożsamości narodowej dzieci przedszkolnych*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2008.
- Owczarek A., *Doświadczenie Świąt przez dzieci w wieku przedszkolnym na przykładzie środowiska wiejskiego*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013.
- Rothenbuhler E.W., *Komunikacja rytualna. Od rozmowy codziennej do ceremonii medialnej*, przeł. J. Barański, Kraków 2003.
- Sobowiec A., *Znaczenie nadawania świętom przez dzieci 5–6 letnie w środowisku wiejskim*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013.
- Staszczak Z., *Rytuał*, [w:] *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, Warszawa–Poznań 1987.
- Staszczak Z., *Wzór kulturowy*, [w:] *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*, red. Z. Staszczak, Warszawa–Poznań 1987.
- Szczygielska P., *Kształtowanie postaw społecznych dzieci poprzez organizację imprez świątecznych w przedszkolu*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013.
- Sztumski J., *Normalność jako wartość*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim*, red. J. Żebrowski, Gdańsk 1996.
- Szuścik U., *Spotkania dzieci ze sztuką*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, red. B. Dymara, Kraków 1996.
- Wiatrowska L., *Kłopoty z emocjami dzieci*, Toruń 2009.
- Wysogład K., *Obrazy świętowania w rodzinach wiejskich w pracach plastycznych dzieci przedszkolnych*, praca magisterska napisana pod kierunkiem K. Ferenz, Wrocław 2013.
- Żygulski K., *Święto i kultura*, Warszawa 1981.

Ritual and ceremony as situations of children's experiencing of the cultural identity

Abstract:

People are entering into relationships, emotional and social bonds are being created. They are the base of group's existence. Each person belongs to a group. During the process of socialization one gets to know the ethical fundamentals that decide on the cultural specifics of the group. The values and norms are being known through the standards and models of behaviors in social situations. Every culture builds a symbolic frame around its most important values. It underlines the range of the affirmed values. Recognizing the symbols, learning to read them, understanding this mean of communication enables to feel the connection between people and their relatives, or even the unknown people that are known to care about the same matters, that they understand in the same way. In the generational transfer of the cultural heritage an important role is played by the tradition. Communities use rites as the means of transmission. Its specific set relating to values important for the group is taking a form of ritual or ceremony, in which occurs a configuration of signs and symbols expressed verbally or non-verbally. Rituals and ceremonies are saturated with emotional elements, what results in perceiving the participation in them as a community experience.

Keywords:

ceremony, children's experiencing, cultural identity, ritual

The benefits of children's shared musical activities in the home to their later formal learning | Carolyn Blackburn, Birmingham City University

Abstract:

This paper reports on a study that explores the benefits of young children's shared musical activities in the home to their later learning. Existing literature has been strengthened with family interviews to explore current trends in family practices relating to young children's musical experiences. The findings suggest that there are benefits to children's pro-social and physical development from participating in shared musical activities, and there are also there are benefits to relationships in families. In contrast to previous studies, participants in this study reported that children engage in musical activities every day in the home. However, they also participate in organised musical activities outside the home. Further research into the nature and quality of organised musical activities outside the home is needed.

Keywords:

curriculum, family, music, parents, relational pedagogy

Introduction

The English Early Years Foundation Stage¹ places music as an activity to be promoted under expressive arts and design as a 'specific' area of learning, whilst communication and literacy is a 'prime' area of learning, even though early sound discrimination promoted by music activities is a foundational step for phonic and vocabulary development. Furthermore the emphasis on language acquisition in early childhood as well as the basic skills of literacy and numeracy means that practitioners and researchers are required to explicitly demonstrate the efficacy of music in supporting children's wider learning rather than appreciating children's creative

¹ Department for Education, Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage, <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework-2> [accessed: 06.06.2014].

competencies². This paper seeks to explore the benefits of shared musical activities in the home to children's later learning from existing literature and interviews with parents.

Shared musical activities

Shared music activities between adults and children serve the function of 'signs' or 'cultural tools' as parents and carers use the conventions of songs and nursery rhymes to build their child's understandings of cultural conventions³. Grandparents also have an important role to play in co-constructing knowledge with young children in episodes of reciprocal learning opportunities afforded by musical activities⁴ stressing the role of guided participation⁵. Urie Bronfenbrenner⁶ stressed the influence of the multiple integrative contexts on children's development and the relationships between them from proximal processes of adult-child social interactions in micro context of home and early years settings to the macro influence of policy contexts. Therefore the interpretation of macro level policy intentions at the micro level of home and early years settings in relation to how adults prioritise particular activities and opportunities for young children is of interest.

Parents play a foundational role in nurturing young children's development including participation in music. Arguably, parents from musical backgrounds are more likely to provide opportunities for participation in musical activities for their children, especially infants⁷. However, this does not lead to the conclusion that parents without a musical background do not provide such opportunities.

A study of shared music activities provided in the home for children under the age of five, (n 63) found that despite parents reporting that they valued the benefit of music for children's development, only 18% of parents played music to their children daily, 9% sang to or with their children daily, 14% encouraged musical play with their children, 11% played instruments with their children and none encouraged their children to

2 S. Young, "Changing tune. Reconceptualising music with under three year olds", *International Journal of Early Years Education*, 2007, 13:3, pp. 289–303.

3 L. Vygotsky, *Interaction between learning and development in Mind and Society*, Cambridge 1978.

4 P. de Vries, "Intergenerational music making. A phenomenological study of three older Australians making music with children", *Journal of Research in Music Education*, 2012, no. 59 (4), pp. 339–356.

5 B. Rogoff, *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford 2003.

6 U. Bronfenbrenner, *The ecology of cognitive development. Research models and fugitive findings*, [in:] *Development in context. Acting and thinking in specific environments*, eds. R.H. Wozniak, K.W. Fisher, Hillsdale 1993, pp. 3–44.

7 P. de Vries, "Music at home with the under fives. What is happening?", *Early Child Development and Care*, 2009, vol. 179, 4, pp. 395–405; B. Ilari, "On Musical parenting in the home of young children. Musical beliefs and behaviours of mothers and infants", *Early Child Development and Care*, 2005, vol. 175, no. 7–8, pp. 647–660; L.A. Custodero, P.R. Britto, T. Xin, "From Mozart to Motown, lullabies to love songs", *Zero to Three*, 2002, no. 23 (1), pp. 41–46.

create/make up their own music. Although nearly half (49%) of parents played instruments with their children once a week or less and a similar percentage encouraged children to create their own music, they also reported that children's participation in musical activities was something that was best organised outside the home due to their own musical incompetence, as exemplified by these statement from focus group participants:

I had one of my kids go through pre-school two years ago and.. they just love music. They seem to do it every day there, so it's covered. This is lucky because I'm so unmusical. I'm no musician, just like I'm no scientist or maths whiz. So I don't do those things with my children, that's what their teachers do. But I do read to my kids – everyone does, you know how important that is, the whole literacy thing⁸.

A longitudinal Australian study that used a large dataset (5,107 children) from the Infant Cohort of the Growing up in Australia: The Longitudinal Study of Australian Children (LSAC) study (parent reports)⁹ aimed to identify the benefits of shared musical activities in the home and any associations between frequency of these activities and later outcomes for children in comparison shared reading activities. On analysing data from children's participation in activities at age two to three years and later outcomes at four to five years, his findings suggest that the frequency of shared parent-child music activities (in common with shared reading activities) correlate positively with children's later prosocial skills, vocabulary, numeracy and attentional and emotional regulation. The study further found that shared music activities were more strongly associated with later prosocial skills than shared reading activities. Williams and colleagues also point out the possible additional benefits of shared music that relate to the physical and multi-sensory nature of musical activities that might promote intersubjectivity and development of children's fine and gross motor skills.

Aims of this study

This project reported here sought to explore the views, understanding and reported practices of interested stakeholders in young children's musical interactions in home and out-of-home early years settings. This phase of the project focused on children's experiences in the home.

8 P. de Vries, "Music at home...", p. 398.

9 K.E. Williams [et al.], "Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes. Findings from the Longitudinal Study of Australian Children", *Early Childhood Research Quarterly*, 2015, no. 21, pp. 113–124.

A mixed-methods approach was adopted that involved survey and interviews. An online survey was designed and trialled with three parents and carers of children aged birth to five before being formally launched and advertised using existing networks and social media. Following this parents were invited to participate in an interview to explore emerging themes in more detail. Parents were asked about the families' musical background, the nature, frequency, context and parent/child preferences of children's musical activities in the home as well as barriers and benefits. They were also asked about children's participation in organised musical activities outside the home. This paper will report on findings from the interviews.

The ethical guidelines of the British Educational Research Association (BERA, 2011) were followed at all times with regard to consent, anonymity, right to withdraw, storage of data, researcher conduct and equality. The project was approved by the Faculty of Health, Education and Life Sciences Ethics Committee at Birmingham City University. All participants provided informed consent and were reminded of their right to withdraw before interviews and observations commenced. Participants' identities were protected by the use of pseudonyms. Data were stored securely on University equipment and analysed thematically in order to reduce bias.

Data were analysed to answer the research questions at the first level allowing common and discrepant themes to emerge subsequently. Research questions identified *a priori* themes and thereafter emerging themes were identified.

Results

Five parents agreed to participate in a semi-structured interview. All five were female and aged between 31 and 40 years old. Four were parents and one was a grandparent and foster carer.

a) Family musical background

Two participants reported that they had a strong musical background. One of these participants stated that both she and her partner were music teachers and she reported that her partner plays an instrument in a band. Another participant reported that although she did not have a musical background, the family had a strong theatrical background, including dancing and singing, which had increased her experience of, and interest

in, music. The remaining two participants stated that neither they or their partners or wider family members were particularly musical.

b) Musical activities in the home – context, frequency and location

In terms of defining music in the home, two participants described this in terms of family practices stressing that music is “part of everyday life” and “part of everyday routines” such as feeding, hygiene routines and food preparation routines. In this regard, music was useful for calming, communicating with and motivating children. Four participants described music in the home in terms of instruments and singing and the range of musical instruments (both toy and real instruments) that were available for their child, whilst the remaining parent stressed the rhythms and patterns that inhered in nursery rhymes as being a significant part of her child’s music in the home.

Children’s musical activities in the home were reported to occur daily and were described by participants in four categories of playing instruments (five participants), singing (three participants), listening to music (three participants) and listening to and reciting nursery rhymes (two participants). The range of musical instruments (both and toy and real) that children had access to in the home was broad.

Whilst two parents stated that musical activities occur mainly in the playroom or the lounge and kitchen, all parents reported that music activities could occur “anywhere” and everywhere” including in the car, where music could be a distraction to boring car journeys. There were, however, particular times of the day where there was an increased likelihood of music (especially singing) for younger children (birth to two years old). These included bath-time, bed-time, waiting for food to cook, feeding times, hygiene routines such as nappy changing:

If I am stuck in traffic I find either singing or telling a story with sound effects is a good way of distracting them from a boring experience... for babies it’s about fun, they swing their bodies in time to the music, in line with the music spontaneously.

Once children matured beyond infancy and toddlerhood, three parents reported that children were more likely to prefer stories to singing and nursery rhymes. One parent emphasised the role of technology in enhancing children’s musical experiences:

I think family time is very different now, it’s very easy to plug children into a TV or put the ipad in front of them and I think they’re getting music that way.

c) Barriers to children's musical activities in the home

Three parents mentioned parents or children's lack of confidence in music (especially in relation to the use of instruments) as a potential barrier to children's participation in musical activities. It was stressed by one of these parents that this barrier could be mediated to some extent by parent and toddler groups in encouraging parents to "join in" and "have a go":

I think one of the main barriers is confidence with parents in instigating music making. I really like what all the toddler groups offer in terms of encouraging parents to do things, you don't have to have an amazing voice and music can be as cheap or as expensive as you want it to be – the only barriers are those that people put in the way.

One parent stated that other toys could be a distraction, especially if too many toys were available to children, and the remaining parent reported that cost of instruments and/or lack of parental interest in music could be a barrier. One parent suggested that a database of online resources be available for parents so that they could easily find videos and other resources to share with their children that had been professionally trialled and validated.

d) The role of adults and peers/siblings

Parents described their own role in their children's musical activities in the home in a number of ways. Three parents felt their role was to join in with whatever their child initiated, whilst two others said reported that their role was to initiate musical activities for their child to join in with. Three parents stressed their teaching role in their child's musical activities in terms of modelling enjoyment of music and correct use of instruments. One parent each stressed the important role for parents in facilitating participation in musical activities and praising children for their "music making". All parents described the role of peers and siblings as providing opportunities for socialisation in musical activities.

e) Favourite musical activities

In describing children's favourite musical activities, parents related a range of activities that including singing, using percussion instruments, reading nursery rhyme books with CDs. In contrast all parents reported their own preference for singing with their child above other musical activities, although one parent added that she preferred musical nursery rhymes that involve movement and interaction:

[I like] anything that has gestures and movement because I like turning off the TV and engaging them in that way. For example, "row, row, row your boat" when E was born was a great motivator to do my stomach exercise, so it was multi-purpose. It's so easy to do and involves direct interaction, singing together and doing all the gestures and I like making up new versus by looking at things around the room, I think that's the most fun.

f) Benefits of children's participation in musical activities in the home

Parents described the benefits of children's participation in music in diverse ways. For example, two parents discussed the benefits for children's sense of enjoyment and contribution to their communication development. Also mentioned by one parent each was that music participation in music offers distinctive benefits in terms of inclusion, participation, calming, soothing, engagement and adult-child interaction "on a different level". In addition one parent mentioned the use of music 'apps' to support parent-child relationships by recording her voice for her child to play back when she was absent from the home.

g) Musical activities outside the home

All parents reported that their child either currently attended organised musical activities outside the home or they were considering enrolling their child for them in the future.

Typical costs reported by parents ranged from £1.00 per session for parent and toddler groups to £5.00 per session for specialist music groups and parents travelled a range of distances from one mile to ten miles. The perceived benefits for children and parents in attending musical activities outside the home were reported as socialisation benefits and children's confidence reported by two parents and children's music education by another two. The remaining parent stated that she and her child had gained a repertoire of songs and rhymes that they could practice at home and stressed that many parents attending musical activities with their child had little prior knowledge of rhymes and songs to engage in with their child. In this sense, organised musical activities provided an important social and relationship function for families. However, one parent expressed concern about qualifications and knowledge held by professionals who organised music groups. She was unsure whether they had sufficient knowledge of child development or whether there were any safeguarding procedures that were required.

Discussion and conclusion

This paper has reported on the findings from semi-structured interviews with parents, grandparents and foster carers of children aged birth to five residing in England. Interviews allowed for emerging themes from the survey to be explored in more depth. However, it would have been beneficial to interview a more significant sample.

Only two parents that were interviewed had musical backgrounds. In interviews parents' reports of the benefits of children's participation in musical activities in the home varied widely from inclusion and participation to calming and soothing.

In contrast to previous studies¹⁰ young children in this study were participating in musical activities daily in most cases and in almost all cases at least weekly. The range of musical activities was wide and adults were joining in with children's musical activities. Given the associations between the frequency of shared musical activities and children's later prosocial skills, vocabulary, numeracy and attentional and emotional regulation previously identified¹¹ this is an important finding.

Participants in this study appeared to recognise the value and importance of children's spontaneous musical activities and to encourage it describing the benefit for children's holistic development and the role of music in attachment and bonding. However, in common with de Vries's study, they also appear to have identified benefits for children in attending organised, structured musical activities both within the home, but more substantially outside the home. In interviews it appeared that this was related to children's musical development and building parents' and children's confidence to participate. It was interesting that only one parent in interview expressed concern about the nature and quality of professional qualifications needed to organise musical activities for young children and parents as this was a matter of concern raised¹² and one participant in this study.

Bibliography

Bronfenbrenner U., *The ecology of cognitive development. Research models and fugitive findings*, [in:] *Development in context. Acting and thinking in specific environments*, eds. R.H. Wozniak, K.W. Fisher, Hillsdale 1993.

¹⁰ P. de Vries, "Music at home...".

¹¹ K.E. Williams [et al.], op. cit.

¹² S. Young, op. cit.

- Custodero L.A., Britto P.R., Xin T., "From Mozart to Motown, lullabies to love songs", *Zero to Three*, 2002, no. 23 (1), pp. 41–46.
- Department for Education, Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage, <https://www.gov.uk/government/publications/early-years-foundation-stage-framework-2> [accessed: 06.06.2014].
- Ilari B., "On Musical parenting in the home of young children. Musical beliefs and behaviours of mothers and infants", *Early Child Development and Care*, 2005, vol. 175, no. 7–8, pp. 647–660.
- Rogoff B., *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford 2003.
- Vygotsky L., *Interaction between learning and development in Mind and Society*, Cambridge 1978.
- Williams K.E. [et al.], "Associations between early shared music activities in the home and later child outcomes. Findings from the Longitudinal Study of Australian Children", *Early Childhood Research Quarterly*, 2015, no. 21, pp. 113–124.
- Vries P. de, "Intergenerational music making. A phenomenological study of three older Australians making music with children", *Journal of Research in Music Education*, 2012, no. 59 (4), pp. 339–356.
- Vries P. de, "Music at home with the under fives. What is happening?", *Early Child Development and Care*, 2009, vol. 179, 4, pp. 395–405.
- Young S., "Changing tune. Reconceptualising music with under three year olds", *International Journal of Early Years Education*, 2007, 13:3, pp. 289–303.

Korzyści ze wspólnych czynności muzycznych wykonywanych przez dzieci w domu w nawiązaniu do ich późniejszego formalnego nauczania

Streszczenie:

W artykule opisano studium, które analizuje zalety wspólnych działań muzycznych małych dzieci w domu w kontekście ich późniejszego formalnego uczenia się. W celu zbadania aktualnych trendów w praktyce rodzinnej, odnoszących się do muzycznych doświadczeń małych dzieci, wykorzystano analizę literatury i wywiady rodzinne. Badania ukazują, że udział we wspólnych zajęciach muzycznych jest korzystny nie tylko dla rozwoju społeczno-fizycznego dziecka, lecz także dla wzmocnienia relacji w rodzinie. W przeciwieństwie do wcześniejszych badań stwierdzono, że dzieci codziennie biorą udział w rodzinnych zajęciach muzycznych. Uczestniczą one również w zorganizowanych zajęciach muzycznych poza domem. Niezbędne są dalsze badania nad naturą i jakością zorganizowanej działalności muzycznej poza domem.

Słowa kluczowe:

muzyka, program nauczania, rodzice, rodzina

Doświadczanie świata muzyki przez dziecko w kontekście wymagań podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej

| Rafał Majzner, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Streszczenie:

Celem artykułu jest próba dokonania analizy zaleceń zawartych w aktualnie obowiązującej podstawie programowej, odnoszących się do różnych form doświadczania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Na tej podstawie autor formułuje postulaty związane z formami doświadczania świata muzyki przez dziecko nieujętych w programach kształcenia, a koniecznymi dla pełnego i harmonijnego rozwoju dzieci.

Słowa kluczowe:

doświadczanie muzyki, dziecko, muzyka, przeżycie estetyczne muzyki

Wprowadzenie

Rozważając problem doświadczania muzyki przez dzieci w kontekście podstawy programowej, należy zastanowić się przede wszystkim nad tym, co jest celem wychowania muzycznego, i w tym kontekście podać analizie podstawę programową. Wszystkie koncepcje wychowania muzycznego stworzone na potrzeby edukacji dzieci zawierają podobne postulaty. Autorzy podkreślają, że celem wychowania muzycznego jest kształcenie wrażliwości muzycznej i tzw. pozytywnych motywacji do muzyki, które stają się załączkiem zainteresowań muzycznych u dzieci i początkiem ich drogi do rozumienia wartości estetycznych w muzyce. Katarzyna Dadak-Kozicka podkreśla: „Muzyka to sztuka, ale i swoiste twórcze myślenie oraz działanie, a także integralne poznanie i interpretacja zmysłowo-emocjonalno-racjonalna świata i człowieka”¹. Zdaniem

¹ K. Dadak-Kozicka, *Obudzić w dziecku muzykę. O integrującej mocy symboliki*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 73.

autorki o doświadczaniu muzyki trudno mówić, jeszcze trudniej pisać, zaś pisać w sposób ściśle racjonalny, maksymalnie zobiektywizowany wydaje się wręcz niemożliwe². Ponieważ doświadczanie sztuki i próba zdefiniowania tego zjawiska odbywa się na pograniczu wielu dyscyplin naukowych, trudno wyprowadzić wspólną dla wszystkich dyscyplin definicję doświadczania sztuki. Podjęła się tego Paula Wiązewicz-Wójtowicz, która wyznaczyła istotne rozróżnienie procesu doświadczania sztuki w obrębie sztuk plastycznych „będącego czynnym i ustawicznym uczestnictwem w działaniach artystycznych od doświadczenia sztuki, którego charakter jest zakończony, utrwalony do postaci życiowego doświadczenia”³. Podejmując próbę definiowania doświadczania muzyki przez dzieci, musimy wziąć pod uwagę fakt, iż dziecko może doświadczać muzyki przez jej słuchanie, czynne uprawianie, tworzenie, a także improwizowanie. Możemy zatem konstatować, że doświadczanie muzyki przez dzieci obejmuje bierne i czynne uczestnictwo w działaniach artystycznych, prowadzących do jej pogłębiania, zrozumienia oraz przeżywania.

Analizując pojęcie doświadczania muzyki, należy przedstawić teorię wychowania estetycznego i przeprowadzić analizę pojęcia doświadczania muzyki w ujęciu pozytywnym. Zastanawiając się długo nad tym problemem, można dojść do wniosku, iż zagadnienie to w dzisiejszej rzeczywistości może zostać zaprezentowane w jedyny słuszny, krytyczny sposób. Z perspektywy rozważań filozoficznych zauważa się wartości estetyczne muzyki, niestety nie zawsze możemy mówić o pełnym doznaniu estetycznym, szczególnie w momencie, kiedy dziecko jest wprowadzane w świat muzyki przez nauczycieli nieposiadających nawet podstawowej wiedzy muzycznej. Znany filozof i esteta Mieczysław Wallis zauważył, że najczęstszą przyczyną niepełnych przeżyć estetycznych jest niezrozumienie dzieła sztuki. Problem jego rozumienia rozpada się na problemy cząstkowe. Są to:

- zdawanie sobie sprawy z dążeń artystycznych twórców danego dzieła,
- właściwa interpretacja pierwiastków semantycznych danego dzieła (w stosunku do dzieł semantycznych),
- właściwa interpretacja pierwiastków psychologicznych danego dzieła (w stosunku do dzieł przedstawiających życie psychiczne)⁴.

Wallis dzieli przyczyny niepełnych przeżyć estetycznych na trzy grupy. Pierwszą z nich wyznacza niezrozumienie dzieła muzycznego. Zadajmy sobie pytanie: Czy możemy pokazać dziecku świat muzyki,

2 Tamże, s. 303–304.

3 P. Wiązewicz-Wójtowicz, *Edukacja plastyczna przez doświadczanie*, [w:] *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Warszawa 2015, s. 220.

4 E. Niedźwiedzka [rec.], M Wallis, *Przeżycie i wartość*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 1970, nr 6/1, s. 229.

pozwoić mu na jego doświadczanie, nie rozumiejąc środków, którymi ta muzyka się posługuje, zamysłu kompozytora, nie rozumiejąc przekazu i interpretacji? Nauczyciel niebędący wykształconym muzykiem nie może wniknąć w głąb dzieła muzycznego, potraktuje je więc powierzchownie, a kierując siebie i dzieci w nieodpowiednie miejsce, sprawi, że przeżycie estetyczne będzie niekompletne i częściowo niezrozumiałe dla dziecka.

Drugą grupę niewłaściwych przeżyć estetycznych Wallis nazywa przeżyciami przesycionymi lub nadmiernie rozrośniętymi. Wymienia on także czynniki do nich prowadzące:

- pomyślne lub niepomyślne „tło”, czyli otoczenie, w którym odbieramy dzieło sztuki,
- korzystna lub niekorzystna „koniunktura psychiczna” lub inaczej – zespół dyspozycji, które czynią odbiorcę szczególnie wrażliwym na pewne strony jakiegoś dzieła,
- nadmierna życzliwość lub nieżyczliwość dla twórcy dzieła,
- dodatnie lub ujemne oddziaływanie współodbiorców⁵.

Doświadczanie muzyki przez dzieci może być narażone na niepowodzenie również przez drugą grupę niewłaściwych przeżyć estetycznych. Możemy oczywiście wyłączyć z powyższych czynników nadmierną życzliwość lub nieżyczliwość dla twórcy dzieła, jednak już otoczenie, w którym dziecko będzie przebywało, jego nastawienie psychiczne oraz stosunek jego współtowarzyszy mogą w znacznym stopniu zakłócić odbiór dzieła muzycznego.

Ostatnią grupę niewłaściwych przeżyć estetycznych, którą wskazuje Wallis, stanowią przeżycia niewyznaczone przez własności (treść, formę, składniki, budowę) danego dzieła i powstające na zasadzie luźnych skojarzeń wywołanych przez to dzieło⁶. Wiedza muzyczna i umiejętności nauczyciela mogą zapobiegać takiemu odczytywaniu dzieła muzycznego przez dzieci. Z jednej strony o przeżyciu estetycznym dzieła muzycznego decydują kompetencje muzyczne nauczyciela oraz przygotowanie dziecka, z drugiej zaś – odwołując się do koncepcji tzw. niewinnego słuchacza Anny Chęćki-Gotkowicz, można powiedzieć, że dla doświadczania muzyki przez odbiorcę najistotniejsze jest nastawienie wobec muzyki. Zdaniem autorki niewinnym słuchaczem może być:

[...] każdy, kto wobec muzyki przyjmuje postawę otwarcia i gotowości. Paradoksalnie tych warunków wstępnych nie potrafi czasem spełnić niejeden profesjonalista. Rzemieślnik, uzbrojony jedynie w terminologię muzykologiczną, mający bystre, sprawnie analizujące partyturę oko, a może nawet absolutnie słyszające ucho, doświadczy mniej od rozmiłowanego w dźwiękach melomana. Muzyk,

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

nawet ten prawdziwie utalentowany i wrażliwy, może niekiedy zazdrościć niewinnemu słuchaczowi percepcji pozbawionej założeń wstępnych, wyzwolonej od przymusu fachowego nazywania tego, co słyszane. Wielu niewinnych słuchaczy cieszy się jeszcze innym przywilejem: niezależnie od tego, ile razy wracają do ulubionych utworów, ich doświadczenie nie traci pierwotnej świeżości⁷.

W tym kontekście dziecko nieposiadające wiedzy muzycznej staje się aktywnym i twórczym odbiorcą dzieła muzycznego. Słuchanie muzyki, zabawa przy muzyce, improwizowanie i tworzenie muzyki, a zwłaszcza śpiewanie piosenek, to najbliższe dziecku formy muzyczne, dostępne i zrozumiałe, przemawiające do jego wyobraźni oraz uczuć.

Celem artykułu jest próba dokonania analizy zaleceń zawartych w aktualnie obowiązującej podstawie programowej, które odnoszą się do różnych form doświadczenia świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Na tej podstawie sformułowano postulaty odnoszące się do form doświadczenia świata muzyki przez dziecko nieujętych w programach kształcenia, a koniecznych dla pełnego i harmonijnego rozwoju dzieci.

Dziecko a doświadczenie świata muzyki

Bliski kontakt z muzyką, praca i wysiłek związane z jej poznawaniem oraz wykonywaniem i/lub tworzeniem przynoszą wielostronne korzyści. Widać to szczególnie w odniesieniu do kształcenia i wspierania dyspozycji umysłowych oraz sfery emocjonalnej⁸. Sztuka jest potrzebna ludziom, gdyż przez nią i w niej tworzą oni swój świat wzruszeń oraz przeżyć wzbogacających życie. Sztuka jest wartością, nośnikiem wartości, kształci i wychowuje⁹. Ewa Zwolińska podkreśla, że:

Muzyka jest jednym z naturalnych elementów wykorzystywanych w procesie wychowania, który w dużym stopniu pomaga rozwinąć sferę uczuć i dziecięcy intelekt jako całość. Muzyka ułatwia pobudzanie twórczych i motorycznych umiejętności dzieci, jak również siłę ich ekspresji¹⁰.

Kontakt z muzyką daje możliwość wykorzystania jej w rozwoju młodego pokolenia, rozwoju, którego aktualnie realizowany kierunek jest niebezpiecznie jednostronny. Wartości te mogą być realizowane w różnych tradycyjnych i nowszych formach, stanowiących źródła doświadczeń muzycznych dziecka:

7 A. Chęćka-Gotkiewicz, *Ucho i umysł. Szkice o doświadczeniu muzyki*, Gdańsk 2012, s. 8–9.

8 Zob. W.A. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004.

9 Zob. M. Nęcka, *Sztuka jako inspiracja wielorakiego rozwoju dziecka*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 2005, t. 58, s. 155–166.

10 E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997, s. 267.

- czynne uprawianie muzyki, poprzez taniec i inne postacie ruchu z muzyką, daje radość własnej aktywności, możliwość współprzeżywania piękna,
- słuchanie muzyki i przyswajanie wiedzy o niej dostarcza estetycznych i poznawczych doświadczeń,
- próby tworzenia muzyki na miarę możliwości amatorów intensywnie angażują wyobraźnię i twórcze siły¹¹.

O efektywnym i rzetelnym nauczaniu muzyki oraz o jej znaczącej roli we wspieraniu rozwoju psychofizycznego dzieci można mówić wówczas, gdy uczniowie mają świadomie do czynienia ze wszystkimi wymienionymi formami aktywności muzycznej. Dziecko przez własną twórczą aktywność lepiej poznaje otaczający świat, jego właściwości, elementy, relacje między nimi, buduje swoje miejsce w świecie. Twórcza aktywność dziecka jest więc jednocześnie przejawem jego rozwoju i czynnikiem stymulującym dalszy rozwój¹². Coraz więcej dziedzin życia wykorzystuje muzykę do osiągnięcia ogólnorozwojowych celów, np. do zwiększania potencjału uczenia się. Specjalnie dobrana muzyka pozwala uczyć się szybciej niż wydaje się to możliwe i zmienia osobowość z taką łatwością, że nie mogliśmy nawet o tym marzyć. Metoda ta angażuje cały mózg, świadomość i podświadomość, wyobraźnię, zmysły, emocje i ciało¹³. Muzyka, która poprzez swoją różnorodność i uniwersalność stanowi doskonałe wsparcie rozwoju psychofizycznego dzieci, powinna być wykorzystywana w edukacji wczesnoszkolnej w jak najszerszym zakresie. Mając tę świadomość, należy stwarzać uczniom jak najwięcej szans na obcowanie z nią.

Początek podjęcia nauki w szkole przypada na okres rozwoju intencjonalnego i racjonalnego dziecka. W okresie edukacji wczesnoszkolnej zmienia się też stosunek dziecka do muzyki – zaczyna się ono na niej koncentrować. Jest już na tyle dojrzałe, że chce się uczyć grać na instrumencie. Aby nie zaprzepaścić tego, czego dziecko nauczyło się w przedszkolu, niezbędne jest dalsze rozwijanie jego zdolności muzycznych i kontynuowanie tej nauki w klasach I–III szkoły podstawowej.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej¹⁴ przewiduje określone formy doświadczania świata muzyki. Pierwszą z nich jest jej słuchanie. W założeniu ma się ono odbywać poprzez działania, zgodnie z którymi dziecko:

11 Zob. M. Przychodzińska, *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 26.

12 H. Danel-Bobrzyk, *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 223.

13 I. Marciniak, *Terapia muzyką w nadzwyczajnym nauczaniu – uczeniu się*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Katarzyńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004, s. 133.

14 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r. Nr 248, poz. 1480.

- świadomie i aktywnie słucha muzyki (wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie) oraz określa jej cechy,
- rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki,
- rozpoznaje utwory wykonane: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę,
- orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja),
- rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części).

Dominujące określenia wykorzystane do sformułowania efektów kształcenia w zakresie edukacji muzycznej – rozpoznaje, rozróżnia, odtwarza, realizuje, wykonuje – wskazują na akcentowanie przez autorów podstawy programowej odtwórczego podejścia do możliwości doświadczania muzyki przez dziecko. Przekazywane treści i zalecany sposób ich realizacji nie sprzyjają pełnemu przeżyciu estetycznemu muzyki. Maria Przychodzińska zauważyła, że głównym celem słuchania muzyki w klasach I–III jest przysparzanie dzieciom doświadczeń muzycznych. W percepcji utworów muzycznych (w kształtowaniu pamięci muzycznej, w powstawaniu wyobrażeń muzycznych i elastycznej wyobraźni muzycznej)

[...] istotną rolę spełnia doświadczenie muzyczne i systematyczne obcowanie z muzyką – słuchanie i uprawianie jej nawet na elementarnym poziomie. Praca nad przysparzaniem dzieciom doświadczeń muzycznych powinna uwzględniać więc *doświadczenie wszersch* i *doświadczenie w głębi*¹⁵.

Pierwszy rodzaj doświadczenia kształtuje się poprzez słuchanie różnorodnej muzyki. Różnorodność ta dotyczy wykonania, brzmienia, wyrazu emocjonalnego, gatunków i stylów muzycznych. Ukazuje ono młodym słuchaczom różne obszary i funkcje muzyki, np. ludowej, artystycznej, budzącej uczucia patriotyczne bądź służącej zabawie, chroni je przed powstawaniem schematów percepcyjnych oraz czyni postawę percepcyjną elastyczną, skłonną do akceptowania muzyki o różnych jakościach estetycznych. Kształcenie u dzieci doświadczenia wszersch dokonuje się zatem poprzez oferowanie im różnej muzyki, która wywoływać może bardzo różne odczucia estetyczne. Z obserwacji prowadzonych przez studentów edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w ramach praktyk pedagogicznych wynika, że słuchanie muzyki odnosi się głównie do nagrań piosenek przewidzianych do opanowania przez uczniów. Jakość nagrań może budzić wątpliwości, zwłaszcza w zakresie intonacji, poprawności emisyjnej wykonawców oraz instrumentów wykorzystanych do

¹⁵ M. Przychodzińska, *Słuchanie muzyki w klasach I–III*, Warszawa 1988, s. 11.

nagrania. Nauczyciele najczęściej sami nie wykonują piosenek, posługując się wyłącznie opisanymi nagraniami. Bardzo rzadko też wykorzystują oni profesjonalne nagrania (często nie mają do nich dostępu) muzyki rozrywkowej bądź klasycznej. Dzieci nie są przygotowywane do słuchania muzyki, wrażenia po wysłuchaniu utworu muzycznego nie są zatem przedmiotem pogłębionej refleksji. Mankamentem staje się również przestrzeń, w której dziecko doświadcza muzyki. Najczęściej słuca jej ono w klasie lub na terenie szkoły w czasie audycji umuzykalniających. Rzadko doświadczanie słuchania muzyki odbywa się w filharmonii, operze bądź teatrze muzycznym, czyli w miejscach, które zapewniają przestrzeń do przeżywania dzieła muzycznego. Słuchanie z dziećmi muzyki w takim otoczeniu powoduje, że jest ona przez nie postrzegana w sposób naturalny, bez uprzedzeń i stereotypów, w myśl których często bywa uznawana za niezrozumiałą, skomplikowaną i nudną.

Druga uwzględniona w podstawie programowej forma aktywności muzycznej dziecka to śpiew. Przyjmuje on formy, zgodnie z którymi dziecko:

- śpiewa proste melodie, piosenki z repertuaru dziecięcego,
- wykonuje śpiewanki i rymowanki,
- śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym),
- śpiewa z pamięci hymn narodowy.

Śpiewanie z dzieckiem jest podtrzymywaniem jego naturalnej, wynikającej z prawidłowości rozwojowych skłonności do śpiewu. Pierwszy kontakt i nauka piosenek, przyśpiewek, melodii to uczenie się od matki i najbliższych. Dźwięk naturalny, nasycony emocjonalnie może wywołać w dziecku pożądane zmiany i korzystnie wpływać na jego późniejsze działania muzyczne¹⁶. Z badań dotyczących rozwoju muzycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym wynika, że w tym okresie następuje intensywny rozwój poczucia tonalnego, co ułatwia kształcenie poprawnego intonacyjnie śpiewu. Zaznacza się wzrost zdolności do właściwego odtwarzania wzorów rytmicznych i koordynacji motorycznej z tempem muzyki. Słuch harmoniczny nie jest jeszcze w pełni ukształtowany, dzieci nie preferują zatem współbrzmień konsonansowych, a w percepcji utworów ich uwaga koncentruje się na melodii. Obserwuje się również wyraźne elementy poczucia formy oraz zdolność do percypowania i odtwarzania wyrazu w muzyce i jej charakteru uczuciowego¹⁷. Dostarczanie dziecku

16 A. Górniok-Naglik, *Muzyka a rozwój małego dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 57.

17 B. Bonna, *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007, s. 172.

niepoprawnych pod względem melodycznym, rytmicznym i intonacyjnym przykładów śpiewu oraz wprowadzanie piosenki w oparciu o takie przykłady powoduje, że nie ma ono możliwości poprawnego przyswojenia materiału muzycznego, a tym bardziej pełnego przeżycia estetycznego. Dzieci nie mają również wpływu na dobór piosenek, które muszą wykonywać, co wskazuje na brak zainteresowania nauczycieli ich potrzebami. Transmisja wiedzy zamiast doświadczenia muzyki, „odśpiewywanie” piosenki lub „wykrzyczenie” jej tekstu (nieprawidłowe posługiwanie się głosem, który zniekształca śpiew, linię melodyczną, nie uwzględnia interpretacyjnych znaków muzycznych zanotowanych przez kompozytora, nadużywanie siły głosu) zastępujące interpretację piosenki, rezygnacja z aktywności muzycznej (ruchowej, grania na instrumentach), mechaniczne odtwarzanie muzyki (tylko z płyt CD, brak „muzyki żywej”) – to główne grzechy lekcji, na której uczeń się nudzi, nie przeżywa muzyki, a ten najmniej zdolny muzycznie obawia się indywidualnego „odpytywania pod tablicą ze śpiewania piosenki na ocenę”¹⁸. Tymczasem, jak twierdzi Edwin Gordon, śpiew to dla dziecka najważniejsza umiejętność i każdy może się go nauczyć. Zakłada również, że śpiew poprzedzają takie nabyte wcześniej umiejętności, jak: percepcja, odczuwanie i reagowanie na to, co się słyszy, wyciąganie wniosków, improwizacja, ekspresja, szeregowanie, intonacja i artykulacja¹⁹.

Zgodnie z podstawą programową w ramach gry na instrumentach dziecko:

- odtwarza proste rytmy głosem,
- odtwarza i gra na instrumentach perkusyjnych proste rytmy i wzory rytmiczne,
- odtwarza i gra na instrumentach melodycznych proste melodie i akompaniamenty.

Podstawa programowa zakłada wyłącznie odtwórcze podejście do aktywności muzycznej dziecka wyrażające się w grze na instrumentach. Brakuje w tych założeniach spontanicznej aktywności dziecka i możliwości wykorzystania instrumentów w improwizacji muzycznej. Wprowadzając najmłodszych w świat instrumentów, powinno się inicjować zabawy ukazujące im możliwości gry na przedmiotach, które je otaczają i odkrywanie gestów połączonych z dźwiękiem (klaskanie, tupanie, pstrykanie), proponować tworzenie akompaniamentów do wykonywanych piosenek lub zabaw muzycznych. Warto zachęcać uczniów do

18 E. Szatan, *W poszukiwaniu radosnych (?) spotkań dzieci z muzyką w kształceniu zintegrowanym (o krytyczno-refleksyjnym modelu pracy nauczyciela)*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami*, t. 1: *Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, B. Olszewska, Łódź 2014, s. 296.

19 A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna, nowa podstawa programowa*, Warszawa 2012, s. 205–206.

konstruowania instrumentów z przedmiotów codziennego użytku. Takie działania rozwiną u nich kreatywność i będą inspiracją do własnych dźwiękowych poszukiwań.

Kolejną formą aktywności muzycznej dzieci, określoną w podstawie programowej, jest tworzenie muzyki, które może być realizowane, gdy dziecko:

- wie, że muzykę można zapisać i odczytać,
- tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki,
- improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad,
- wykonuje proste utwory oraz interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.

Twórczość muzyczna dziecka stanowi ważny element edukacji muzycznej. Podkreślone zostało to również w podstawie programowej, która wskazuje na realizowanie z dzieckiem ekspresji twórczej dotyczącej jego życia uczuciowego oraz wyobraźni. Forma ta daje dziecku duże możliwości doświadczania muzyki poprzez swobodną i ukierunkowaną improwizację; powinna być realizowana w szkole poprzez tworzenie przez dzieci prostych rytmów, improwizacje głosowe, ruchowe i instrumentalne, tworzenie akompaniamentów rytmicznych przy użyciu gestodźwięków oraz instrumentów perkusyjnych. Niestety, jak podkreśla Ewa Szatan:

Nauczyciel, poddany presji integracji treści, dość często rezygnuje z muzyki na rzecz innych przedmiotów, gdyż muzyka to «tylko taki ładny dodatek do lekcji» – można radośnie pośpiewać lub – słuchając muzyki – zrelaksować się. Czy rodzi się w nim (nauczycielu) refleksja, jakim jest nauczycielem – przewodnikiem po muzyce i jaki preferuje model pracy w edukacji muzycznej włączonej w system kształcenia zintegrowanego?²⁰

Praktyka pedagogiczna pokazuje, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej boją się prowadzenia zajęć muzycznych, a ich samoocena w tym względzie nie jest najlepsza. Jeśli już wprowadzają treści muzyczne, to często pozwalają dzieciom na swobodną improwizację, improwizacja ukierunkowana natomiast nie jest prawie w ogóle wykorzystywana. Taka sytuacja wynika również z braku umiejętności improwizacji samych nauczycieli, choć w przypadku improwizacji wokalne, rytmiczne bądź na instrumentach o nieokreślonej wysokości dźwięku wystarczyłyby chęć i odwaga do podjęcia dialogu muzycznego z dzieckiem. Dlatego w tym miejscu można postulować do nas, nauczycieli edukacji muzycznej na poziomie akademickim, o przemyślane (zwłaszcza w czasach, kiedy edukacja muzyczna jest odsuwana na boczny tor, z czym wiąże się coraz mniejszy wymiar godzin z tego

²⁰ E. Szatan, dz. cyt., s. 298.

zakresu na uczelniach wyższych) wprowadzanie treści teoretycznych na rzecz praktycznych możliwości stosowania form umuzykalnienia, a także wspieranie i dodawanie odwagi studentom edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w eksperymentowaniu z muzyką, co może zostać przez nich przeniesione na grunt szkolny i pozwolić na lepsze doświadczanie muzyki przez dzieci.

Zabawy przy muzyce również znalazły odzwierciedlenie w podstawie programowej. Są one stosowane, gdy dziecko:

- realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne,
- reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje),
- realizuje proste schematy rytmiczne (tataizacją, ruchem całego ciała),
- wyraża ruchem nastrój i charakter muzyki,
- tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego prostego tańca ludowego.

Zabawa przy muzyce to kolejna z form edukacji muzycznej, która daje wiele możliwości doświadczania świata muzyki przez dziecko. Sposoby realizacji tej formy mogą przybierać różne postacie – dzieci mogą nie tylko rozwijać swoje doświadczanie instrumentów perkusyjnych, lecz także improwizować na pianinie, dzwonkach, fletach, inscenizować śpiewane przez siebie piosenki w sposób dowolny lub nakreślony przez nauczyciela. Ważnym aspektem stają się również zabawy z rytmem realizowane, na przykład, przez marsz w różnych kierunkach lub z wykorzystaniem figur korowodowych, powtarzanie rytmów lub ich improwizowanie, realizowanie rytmów na instrumentach perkusyjnych. Bardzo ważnym elementem są również fabularyzowane zabawy muzyczno-ruchowe, układy ruchowe, tańce i zabawy oparte na muzyce ludowej. Zabawa przy muzyce spełnia ważną rolę, jaką jest integracja w grupie, posiada także walory terapeutyczne. Daje dziecku możliwość powrotu do natury, kiedy to muzyka, tworzenie jej i słuchanie, było częścią codziennego życia. Istotnym elementem zabaw przy muzyce jest akompaniament, który powinien być wykonywany przez nauczyciela na instrumencie akompaniującym typu pianino lub gitara. Zabawy przy muzyce, które odbywają się przy akompaniamencie nagrań, nie pozwalają na pełne przeżycie estetyczne dzieci, nie można więc mówić o doświadczaniu przez dzieci muzyki.

Podstawa programowa zakłada również przekaz elementów wiedzy o muzyce oraz umiejętność ich zastosowania przez dzieci w praktyce. Dziecko wówczas:

- rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodię, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamikę),
- zna znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz).

Wiedzę muzyczną najlepiej wprowadzać dzieciom w trakcie eksperymentowania z muzyką. W zależności od jej rodzaju można wykorzystać zarówno tworzenie muzyki przez dzieci, jak i jej słuchanie bądź zabawy przy niej. Każdy, nawet skomplikowany, element muzyki można dzieciom wytłumaczyć praktycznie podczas słuchania czy wykonywania utworu muzycznego. Warto wizualizować z nimi muzykę poprzez fonogesty, rekwiizyty oraz grające przedmioty; tataizować różnorodne rodzaje rytmów w różnych konfiguracjach, co pozwoli na nawiązanie z dziećmi dialogu muzycznego. Można więc powiedzieć, że wiedza muzyczna może być podawana dziecku podczas jego doświadczenia muzyki w sposób przyjazny, niezakłócający odbioru emocjonalnego, a przy tym najbardziej dla niego ciekawy.

Ponadto w podstawie programowej możemy odnaleźć uwagi do realizacji programu, w których zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych, np. jako tła tematu przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia, dla pobudzenia wyobraźni, koordynacji działań zespołowych.

Zakończenie

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że:

Niezależenie od tego, czy człowiek celowo poszukuje muzyki, czy jest na nią skazany poprzez jej wszechobecność we współczesnym świecie, czy jest uzdolniony muzycznie lub uważa siebie za pozbawionego jakiegokolwiek muzycznego talentu, czy też od tego, w jaki sposób jej doświadczanie jest zorganizowane w mózgu, muzyka posiada niezwykle dużą siłę oddziaływania na człowieka. Nie pozostaje ona dla niego bez znaczenia, a życie bez niej wydaje się być utrudnione w bardzo dużym stopniu²¹.

W kontekście analizy podstawy programowej, przeprowadzonej pod kątem proponowanych przez jej autorów możliwości doświadczania świata muzyki przez dziecko w młodszym wieku szkolnym, nasuwają się następujące wnioski:

- transmisja wiedzy muzycznej w żadnym stopniu nie może zastępować rzeczywistego przeżycia muzycznego,

²¹ E. Cieniek, *Co nam w mózgu gra? Neuropsychologiczny aspekt doświadczania muzyki*, [w:] *Młoda Psychologia*, t. 1, red. E. Drop, M. Maćkiewicz, [Stare Kościeliska] 2012, s. 351.

- mimo zalecanych różnych form kontaktów dziecka ze światem muzyki rzeczywisty sposób ich realizacji zależy przede wszystkim od kompetencji muzycznych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, te zaś – jak wynika z badań – są raczej niskie, nawet w ich samoocenie²²,
- dziecko posiada nieograniczone możliwości doświadczania świata muzyki, przy czym możliwe jest to poprzez prowadzenie zajęć muzycznych nie tylko w szkole, lecz także w pozaszkolnej przestrzeni edukacyjnej, np. w trakcie wyjść do opery bądź teatru muzycznego.

Zmierzając do realizacji idei pełnego doświadczania świata muzyki przez dziecko na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, warto odwołać się do jej trzech podstawowych cech, czyli: winna ona nawiązywać do edukacji rozumianej jako wspieranie rozwoju oraz pobudzanie sił kreatywnych uczniów, odwoływać się w sposób konstruktywny do edukacyjnego potencjału różnych obszarów kultury muzycznej, w tym potencjału tzw. muzyki artystycznej oraz uwzględniać w większym stopniu nowe myślenie w dziedzinie metod nauczania.

Bibliografia

- Bonna B., *Rozwój muzyczny dzieci w wieku wczesnoszkolnym jako cel edukacyjny*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007.
- Chęćka-Gotkiewicz A., *Ucho i umysł. Szkice o doświadczaniu muzyki*, Gdańsk 2012.
- Cieniek E., *Co nam w mózgu gra? Neuropsychologiczny aspekt doświadczania muzyki*, [w:] *Młoda Psychologia*, t. 1, red. E. Drop, M. Maćkiewicz, [Stare Kościeliska] 2012.
- Dadak-Kozicka K., *Obudzić w dziecku muzykę. O integrującej mocy symboliki*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012.
- Danel-Bohrzyk H., *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.
- Górniok-Naglik A., *Muzyka a rozwój małego dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna, nowa podstawa programowa*, Warszawa 2012.
- Majzner R., *Ocena nauczycieli wczesniej edukacji w zakresie kompetencji muzycznych. Doniesienie z badań*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 1, red. W. Żłobicki, Kraków 2014.

²² Zob. R. Majzner, *Ocena nauczycieli wczesniej edukacji w zakresie kompetencji muzycznych. Doniesienie z badań*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 1, red. W. Żłobicki, Kraków 2014.

- Marciniak I., *Terapia muzyką w nadzwyczajnym nauczaniu – uczeniu się*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004.
- Nęcka M., *Sztuka jako inspiracja wielorakiego rozwoju dziecka*, „Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych” 2005, t. 58, s. 155–166.
- Niedźwiedzka E. [rec.], M. Wallis, *Przeżycie i wartość*, „Studia Philosophiae Christianae” 1970, nr 6/1, s. 228–235.
- Przychodzińska M., *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012.
- Przychodzińska M., *Słuchanie muzyki w klasach I–III*, Warszawa 1988.
- Sacher W.A., *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice 2004.
- Szatan E., *W poszukiwaniu radosnych (?) spotkań dzieci z muzyką w kształceniu zintegrowanym (o krytyczno-refleksyjnym modelu pracy nauczyciela)*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami*, t. 1: *Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, B. Olszewska, Łódź 2014.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r. Nr 248, poz. 1480.
- Wiązewicz-Wójtowicz P., *Edukacja plastyczna przez doświadczenie*, [w:] *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Warszawa 2015.
- Zwołńska E., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997.

Experiencing the world of music by a child in the context of the requirements of the core curriculum of early childhood education

Abstract:

This article attempts to analyze the recommendations contained in the current core curriculum relating to the various forms of experiencing the world by children at early school age. On this basis, the author of the study formulates proposals concerning the forms of experiencing the world of music by a child that are not included in the school's curricula, but are necessary for the full and harmonious development of children.

Keywords:

aesthetic experience of music, child, experiencing music, music

Edukacja teatralna. O jej potrzebie i formalnych możliwościach edukacji wczesnoszkolnej

| Agnieszka Janik, Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie:

Tematem rozważań podjętych w ramach niniejszego artykułu jest teatr w jego edukacyjnym wymiarze. Zaproponowana problematyka obejmuje zasięgiem edukację teatralną na etapie kształcenia wczesnoszkolnego. W pierwszej części artykułu poruszone zostały kwestie definiowania i umiejscowienia edukacji teatralnej w kontekście szerszej ujmowanych koncepcji wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę. W tej części zostały również ukazane edukacyjne i wychowawcze walory oddziaływania edukacji teatralnej na uczniów klas młodszych oraz egzemplifikacje form i rodzajów jej realizacji. Drugą część artykułu poświęcono krytycznej refleksji nad trzema ostatnimi podstawami programowymi dla edukacji wczesnoszkolnej i w głównej mierze zostały w niej przedstawione wnioski dotyczące formalnych możliwości realizowania edukacji teatralnej na etapie kształcenia wczesnoszkolnego.

Słowa kluczowe:

dziecko, edukacja teatralna, edukacja wczesnoszkolna, podstawa programowa, teatr

Wprowadzenie

Sztuka, kultura i edukacja oraz rozważania na temat powiązań między nimi stanowią treści wychowania definiowanego jako estetyczne, którego koncepcja od lat jest składnikiem polskiej i światowej myśli humanistycznej¹. Współcześnie sztuka, kultura i edukacja stają przed wieloma wyzwaniami, wokół których koncentruje się zarówno ich praktyczna, jak i teoretyczna rzeczywistość, także szkolna. Pierwszy etap kształcenia szkolnego wpisuje się w okres wczesnego dzieciństwa ujmowanego przez wielu wybitnych pedagogów i psychologów jako optymalny czas

¹ Zob. I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne – wychowanie człowieka*, [w:] *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, red. A. Białkowski, Lublin 1997.

uwrażliwiania dzieci na otaczający je świat i jego (ukryte) piękno. Znaczenie oddziaływania szkoły na rozwój dziecka eksponuje m.in. Dorota Klus-Stańska, pisząc:

Doświadczenia gromadzone przez dziecko podczas różnorodnych integracji z otoczeniem mogą przyczyniać się do intensywnego rozwoju, mogą mieć mierne skutki rozwojowe lub spowalniać, wygaszać czy zaburzać rozwój jednostki. Również oddziaływania szkoły, w zależności od ich przebiegu i jakości, wspierają potencjał dziecka lub – przeciwnie – blokują go, ignorują, a może się nawet zdziżyć, że wyniszczają².

Warto zatem zastanowić się, jakie znaczenie edukacyjne oraz wychowawcze ma teatr w uwrażliwianiu dzieci na rzeczywistość, w której żyją, a także w pobudzaniu ich do aktywnego interpretowania i kreowania tej rzeczywistości oraz jej przeżywania³. Kwestiom tym zostały poświęcone trzy pierwsze części artykułu. Równocześnie najważniejszą przesłanką do powstania artykułu było krytyczne przyjrzenie się podstawom programowym dla edukacji wczesnoszkolnej, czyli obowiązkowym dokumentom regulującym i wyznaczającym rytm życia klasy. W drugiej części artykułu zaprezentowane zostały rozważania na temat formalnych możliwości realizacji edukacji teatralnej na pierwszym etapie kształcenia szkolnego.

Teatr i edukacja teatralna

Kierunki rozwoju teatru, ich rozumienie i interpretacja zarówno w pedagogicznym ujęciu, jak i w nawiązaniu do nauk o teatrze, dla większości autorów nie są jednoznaczne i bezdyskusyjne. Podjęte przez Wojciecha Dudzika próby ulokowania teatru w systematyce sztuk uwolniły wielowymiarowość i różnorodność jego oblicza. Autor wyróżnił 16 form przejawów teatru. Zaliczył do nich:

1) formę prezentacji dramatu; 2) konkretyzację dzieła literackiego; 3) odtwarzanie przez aktorów treści utworów scenicznych; 4) połączenie różnych sztuk w jednym dziele; 5) sztukę wielotworzywową; 6) zorganizowany stosunek między literaturą, aktorem, plastyką; 7) rodzaj widowiska operującego trzema elementami: słowem, narracją, postacią (fikcyjną); 8) dzieło sztuki komunikowane w przestrzeni i czasie; 9) prezentację akcji, czyli narastania i rozwiązywania konfliktów; 10) akt twórczy – reprezentację najwyższego wysiłku człowieka; 11) sceniczne urzeczywistnienie za pomocą specyficznego języka; 12) aktora widza na zasadzie sprzężenia zwrotnego; 13) przestrzeń otwartą dla odrodzonych

2 D. Klus-Stańska, *Wprowadzenie do książki*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2015, s. 15.

3 Sama aktywność może być rozpatrywana w kategoriach „zdolności przystosowania się człowieka do zmian zachodzących w środowisku, lecz także jako możliwość oddziaływania na nie w nowy, modyfikujący (twórczy) sposób”. Zob. J. Uszyńska-Jamroc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 29–31.

kontaktów międzyludzkich; 14) aktora plus widza plus kontekst społeczny; 15) część społecznej natury człowieka; 16) system kontaktów międzyludzkich⁴.

Pedagogiczne ujęcie teatru zostało silnie umiejscowione w tradycji myśli humanistycznej, przede wszystkim antropologicznej, estetycznej i socjologicznej. Wiesław Żardecki zauważa, że z tradycji myśli antropologicznej czerpią: element „maski”, czyli czynnik uwznioślający i deformujący człowieka wraz z koncepcją tragizmu ludzkiego losu oraz uspołecznieniem i uogólnieniem życia ludzkiego. Z kolei bezpośredniość kontaktu aktora z widzem oraz postrzeganie odbiorcy jako integralnej części spektaklu autor przypisuje tradycji myśli estetycznej. W ujęciu socjologicznym Żardecki dopatruje się teatru jako dziedziny życia społecznego, w której istotną rolę odgrywają: wzajemne oddziaływanie widzów i aktorów, współodczuwanie przeżyć drugiego człowieka i problemy więzi międzyludzkich⁵.

Omawiając teatr w kontekście rzeczywistości szkolnej, należy wskazać na jego powiązanie ze sztuką i kulturą. W ten sposób można mówić o edukacji teatralnej, której koncepcja wpisuje się w ujęcie wychowania estetycznego: kategorie wychowania „do sztuki” i wychowania „przez sztukę”⁶. Podczas gdy w wychowaniu „przez sztukę” na ogół podkreśla się próbę integralnego podejścia do rozwijania osobowości człowieka, jej wzbogacania i doskonalenia, to wychowanie „do sztuki” w dużej mierze polega na kształtowaniu wrażliwości estetycznej jednostki⁷. Żywo dyskutowaną problematykę edukacji teatralnej można odnaleźć w starszych opracowaniach naukowych, sięgających końca ubiegłego wieku. Zdaniem Andrzeja Hausbrandta edukacja teatralna obejmuje pobudzenie i dynamizację takich zjawisk i procesów, jak: wrażliwość estetyczna jednostki, jej sprawność intelektualna, ciekawość, rozumienie świata i siebie oraz krytycyzm i tolerancja⁸. Żardecki, na podstawie badań przeprowadzonych w latach 90., sformułował trzy kierunki rozwoju edukacji teatralnej, a mianowicie: 1) bezpośredni kontakt ze spektaklami teatralnymi, 2) analizę i interpretację utworów dramatycznych, 3) pobudzanie uczniów do własnej ekspresji⁹. Za upowszechnieniem wartości kultury w dziedzinie teatru w latach 70. postulowała także Romana Miller. Autorka do edukacji teatralnej zaliczała: uczęszczanie uczniów w małych grupkach do teatru na spektakle wybrane według ich preferencji, przekaz wiedzy o teatrze i dramacie, spotkania z ludźmi świata teatru wraz z dyskusjami na temat

4 W. Dudzik, *Dialog z tradycją, dialog z Grotowskim, dialog z widzem*, [w:] *Teatr – przestrzeń dialogu*, red. J. Ostrowska, J. Tyszka, Szczecin 2002, s. 24–25.

5 W. Żardecki, *Wprowadzenie do wiedzy o teatrze dla pedagogów*, [w:] *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką*, red. W. Bobrowicz, Lublin 2009, s. 118, 125.

6 Zob. I. Wojnar, dz. cyt.

7 M. Olczak, *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Kraków 2009, s. 102.

8 A. Hausbrandt, *Teatr w społeczeństwie*, Warszawa 1983, s. 80.

9 Zob. W. Żardecki, *Uczestnictwo w kulturze teatralnej w świetle badań*, „Oświata Dorosłych” 1990, nr 4–5, s. 156–160.

doświadczanych przeżyć oraz wyzwalanie twórczej aktywności wychowanków poprzez tworzenie teatru¹⁰. Tak rozumianą edukację teatralną można określić mianem wszechstronnej i pełnej, uwzględniającej różnorodne strefy zaangażowania i aktywności dzieci, a także stwarzającej im sytuacje wielowymiarowego doświadczania świata teatru.

We współczesnej literaturze dotyczącej rozumienia edukacji teatralnej interesującą pozycję stanowi książka autorstwa Haliny Guzy-Steinke oraz Teresy Wilk. Autorki ujmują edukację teatralną w ramach większej całości – edukacji kulturalnej, czyli „istotnej części wychowania człowieka przez sztukę, rozumianego jako zdobywanie wiedzy o kulturze, kształtowanie wrażliwości, ćwiczenie wyobraźni oraz uaktywnienie tkwiących w każdym człowieku sił twórczych”¹¹. Podobne ujęcie prezentuje Teresa Samulczyk-Pawluk, opowiadając się za osadzeniem edukacji teatralnej w wychowaniu kulturalnym¹². Anna Asyngier-Kozieł zaś modelowi edukacji teatralnej przygląda się przez pryzmat nowoczesnych osiągnięć systemów uczenia się – nauczania. Zdaniem autorki edukacja teatralna powinna być rozpatrywana jako próba powiązania dotychczasowych osiągnięć teatru i jego tradycji edukacyjnych ze współczesnymi możliwościami procesów nauczania i wychowywania dzieci¹³.

Edukacyjne oddziaływanie teatru

Cele i założenia edukacji teatralnej, realizowane zarówno w stosunku do biernego, jak i czynnego uczestnika projektów teatralnych, stanowią niezwykle istotne pole badań i praktycznych oddziaływań pedagogów zajmujących się teatrem w jego edukacyjnym wymiarze. Żardecki zauważa, że teatr wychowuje przez sposób swojego istnienia¹⁴. Staje się to możliwe dzięki właściwym teatrowi środkom wyrazu, a mianowicie literaturze i sztuce. Ponadto autor podkreśla, że za narzędzia współtworzące przestrzeń wychowawczą w teatrze służą: ciało człowieka, niecodzienność miejsca spotkań oraz intensywność i głębokość interakcji pomiędzy uczestnikami dzieła teatralnego. Żardecki podsumowuje, że sztuka sceniczna uczy:

[...] dostrzegać to, czego bez jej pośrednictwa często nie jesteśmy w stanie dostrzec i poznać, uczy nas lepiej rozumieć i odbierać znaczenie działań ludzkich,

10 Zob. R. Miller, *Z rozważań nad edukacją teatralną*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, nr 3 (49), s. 127–146.

11 H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Toruń 2009, s. 42.

12 Zob. T. Samulczyk-Pawluk, *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Kraków 2005.

13 A. Asyngier-Kozieł, *Współczesne poglądy na temat zintegrowanej edukacji teatralnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 3–4, s. 163.

14 W. Żardecki, *Wprowadzenie do wiedzy...*, s. 118, 125.

precyzyjnie wychwytywać wewnętrzne intencje tych zachowań [...]; sztuka sceniczna wymaga szczególnej koncentracji uwagi, czynności śledzenia przebiegu akcji, umiejętności odczytywania zamysłu znaków różnego typu i o różnym stopniu umowności¹⁵.

Na wielowymiarowość komunikacji w czasie trwania i przygotowywania projektu teatralnego zwraca uwagę także Mariola Szczepańska. Zdaniem autorki, doświadczając teatru, uczeń ma do czynienia z komunikatami przekazywanymi różnymi kanałami i w różnej postaci: obrazowej, semantycznej, symbolicznej, behawioralnej, empatycznej, estetycznej. Zabawa w teatr łączy te elementy w całość i tym samym sprzyja sprawniejszemu rozumieniu kodów językowych przez dzieci¹⁶. Niemalą rolę w tych procesach odgrywa aktor działający na scenie: zachęcający, mówiący, grożący. Ponadto, jak zauważają Irene Flemming i Jürgen Fritz, część komunikacji werbalnej w teatrze można zastąpić zabawą w pantomimę, co stwarza możliwości nawiązania kontaktów pomiędzy dziećmi z różnych krajów i teł kulturowych¹⁷.

W opinii Szczepańskiej działania natury teatralnej mogą także sprzyjać kształtowaniu wrażliwości estetycznej dziecka, która u ucznia w wieku wczesnoszkolnym szczególnie wyraża się w sferze sensorycznej i zmysłowej. Dziecko wartościuje takie zjawiska, jak: dźwięk, kształt, faktura, ruch, a także struktury artystyczne, np. założenia artystyczne bądź kompozycje. Wielość i różnorodność działań o charakterze teatralnym, czyli częste wizyty w teatrze i ich omawianie, wykonywanie własnych scenografii i lalek czy wystawienie sztuk może okazać się niezwykle wartościowe w umacnianiu, kształtowaniu i doskonaleniu właściwych wzorów estetycznych oraz zamiłowań artystycznych dzieci. Ponadto odgrywanie ról, werbalizacja własnych przeżyć, interioryzacja nowego słownictwa, adaptacja tekstów literackich, tworzenie dalszych losów bohaterów bądź swobodne poruszanie się w świecie fikcji sprzyjają utrwalaniu przeżyć artystycznych, ekspresji komunikacyjnej i kształtowaniu zachowań empatycznych.

Teresa Wilk zwraca uwagę na szereg umiejętności, wiedzę i kompetencje, które uczniowie zdobywają i rozwijają poprzez edukację teatralną. Należą do nich: przyjmowanie krytycznego stanowiska wobec rozgrywanej się akcji i istoty dramatu, umiejętność akceptowania (nie zawsze realnej) rzeczywistości scenicznej, samodzielność rozwiązywania kwestii problemowych, kojarzenia i przyswajania wiadomości, sprawność intelektualna, umiejętne posługiwanie się symbolami, w tym światłem i muzyką, oraz poszukiwanie odpowiedzi w sytuacji analizy znanych

¹⁵ Tamże, s. 115–116.

¹⁶ M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000, s. 139.

¹⁷ I. Flemming, J. Fritz, *Teatr w szkole. Propozycje zabaw dla dzieci w wieku od 6 do 13 lat*, przeł. M. Jałowicz, Kielce 2002, s. 5–11, 18.

zjawisk z nowej perspektywy¹⁸. Wincenty Okoń podkreśla znaczenie odgrywania ról scenicznych w teatrze szkolnym, który umożliwia młodzieży „przeżycie cudzych doznań i uczuć, spojrzenie na świat ze stanowiska innych osób, a przez to wzbogacenie własnej osobowości i przewyciężenie własnych niedostatków charakteru”¹⁹. Także w opinii Elke Förl zabawa w teatr rozwija psychiczno-emocjonalną sferę funkcjonowania ucznia – nie tylko wzmacnia umiejętności natury poznawczej i fizycznej, lecz także zaspokaja potrzeby psychiczne: uznania, szacunku, przynależności do grupy, komunikacji, ciekawości, chęci gromadzenia własnego doświadczenia²⁰. Szczepańska zauważa, że teatr uczy zaspokajania określonych potrzeb psychicznych poprzez dostarczanie wzorów postępowania i środków niezbędnych do uświadamiania sobie tych wzorów²¹.

Żardecki wskazuje na całokształt oddziaływania teatru na osobowość ucznia. Rozwój duchowy człowieka, pobudzanie kreatywności, kształcenie osobistej kultury jednostki, narodzenie się osoby niepowtarzalnej i jednostkowej to przykłady wartości, zjawisk i procesów budowanych i doskonalonych w trakcie edukacji teatralnej. Zdaniem autora jednostka poddana oddziaływaniu teatru i na teatr oddziałująca cechować się będzie rozwiniętą intuicją, wyobraźnią i wrażliwością, umiejętnością wykorzystywania swoich sił twórczych, empatią, a także otwartością w stawianiu pytań względem świata i siebie²². Również Jadwiga Cybulska, Irena Dudzińska, Stanisława Lipina i Ewa Lipska zwracają uwagę na efekty działań teatralnych ważnych dla rozwoju osobowości dzieci. W ich opinii szczególnie wartościowe zdają się zabawy inscenizowane wiążące się z wyzwaniem wielostronnej aktywności dzieci, rozwojem języka oraz kształtowaniem pożądanых postaw społeczno-moralnych. Wielokrotne uczestniczenie w określonych sytuacjach wzorowanych na życiowych sprzyja rozwojowi umiejętności wyciągania wniosków na podstawie zebranych doświadczeń, a także rozumieniu pojęć moralnych i społecznych²³.

Podsumowując, można zauważyć, że w atmosferze stwarzanej przez teatr dzieci otwierają się na przeżycia innych, ukazują i uwalniają swoje emocje: zdumienie, radość, ekscytację, zdziwienie i towarzyszące im napięcie. Z jednej strony uczestniczą w grupowym przeżyciu, z drugiej

18 T. Wilk, *Spoleczna rola kultury – sztuki teatralnej – w budowaniu tożsamości narodowej i kulturowej*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, red. J. Sempruch, Rzeszów 2006, s. 172.

19 *Teatr szkolny*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 417.

20 E. Förl, *Teatr w przedszkolu i świetlicy. Od pierwszego pomysłu do przedstawienia*, przeł. A. Skwara, Kielce 2004, s. 14–22.

21 M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna...*, s. 138–140.

22 W. Żardecki, *Wprowadzenie do wiedzy...*, s. 113–114.

23 J. Cybulska [i in.], *Inscenizowanie zabaw na podstawie literatury dziecięcej*, Warszawa 1991, s. 145–179.

natomiast gromadzą indywidualne doświadczenia i przeżycia²⁴. Teatr w wielowymiarowej postaci może zatem stanowić odpowiedź (krytyczną i pobudzającą do działania) na potrzebę doświadczania przez dzieci triady wartości: dobra, prawdy i piękna w drugim człowieku i w złożoności otaczającego je świata.

Egzemplifikacje edukacji teatralnej w szkole

Żardecki wyróżnia dwa sposoby rozumienia i wykorzystywania teatru w procesie kształcenia: jako samodzielnej metody nauczania i rozwijania aktywności twórczej oraz jako metody przydatnej w nauczaniu przedmiotów szkolnych. Nie ulega wątpliwości, że w obydwu przypadkach proces nauczania staje się bardziej atrakcyjny, a twórczość i kreatywność dzieci zostają pobudzone²⁵. Warto zatem zastanowić się nad formami i rodzajami aktywności teatralnej realizowanymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Fürl dokonała szerokiego i szczegółowego przeglądu form teatralnych wykorzystywanych w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Autorka nadała swojej pracy wymiar praktyczny, a jej propozycje powstały z myślą o nauczycielach poszukujących nie tyle gotowych rozwiązań, co inspiracji. Fürl wyróżniła takie formy teatru, jak: widowisko, grę z podziałem na role, grę w kręgu, improwizację, teatr z odgrywaniem ról, niemą grę, żywe obrazy, chińskie cienie, czarny teatr, sztukę z kukiełkami i postaciami, teatr mechaniczny, teatr nakręcany oraz teatr obrazów. Autorka celowo pominęła „duże formy” teatralne – balet, operę i pantomimę, gdyż jej zdaniem ich realizacja na pierwszym etapie edukacji spotyka się z dużymi trudnościami²⁶. Podobne stanowisko przyjęła Samulczyk-Pawluk, która do najczęściej stosowanych form i sposobów teatralizacji zajęć edukacyjnych w najmłodszych klasach szkoły zaliczyła „małe formy” teatralne: zabawę w teatr, gry dramatyczne, elementy dramy, sądy inscenizowane, teatr przedmiotów²⁷. Odmianą klasyfikację form teatralnych w nauczaniu wczesnoszkolnym zaprezentowali Flemming i Fritz. Autorzy zaproponowali etapy przejścia od zabawy z podziałem na role do zabawy w teatr. W ten sposób podkreślili znaczenie zarówno spektakli, jak i wprawek teatralnych we wszechstronnym rozwoju dziecka. Flemming i Fritz zalecili, aby przygodę z teatrem rozpocząć od zaangażowania wszystkich dzieci we wspólnie

24 I. Flemming, J. Fritz, dz. cyt., s. 13–14.

25 W. Żardecki, *Wprowadzenie do wiedzy...*, s. 114.

26 E. Fürl, dz. cyt., s. 53–65.

27 T. Samulczyk-Pawluk, dz. cyt., s. 192–199.

zabawy początkowo bez udziału publiczności. Takie działanie ma na celu wprowadzanie uczniów w świat teatru i jego tajniki. W kolejnych etapach dzieci zespołowo i indywidualnie odgrywają scenki. W czasie występów publicznością jest zespół klasowy. Czynności te przygotowują do końcowej fazy, czyli wspólnej prezentacji spektaklu przed szerokim audytorium²⁸.

Najbardziej rozpowszechnioną formę realizacji edukacji teatralnej stanowią inscenizacje szkolne. Problematykę tę, włączywszy reżyserię i scenografię, poruszają autorzy licznych publikacji, często o charakterze poradnikowym, skierowanych do nauczycieli i osób zainteresowanych tworzeniem dziecięcego teatru²⁹. Inscenizacja może być rozumiana jako:

[...] forma pracy nauczyciela z uczniami, która pobudza wielostronną aktywność dziecka: emocjonalną, praktyczną, intelektualną. Wpływa wszechstronnie kształcąc, jest źródłem różnorodnych przeżyć emocjonalnych związanych nie tylko z odbiorem jej treści, ale głównie z procesem jej przygotowania i wystawienia³⁰.

Uczestniczenie w inscenizacji umożliwia uczniom poznanie nowych środków wyrazu, rozwija ich inwencję twórczą, spostrzegawczość, wyobraźnię oraz wspomaga budowanie umiejętności podejmowania decyzji. Jak trafnie odnotowuje Förl, w zasadzie każdy uczeń ma styczność z inscenizacjami. Takie „wielkie święta”, jak: Boże Narodzenie, Dzień Matki, Dzień Babci, apele z okazji ważnych uroczystości i świąt narodowych stanowią najczęstszy powód realizowania projektu teatralnego³¹. Aby inscenizacja mogła mieć miejsce, należy odpowiednio ją zaplanować. Elwira Drzał i Iwona Skibińska-Czechowicz wyróżniają pięć etapów działań: zapoznanie z tekstem, w oparciu o który inscenizacja ma powstać, ustalenie techniki i rodzaju wykonania inscenizacji, np. gra aktorów, teatrzyk wycinanek, gra lalki, zaprojektowanie i przygotowanie kostiumów, dekoracji i rekwizytów, opracowanie potrzebnej muzyki oraz samo wystawienie inscenizacji³². Przy każdej z podejmowanych czynności należy pamiętać o pobudzeniu uczniów i wyzwoleniu ich twórczości.

Inszenizacje szkolne często utożsamiane są z teatrem szkolnym. Samulczyk-Pawluk zauważa, że dwa najbardziej popularne kierunki rozu-

28 I. Flemming, J. Fritz, dz. cyt., s. 5–11, 18.

29 Por. A. Maj [i in.], *Inszenizacje, zabawy ruchowe dla klas I–III*, Warszawa 2000; J. Cybulska [i in.], dz. cyt.; E. Drzał, I. Skibińska-Czechowicz, *Inszenizacje w nauczaniu zintegrowanym*, Gdańsk 2000; W. Chotomska, *Legends polskie na scenę*, Łódź 2011; K. Stróżański, *Teatr mój widzę ubogi. Vademecum reżysera teatru szkolnego*, Wrocław 2002; H. Warchałowska, *Inszenizacje. 40 scenariuszy przedstawień przedszkolnych i szkolnych na cały rok*, Zakrzewo 2010; P.C. Tarkowski, *Inszenizacje na cały rok*, Kielce 2006; *Inszenizacje na Boże Narodzenie i Wielkanoc. Praca zbiorowa*, red. A. Bałoniak, Poznań 2001; R. Przymus, *Inszenizacje pełne radości: dla klas 1–3*, Łódź 1995; P. Adamczyk, *Gra w teatr. Jak prowadzić dziecięce i młodzieżowe zespoły teatralne*, Kraków 2005; I. Lasota, *TESPIS-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr*, Kraków 2007.

30 E. Drzał, I. Skibińska-Czechowicz, dz. cyt., s. 3.

31 E. Förl, dz. cyt., s. 33.

32 E. Drzał, I. Skibińska-Czechowicz, dz. cyt., s. 3.

mienia edukacji teatralnej w szkole to: uczestniczenie w teatrze szkolnym oraz zdobywanie wiedzy o teatrze³³. Okoń teatr szkolny rozumie jako:

[...] jedną z form pozalekcyjnych lub pozaszkolnych zajęć dzieci i młodzieży, polegającą na wystawianiu sztuk teatralnych z udziałem uczniów w charakterze aktorów, scenarzystów, reżyserów, charakteryzatorów i organizatorów widowni, niekiedy nawet w roli autorów wypowiedzi scenicznych bądź większych utworów³⁴.

Należy jednak pamiętać, że teatr szkolny i działania mu towarzyszące stanowią zaledwie jeden z elementów wielowymiarowej edukacji teatralnej. Jak pisze Fűrł, sztuka tworzona jest przy pomocy narratora, tańca, ruchów, dźwięków, muzyki i publiczności, i bez tych elementów nie może istnieć. Ważne jest zatem, aby publiczność miała możliwość włączenia się do gry³⁵, zarówno w teatrze tworzonym przez uczniów, jak i dla uczniów. Interesującą egzemplifikacją realizowania edukacji teatralnej w kształceniu wczesnoszkolnym prezentuje Jadwiga Cybulska wraz ze współautorkami. W ich ujęciu edukacja ta przyjmuje formę zabawy inscenizowanej, w której dziecko odtwarza i naśladuje wzory zaczerpnięte z literatury. Zadaniem auterek bogactwo i różnorodność literatury stanowią podłoże i bazę w postaci pięknego oraz niewyczerpalnego źródła dla aktywności i przeżyć ucznia³⁶.

Edukacja teatralna w szkole

Ujmowanie edukacji teatralnej na pierwszym etapie kształcenia w sposób całościowy i wielowymiarowy prowadzi do postawienia pytań o jej formalne możliwości. Dla potrzeb niniejszego artykułu formalna edukacja teatralna rozumiana jest jako rodzaj edukacji realizowany na etapie edukacji wczesnoszkolnej w szkole podstawowej, regulowany aktami prawnymi – ustawą o systemie oświaty oraz właściwymi jej rozporządzeniami wydanymi przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN). Do końca roku szkolnego 2016/2017, który to okres obejmuje niniejsze opracowanie, kwestie organizowania procesu nauczania dzieci w instytucji szkoły definiowała ustawa z dnia 29 grudnia 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw³⁷. Dokumentem bezpośrednio skierowanym do nauczyciela, stanowiącym źródło szczegółowych

33 T. Samulczyk-Pawluk, dz. cyt., s. 19–22, 28.

34 *Teatr szkolny*, [w:] W. Okoń, dz. cyt., s. 417.

35 E. Fűrł, dz. cyt., s. 65,73.

36 J. Cybulska [i in.], dz. cyt., s. 18–19.

37 Ustawa z dn. 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016 r. poz. 35.

wskazań dla jego pracy dydaktycznej, jest podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, funkcjonująca jako załącznik do rozporządzenia w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół³⁸.

W związku ze zmianą władzy w Polsce w 2015 roku oraz trwającym na przestrzeni ostatnich kilku lat upolitycznionym sporem o wiek dzieci rozpoczynających naukę w szkole podstawowej, prowadzonym przede wszystkim na linii ministerstwo – rodzice, akty prawne regulujące kwestie podstawy programowej, a wraz z nimi treści podstaw programowych, ulegały wielokrotnym nowelizacjom³⁹.

Podstawa programowa obowiązująca od 2012 roku dla klas I–III szkół podstawowych wskazuje na wiedzę, kompetencje i umiejętności, które uczniowie powinni posiadać po ukończeniu klas I i III szkoły podstawowej. Należy zauważyć, że edukacja teatralna nie została wyróżniona jako obowiązkowa do realizacji w czasie zajęć. W dokumencie można jednak odnaleźć jej elementy podporządkowane nauczaniu innych przedmiotów. I tak w nawiązaniu do osiągnięć dziecka kończącego I klasę wzmianki na temat edukacji teatralnej zawierają treści nauczania zgrupowane przede wszystkim wokół edukacji polonistycznej i plastycznej. Edukacja polonistyczna swoim zakresem obejmuje m.in. kształtowanie umiejętności wypowiedziania się w małych formach teatralnych⁴⁰, w ramach których uczeń:

38 Warto zauważyć, że treści zawarte w podstawach programowych nie uniknęły ostrej krytyki ze strony środowiska specjalistów akademickich zajmujących się kształceniem wczesnoszkolnym, zob. D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2015.

39 Od 1 września 2017 r. nauczycieli pierwszego etapu kształcenia miało obowiązywać rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, które jednak nie zostało wprowadzone w związku z reformą systemu oświaty z 2017 r. Dłatego pracę nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do końca roku szkolnego 2016/2017 regulowały dwa wcześniejsze rozporządzenia: z dn. 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r. poz. 977) oraz z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r. poz. 803). Wrz. z przeformułowaniem sceny politycznej i dojściem do władzy rządu Beaty Szydło przeprowadzono reformę systemu oświaty i wprowadzono nowy ustrój szkolny obowiązujący od września 2017. Zmiany regulują ustawy: z dn. 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe oraz ustawa z dn. 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Ustawa z dn. 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2017 r. poz. 59. oraz Ustawa z dn. 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2017 r. poz. 60., a także: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r. poz. 356). Przedstawiona refleksja obejmuje trzy wymienione, następujące po sobie postawy programowe dla etapu edukacji wczesnoszkolnej z lat: 2012, 2014 i 2016.

40 Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r.: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych dla pierwszego etapu edukacyjnego: klas I–III edukacji wczesnoszkolnej.

- a) uczestniczy w zabawie teatralnej, ilustruje mimiką, gestem, ruchem zachowania bohatera literackiego lub wymyślonego,
- b) rozumie umowne znaczenie rekwizytu i umie posłużyć się nim w odgrywanej scenie,
- c) odtwarza z pamięci teksty dla dzieci, np. wiersze, piosenki, fragmenty prozy⁴¹.

Edukacja plastyczna z kolei została oparta na elementach wychowania przez sztukę; są to: „poznawanie architektury, malarstwa i rzeźby, wyrażanie własnych myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych oraz przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu”⁴². Spośród czterech szczegółowych wyznaczników zdolności plastycznych ucznia dwa punkty zostały poświęcone elementom edukacji teatralnej i regionalnej. Uczeń:

- 2) ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką [...]; 3) wykonuje proste rekwizyty (np. lalkę, pacynkę) i wykorzystuje je w małych formach teatralnych, tworzy przedmioty charakterystyczne dla sztuki ludowej regionu, w którym mieszka oraz ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką⁴³.

W omawianej podstawie programowej wzmianki dotyczące elementów edukacji teatralnej znajdują się w treściach edukacji polonistycznej, plastycznej oraz językowej (języka obcego nowożytnego oraz języka regionalnego – kaszubskiego). W zakresie edukacji polonistycznej uczeń ma za zadanie analizować i interpretować teksty kultury i tym samym powinien przejawiać wrażliwość estetyczną oraz rozwijać potrzebę kontaktu z literaturą⁴⁴. Zapisy regulujące nauczanie języka obcego nowożytnego nawiązują do edukacji teatralnej jako formy sprzyjającej jego przyswajaniu i nauce: uczeń „zadaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów, recytuje wiersze, rymowanki i śpiewa piosenki, nazywa obiekty z otoczenia i opisuje je, bierze udział w miniprzedstawieniach teatralnych”⁴⁵. Edukacja plastyczna w całości została oparta na wychowaniu przez sztukę (wybiórczym zresztą). Uczeń kończący trzecią klasę powinien posiadać określone umiejętności w zakresie percepcji, ekspresji i recepcji sztuki. Pośród wymienionych osiągnięć trudno jednak doszukać się elementów edukacji teatralnej poza szeroko rozumianą działalnością twórczą⁴⁶. Należy także zaznaczyć, że edukacja teatralna jest realizowana „przy okazji” – w trakcie zajęć muzycznych oraz w zakresie innych edukacji, np. w czasie zapoznawania dzieci z dziełami literackimi.

41 Tamże.

42 Tamże.

43 Tamże.

44 Tamże.

45 Tamże.

46 Tamże.

Podstawę programową obowiązującą od 2014 roku od poprzedniczki odróżnia sposób, w jaki zostały zapisane w niej pożądane osiągnięcia uczniów. Jej autorzy wskazali na osiągnięcia uczniów kończących trzecią klasę szkoły podstawowej, pomijając zapisy dotyczące pierwszych klas. W nawiązaniu do treści i wymagań związanych z edukacją teatralną niewiele się zmieniło. Można jej poszukiwać w obszarach edukacji polonistycznej, edukacji plastycznej oraz nauczania języka nowożytnego⁴⁷. Zmiany, które wprowadzono do podstawy programowej z 2016 roku, w żadnym stopniu nie objęły edukacji teatralnej⁴⁸.

W omawianych podstawach programowych znajdują się także zapisy nakładające na nauczycieli obowiązek tworzenia warunków sprzyjających nauce i rozwojowi dzieci⁴⁹. Zawarto je w punkcie 17, czyli w „zalecanych warunkach i sposobach realizacji podstawy programowej”:

Każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, trzeba stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć, np. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych⁵⁰

i w domyśle teatralnych.

Należy również nadmienić, że każda z przywoływanych podstaw zawiera określone zadania stawiane szkole przez MEN. Wśród nich pojawia się adnotacja o tworzeniu warunków do aktywności teatralnej dzieci. Jednym z zadań szkoły jest:

[...] poszanowanie godności dziecka; zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności oraz odpowiedzialności za siebie i najbliższe otoczenie; zapewnienie dziecku warunków do rozwijania ekspresji plastycznej, muzycznej, teatralnej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej⁵¹.

47 Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r.: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych dla pierwszego etapu edukacyjnego: klas I–III edukacji wczesnoszkolnej.

48 Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 czerwca 2016 r.: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych dla pierwszego etapu edukacyjnego: klas I–III edukacji wczesnoszkolnej.

49 Warto także wspomnieć o możliwościach organizacji własnej pracy w szkole przez uczniów. Zgodnie z ustawą z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty działający w szkole samorząd uczniowski ma prawo do „organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z Dyrektorem szkoły”. Tym samym uczniowie mogą podjąć własną inicjatywę w zakresie zorganizowania aktywności teatralnych, zob. Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 1991 r. Nr 95, poz. 425.

50 Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r.; Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r.; Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 czerwca 2016 r.

51 Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r.; Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 czerwca 2016 r. Z kolei podstawa programowa stanowiąca załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r. nie uwzględnia bezpośrednio aktywności teatralnej dzieci w przytoczonym zapisie, zob. Załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r.

Wnioski i zakończenie

Pełną edukację teatralną można rozumieć jako wychowanie do teatru i przez teatr. Pojęcia te komplementarnie ujmują zdobywanie przez uczniów wiedzy o teatrze, kształtowanie ich kompetencji kulturowych oraz rozwijanie wrażliwości estetycznej. Staje się to możliwe poprzez uczestniczenie dzieci w życiu teatru – oglądanie spektakli oraz rozmowy i dyskusje z postaciami zaangażowanymi w ich tworzenie, a także poprzez szereg działań i doświadczeń składających się na osobiste przeżywanie teatru przez uczniów. Tak ujmowana edukacja teatralna sprzyja ich całościowemu rozwojowi oraz buduje i doskonali ich kompetencje niezbędne do uczestniczenia w życiu artystycznym, kulturalnym i społecznym.

W świetle powyższego przyjrzenia się trzem kolejnym podstawom programowym okazuje się, że pełna i wielowymiarowa edukacja teatralna na pierwszym etapie kształcenia w szkole podstawowej nie istnieje. Pomimo kolejnych nowelizacji ustaw i rozporządzeń oraz poprawek MEN zmieniających postawy programowe dla etapu kształcenia wczesnoszkolnego edukacja teatralna wciąż pozostaje niezauważona i niemal niezmieniona. Autorzy podstaw programowych z lat 2012, 2014 i 2016 nie wyróżnili edukacji teatralnej jako osobnej edukacji. Oznacza to, że nie funkcjonuje ona jako samodzielna edukacja realizowana w czasie obowiązkowych zajęć szkolnych, a jest podporządkowana nauczaniu innych przedmiotów. W konsekwencji omówione podstawy programowe stwarzają formalne możliwości jedynie do fragmentarycznej i wybiórczej realizacji elementów edukacji teatralnej, a szkoła w ramach bezpłatnego kształcenia nie gwarantuje uczniom dostępu do pełnej edukacji teatralnej. W praktyce oznacza to, że jeżeli nauczyciel nie wyjdzie z zamiarem organizacji – w ramach zajęć szkolnych bądź pozaszkolnych – elementów edukacji teatralnej, takowa prawdopodobnie się nie odbędzie. Również jakość, zakres i częstotliwość jej prowadzenia zależą przede wszystkim od kompetencji, zaangażowania i pasji nauczyciela⁵².

Warto raz jeszcze przypomnieć, że w systemie szkolnym edukacja teatralna najczęściej odbywa się w ramach teatru szkolnego i inscenizacji przygotowywanych z myślą o ważnych szkolnych uroczystościach. Krytyczną refleksją na temat stanu i jakości tego typu projektów teatralnych podzieliła się Katarzyna Krasoń. Autorka zauważyła, że nauczyciele pracujący w szkole nie posiadają odpowiedniego merytorycznego

52 Wyjątek stanowią coraz częściej włączane do systemu pracy szkoły warsztaty i zajęcia dodatkowe, również teatralne, na ogół funkcjonujące jako element kształcenia pozaformalnego. Najczęściej zajęcia te są odpłatne, co stanowi barierę ekonomiczną dla wielu dzieci pochodzących z biednych rodzin i wykluczonych środowisk społecznych, zob. W. Okoń, dz. cyt., s. 205.

i artystycznego przygotowania do realizowania działań artystycznych oraz nie potrafią właściwie wykorzystywać sztuki jako komponentu pracy edukacyjno-wychowawczej:

Dotyka to głównie – niestety – nauczycieli klas I–III, którym często decydenci placówki szkolnej zalecają określone formy aktywności pozalekcyjnej, do których są niestety nieprzygotowani. Najczęstszą przestrzenią penetrowanych dylematów jest niestety plastyka i teatr [...]. Okazuje się, że – pozornie – formy działania plastycznego czy teatralnego są dostępne każdemu, bez specjalnego profesjonalnego przygotowania (wykształcenia lub praktyki artystycznej) [...]. Aktywność nauczyciela bazuje zatem jedynie na chęciach, które, niewątpliwie istotne, winny jednakowoż towarzyszyć kompetencjom, a nie je zastępować⁵³.

Krasoń jednocześnie zwraca uwagę, że efektem braku przygotowania artystycznego nauczycieli jest:

Sztampa, nacisk na pamięciowe opanowanie gotowego tekstu, nieudolna recytacja bliższa poetyce serii karabinu maszynowego, nauczyciel nerwowo przykucający pod sceną i «kierujący ruchem», podpowiadający teatralnym szepem kwestie zestresowanym maluchom [...]. Pojawiają się, wcale nie epizodyczne, sytuacje, kiedy baza treściowa spektaklu opiera się na materiale zbyt infantylnym dla uczniów: w myśl nieaktualnej już dla siedmio–dziesięcioletka antropomorfizacji czy animizacji, powracamy w ten sposób do wątków interesujących dla 3–4 latków⁵⁴.

Również Samulczyk-Pawluk, poddając krytycznemu namysłowi możliwości realizacji edukacji teatralnej na etapie nauczania wczesnoszkolnego, zauważa, że są one niewielkie. Autorka przedstawiła badania skoncentrowane na jakościowej analizie programu reformy szkolnictwa z 1999 roku oraz towarzyszących jej opracowaniach metodycznych, podręcznikach szkolnych, szkolnych programach nauczania i programach wychowawczych. Badaniami zostało objętych trzynaście szkół zlokalizowanych w Zielonej Górze. Z jednej strony Samulczyk-Pawluk podkreśliła, że edukacja teatralna nie została uwzględniona w reformie szkolnictwa zapoczątkowanej w 1999 roku, co oznacza, że teatr jest interpretowany jedynie jako możliwość doraźnych lub okazjonalnych działań podejmowanych przez nauczycieli. Ponadto w programach szkolnych znajduje się niewiele treści z zakresu edukacji teatralnej, a obecne są przypadkowe. Z drugiej strony autorka wskazała na programy autorskie jako źródło pomysłów i inspiracji dla innych nauczycieli. W jej opinii stanowią one o możliwościach realizacji pełnej i twórczej edukacji teatralnej. Zauważa jednak, że stworzenie programu autorskiego skierowane jest przede wszystkim do wybitnych nauczycieli, którzy w szkole stanowią rzadkość⁵⁵.

53 K. Krasoń, *Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2013, nr 20, s. 17.

54 Tamże, s. 19.

55 T. Samulczyk-Pawluk, dz. cyt. s. 171.

W tym świetle za podsumowanie mogą posłużyć słowa Krystyny Ferenz, która podkreśliła fundamentalną rolę szkoły obejmującej swoim oddziaływaniem wszystkie dzieci. Szkoła powinna stworzyć dzieciom okazję do poznania wiadomości ze wszystkich dziedzin sztuki w podstawowym wymiarze. Autorka jednocześnie odnotowała, że do najbardziej zaniedbanych i bagatelizowanych dziedzin wychowania kulturalnego należy edukacja teatralna⁵⁶. Równie trafne podsumowanie mogą stanowić słowa Teresy Samulczyk-Pawluk, która zauważyła, że pomimo wielu postulatów oraz wbrew wcześniejszym doświadczeniom i osiągnięciom, autorzy reformy oświaty pozostawili kwestię edukacji teatralnej bez regulacji, oddając w ręce nauczycieli decyzję jej prowadzenia i tym samym zaprzepaszczając dorobek takich twórców, jak Komarnicki, Konarski, Cierniak, Strzelecka i Kwieciński⁵⁷.

Na zakończenie warto skierować uwagę na jeszcze jeden watek, a mianowicie na fakt, że wielowymiarowa i pełna edukacja teatralna nie jest możliwa do zrealizowania jedynie w warunkach szkolnych i w wyniku działalności szkoły. Aby uczniowie mogli w pełni uczestniczyć w życiu teatru i je współtworzyć, konieczna jest współpraca szkoły i teatru. Współpraca ta, oparta na sieci wzajemnych relacji, powinna stanowić nieodłączną perspektywę wielowymiarowego poznawania i doświadczania teatru przez dzieci w ramach szkolnego systemu kształcenia. Problematyka współpracy szkoły z najbliższym otoczeniem i instytucjami kultury zasługuje jednak na oddzielne opracowanie.

Bibliografia

- Adamczyk P., *Gra w teatr. Jak prowadzić dziecięce i młodzieżowe zespoły teatralne*, Kraków 2005.
- Asyngier-Kozieł A., *Współczesne poglądy na temat zintegrowanej edukacji teatralnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 3–4, s. 157–181.
- Chotomska W., *Legendy polskie na scenę*, Łódź 2011.
- Cybulska J. [i in.], *Inscenizowanie zabaw na podstawie literatury dziecięcej*, Warszawa 1991.
- Drzał E., Skibińska-Czechowicz I., *Inscenizacje w nauczaniu zintegrowanym*, Gdańsk 2000.
- Dudzik W., *Dialog z tradycją, dialog z Grotowskim, dialog z widzem*, [w:] *Teatr – przestrzeń dialogu*, red. J. Ostrowska, J. Tyszką, Szczecin 2002.
- Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.

⁵⁶ Zob. K. Ferenz, *Wprowadzenie dzieci w kulturę*, Wrocław 1995; K. Ferenz, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003.

⁵⁷ T. Samulczyk-Pawluk, dz. cyt., s. 136.

- Ferenz K., *Wprowadzenie dzieci w kulturę*, Wrocław 1995.
- Flemming I., Fritz J., *Teatr w szkole. Propozycje zabaw dla dzieci w wieku od 6 do 13 lat*, przeł. M. Jałowicz, Kielce 2002.
- Fürl E., *Teatr w przedszkolu i świetlicy. Od pierwszego pomysłu do przedstawienia*, przeł. A. Skwara, Kielce 2004.
- Guzy-Steinke H., Wilk T., *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Toruń 2009.
- Hausbrandt A., *Teatr w społeczeństwie*, Warszawa 1983.
- Inscenizacje na Boże Narodzenie i Wielkanoc. Praca zbiorowa*, red. A. Bałoniak, Poznań 2001.
- Klus-Stańska D., *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2015.
- Klus-Stańska D., *Wprowadzenie do książki*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, red. D. Klus-Stańska, Kraków 2015.
- Krasoń K., *Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwanie rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2013, nr 20, s. 17–26.
- Lasota I., *TESPIS-ek w szkole, czyli jak i po co bawić się z dziećmi w teatr*, Kraków 2007.
- Maj A. [i in.], *Inscenizacje, zabawy ruchowe dla klas I–III*, Warszawa 2000.
- Miller R., *Z rozważań nad edukacją teatralną*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1968, nr 3 (49), s. 127–146.
- Olczak M., *Trening twórczości – współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, Kraków 2009.
- Przymus R., *Inscenizacje pełne radości: dla klas 1–3*, Łódź 1995.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2012 r., poz. 977.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r., poz. 803.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 czerwca 2016 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2016 r., poz. 895.
- Samulczyk-Pawluk T., *Edukacja teatralna w szkole podstawowej*, Kraków 2005.
- Stróżański K., *Teatr mój widzę ubogi. Vademecum reżysera teatru szkolnego*, Wrocław 2002.
- Szczańska M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000.
- Tarkowski P.C., *Inscenizacje na cały rok*, Kielce 2006.
- Teatr szkolny*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 1991 r. Nr 95, poz. 425.

- Ustawa z dn. 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016 r. poz. 35.
- Uszyńska-Jamroc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003.
- Warchałowska H., *Inscenizacje. 40 scenariuszy przedstawień przedszkolnych i szkolnych na cały rok*, Zakrzewo 2010.
- Wilk T., *Społeczna rola kultury – sztuki teatralnej – w budowaniu tożsamości narodowej i kulturowej*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju*, J. Sempruch, Rzeszów 2006.
- Wojnar I., *Wychowanie estetyczne – wychowanie człowieka*, [w:] *Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej*, red. A. Białkowski, Lublin 1997.
- Żardecki W., *Uczestnictwo w kulturze teatralnej w świetle badań „Oświata Dorosłych”* 1990, nr 4–5, s. 156–160.
- Żardecki W., *Wprowadzenie do wiedzy o teatrze dla pedagogów*, [w:] *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką*, red. W. Bobrowicz, Lublin 2009.
-

Theatrical education. About the formal possibilities of theatrical education at early childhood

Abstract:

The main focus of the following paper is the theatre in its educational dimension. Rised issues include theatrical education at early childhood. The first part concentrates on theatrical education characterized in light of wider concepts of aesthetic education and art education. This section also outlines the educational benefits of the impact of theatrical education on young students and some exemplification of its forms. The second part focuses on critical reflection on the last three core curriculums for early childhood in terms of formal possibilities they provide for theatrical education.

Keywords:

child, curriculum, early childhood education, theatre, theatrical education

Miejsce i rola języka kaszubskiego w systemie nauczania | Michalina Czaja, Akademia Pomorska w Słupsku

Streszczenie:

Niniejszy artykuł ma za zadanie przybliżyć problemy związane z interkulturowymi aspektami przekazu języka kaszubskiego. Poruszone zostaną kwestie: przekazywania języka kaszubskiego między pokoleniami, wprowadzania nauczania języka kaszubskiego do szkół, podręczników do nauki tego języka oraz sytuacji edukacyjnej dziecka kaszubskiego w warunkach bilingwizmu. Celem referatu jest pokazanie miejsca i roli języka kaszubskiego w systemie nauczania poprzez znaczenie rodziny jako środowiska równoważącego próby unifikacji państwowej oraz ukazanie, że znajomość języka kaszubskiego zacieśnia więzy rodzinne. Dzięki wprowadzeniu mowy kaszubskiej do szkół ma ona szansę na przetrwanie, a nawet rozwój.

Słowa kluczowe:

bilingwizm, dwujęzyczność, język kaszubski, kultura kaszubska, nauczanie języka kaszubskiego, tradycje kaszubskie

Wprowadzenie

W dobie rozwoju cywilizacyjnego i licznych przemian społeczno-politycznych szczególnie ważne staje się tworzenie poczucia bliskiej więzi z małą ojczyzną, dzięki której młody człowiek buduje swoją tożsamość i czuje się wartościową jednostką posiadającą własne korzenie, tradycje, obyczaje oraz język¹. Mowa kaszubska stanowi jeden z istotnych elementów wrastania w kulturę Kaszubów. Ich przepiękne, bogate tradycje oraz zwyczaje były początkowo przekazywane ustnie z pokolenia na pokolenie. Dopiero w XIX wieku Florian Ceynowa, wielki działacz i pisarz kaszubski, zapoczątkował rozwój pisanego języka kaszubskiego, podejmując pierwsze próby normalizacji i doskonalenia pisowni, co

¹ Zob. C. Olbracht-Prondzyński, *Kaszubi dzisiaj. Kultura – język – tożsamość*, Gdańsk 2007, s. 6–7.

kontynuowali następnie działacze ruchu młodokaszubskiego. Aleksander Majkowski i Jan Karnowski, zrzeszeni w kręgu młodokaszubów², głosili konieczność trwania przy wierze i obyczajach ojców oraz krzewienia języka kaszubskiego celem wyzwolenia spod jarzma zaborców. Późniejsze czasy głębokiego komunizmu przyczyniły się do niszczenia swoistości kulturowej Kaszubów. Zmiana ustrojowa, która dokonała się w Polsce na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, umożliwiła Kaszubom walkę o prawa i zmianę statusu własnej grupy. Kaszubszczyzna, zabroniona niegdyś w miastach, stała się językiem prostego ludu, a wkrótce ewoluowała i rozprzestrzeniła się na inne warstwy społeczne³. Od roku 1989 obserwuje się powolny renesans języka kaszubskiego w życiu społeczeństwa. Kaszubszczyzna jest obecna w kościele, prasie, radiu, telewizji, a co najważniejsze – w szkołach, gdzie odbywa się nauczanie języka kaszubskiego. Poprzez wprowadzenie mowy kaszubskiej do szkół ma ona szansę na przetrwanie, a nawet rozwój. W szkole dzieci zaznajamiają się zarówno z bierną, jak i czynną znajomością języka oraz literatury kaszubskiej.

Nauczanie języka kaszubskiego w szkole jest jednym z istotnych elementów kształtowania świadomości współczesnego młodego Kaszuba. Wprowadzenie nauki języka kaszubskiego do szkół jest ewenementem w burzliwej historii kaszubszczyzny. Kazimierz Kossak-Główczewski twierdzi, że edukacja regionalna, w której uczestniczą dzieci, jest „powrotem do domu, do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej, narodowej i ogólnoludzkiej”⁴.

Przekazywanie języka kaszubskiego między pokoleniami

Według Reginy Pawłowskiej:

[...] język naturalny jest potencjalnym systemem znaków, najdoskonalszym i najekonomicznym systemem znaków, wewnątrz zhierarchizowanym. Wszyscy użytkownicy języka, porozumiewając się, tworzą teksty językowe (komunikaty). Na podstawie analizy takich tekstów ustala się system znaków, którymi nosiciele danego języka się posługują⁵.

2 G. Labuda, *Kaszubi i ich dzieje*, Gdańsk 1996, s. 41–42.

3 Zob. Z. Szultka, *Szkic dziejów Kaszubów za szczególnym uwzględnieniem przemian językowych*, [w:] *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Kaszubszczyzna*, red. E. Bereza, Opole 2001, s. 28.

4 *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999, s. 291.

5 R. Pawłowska, *Dialekt – bogactwo czy przeszkoda w nauce szkolnej*, [w:] *Bliżej regionu i ucznia*, red. E. Mazurkiewicz, Gdańsk 1993, s. 100.

Język służy jako narzędzie komunikacji międzyludzkiej, środek poznawania świata, wyrażania emocji i zachowania. Jerzy Nikitorowicz za szczególnie ważny w rozwoju dziecka uznaje język pierwotny – matczyny⁶. Kazimierz Kossak-Główczewski, opierając się na teorii Basila Bernsteina, uważa, że „język posiada społeczną naturę i jest symbolicznym sposobem konstruowania wiedzy o rzeczywistości. Język przekazywany w procesie socjalizacji staje się więc sposobem kategoryzowania świata i jego rozumienia”⁷. Definiuje on także tożsamość społeczną jednostki. Brunon Synak zauważa zaś, że:

Język jest ważną formą odniesienia grupowego (np. jako socjolekt) oraz podstawową wartością kulturową społeczności nim się posługującej. W języku zawarte są wyobrażenia o świecie, przenoszone z pokolenia na pokolenie. Język umożliwia wzajemny przepływ wartości kulturowych, stanowi istotne tworzywo tożsamości jednostkowej i zbiorowej⁸.

Marek Latoszek natomiast definiuje język jako

[...] środek przekazu dziedzictwa kulturowego następnym pokoleniom, narzędzie komunikacji między członkami danej zbiorowości oraz element utożsamiania się jednostki z grupą, który zauważalny jest również w szerszych aspektach narodo-państwowych⁹.

Jan Karnowski, podobnie jak Aleksander Majkowski, twierdzi, że „kaszubszczyzna posiada wszystkie cechy, aby móc funkcjonować jako samodzielny język”¹⁰. Gerard Labuda swój pogląd na temat statusu językowego kaszubszczyzny określił następująco:

Obecnie nie może być już wątpliwości [...] że kaszubszczyzna za przykładem wielu innych tzw. małych narodów lub wspólnot etnicznych, głównie w Europie Środkowej i Europie Wschodniej [...] wznosi się na szczybel odrębnego języka (słowniki, literatura, świadomość etniczna)¹¹.

Zdaniem Zdzisława Aleksandra:

Język przekazywany z pokolenia na pokolenie przypisuje nas do danej kultury. Jednostka, znajdując się w sytuacji wpływu dwóch lub więcej kultur, poprzez język identyfikuje się z daną grupą, przez co staje się jej wyznacznikiem społeczno-kulturowym. Język traktowany jako wartość rdzenna kształtuje jednostkową i grupową tożsamość etniczną¹².

6 Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009, s. 416–418.

7 K. Kossak-Główczewski, *Regionalizacja nauczania i edukacja regionalna na Kaszubach. Założenia teoretyczne, historia, dylematy postkolonialnej współczesności*, [w:] *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niemców, Sami i Kaszubów*, red. K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1999, s. 103.

8 B. Synak, *Kaszubska tożsamość. Ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*, Gdańsk 1999, s. 176.

9 M. Latoszek, *Wokół funkcji przekazywania języka kaszubskiego przez instytucje społeczne*, [w:] *Problem statusu językowego kaszubszczyzny. Materiały z sesji popularnonaukowej 17 X 1991*, red. E. Bereza, Gdańsk 1991, s. 17–26.

10 S. Ramułt, *Słownik języka pomorskiego, czyli kaszubskiego*, Gdańsk 2003, s. 15.

11 B. Synak, dz. cyt., s. 180.

12 Z. Aleksander, *Sytuacja edukacyjna dziecka kaszubskiego w warunkach dwujęzyczności lub dyglosy (rozważania teoretyczne z aneksem empirycznym)*, [w:] *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niemców, Sami i Kaszubów*, red. K. Kossak-Główczewski,

Kaszubi uważają język kaszubski za lokalny, podobnie jak język polski. Język kaszubski, mimo że jest dla Kaszubów językiem ojczystym, najczęściej nie jest już ich językiem pierwszym. Zaledwie niewielki odsetek młodego pokolenia otrzymuje ten język od swoich rodziców. Kaszubi posługują się językiem o odmianach dialektalnych, a także językiem standaryzowanym (literackim). Stosunek do kultury etniczno-regionalnej nie jest przedmiotem sporów między rodzicami a dziećmi w rodzinach kaszubskich. Nie powstają konflikty na tym tle i nie widać drastycznego narzucania dzieciom tej kultury przez rodziców lub odrzucania jej przez dzieci, chociaż obserwacje oraz wypowiedzi publiczne mogą sygnalizować takie przypadki¹³. Istnieje raczej tolerancja dla zróżnicowanego zainteresowania kulturą etniczno-regionalną w rodzinach kaszubskich. Raz bywa ono silniejsze u rodziców, raz u dorastających dzieci, odkrywających niekiedy świat kaszubski poza własną rodziną, w szkole lub w kręgu rówieśników. Widać jednak presję opinii środowiskowej na potwierdzanie i manifestowanie kaszubskiej przynależności. Poczucie etniczności wśród młodych mieszkańców Kaszub w formie, w jakiej jest przez nich wynoszone dziś z rodzin kaszubskich, nie stanowi czynnika strukturalnego w zbiorowościach lokalnych, tzn. czynnika wyznaczającego lub wzmacniającego podziały na tle etniczno-kulturowym. Poczucie etniczności ma raczej charakter pewnego rodzaju więzi społeczno-psychicznej pozwalającej młodej generacji utrzymać kontakt z rodziną i środowiskiem pochodzenia lub czasem instynktownie schronić się w świecie tradycyjnej kultury etniczno-regionalnej przed naporem standardowej kultury masowej, jej nietolerancją dla inności i niszczeniem odmiennej tożsamości.

Za największy problem przetwarzania języka kaszubskiego można jednak uznać systematycznie zmniejszającą się grupę dzieci i młodzieży, która wynosi znajomość języka z domu. Choć w najbardziej kaszubskich gminach młodzież zna język kaszubski, zazwyczaj jest to znajomość bierna – dzieci językiem tym się nie posługują. Przykładem może być gmina Sulęcyno, w której na 55 badanych rodzin tylko w jednej młodzież rozmawia po kaszubsku codziennie, a w jednej rodzinie rozmawia się często¹⁴. Bardzo wyraźne i znamienne różnice wykazuje funkcja mowy kaszubskiej w domu rodzinnym. Funkcja ta zależna jest od typu wewnątrzrodzinnej relacji. Najczęściej po kaszubsku rozmawia się z dziadkami i rodzicami, a więc z pokoleniem starszym, nieco rzadziej z rodzeństwem i małżonkami. Inaczej ma się rzecz w stosunku

Gdańsk 1999, s. 119.

¹³ Zob. B. Synak, dz. cyt., s. 184–186.

¹⁴ Zob. J. Mardawski, *Statystyka ludności kaszubskiej. Kaszubi u progu XXI wieku*, Gdańsk 2005, s. 50–51.

do dzieci i wnuków, większość osób mających dzieci komunikuje się z nimi w języku kaszubskim. Im młodsze pokolenie w rodzinie jest partnerem do rozmowy, tym rzadziej odbywa się ona w języku kaszubskim. Trudno zatem powiedzieć, aby współczesna rodzina kaszubska była głównym terenem pielęgnowania mowy ojców, wręcz przeciwnie – socjalizacja najmłodszego pokolenia w rodzinie raczej zmierza w kierunku eliminacji tej mowy na rzecz nie zawsze poprawnej polszczyzny.

Obserwowany proces stopniowego odchodzenia od mowy kaszubskiej dzieje się za sprawą starszych pokoleń¹⁵. Obecnie rodzice wychowują dzieci w języku polskim, dlatego wielu młodych zaczyna mówić po kaszubsku dopiero na pewnym etapie nauki, ucząc się tego języka w szkole. Problem cenienia języka kaszubskiego niżej niż języka polskiego jest poważnie traktowany przez nauczycieli regionalistów, gdyż wiedzą oni, że postrzeganie języka kaszubskiego jako nieużytecznego i przeszkadzającego w nauce szkolnej doprowadziło do sytuacji, w której znajomość języka regionalnego zaczęła zanikać. Prognoza Gerarda Labudy wydaje się słuszna: „Jak długo rodzice będą swoim dzieciom [...] opowiadać bajki, baśnie i swoje własne życiowe przygody we własnej mowie, tak długo jej żywotność i ciągłość będzie trwała”¹⁶. W chwili obecnej pozostaje nauka szkolna w duchu dwukulturowości i dwujęzyczności, a po jej ewentualnym sukcesie powrót do środowiska rodzinnego. Mieszkający w miastach młodzi Kaszubi niemal w ogóle nie znają swojego języka rodzimego. Posługują się nim głównie nieformalne kręgi towarzyskie (rodzina, sąsiedzi, środowisko). Kaszubski używany jest przede wszystkim jako narzędzie komunikacji w rozmowach pomiędzy członkami średniego pokolenia¹⁷.

Wprowadzanie nauczania języka kaszubskiego do szkół

W dobie szybko rozwijającej się cywilizacji żaden język nie przetrwa, jeśli będzie językiem tylko mówionym, stąd zrodził się pomysł wprowadzenia języka kaszubskiego do szkół. Pierwszymi szkołami na Pomorzu, w których od 1 września 1991 roku wprowadzono nauczanie języka kaszubskiego, były: Szkoła Podstawowa w Głodnicy oraz Kaszubskie Liceum Ogólnokształcące w Brusach¹⁸.

¹⁵ Zob. B. Synak, dz. cyt., s. 186–187.

¹⁶ G. Labuda, dz. cyt., s. 392.

¹⁷ Zob. N. Dołowy, *Kaszubi z Pomorza*, Gdynia 2010, s. 59.

¹⁸ Zob. A. Marszałek, *Kaszubska szkoła w Głodnicy*, „Dyrektor Szkoły” 1998, nr 7–8, s. 62–64.

Wprowadzenie języka kaszubskiego do szkoły podstawowej wymagało wielu prac przygotowawczych. Najważniejszą kwestią było opracowanie odpowiedniego programu nauczania. W roku szkolnym 1991/1992 ustalono, że lekcje języka kaszubskiego będą się odbywać w wymiarze jednej godziny tygodniowo, a w kolejnych latach – w wymiarze trzech godzin tygodniowo¹⁹. Rodzice dzieci uczących się języka kaszubskiego, widząc pozytywne efekty i wysokie wyniki przez nie osiągnięte, złożyli oświadczenia (zgodnie z prawem oświatowym), na podstawie których od 1994 roku szkoła stała się dwujęzyczna. Zapoczątkowało to opracowanie programu nauczania języka kaszubskiego dla klas I–III. Zadania tego podjęła się Jaromira Labudda. Kaszubskie Liceum w Brusach utworzono natomiast dzięki wspólnym staraniom Uniwersytetu Gdańskiego i Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego przy współpracy społeczności lokalnej²⁰. Zapoczątkowało to proces wprowadzania języka kaszubskiego do innych placówek oświatowych na Pomorzu.

Istotną rolę w procesie edukacji pełni przygotowanie teoretyczne i metodyczne nauczycieli. Pierwszą formą kształcenia nauczycieli była nauka w Studium Podyplomowym Wiedzy o Pomorzu Uniwersytetu Gdańskiego na Wydziale Humanistycznym, kolejną – organizowanie kursów języka kaszubskiego przez oddziały lokalne Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego (w Chmielnie, Kartuzach i Sierakowicach)²¹. Umożliwiono pedagogom również korzystanie z kursów finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego i Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego pt. „Język kaszubski dla pracujących”. Analogiczną formą nauczania języka kaszubskiego stały się Podyplomowe Studia Kwalifikacyjne Pedagogiczno-Metodyczne w zakresie nauczania języka kaszubskiego, a także Podyplomowe Studia Kwalifikacyjno-Metodyczno-Kulturalne Języka Kaszubskiego w Bytowie oraz w Słupsku²².

Nie tylko kompetencje nauczycieli języka kaszubskiego odgrywają ważną rolę w edukacji regionalnej, lecz także nastawienie i motywacja uczniów do zgłębiania mowy przodków. Należy zastanowić się nad tym, jacy są uczniowie i czy chętnie uczą się języka kaszubskiego. Często bywa tak, że uczeń uczy się języka, ponieważ tak chcą jego rodzice, a on sam nie rozumie, po co to czyni. Należy zatem zachęcać

19 Tamże, s. 63.

20 Zob. J. Drzeżdżon, *O edukacji dziecka na ziemi kaszubskiej*, [w:] *Jana Drzeżdżona nie dokończony tryptyk społeczny a edukacja regionalna*, red. K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1995, s. 22.

21 Zob. *Edukacja regionalna...*, s. 128

22 Zob. M. Milewska-Stawiany, *Mqż i żona w słownictwie kaszubskim*, „Biuletyn Rady Języka Kaszubskiego” 2008, s. 192–207.

uczniów do poznania i używania na co dzień mowy kaszubskiej. Do czynników motywujących można zaliczyć: obecność i posługiwanie się kaszubszczyzną w kościele, środkach masowego przekazu, wydawnictwach, propagowanie literatury pięknej oraz wykorzystywanie języka w muzyce, teatrze, turystyce. Ponadto atrakcyjna wydaje się perspektywa studiowania kaszubologii, czyli poznania kultury, literatury i języka kaszubskiego, tłumaczenia tekstów z kaszubskiego i na kaszubski oraz nauczania mowy przodków w szkołach²³.

Działacze kaszubszy, pedagodzy oraz cała społeczność kaszubska są dumni z dokonań na polu edukacji. Kaszubszczyzna, po wielu latach trwania w zaciszu domowym, w końcu trafiła do szkół.

Przegląd podręczników do języka kaszubskiego

Od niedawna Kaszubi mają prawo do nauki własnego języka, poznawania tradycji, historii i kultury swojego regionu w szkole. Lucyna Sorn uważa, że „kaszubszczyzna charakteryzuje się bogatym zapleczem kulturowym, które w odpowiednich warunkach edukacji szkolnej, sprzyja stabilnemu rozwojowi tożsamości kulturowej”²⁴. Jerzy Nikitorowicz stwierdza zaś:

Edukacja regionalna przyczynia się do podtrzymania rodzimej kultury, ukształtowania lokalnych społeczności, szanowania odmiennych zbiorowości, a także wskazuje na istnienie różnych kultur i odrębności, które w rezultacie składają się na wspólne dziedzictwo naszej cywilizacji²⁵.

Przypisuje jej także następujące funkcje:

1. Zakorzenie i kształtowanie poczucia grupowej przynależności.
2. Przygotowanie do lepszego rozumienia innych jednostek i społeczności, uczenie tolerancji.
3. Integracja poprzez dowartościowywanie społeczności lokalnych i regionalnych bogactwem kulturowo-etnicznym wynikającym z zakorzenionych tradycji w grupach ludności pochodzących z różnych regionów.
4. Przygotowanie do życia w ojczyźnie narodowej, w Europie i świecie, pomoc w rozumieniu tego, co narodowe, uniwersalne, uczenie patriotyzmu lokalnego i regionalnego.
5. Kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego i ładu demokratycznego, wyzwalanie samorządnych, twórczych działań na rzecz własnego środowiska, poczucia odpowiedzialności za małą i wielką ojczyznę.
6. Kształtowanie współodpowiedzialności za innych, za szersze zbiorowości i państwo²⁶.

23 Zob. J. Treder, *Historia kaszubszczyzny literackiej. Studia*, Gdańsk 2005, s. 231.

24 L. Sorn, *Uczyć się na nowo*, „Pomerania” 2010, nr 1, s. 12.

25 J. Nikitorowicz, dz. cyt., s. 188.

26 Tamże, s. 222.

Zgodnie z zapisami ustawy z 6 stycznia 2005 roku o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym kaszubszczyzna została uznana za jedyny w Polsce język regionalny, dzięki czemu placówki oświatowe otrzymały dodatkowe środki finansowe na jego nauczanie. Ustawa ta daje możliwość nieograniczonego posługiwania się kaszubszczyzną w życiu publicznym, mediach oraz jej nauki w placówkach oświatowych²⁷.

Szczegółowe informacje na temat organizowania edukacji regionalnej znajdują się w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 14 listopada 2007 roku w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym. Dokument ten wskazuje, że nauczanie języka regionalnego realizowane jest na podstawie programów nauczania oraz podręczników zatwierdzonych i dopuszczonych do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej²⁸.

Obecnie istnieje ogromna potrzeba tworzenia programów nauczania języka kaszubskiego dla różnych grup wiekowych i stopnia zaawansowania. Podręczniki stanowią jeden z ważniejszych środków dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach. Język kaszubski stosunkowo niedawno zaczął intensywnie rozwijać się w szkołach, toteż oferta ta stale wzrasta. Obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej dopuściło dwa programy nauczania języka kaszubskiego w szkole podstawowej²⁹:

1. D. Pioch: „Gôdóm i pizã po kaszëbskù. Program do nauczania języka kaszubskiego z elementami wiedzy o Kaszubach”, Gdańsk 2001 – nr dopuszczenia przez MEN: DK W-40141-150/00.
2. T. Czerwińska, A. Pająk, L. Sorn: „Z kaszëbsczim w szkóle. Program nauczania języka kaszubskiego z elementami wiedzy o Kaszubach”, Gdańsk 2007– nr dopuszczenia przez MEN: DK OS-5002-36/06.

Nauczyciele języka kaszubskiego w szkole podstawowej mają do wyboru następujące podręczniki:

1. W. Bobrowski, K. Kwiatkowska, *Kaszëbszczé abecadło. Twój piersi elementôrz*, Gdańsk 2000.
2. K. Kwiatkowska, W. Bobrowski, *Twój piersi słowôrz. Słowôrz kaszëbskô-pólszci*, Gdańsk 2003.

²⁷ Zob. E. Szczesiak, *Nie lada wyzwania*, „Pomerania” 2010, nr 1, s. 11.

²⁸ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, Dz. U. z 2007 r. Nr 214, poz. 1579 z późn. zm.

²⁹ R. Mistarz, *Analiza programów nauczania języka kaszubskiego stosowanych w nauczaniu szkolnym po 1999 r. i potrzeby w tym zakresie*, „Biuletyn Rady Języka Kaszubskiego” 2007, s. 83–84.

3. D. Pioch, *Kaszëbë. Ziemia i lëdze. Podręcznik języka kaszubskiego*, Gdańsk 2002.
4. D. Pioch, *Žëce codniowé na Kaszëbach. Úczbownik kaszëbszczégó jãzëka*, Banino 2004.
5. D. Pioch, *Najô dooczna. Úczbownik kaszëbszczégó jãzëka*, Banino-Pelplin 2005.
6. T. Czerwińska, A. Pająk, L. Sorn, *Z kaszëbsczim w szkóle. Program nauczania języka kaszubskiego z elementami wiedzy o Kaszubach*, Gdańsk 2007.
7. M. Cybulski, R. Wosik-Śliwa, *Úczime sã pó kaszëbskú*, Gdańsk 2001.
8. J. Labudda, *Zôrnómówë. Podręcznik do nauki języka kaszubskiego z elementami wiedzy o Kaszubach*, Gdańsk 2007.

Sytuacja edukacyjna dziecka kaszubskiego w warunkach bilingwizmu

Dziecko przyswaja sobie język, gdyż odczuwa potrzebę nawiązania kontaktu werbalnego z drugim człowiekiem oraz komunikowania innym tego, jak odbiera i rozumie otaczający je świat. Uczy się wyrażać swoje myśli i pragnienia w bezpośrednich relacjach z innymi ludźmi. We wczesnej fazie rozwoju środowisko rodzinne wywiera ogromny wpływ na kształtowanie mowy dziecka. Proces socjalizacji dokonuje się głównie za pośrednictwem symboli językowych charakterystycznych dla danego środowiska. Poznając świat znaczeń symbolicznych swojej grupy etnicznej, jednostka nabywa specyficzną tożsamość społeczną i językową. Widoczne jest to również w przyswajaniu kultury kaszubskiej oraz nabywaniu i posługiwaniu się językiem kaszubskim. Jeśli młody człowiek nie pozna etnojęzyka, nie odkryje swoich korzeni, tradycji, kultury³⁰.

Jeszcze do niedawna wielu badaczy wskazywało na negatywny wpływ kaszubszczyzny na rozwój intelektualny młodego pokolenia. Sławomir Sikorski w opublikowanym w 1973 roku artykule głosił, że gwara kaszubska³¹ wywiera ujemny wpływ na adaptację dziecka do warunków szkolnych. Istniejąca bariera językowa miała rzekomo doprowadzić do głębokiego nieprzystosowania się, a w następstwie do zakwalifikowania do szkół specjalnych³². Ponadto niektórzy badacze twierdzą, że dziecku wzrastającemu w sytuacji bilingwizmu może grozić zahamowanie w rozwoju inteligencji niewerbalnej poprzez opóźnienie opanowania języka ojczystego.

30 Zob. Z. Aleksander, dz. cyt., s. 116

31 W tym okresie kaszubszczyzna nie posiadała jeszcze statusu języka kaszubskiego.

32 S. Sikorski, *Wpływ gwary kaszubskiej na początki nauczania szkolnego*, „Pomerania” 1973, nr 1, s. 16–21.

Wszystkie ujemne następstwa bilingwizmu dziecięcego określa się fachowym terminem *balance effect* (skutek równoważący). Zwolennicy tego poglądu uważają, że u dzieci bilingwalnych mogą wystąpić zaburzenia emocjonalne (schizofrenia lingwistyczna lub kulturowa) powstałe na skutek przemieszczania się różnych punktów widzenia i norm zachowania charakterystycznych dla ludzi posługujących się różnymi odmianami języka³³.

W świetle najnowszych badań socjolingwistycznych nieuzasadnione staje się twierdzenie o bilingwizmie jako czynniku blokującym rozwój intelektualny. Zwolennicy wzrastania dzieci w sytuacji bilingwizmu dowodzą, że dziecko charakteryzuje się dużą plastycznością aparatu neurofizjologicznego i dosyć szybko opanowuje oba języki. Badania przeprowadzone przez Wallace'a Lamberta potwierdzają, że „dzieci bilingwalne posiadają bardziej obiektywny i tolerancyjny stosunek do innych kultur niż dzieci monolingwalne”³⁴. Dell Hymes sugeruje nawet, że „biorąc pod uwagę całą populację świata, większość dzieci wychowuje się, ucząc się posługiwać w życiu codziennym więcej niż jednym kodem. Taka sytuacja językowa przyczynia się do rozwoju bogatej osobowości”³⁵.

Na podstawie badań przeprowadzonych w Szkocji i w Niemczech podważono pogląd o istnieniu zagrożeń dla rozwoju dziecka wzrastającego w sytuacji bilingwizmu. Doświadczenia skandynawskie potwierdzają, że „dzieci bilingwalne wychowywane w sytuacji dwukulturowości rozwijają się lepiej niż te, których rodzice pragną jak najszybciej odseparować je od wpływu kultury i macierzystego języka”³⁶.

Rozwój dziecka w młodszyemu wielu szkolnym charakteryzuje intensywna motywacja do poznania otaczającego świata, ludzi, rzeczy, zjawisk. Wiele teorii rozwoju akcentuje społeczno-kulturowy kontekst wychowania i nauczania³⁷. Zarówno Bruner, jak i Piaget przypisują znaczną rolę kulturze, rodzinie i edukacji w prawidłowym rozwoju sfery poznawczej dziecka. Szczególne miejsce zajmuje język matczyzny jako podstawowe źródło tożsamości³⁸. Zdaniem Jerzego Nikitorowicza edukacja w XXI wieku powinna zapewnić dzieciom kaszubskim sprzyjające warunki do przyswajania języka regionalnego poprzez:

- poznanie potrzeb dziecka, jego indywidualnych parametrów rozwoju i kulturowego usytuowania rodzinnego i lokalnego,

33 Zob. Z. Aleksander, *O sytuacji językowej dzieci kaszubskich (aspekty socjologiczne problemu)*, [w:] *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, red. K. Kossak-Główczewski, W. Frankiewicz, Gdańsk 1997, s. 78.

34 Z. Aleksander, *Socjolingwistyczna analiza problemów językowych i edukacyjnych w zbiorowości regionalnych (na przykładzie Kaszub)*, „Rocznik Gdański” 1993, nr 1, s. 115–118.

35 Z. Aleksander, *O sytuacji językowej...*, s. 78–79.

36 Z. Aleksander, *Sytuacja edukacyjna dziecka...*, s. 124.

37 Zob. E. Ogrodzka-Mazur, *Dziecko i regionalizm*, „Życie Szkoły” 2004, nr 4, s. 3–4.

38 Zob. J. Nikitorowicz, *Język matczyzny – wartość kulturowa i cel edukacyjny*, „Edukacja” 2000, nr 4, s. 38–39.

- uwzględnianie w procesie kształcenia i interakcji jego języka regionalnego jako kulturowej wartości centralnej,
- umożliwienie dziecku swobodnego sposobu komunikowania się w wybranym przez niego języku, jak też udzielanie wsparcia i pomocy w procesie społecznego uznania i akceptacji jego języka,
- wdrażanie do dostrzegania inności językowej i postrzegania jej jako kreującej tożsamość jednostki³⁹.

Konkluzje

Sytuacja edukacyjna dziecka kaszubskiego poddana została dynamicznym zmianom, jakie nastąpiły na rzecz propagowania edukacji regionalnej i języka kaszubskiego. Jeszcze kilkanaście lat temu dziecko mówiące po kaszubsku było dyskryminowane za znajomość i używanie kaszubszczyzny w szkole, co powodowało, że rodzice unikali rozmów ze swoimi pociechami w rodzimej mowie. Na szczęście język kaszubski przeżywa dziś swój renesans – powraca do łask fascynujący, a zakazem trudny język, który budzi coraz większy zachwyt i zainteresowanie.

Efektom ożywienia społecznego z początku lat 90. było zwiększenie aktywności ruchu regionalnego i refleksja nad wprowadzeniem języka kaszubskiego do szkół. Na początku XXI wieku zaczęły powstawać szkoły, w których można uczyć się języka kaszubskiego. Rodzice i dziadkowie rozmawiają między sobą w języku kaszubskim, dzięki czemu dzieci są osłuchane z tym językiem i łatwiej uczą się go w szkole⁴⁰. Pomimo wprowadzenia języka kaszubskiego do szkół, kultywowania go i aktywizacji kaszubskiej⁴¹ zaobserwować można jego zanik wśród młodego pokolenia. Nie używa ono kaszubszczyzny, chociaż zdecydowana większość ją rozumie. Można bezspornie powiedzieć, iż w obecnych czasach głównym i prawie jedynym nośnikiem kultywowania kultury oraz języka kaszubskiego jest szkoła; jej oddziaływania są najszersze.

Jedno jest pewne – język kaszubski ginie i obecnie tylko szkoła może go ocalić. W tym celu stosuje się dwie strategie: wywyższania go (podniesienia jego prestiżu i znaczenia) poprzez symboliczne akty, takie jak umieszczanie tablicy nazw miejscowości po kaszubsku, oraz wprowadzania na nowo do społeczności lokalnej. Druga strategia polega na zachęcaniu dzieci do mówienia – w domu, przy różnych uroczystościach rodzinnych i nie tylko – w języku kaszubskim.

³⁹ Tamże, s. 45.

⁴⁰ Zob. A. Leik, *Doświadczenie samorządu we wdrażaniu nauczania języka kaszubskiego*, [w:] *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualności, perspektywy*, red. A. Kuik-Kalinowska, D. Kalinowski, Słupsk-Gdańsk 2012, s. 170–172.

⁴¹ Zob. *Język kaszubski. Poradnik encyklopedyczny*, red. J. Treder, Gdańsk 2005, s.27–33.

Obecnie to nie rodzina, lecz szkoła, przejęła funkcje transmisji kultury i języka kaszubskiego wśród najmłodszego pokolenia. Szkoła jest w stanie spełnić swoje zadanie, lecz tylko w oparciu o dom rodzinny, który może wspomagać w przekazie nie tylko języka, lecz także historii, tradycji i kultury (w postaci pieśni, legend, tańców, regionalnej kuchni). Gdy nie będzie drożności między tymi dwiema instytucjami, język kaszubski – nawet nauczany w szkole – nie przetrwa, ponieważ to właśnie rodzina powinna być nośnikiem kultywowania języka.

Nie ulega wątpliwości, że w społeczności Kaszubów mamy do czynienia z dwiema przeciwstawnymi, lecz jednocześnie zachodzącymi tendencjami. Z jednej strony obserwuje się proces „wygaszania” kaszubszczyzny w wielu środowiskach, z drugiej natomiast pojawiają się symptomy jej umacniania i rewitalizacji. Warunkiem zachowania własnej kultury i jej trwania jest niewątpliwie przekaz dziedzictwa kulturowego. Związek z własnym regionem jest sprawą istotną, ponieważ kształtuje poczucie przynależności społecznej, narodowej, postawę patriotyczną, a także międzyludzką.

Bibliografia

- Aleksander Z., *O sytuacji językowej dzieci kaszubskich (aspekty socjologiczne problemu)*, [w:] *Pedagogika Celestyna Freineta a edukacja regionalna*, red. K. Kossak-Główczewski, W. Frankiewicz, Gdańsk 1997.
- Aleksander Z., *Socjolingwistyczna analiza problemów językowych i edukacyjnych w zbiorowości regionalnych (na przykładzie Kaszub)*, „Rocznik Gdański” 1993, nr 1, s. 115–118.
- Aleksander Z., *Sytuacja edukacyjna dziecka kaszubskiego w warunkach dwujęzyczności lub dyglosy (rozważania teoretyczne z aneksem empirycznym)*, [w:] *Edukacja regionalna mniejszości narodowych i etnicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niemców, Sami i Kaszubów*, red. K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1999.
- Dołowy N., *Kaszubi z Pomorza*, Gdynia 2010.
- Drzeżdżon J., *O edukacji dziecka na ziemi kaszubskiej*, [w:] *Jana Drzeżdżona nie dokończony tryptyk społeczny a edukacja regionalna*, red. K. Kossak-Główczewski, Gdańsk 1995.
- Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, red. S. Bednarek, Wrocław 1999.
- Język kaszubski. Poradnik encyklopedyczny*, red. J. Treder, Gdańsk 2005.
- Kossak-Główczewski K., *Regionalizacja nauczania i edukacja regionalna na Kaszubach. Założenia teoretyczne, historia, dylematy postkolonialnej współczesności*, [w:] *Edukacja regionalna mniejszości*

- narodowych i etnicznych. Z wybranych rozwiązań edukacyjnych Białorusinów, Fryzów, Niemców, Sami i Kaszubów*, red. K. Kossak-Głównicki, Gdańsk 1999.
- Labuda G., *Kaszubi i ich dzieje*, Gdańsk 1996.
- Latoszek M., *Wokół funkcji przekazywania języka kaszubskiego przez instytucje społeczne*, [w:] *Problem statusu językowego kaszubszczyzny. Materiały z sesji popularnonaukowej 17 X 1991*, red. E. Bereza, Gdańsk 1991.
- Leik A., *Doświadczenie samorządu we wdrażaniu nauczania języka kaszubskiego*, [w:] *Edukacja kaszubska. Tradycje, aktualności, perspektywy*, red. A. Kuik-Kalinowska, D. Kalinowski, Słupsk-Gdańsk 2012.
- Literatura kaszubska w nauce, edukacji i życiu publicznym*, red. Z. Zielonka, Gdańsk 2007.
- Mardawski J., *Statystyka ludności kaszubskiej. Kaszubi u progu XXI wieku*, Gdańsk 2005.
- Marszałek A., *Kaszubska szkoła w Głodnicy*, „Dyrektor Szkoły” 1998, nr 7–8, s. 62–64.
- Milewska-Stawiany M., *Mąż i żona w słownictwie kaszubskim*, „Biuletyn Rady Języka Kaszubskiego” 2008, s. 194–217.
- Mistarz R., *Analiza programów nauczania języka kaszubskiego stosowanych w nauczaniu szkolnym po 1999 r. i potrzeby w tym zakresie*, „Biuletyn Rady Języka Kaszubskiego” 2007, s. 83–88.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Język matczyny – wartość kulturowa i cel edukacyjny*, „Edukacja” 2000, nr 4, s. 38–46.
- Ogrodzka-Mazur E., *Dziecko i regionalizm*, „Życie Szkoły” 2004, nr 4, s. 3–4, s. 259–267.
- Olbracht-Prondzyński C., *Kaszubi dzisiaj. Kultura – język – tożsamość*, Gdańsk 2007.
- Pawłowska R., *Dialekt – bogactwo czy przeszkoda w nauce szkolnej*, [w:] *Blżej regionu i ucznia*, red. E. Mazurkiewicz, Gdańsk 1993.
- Pioch D., *Nauka języka kaszubskiego – bogactwo form i związane z tym trudności*, „Biuletyn Rady Języka Kaszubskiego” 2008, s. 112–127.
- Ramułt S., *Słownik języka pomorskiego, czyli kaszubskiego*, Gdańsk 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 listopada 2007 r. w sprawie warunków i sposobu wykonywania przez przedszkola, szkoły i placówki publiczne zadań umożliwiających podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej i językowej uczniów należących do mniejszości narodowych i etnicznych oraz społeczności posługującej się językiem regionalnym, Dz. U. z 2007 r. Nr 214, poz. 1579 z późn. zm.
- Sikorski S., *Wpływ gwary kaszubskiej na początki nauczania szkolnego*, „Pomerania” 1973, nr 1, s. 16–21.
- Sorn L., *Uczyć się na nowo*, „Pomerania” 2010, nr 1, s. 12–15.
- Synak B., *Kaszubska tożsamość. Ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*, Gdańsk 1999.
- Szczesiak E., *Nie lada wyzwania*, „Pomerania” 2010, nr 1, s. 11–15.

Szultka Z., *Szkic dziejów Kaszubów za szczególnym uwzględnieniem przemian językowych*, [w:] *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Kaszubszczyzna*, red. E. Bereza, Opole 2001.

Treder J., *Historia kaszubszczyzny literackiej. Studia*, Gdańsk 2005.

The place and role of the Kashubian language in the education system

Abstract:

The aim of the article is to familiar with problems connected with intercultural aspects of transfer Kashubian language. There are taken under consideration not only transmissions of Kashubian language between generations, input teaching of Kashubian language at schools, schedule of teaching Kashubian language but also the educational situation Kashubian child in bilingual conditions. The article presents place and role of Kashubian language in educational system through family meaning, as a range balancing attempts to unify the state and to show that knowledge of the Kashubian strengthens family ties. With the introduction of the Kashubian language to schools it has a chance to survive and even growth.

Keywords:

bilingualism, Kashubian culture, Kashubian language, Kashubian traditions, teaching Kashubian language

Emocjonalność dziecka w wieku przedszkolnym a jego gotowość szkolna | Halina Dmochowska,

Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie:

Emocje, czy to dzieci czy dorosłych, to temat wielu rozważań zarówno pedagogów, psychologów, jak i rodziców. W tekście poruszono problem gotowości emocjonalnej dziecka w wieku przedszkolnym do podejmowania zadań wynikających z obowiązku szkolnego. Próg przedszkole – szkoła jest dla dziecka ogromnym wyzwaniem. Zmiana roli społecznej z przedszkolaka na ucznia wymaga adekwatnego poziomu rozwoju psychofizycznego, ze szczególnym uwzględnieniem aspektu społeczno-emocjonalnego. Osiągnięcia szkolne dziecka, lecz też niepowodzenia, uwarunkowane są w ogromnej mierze jego stanem emocjonalnym. Rolą dorosłych – nauczycieli i rodziców – jest wspomaganie dziecka w tym zakresie.

Słowa kluczowe:

emocje, emocjonalność, dojrzałość szkolna, dziecko w wieku przedszkolnym, dziecko w wieku wczesnoszkolnym

Odpowiedź na pytanie o emocje dziecka bądź osoby dorosłej nie jest ani łatwa, ani jednoznaczna.

Emocje stanowią język ludzkiego życia społecznego – dostarczają zarysów schematów, które ustanawiają relacje między ludźmi. Uśmiech – najlepiej utrwalony uniwersalny sygnał emocji – jest znakiem afirmacji społecznej, radość zaś jest emocją współdziałania. Zmarszczenie brwi sygnalizuje, że coś jest nie w porządku; gniew jest emocją konfliktu interpersonalnego itd. Funkcją języka werbalnego nie było zastąpienie emocji, lecz umożliwienie nam jeszcze bardziej precyzyjnego komunikowania tego, co dla nas najważniejsze – naszych relacji emocjonalnych¹.

Badania dotyczące emocji prowadzi się permanentnie, wyciągane są z nich więc rozmaite wnioski.

¹ K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2003, s. 88.

Emocje były tradycyjnie traktowane w psychologii jako pewien dodatek, coś innego niż poważne funkcje umysłowe, takie jak percepcja, język, myślenie, uczenie się [...]. Emocje nie są dodatkiem. Są one w samym centrum ludzkiego życia. Campos i inni [...] ujęli to w ten sposób: emocje są to te procesy, które «ustanawiają, podtrzymują, zmieniają lub przerywają relacje między jednostką a środowiskiem w sprawach znaczących dla jednostki. Innymi słowy, emocje wiążą to, co dla nas jest ważne, ze światem ludzi, rzeczy i zdarzeń»².

Czym są więc emocje? Co je wyzwała? W rozprawie *Zrozumieć emocje* Keith Oatley i Jennifer M. Jenkins wskazują:

1. Emocja spowodowana jest zazwyczaj przez świadome lub nieświadome wartościowanie przez podmiot jakiejś ważnej dla niego sprawy (*concern*) (celu); emocja odczuwana jest jako pozytywna, jeżeli zdarzenie sprzyja tej sprawie, a jako negatywna, jeżeli ją utrudnia.
2. Rdzeniem emocji jest gotowość go działania i podsuwanie (*prompting*) planów; konkretna emocja nadaje priorytet jednemu lub kilku rodzajom działania, narzucając poczucie pilności – może więc zakłócić alternatywne procesy umysłowe lub działania albo rywalizować z nimi. Odmienne typy gotowości tworzą odmienne wyjściowe zarysy relacji z innymi.
3. Konkretna emocja jest zazwyczaj doznawana jako odrębny typ stanu umysłowego, któremu niekiedy towarzyszą lub następują po nim zmiany somatyczne, akty ekspresji i działania³.

To teoria. A co z emocjami dzieci w wieku przedszkolnym?

W warunkach naturalnych dzieci w wieku przedszkolnym często wyjaśniają emocje innych dzieci, odwołując się do ich pragnień i przekonań. Fabes i inni (1991) w swoich badaniach rejestrowali incydenty emocjonalne u dzieci 3-, 4- i 5-letnich w przedszkolu. Dziecko, które było najbliższe incydentowi, lecz nie brało w nim udziału, pytano, jaka emocja wystąpiła i co ją spowodowało. Dzieci dokonywały atrybucji zewnętrznych odwołujących się do zachowania, takich jak: «Jest wściekły, bo ona zabrała mu zabawkę» [...]. Badania świadczą o rozpoczęciu w wieku przedszkolnym myślenia o światach wewnętrznych innych ludzi. Jeżeli emocje są komunikatami w świecie społecznym, to ukierunkowanie myślenia o stanach wewnętrznych innych w przypadku emocji negatywnych i silnych ma sens: takie jak emocje sygnalizują potrzebę uwagi i możliwość, że zachowanie podmiotu w wspólnej aktywności wymaga zmiany⁴.

Przekonaliśmy się, że dzieci w wieku przedszkolnym, wyjaśniając emocje, odwołują się do stanów wewnętrznych protagonisty – do jego celów i pragnień. Niewątpliwie ta zdolność z czasem wzrasta, lecz u wielu dzieci widzimy jej przejawy już w wieku trzech lat. Te postępy w rozumieniu przyczyn emocji są wczesnym przejawem teorii umysłu: rozumienia, że własne stany umysłowe są czymś odrębnym i mogą się zmieniać oraz że stany wewnętrzne innych mogą być różne od własnych.

2 Tamże, s. 122.

3 Tamże, s. 95.

4 Tamże, s. 180–181.

W pełni świadome kontrolowanie emocji w „szerokim zakresie sytuacji raczej nie pojawia się przed wiekiem 6 lat”⁵. Emocjonalność sześciu- i siedmiolatków bardzo się różni, różna też jest gotowość tych dzieci do podejmowania działań wynikających nie tylko z jawiących się przed nimi zadań szkolnych. Warto wziąć pod uwagę, że przy zmianie roli z przedszkolaka na ucznia następuje również zmiana dominującej aktywności z zabawy na naukę. Zabawa z definicji jest czynnością wiążącą się w dużej mierze z przyjemnością, a jej cel ma charakter autoteliczny, jest więc zawarty w niej samej⁶. Nauka zaś wiąże się z konkretnymi zadaniami, a także z wymaganiami. Zadanie bowiem, jeżeli zostało rozpoczęte, powinno być ukończone, co wymaga wiele wysiłku, odpowiedzialności, a także zrównoważonej emocjonalności i pozytywnej motywacji.

Emocje są kluczowe dla wzajemnych stosunków rodziców i dzieci i dla rozwoju tych stosunków. Poprzez ekspresję emocjonalną rodzice i dzieci uzyskują nawzajem wiedzę o swoich pragnieniach i przekonaniach. Własne doświadczenia emocjonalne dziecka sygnalizują, co w interakcji działa dla nich korzystnie, a co niekorzystnie [...]. Emocje są podstawowymi składnikami doświadczenia innych przez dziecko. Systemy komunikacji emocjonalnej opierają się z początku na prostej formie – dziecko sygnalizuje stany negatywne, jak dystres, i stany pozytywne przez uśmiech i kontakt wzrokowy⁷.

W momencie przekraczania przez dziecko progu przedszkola w wieku trzech, czy też czterech, pięciu lub nawet sześciu lat, relacje dziecko – dorosły zataczają coraz szersze kręgi. Wymaga to od dziecka funkcjonowania w różnorodnych, nie zawsze oczywistych dla niego, a co ważniejsze często niezrozumiałych relacjach. Te z kolei wraz z postępującym wiekiem dziecka wiążą się ze stawianiem przed nim coraz nowszych zadań, nie zawsze przez nie rozumianych i chcianych. Szczególnie dotyczy to dzieci sześciu- i siedmioletnich. Wspomniano już, że świadome kontrolowanie emocji pojawia się u dziecka około szóstego roku życia. Przyjmując to założenie, należy stwierdzić, że dziecko sześciolatnie, a tym bardziej siedmioletnie, powinno w pewnym zrównoważeniu emocjonalno-motywacyjnym przystąpić do pokonywania zadań szkolnych. Powszechnie znany jest jednak fakt, że nie wszystkie dzieci, które przekraczają próg szkoły, są gotowe przyjąć na siebie odpowiedzialność za podejmowane zadania, z wykonaniem których mogą mieć problem. Przyczyna nie zawsze tkwi w niedomogach intelektualnych. Większość problemów pierwszoklasistów ma swoje źródło w emocjach, gdyż „istotnym czynnikiem wpływającym na sposób regulacji przez dzieci własnych emocji jest zdolność posługiwania się językiem”⁸. Umiejętności językowe

5 Tamże, s. 183.

6 B. Sułkowski, *Zabawa. Studium socjologiczne*, Warszawa 1984, s. 11.

7 K. Oatley, J.M. Jenkins, dz. cyt., s. 184–185.

8 Tamże, s. 187.

sześcio- i siedmiolatków, zgodnie z założeniami psychologii rozwojowej, a w ślad za nią z założeniami systemu oświatowego, powinny być adekwatne do wymagań szkoły. Dlaczego więc rokrocznie setki dzieci przeżywają rozterki związane ze zmianą środowiska z przedszkolnego na szkolne? Dlaczego często po kilku dniach pobytu w szkole kierują one do rodziców prośbę: „Tu już byłem, a teraz zaprowadź mnie do mojej pani”. „Moja Pani” to wychowawczyni z przedszkola, miejsca, w którym czuło się bezpieczne, w którym wszystko znało. Aktualnie dziecko weszło w nową rolę i związane z nią nowe zadania. Zabawa nie jest już dominującą formą jego aktywności, teraz na pierwszy plan wysunęła się nauka, a wraz z nią wymagania, np. zadania domowe. Mimo że od wielu lat słyszemy głosy sprzeciwu wielu teoretyków, praktyków i rodziców, zadania domowe już od początku nauki szkolnej są nieodłącznym jej atrybutem. Emocjonalnie dziecko nie zawsze jest na taką sytuację gotowe. Elizabeth Hurlock wskazuje, że dojrzałość szkolna to gotowość dziecka do podjęcia działań w zakresie uczenia się. Na to, czy dziecko w tym względzie odniesie sukcesy, wpływa wiele czynników, m.in.:

- zainteresowanie, ciekawość i motywacja dziecka do działalności poznawczej (uczenia się) oraz bycia uczniem przez innych;
- długotrwałość uczenia się, wytrwałość i cierpliwość w trakcie aktu uczenia się pomimo niejednokrotnych braków osiągnięć i niepowodzeń niewynikających z woli dziecka;
- osiąganie choćby minimalnych postępów i odczuwanie radosnych przeżyć, co daje efekt rozwoju poznawczego i emocjonalnego w toku kształcenia⁹.

Uwzględniając stanowisko Wincentego Okonia, warto dodać, że dojrzałość dziecka do uczestnictwa w szkolnym procesie edukacyjnym to „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalno-społecznego i fizycznego, jaki umożliwi mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych”¹⁰. Poziom rozwoju emocjonalno-społecznego jest więc równie ważny, a może i bardziej, jak rozwój umysłowy i fizyczny.

Pojęcie regulacji emocji bywa również odnoszone do procesów uczestniczących w modyfikacji reakcji emocjonalnych: procesów radzenia sobie (*coping*), które zmniejszają lub zwiększają natężenie doznania¹¹.

Procesy radzenia sobie w przypadku dziecka przedszkolnego przygotowującego się do zmiany środowiska są niezmiernie istotne. Radzenie sobie – w bardzo szerokim znaczeniu, nie tylko w procesie formalnej edukacji – jest w sposób szczególny związane z komunikacją społeczną,

9 L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013, s. 13.

10 Tamże, s. 12.

11 K. Oatley, J.M. Jenkins, dz. cyt., s. 184–185.

działaniami wynikającymi z potrzeby kontaktu z rówieśnikami, nowym nauczycielem czy wieloma innymi podmiotami występującymi w tym procesie. Równie ważne są zarówno osoby dorosłe, jak i dzieci.

Trwałe wzorce emocjonalności u dorosłych są zwykle analizowane w kategoriach osobowości, a współczesne teorie osobowości skłonne są uznawać istnienie pięciu wymiarów: neurotyzmu, ekstrawersji, otwartości, ugodowości i sumienności. Pierwsze cztery mają charakter bezpośrednio emocjonalny. Być może najlepszym ujęciem różnic indywidualnych w zakresie emocjonalności jest to, zgodnie z którym ludzie tworzą schematy emocjonalne oparte częściowo na doświadczeniu, częściowo na temperamencie, stanowiące podstawę skłonności do określonych stylów reagowania emocjonalnego w relacji z innymi¹².

Emocje, jak wskazano już na wstępie, są bardzo różnorodnie definiowane. Rozważania holenderskiego psychologa Nico Frajda pozwalają na przedstawienie trzech roboczych definicji emocji:

1. Emocja jest zazwyczaj wynikiem oceny zdarzenia jako wpływającego w istotny sposób na cele lub interesy działającego podmiotu. Ocena ta może być zarówno w pełni świadoma, jak i – przynajmniej częściowo – nieświadomiana. Emocja będzie odczuwana jako pozytywna, jeśli zdarzenie zostanie oceniane jako zgodne ze wspomnianymi celami i interesami, a negatywna, jeżeli będzie uznane za niezgodne z nimi.
2. Kluczowym elementem emocji jest uruchomienie gotowości do realizacji odpowiadającego jej programu działania oraz nadania temu programowi statusu priorytetu. Program emocjonalny może więc blokować, zaburzać lub modyfikować inne (poznawcze oraz behawioralne) programy aktualnie realizowane przez podmiot. Program emocjonalny, w odróżnieniu od programów behawioralnych czy poznawczych, ma status pilnego, jego realizacja nie może być odłożona w czasie.
3. Emocja jest zwykle doświadczana jako szczególny rodzaj stanu psychicznego, któremu często towarzyszą (bądź następują bezpośrednio po nim) zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i reakcje behawioralne¹³.

Zbieżny, niemal tożsamy, pogląd prezentują inni przedstawiciele psychologii rozwojowej:

Emocja to subiektywny stan psychiczny, uruchamiający priorytet dla związanego z nią programu działania. Odczuwaniu emocji towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz specyficzne zachowania¹⁴.

W konkluzji można pokusić się o stwierdzenie, że emocje doświadczane jako szczególny rodzaj stanu psychicznego w sposób istotny odnoszą się do równie szczególnego czasu przekraczania przez dziecko po raz pierwszy progu szkolnego. Wiąże się to wprost ze zmianą roli społecznej dziecka: z przedszkolaka na ucznia. Zmiana roli stawia je w nowym, nieznanym mu dotychczas kontekście społecznym. Czy każde dziecko

¹² Tamże, s. 217.

¹³ J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańsk 2008, s. 513–514.

¹⁴ Tamże, s. 514.

sześcio-, siedmioletnie jest na to gotowe? W jakim zakresie? Uwzględniając zasady pracy wychowawczo-dydaktycznej i opiekuńczej z dziećmi przedszkolnymi, od zasady zaspakajania potrzeb rozwojowych poczynsz, przez zasadę aktywności, integracji, organizacji życia społecznego dzieci, po zasadę indywidualizacji, zauważyć możemy, że stan gotowości dziecka do uczestniczenia w różnych doświadczeniach życiowych i proces adaptowania się do nich wymagają ogromnego wysiłku i są mocno zróżnicowane. Wieloletnie doświadczenie zawodowe i obserwacja dzieci w różnych sytuacjach, szczególnie w sytuacjach dla nich nowych, pozwalają twierdzić, że stan emocjonalny dziecka – poziom emocji, umiejętność panowania nad nimi, nieulegania im – jest nawet dla przedszkolaków w starszych grupach (pięcio-, sześć-, a nawet siedmiolatków) nie lada wyzwaniem. Niejednokrotnie obserwowano, jak nauczycielki, odwołując się do ich dojrzałości emocjonalnej, mówiły: „Nie płaczemy, przecież nie jesteśmy już maluchami”. Często okazywało się to skuteczne, jednak nie zawsze. Zazwyczaj grupy przedszkolne są jednorodnie wiekowo, mimo to – jak wskazuje zasada indywidualizacji – konieczne jest otoczenie troską każdego dziecka, nauczyciel zaś winien być zawsze gotowy do nawiązywania indywidualnych relacji, ponieważ małe dzieci poszukują kontaktu z dorosłymi, którzy budzą ich ufność¹⁵. Maria Kwiatowska już wiele lat temu podkreślała, że:

Metody postępowania pedagogicznego powinny być dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci, wynikających z różnic indywidualnych. Wskutek tych różnic jedne dzieci rozwijają się szybciej, inne wolniej, odznaczają się różnym usposobieniem, poziomem rozwoju umysłowego, społeczno-emocjonalnego, fizycznego, rodzajem uzdolnień¹⁶.

Wskazuje to wprost, że poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego w danej grupie jest również mocno zróżnicowany. Czym jest więc dojrzałość społeczno-emocjonalna dziecka przedszkolnego? Na ile jest ono gotowe do podejmowania nowych wyzwań?

Rozwój emocjonalny dziecka przedszkolnego ukierunkowany jest na stopniowe różnicowanie, intelektualizację i kontrolę sfery afektywnej. Należy przez to rozumieć, że pewne zachowania afektywne, wygenerowane przez dysfunkcyjne emocje, podlegają rewizji pod kątem adekwatności zachowania. Rewizja ta dotyczy także zastępczych i współwystępujących form reakcji emocjonalnych, takich jak zaczerwienienie się, nieśmiałość, zmartwienie czy zakłopotanie, które częściej niż dotychczas mają swoje miejsce w afektywnych zachowaniach dzieci. Różnicowanie się emocji polega natomiast na ich intelektualizacji, czyli

¹⁵ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2012, s. 115.

¹⁶ M. Kwiatowska, *Zasady, metody i formy pracy z dziećmi*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1985, s. 69.

uświadamianiu ich sobie i wewnętrznym nakazie samokontroli. Dziecko zaczyna wtedy świadomie kształtować pojęcie dobra i zła oraz tego, co należy robić, a czego nie wolno. Współwystępuje zatem aksjologiczny rozwój dziecka, „muśnięty” o jego społeczny charakter. I chociaż sześciolatek charakteryzuje się jeszcze labilnością emocjonalną, przewagą stanu pobudzenia nad stanem hamowania, nieprzewidywalnością w swoich afektywnych zachowaniach, to widoczne są już pierwsze zręby uświadomionych przeżyć emocjonalnych¹⁷. Dziecko w tym wieku próbuje osadzać swoje emocje w sumieniu, w tej części swojej trójwymiarowej, która jest odpowiedzialna za poczucie wstydu i winy¹⁸. To zaczątki samokontroli, do której zmierza zarówno wychowanie, jak i rozwój jednostki. Cechy dystynktywne sześciolatka w jego emocjonalnym i społecznym wymiarze mają zatem następujący obraz:

a) rozwój emocjonalny:

- labilność emocjonalna (niestałość – strach, gniew, zazdrość wstyd, żal przeplatają się z ciekawością, radością, współczuciem),
- nieprzewidywalność,
- zmienność i różnorodność afektów (stanów emocjonalnych o silnym natężeniu),
- spotęgowanie strachu generujące inne reakcje emocjonalne [nieśmiałość (zacinanie się, rumienienie się, zahamowanie); zakłopotanie (postawa lękowa, hałaśliwość, wycofywanie się), zmartwienie (rozbudowana wyobraźnia, projektowanie sytuacji, objadanie się słodyczami, alienacja, przemoc); lęk],
- intelektualizacja emocji (uświadamianie sobie własnych emocji i przenoszenie ich na inne osoby lub zwierzęta)¹⁹;

b) rozwój społeczny:

- większe przestrzeganie zasad współżycia w grupie,
- pełnienie ról społecznych na rzecz innych (dyżury, prace na rzecz grupy, uczestnictwo w imprezach przedszkolnych itp.),
- rozwój złożonych zachowań i uczuć społecznych,
- większe uspołecznienie, współdziałanie z innymi,
- łatwe podporządkowanie się dyscyplinie i wymogom moralnym,
- egocentryzm i subiektywizm postępowania,
- niedojrzałość działania wyrażająca się brakiem umiejętności planowania,
- podatność na wpływy dorosłych,
- uległość na ujemne wpływy otoczenia²⁰.

17 L. Wiatrowska, H. Dmochowska, dz. cyt., s. 60.

18 P. Kurtek, *Dojrzałość dzieci sześcioletnich w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego*, [w:] *Dziecko sześciolatnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Kielce 2009, s. 54–59.

19 L. Wiatrowska, H. Dmochowska, dz. cyt., s. 61.

20 Tamże, s. 61–62.

Powyższe symptomy rozwojowe dziecka mającego przekroczyć próg szkolny mogą generować wiele pytań ze strony rodziców, pytań weryfikujących aktualny stan rozwoju ich dziecka. Są to proste pytania, na które twierdzące odpowiedzi dają pozytywny wizerunek i wyznaczają dobry stan gotowości szkolnej. Należy zatem zapytać i odpowiedzieć, czy dziecko jest samodzielne, wykonuje proste czynności samoobsługowe, chętnie się wypowiada i rozumie polecenia innych, ma wystarczający zasób słów, aby wyrazić swoje myśli, interesuje się czytaniem i pisanem, rozumie słuchany tekst i potrafi go opowiedzieć, dzieli wyrazy na sylaby i wyróżnia głoski, szybko zapamiętuje krótki wierszyk lub tekst, sprawnie manipuluje przedmiotami, rozróżnia strony swojego ciała, orientuje się w przestrzeni, jest sprawne i aktywne ruchowo, umie skupić uwagę przez dłuższą chwilę, liczy do 10, wskazuje na różnice i podobieństwa między elementami, zna słowa *mniej*, *więcej*, *dłuższy*, *krótszy*, *dalej*, *bliżej*, umie określić swoją tożsamość (imię, nazwisko, wiek, miejsce zamieszkania), orientuje się w stosunkach rodzinnych, interesuje się przyrodą i zna jej podstawowe elementy²¹.

Okres przedszkolny to czas, w którym dziecko poszerza krąg relacji społecznych. Przedszkole, zgodnie z funkcjami wskazanymi w aktualnie obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego, a także w projekcie podstawy²², jako instytucja opiekuńczo-wychowawczo-dydaktyczna ma ogromny wpływ na rozwój dziecka. Niemniej jednak to rodzina wciąż jest najważniejszym środowiskiem społecznym, w którym zaspakajane są wszystkie jego potrzeby rozwojowe. To na rodzinie spoczywa obowiązek tworzenia warunków, w których zaspakajane są potrzeby rozwojowe dziecka, z potrzebą bezpieczeństwa na planie pierwszym. Maria Kielar-Turska²³ wskazuje, odwołując się do hierarchii potrzeb Masłowa, że w rozwoju człowieka naturalne jest dążenie do samorealizacji. To właśnie ta potrzeba jest dominująca, pod warunkiem jednak, że człowiek czuje się bezpiecznie. W przypadku dziecka poczucie bezpieczeństwa jest bezdyskusyjne. Większość rodziców zdaje sobie z tego sprawę, nie zawsze posiada jednak wystarczającą wiedzę. Współpraca placówek oświatowo-wychowawczych, a takimi są przedszkole i szkoła, ze środowiskiem rodzinnym dziecka jest więc niezbędna. Podkreślają to zarówno praktycy, jak i teoretycy, wskazując płaszczyzny tej współpracy, np. płaszczyznę wzajemnej wymiany informacji o dziecku, a także jej zasady, np. zasadę pozytywnej motywacji polegającą na dobrowolnym udziale i świadomości celowości

21 Tamże, s. 48.

22 Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dziennik Ustaw, Warszawa. Załącznik 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 czerwca 2016 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2014 r., poz. 803.

23 M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992, s. 13.

współpracy²⁴. Uświadomienie rodzicom wagi wchodzenia dziecka w nową rolę, rolę ucznia, to jedno z wielu zadań nauczyciela. Ważne jest zwrócenie uwagi na to, że rozwój umysłowy jest równie istotny jak rozwój społeczno-emocjonalny. To, czy dziecko jest zadowolone, radosne, chętnie idzie do szkoły czy też przeżywa rozterki z tym związane ma niebagatelny wpływ zarówno na sukcesy, jak i porażki szkolne dziecka. Rodzice wiedzę czerpaną od nauczyciela mogą bez większych trudności uzupełniać, korzystając z ogólnie dostępnej literatury z zakresu wychowania bądź z Internetu. Przedszkole, zgodnie z założonymi celami:

- wspomaga dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowaniu czynności intelektualnych potrzebnych w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji,
- buduje system wartości, w tym wychowanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe,
- kształtuje u dzieci odporność emocjonalną konieczną do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek,
- rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacji z dziećmi i dorosłymi,
- zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości i aktywności i samodzielności, a także kształtowanie wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej²⁵.

Śledząc zmiany zachodzące w życiu społecznym naszego kraju, a więc również w dziedzinie edukacji, nie sposób pominąć informacji przekazywanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W lutym 2016 roku na stronie głównej MEN-u ukazała się informacja o proponowanych zmianach w edukacji dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym:

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego – rozpoczynamy konsultacje. Jeszcze przed skierowaniem projektu do konsultacji społecznych i uzgodnień międzyresortowych prezentujemy projekt zmiany podstawy programowej w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Prosimy o zgłaszanie wszelkich uwag w zakresie projektowanych zmian za pomocą Formularza. Czekamy na uwagi do piątku 11 marca, do godziny 23.59.

Od 1 września 2016 w klasie pierwszej szkoły podstawowej naukę rozpoczną obowiązkowo dzieci siedmioletnie, a na wniosek rodziców także sześcioletnie. Natomiast dzieci sześcioletnie będą realizowały obowiązek przygotowania przedszkolnego.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego zostanie uzupełniona o zapisy dotyczące wiadomości i umiejętności potrzebnych do kontynuowania przez dzieci edukacji w szkole. Dziecko sześcioletnie, realizujące roczne obowiązkowe wychowanie przedszkolne powinno podejmować aktywność

²⁴ A. Klim-Klimaszewska, dz. cyt., s. 103.

²⁵ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/zalacznik-nr-2-edukacja-wczesnoszkolna.html>.

podobną do ucznia. Rolą nauczyciela wychowania przedszkolnego jest przygotowanie dziecka do nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej, uwzględniając potrzeby dziecka – w tym potrzebę ruchu²⁶.

Podłożem kształtowania się motywacji działań u dzieci w wieku przedszkolnym są ich potrzeby rozwojowe (ruchu, aktywności), które najchętniej wyrażają poprzez zabawę. W zabawie i poprzez zabawę, w odczuwaniu radości, przyjemności i zadowolenia dziecko spontanicznie i bez większego wysiłku może nabyć kompetencji niezbędnych mu do radzenia sobie z czytaniem i pisanem. Działania dziecka w tym okresie rozwojowym podlegają sprzężonemu wpływowi elementów intelektualnych i emocjonalnych, dlatego pozytywne uczucia i ich wzbudzanie stanowią silną kanwę efektywności działań oraz pojawiania się motywacji do dalszych poczynań.

Przed przedszkolem stoją zatem zadania wynikające z założonych celów. Cele, zarówno w aktualnie obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego, jak i we wskazanym powyżej projekcie, nie są rozbieżne. W projekcie zostały one uzupełnione ze względu na zmianę wieku podejmowania obowiązku szkolnego przez dziecko przedszkolne. Aktualnie, zgodnie z wytycznymi MEN-u, od września 2016 roku obowiązkiem szkolnym objęte zostały dzieci od siódmego roku życia, z założeniem, że rodzic może podjąć decyzję o rozpoczęciu edukacji dziecka sześciolatniego. Uzupełnienie treści zawartych w projekcie podstawy programowej wychowania przedszkolnego dotyczą szczególnie treści edukacji polonistycznej i edukacji matematycznej.

Zakładając, że nauka dla dziecka sześcio- i siedmioletniego powinna być źródłem poszukiwań, odkryć, poznawania nowych rzeczy, czyli uczenia się funkcjonowania w otaczającej rzeczywistości, warto zauważyć, że szczególnie istotny jest taki dobór treści, metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej, aby nauka była dla dziecka radością odkrywania świata i poznawania siebie. Począwszy od zdobywania przez nie umiejętności czytania, pisania, liczenia, nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi, a także od nauki prawidłowego reagowania na stres i porażki. Życie szkolne każdego ucznia, od pierwszoklasisty po uczniów starszych, to nieustające pasmo poznawania nowych rzeczy. Towarzyszą temu sukcesy i porażki. Łagodne znoszenie stresu i porażek uwarunkowane jest adekwatnym do wymagań poziomem gotowości podejmowania jakichkolwiek działań, w tym uczenia się. Rozważania wielu pedagogów i psychologów wyraźnie wskazują, że:

Pojęcie gotowości do jakiegokolwiek rodzaju uczenia się odnosi się do takiego stadium rozwoju dziecka, w którym może ono uczyć się czegoś nowego z łatwością

26 Tamże.

i bez napięcia emocjonalnego (towarzyszącego zwykle zadaniom zbyt trudnym, przekraczającym możliwości dziecka) oraz osiągać sukces, ponieważ wysiłki nauczyciela dają zadawalające rezultaty²⁷.

Zauważamy tu orientację autorów zarówno na dziecko, jak i na nauczyciela. Leokadia Wiatrowska pisze:

W nauczycielu i w szkole wielka siła i jednocześnie nadzieja, że poprzez różnorodne działania pomogą/pozwolą dziecku na osiągnięcie stanu dojrzałości szkolnej, gwarantującej powodzenia i sukcesy oraz spełnienie się w przyszłości w roli ucznia²⁸.

Akcentowanie roli nauczyciela, bez pomocy którego dziecko nie osiągnie odpowiedniego poziomu gotowości do nauki – samo biologiczne uwarunkowanie nie jest wystarczającym czynnikiem w procesie uczenia się – jest oczywiste.

Jak już zaznaczono, okres szóstego i siódmego roku życia dziecka to etap przejściowy między przedszkolem a szkołą, wymaganiami a oczekiwaniami, możliwościami a zdolnościami. Uwidaczniająca się ambiwalencja w pełnieniu ról społecznych – już nie przedszkolak, lecz jeszcze nie w pełni uczeń – generuje poczucie kryzysu, które Lew Wygotski nazywa kryzysem siódmego roku życia²⁹.

Zachowania dziecka stają się inne niż do tej pory, gdyż z naiwnego, spontanicznego przedszkolaka staje się on bardziej myślącą o swoich przeżyciach i uczuciach osobą. To intelektualizowanie się życia wewnętrznego dezorganizuje jego dotychczasowe, charakterystyczne zachowania, gdyż między przeżycia a zewnętrzne reakcje wdziera się czynnik intelektualny. To on sprawia dla dziecka wrażenie zagrożenia jego hegemonii, przed czym z jednej strony się broni (wygłupia, błaznuje, śmieje się, grymasi), a z drugiej waży, co złe i czego robić nie wypada. Ten intrakryzys nie generuje aż tak dużego kryzysu międzyludzkiego, niemniej jednak jest widoczny i implikuje zdziwienie czy nieporozumienia z otoczeniem. Kreująca się świadomość własnych przeżyć, ich odczytywanie i identyfikacja wytyczają drogę prawidłowej ich ekspresji, która jest jednak długa, kręta i nieodgadniona. Odpowiednie wsparcie nauczyciela w szkole i zrozumienie wewnętrznego chaosu emocjonalnego dziecka wzmocni jego orientację w świecie emocjonalnych przeżyć i behawioralnych działań. Samo zacnie dokonywać selekcji zachowań, między powinnością kulturowo uwarunkowaną, a egoistyczną wolą realizacji potrzeb. Pierwsze dni pobytu w szkole powinny być zatem czasem spokojnego przystosowania się do szkoły z elementami przygotowawczych, indywidualnie dobranych ćwiczeń rozwijających umiejętności dziecka³⁰.

Przygotowanie dziecka do nauki czytania i pisania wymaga od nauczyciela oraz rodziców zorganizowania warunków, w których następować będzie stymulacja i aktywizowanie mechanizmów psychicznych istotnych

27 A. Brzezińska, *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 1987, s. 39.

28 L. Wiatrowska, H. Dmochowska, dz. cyt., s. 22–27.

29 Tamże, s. 66.

30 Za: L. Wiatrowska, H. Dmochowska, dz. cyt., s. 67.

dla nauki czytania, pisania, liczenia³¹. Diagnozowanie aktywności ucznia i permanentna obserwacja jego zachowań pozwolą nauczycielowi na określenie poziomu dojrzałości swojego wychowanka i jego gotowości do podejmowania zadań szkolnych – zarówno tych, które podejmowane są z radością, bez lęku, jak i tych, które budzą w dziecku obawy i strach. Prawem i obowiązkiem nauczyciela jest poznawanie ucznia we wszystkich rodzajach jego aktywności. Nauczyciel dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych jako osoba wykształcona, z wysokimi kwalifikacjami i kompetencjami posiada adekwatną wiedzę i umiejętności pozwalające mu prawidłowo reagować na różnorodne sytuacje edukacyjne³². Ma on też świadomość, że ze względu na ogromną dynamikę postępu w różnych zakresach życia społecznego jego wiedza powinna być permanentnie weryfikowana. Pomoże mu to w rozumieniu i rozwiązywaniu wielu problemów pojawiających się w pracy z dzieckiem i jego rodzicami. Dziecko sześcioletnie, a tym bardziej siedmioletnie, zgodnie z założeniami wychowania podmiotowego jest podmiotem aktywnie działającym, samodzielnie myślącym, o coraz wyższym poziomie samodzielności i odpowiedzialności za podejmowane działania. Uznanie twórczej aktywności dziecka pozwoli nauczycielowi na organizowanie procesu edukacyjnego przynoszącego zauważalne efekty będące jakościowymi i ilościowymi zmianami w jego rozwoju. Pomoc w osiągnięciu samodzielności i niezależności przez dziecko jest ważnym zadaniem nauczyciela. Dziecko rozwija się, uczy, działa i nabywa umiejętności dzięki swojej psychicznej i fizycznej aktywności oraz współdziałaniu z innymi, a szczególnie z nauczycielem. Podlega wpływom wychowania i kształcenia, których organizatorem w szkole jest nauczyciel oczekujący na rezultaty swoich działań pedagogicznych. Efektywnością zabiegów pedagogicznych w przedszkolu i w początkowej nauce w szkole będzie zatem osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej wyrażonej w umiejętności pisania, czytania i uczenia się. Jej wymiary to: dojrzałość fizyczna (orientacja w przestrzeni, dobra kontrola oczu nad własnymi ruchami, sprawność motoryczna a przede wszystkim motoryka rąk), dojrzałość umysłowa (prawidłowe spostrzeżenia wzrokowe, słuchowe, integracja czynności umysłowych z motorycznymi, zdolność porównywania i różnicowania, rozumienie znaczenia symboli), dojrzałość emocjonalno-społeczna (zainteresowanie słowem pisanym, symbolami graficznymi, aktywność podczas rozwiązywania zadań i zabaw, krytycyzm i samoocena, umiejętność kierowania emocjami)³³.

31 Tamże, s. 66–70.

32 Tamże.

33 M. Dmochowska, *Zanim dziecko zacznie pisać*, Warszawa 1979, s. 256–260.

Ważna także zdaje się dojrzałość wolicjonalna, w której mieści się wola dziecka w doprowadzaniu zadań do końca, finalizacji swoich poczynań i wytrwałości w pracy³⁴.

Dzięki samodzielności człowiek jest zdolny do niezależnych i autonomicznych działań jako koniecznych elementów w trakcie pobierania nauki w szkole. W tym czasie dziecko zdobywa podstawowe kompetencje, które są bazą do doskonalenia samodzielności na następnych etapach rozwoju. Tak więc rozwój dokonuje się na wielu poziomach – od samodzielności w zakresie motoryki (poprzez samoobsługę, umiejętność samodzielnego działania, myślenia), w relacjach społecznych (kierowanie własnymi emocjami), aż do samodzielności psychologicznej wyrażającej się określeniem właściwej dla siebie przestrzeni życiowej i własnej tożsamości poprzez pełnienie ról i pozycji w społeczeństwie. Warunkiem osiągnięcia samodzielności psychicznej jest „określony poziom rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i praktycznego”³⁵, co zapewnia zdolność zapewnienia sobie bytu, a także podjęcia się oraz wykonania zadań stawianych przez społeczeństwo. Duża w tym rola nauczyciela, który, kreując jednostkę o dojrzałej samodzielności, ma na względzie wszystkie ważniejsze płaszczyzny funkcjonowania człowieka, a nie tylko wybiórczo lub powierzchownie – adekwatnie do swoich potrzeb – pewne ich elementy. Wiatrowska, uwzględniając stanowiska wielu pedagogów i psychologów, podkreśla:

Dziecko w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym kształtuje zalety swojej przyszłej samodzielnej osobowości, właściwa postawa, działania i wiedza nauczyciela na ten temat pozwolą mu na prawidłowe wejście w rolę ucznia na poszczególnych etapach działalności edukacyjnej³⁶.

Przekroczenie progu szkolnego przez dziecko przedszkolne wiąże się w naturalny sposób z nową grupą rówieśniczą, w tym przypadku klasą szkolną. Jest to nowe, zazwyczaj trudne zadanie zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Postępujące wraz z wiekiem i prawidłowym rozwojem dojrzałość emocjonalna i społeczna, ważne składniki gotowości szkolnej, pozwalają dziecku na wchodzenie w rolę ucznia bez większych problemów³⁷. Dziecko wówczas uczy się i rozwija umiejętności pozwalające opanować reakcje emocjonalne. Labilność emocjonalna ustępuje miejsca stałości i stabilizacji uczuć; umożliwia mu ona także bezkonfliktowe przebywanie w grupie oraz branie czynnego udziału w grach i zabawach. Pierwszoklasista, zawierając przyjaźnie, opanowuje podstawowe zasady postępowania wobec innych. Przyjaźnie zawierane w tym okresie

34 L. Wiatrowska, H. Dmochowska, dz. cyt., s. 68–70.

35 T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 203.

36 L. Wiatrowska, H. Dmochowska, dz. cyt., s. 68–69.

37 E. Góralczyk, *Moje dziecko w szkole*, Warszawa 2008, s. 25.

są zazwyczaj dość krótkotrwałe, niemniej jednak ważną ich cechą jest dość duży stopień lojalności. Przyjaźń i koleżeństwo przyczyniają się do kształtowania u dziecka wrażliwości na uczucia, potrzeby i krzywdy innych. Załączki współodczuwania, zrozumienia, niesienia pomocy innym pojawiają się już u małych dzieci. W pierwszych miesiącach nauki szkolnej podnosi się ich poziom, lecz proces ich kształtowania trwa jeszcze przez wiele następnych lat. Pierwszoklasista łatwiej internalizuje podstawowe zasady współżycia i współdziałania, chociaż nie zawsze rozumie ich zasadność³⁸. Podstawowe zwroty grzecznościowe, typu: proszę, przepraszam, dziękuję, są coraz bardziej rozumiane, wiążą się też z oczekiwaniem ich od rówieśników.

Klasa pierwsza to czas angażowania się w życie klasy i szkoły. Kształtująca się przynależność do danej grupy wiekowej i szkolnej generuje chęć uczestnictwa we wszelkiego rodzaju imprezach okolicznościowych i chociaż lęki i obawy związane z publicznym wystąpieniem przenikają wewnątrz dziecka, jednak motywacja jest na tyle duża, że przewycięża wszystkie opory popychając je do działań prospołecznych, do zadań na rzecz środowiska. Pomińcie go w tego rodzaju aktywności zaburza jego tożsamość, zaniżając własne ja i zabijając wszelką aktywność w tym zakresie. Często czuje się z tego powodu gorsze i zepchnięte na margines społeczności klasowej. Osobiste doświadczenia – szczególnie pozytywne – stymulująco wpływają na rozwój dziecka i pełnione przez nie role. To one inspirują kształtowania się prawidłowych postaw i czynią ze szkoły środowisko przyjazne³⁹.

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego w pierwszym obszarze edukacyjnym – „Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych”⁴⁰ – wskazano, że:

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne:

- odbarza uwagą dzieci i dorosłych, aby zrozumieć to, co mówią i czego oczekują, grzecznie zwracać się do innych w domu, w przedszkolu i na ulicy;
- przestrzega reguły obowiązujące w społeczności dziecięcej (stara się współdziałać w zabawach i w sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych⁴¹.

Adekwatny do tych wymagań poziom rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka umożliwi mu prawidłowe funkcjonowanie w rzeczywistości szkolnej.

³⁸ L. Wiatrowska, H. Dmochowska, dz. cyt., s. 70–74.

³⁹ Tamże, s. 70.

⁴⁰ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 czerwca 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. poz. 803.

⁴¹ Tamże.

Bibliografia

- Brzezińska A., *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 1987.
- Dmochowska M., *Zanim dziecko zacznie pisać*, Warszawa 1979.
- Góralczyk E., *Moje dziecko w szkole*, Warszawa 2008
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2012.
- Kurtek P., *Dojrzałość dzieci sześciolletnich w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego*, [w:] *Dziecko sześciolletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Kielce 2009.
- Kwiatowska M., *Zasady, metody i formy pracy z dziećmi*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1985.
- Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, przeł. J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 2003.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego. Załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 17 czerwca 2014 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. poz. 803.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, <https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/zalacznik-nr-2-edukacja-wczesnoszkolna.html>.
- Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatkowska, Warszawa 1985.
- Strelau J., Doliński D., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańsk 2008.
- Sułkowski B., *Zabawa. Studium socjologiczne*, Warszawa 1984.
- Tomaszewski T., *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970.
- Wiatrowska L., Dmochowska H., *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013.

Emotional functioning of a pre-school child in compare with school readiness

Abstract:

The emotions, according to children and adults, are the subject of many deliberations made by educationalists, psychologists, and the parents. In following text the problem of emotional readiness of a child in pre-school age to undertake assignments arising due to school duties is risen. The pre-school/school threshold is an immense challenge for a child. The change of a social rank from pre-schooler to pupil requires adequate level of it's psychological and physical development – with special consideration of social and emotional aspects. The school achievements and failures of a child are mainly determine by its emotional state. The role of teachers as well as parents is to support child in this matter.

Keywords:

child in the early school age, child preschool, emotionality, emotions, school maturity

CZĘŚĆ II

Wspieranie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w poznawaniu świata i siebie

Koncepcja wsparcia pedagogicznego dziecka z dysleksją rozwojową | Aneta Ratajek, Wyższa Szkoła

Humanistyczno-Ekonomiczna w Brzegu

Streszczenie:

W artykule zawarto główne założenia autorskiej koncepcji wsparcia dziecka z dysleksją. Propozycja została zainspirowana badaniami dotyczącymi sukcesów i niepowodzeń osób z dysleksją rozwojową.

Słowa kluczowe:

diagnoza dysleksji, diagnoza pozytywna, dysleksja rozwojowa, mocne strony, ryzyko dysleksji, specyficzne zaburzenia uczenia się (SZU), terapia pedagogiczna, wczesna interwencja

Zamiast wprowadzenia

Badania własne, prowadzone w latach 2010–2012, dotyczące związku dysleksji rozwojowej¹ z różnymi obszarami funkcjonowania człowieka w poszczególnych etapach jego życia, głównie w okresie dzieciństwa i młodości, postrzegane z perspektywy studenta, upoważniają do sformułowania szeregu wniosków, z których kluczowe mają związek z kwestią braku wczesnej diagnozy specyficznych zaburzeń uczenia się. Analizując

¹ Zgodnie z definicją Towarzystwa S. Ortona (1994) „dysleksja rozwojowa jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania i poprawnej pisowni” (M. Bogdanowicz, *Fakty i kontrowersje wokół dysleksji rozwojowej*, [w:] *Dysleksja rozwojowa. Obszary trudności*, red. E. Jędrzejowska, Brzeg 2005, s. 19). W 2007 r. Europejskie Towarzystwo Dysleksji uzupełniło definicję o aspekt funkcjonowania społecznego osób z dysleksją, zwracając uwagę na to, jak dużym wyzwaniem jest funkcjonowanie w świecie nieprzyjaznym dysleksji. W definicji tej podkreślono, że „dysleksja to odmienny sposób nabywania umiejętności czytania i pisania oraz ortografii o podłożu neurobiologicznym”. W świetle klasyfikacji DSM V z 2013 r. przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne dysleksja jest natomiast specyficznym zaburzeniem uczenia się należącym do zaburzeń neurorozwojowych.

przebieg drogi edukacyjnej badanych, zrekonstruowany w oparciu o zgromadzone narracje, nasuwa się spostrzeżenie dotyczące daleko idących konsekwencji na wielu płaszczyznach funkcjonowania i rozwoju dziecka z dysleksją, które nie zostało objęte wczesną interwencją terapeutyczną i wsparciem. Z wypowiedzi Pawła, 22-letniego studenta Wyższej Szkoły Hotelarstwa, Gastronomii i Turystyki w Warszawie:

Ja już przestałem myśleć, co by było, gdyby powiedziano mi wcześniej, że mam dysleksję. Na początku [diagnoza została dokonana w drugiej klasie] miałem straszny żal do wszystkich, do nauczycieli, bo po coś w tej szkole są, też po to, by wiedzieć więcej niż uczeń, ale nie tylko jak go zdołować przysłowiową *pałą*. To jest najłatwiejsze. Nikt się nie zastanawiał, czemu nie daję rady napisać wypracowania na czas, czemu moje zeszyty są jak ser szwajcarski, pełne luk, nieczytelnych bazgrołów, była tylko krytyka. A gdyby zdiagnozowano mnie wcześniej, wiele takich sytuacji mogłoby mnie ominąć, pewnie byłbym nieco inną osobą, mniej nasłuchiwałbym się w życiu wyrzutów. Nie tylko w szkole, ale i w domu. Skoro źle oceniali mnie nauczyciele, czemu rodzice nie mieli sądzić podobnie? Oni nie muszą wiedzieć, że coś takiego jak dysleksja istnieje. Teraz staram się z tym pogodzić, i tak dobrze, że w ogóle mnie zdiagnozowano.

Przytoczony cytat stanowi jedynie wybrany przykład pełnych emocji i rozgoryczenia relacji osób z dysleksją, zogniskowanych wokół narastających od dzieciństwa trudności, których eskalacja nastąpiła w trakcie przebiegu kariery szkolnej, wpływając wieloaspektowo na ich życie.

Nasuwająca się refleksja niesie potrzebę konstrukcji rozwiązań praktycznych i idei działań mogących zredukować negatywne skutki funkcjonowania z dysleksją w szerokiej perspektywie. Niniejszy tekst stanowi próbę nakreślenia koncepcji wsparcia dziecka z dysleksją i jego środowiska, która może być pomocna w realizacji powyższego celu.

Filar I – Hiperwczesna profilaktyka i diagnoza

Sprawą priorytetową w odniesieniu do dziecka z dysleksją jest wczesna diagnoza specyficznych trudności w uczeniu się. Zaskoczenie wywołuje u rodziców informacja, że wczesne sygnały, które mogą zwiastować u dziecka trudności o charakterze dyslektycznym, można obserwować już w pierwszym roku życia. Uczeń nie staje się dzieckiem z dysleksją w chwili przekroczenia murów szkoły. Jest nim od urodzenia. Nie wyróżnia się z dysleksji, jeżeli zbagatelizuje się jego problem, licząc, że „braki się wyrównają”, „dogoni rówieśników”. Dysleksji nie można wyleczyć ani przeczekać, im dłużej zaś odraczana jest decyzja o podjęciu terapii, tym trudniej zniwelować skutki, także emocjonalne, które pojawiają się wskutek doświadczanych przez ucznia niepowodzeń. Nie bez przyczyny towarzyszy jej człon „rozwojowa”, pakiet jej objawów poszerza się bowiem

wraz ze wzrostem aktywności dziecka. Wczesna diagnoza nie jest szufladkowaniem, nadgorliwym wyposażeniem ucznia w swoistą „etykietkę trudności”, samospełniającą się przepowiednią niepowodzeń już na początku kariery szkolnej. Stanowi konieczny środek, który pomaga uchronić dziecko przed pogłębianiem się problemów i pozwala minimalizować ich konsekwencje.

Dotychczasowe intensywne działania informacyjne i szkoleniowe, które są trudną do przecenienia formą profilaktyki dysleksji, obejmują głównie grupę rodziców dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Tymczasem warto zastanowić się, czy istnieje możliwość wyposażenia rodziców w istotne informacje, które umożliwią wychwycenie najwcześniejszych objawów trudności już w okresie prenatalnym oraz w najwcześniejszym okresie życia dziecka.

Od roku 1993 posługujemy się terminem *ryzyko dysleksji*, który został wprowadzony przez Martę Bogdanowicz podczas konferencji naukowej adresowanej do nauczycieli, terapeutów i rodziców dzieci z dysleksją. Do grupy dzieci ryzyka dysleksji należy zaliczyć:

1. Dzieci obciążone genetycznie, gdy dysleksja występuje w rodzinie, np. u starszego rodzeństwa lub u rodziców, u których zostały zaobserwowane zaburzenia lateralizacji lub inne specyficzne trudności. Świadomość możliwości wystąpienia wczesnych objawów dysleksji można mieć zatem jeszcze przed narodzeniem dziecka, co stwarza nową perspektywę wczesnej interwencji terapeutycznej.
2. Dzieci pochodzące z ciąży i porodu o nieprawidłowym przebiegu (wynikającym m.in. z choroby matki, przedwczesnych narodzin, niedotlenienia okołoporodowego, niskiego wyniku uzyskanego w skali Apgar).
3. Dzieci, u których od wczesnych etapów rozwojowych występują symptomy dysharmonii i opóźnień w obrębie funkcji percepcyjno-motorycznych. Objawy te można obserwować już w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym (pomijanie w rozwoju ruchowym raczkowania, opóźniony rozwój mowy), a ich eskalacja następuje w wieku przedszkolnym i wspomnianym już wczesnoszkolnym wraz z rozwijającym się wachlarzem różnych form aktywności².

Posiadając tę wiedzę, jesteśmy zobligowani do podejmowania starań ukierunkowanych na uwrażliwienie rodziców i opiekunów najmłodszych dzieci na sygnały, które mogą wskazywać na wystąpienie ryzyka dysleksji. Margaret Crombie ujmując tę kwestię następująco: „Jeżeli niektóre dzieci rodzą się z predyspozycją do tego zaburzenia, to ignorowanie tego

2 Por. M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2008.

faktu aż do momentu, gdy będą miały problemy w nauce, nie może być niczym usprawiedliwione”³.

Rodzice niemający na co dzień bezpośredniej styczności z tą problematyką mogą mieć trudności w dostrzeganiu objawów dysleksji. Jednocześnie najwcześniejsze i wczesne rodzicielstwo to czas wzmoczonego zainteresowania dzieckiem. Przyszli rodzice są otwarci na szeroką wiedzę, która pozwoli im w możliwie najdoskonalszy sposób zaopiekować się potomkiem. Jest to moment wyjątkowej otwartości na potrzeby dziecka, moment, którego nie można przeoczyć ze względu na potencjał profilaktyczny. Podobne nastawienie mają rodzice niemowląt, warto więc wyposażyć ich w wiedzę na długo przed rozpoczęciem przez dzieci nauki szkolnej, ponieważ pierwsze sygnały zaburzeń psychomotorycznych można korygować praktycznie od narodzin. Warto także podjąć próbę przekazania najwcześniejszym rodzicom wiedzy pozwalającej na dostrzeżenie zagrożeń rozwoju psychomotorycznego dziecka i pomagającej rozpoznać późniejsze trudności o charakterze dyslektycznym.

Z tych względów wdrożenie najwcześniejszej interwencji przez podniesienie poziomu świadomości i uwrażliwienie rodziców na indywidualne potrzeby rozwojowe dziecka może obejmować:

1. Działania skierowane do rodziców dzieci w okresie prenatalnym:

- wychowanie prenatalne⁴ jako wspieranie rozwoju dziecka i nowy kierunek terapii pedagogicznej i logopedycznej (szkolenia dla rodziców, np. w ramach wybranych „szkół rodzenia”);
- blok spotkań z rodzicami prenatalnymi z udziałem specjalistów: pedagoga, lekarza rehabilitacji, diagnosty rozwoju psychomotorycznego, logopedy (zajęcia z zakresu stymulacji prenatalnej);
- wytworzenie postawy otwartości i wrażliwości na indywidualne potrzeby dziecka w perspektywie dalszych etapów jego rozwoju.

2. Działania adresowane do rodziców niemowląt:

- wdrażanie do obserwacji najwcześniejszego rozwoju psychomotorycznego dziecka po uprzednim zapoznaniu rodziców z charakterystyką rozwoju psychomotorycznego w pierwszym roku życia oraz jego zaburzeniami;
- stymulacja najwcześniejszego rozwoju psychomotorycznego dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju mowy (zapoznanie rodziców z metodami i formami wspomagania wielostronnego rozwoju dziecka w pierwszych trzech latach życia, z kreatywnymi,

3 M. Crombie, *Różnorodność potrzeb edukacyjnych uczniów jako wyzwanie dla nauczyciela kształcenia początkowego*, [w:] *Dysleksja. Teoria i praktyka*, red. G. Reid, J. Wearmouth, przeł. H. Kostyło, P. Kostyło, Gdańsk 2008, s. 322.

4 Por. D. Kornas-Biela, *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009.

stymulującymi zabawami, z ćwiczeniami wspierającymi harmonijny rozwój najmłodszych dzieci);

- uwrażliwienie na wczesne objawy deficytów rozwojowych i dysharmonii.

Przykładowe formy realizacji:

- publikacja broszur informacyjnych i materiałów szkoleniowych,
- publikacja artykułów tematycznych,
- cykl szkoleń dla rodziców z udziałem specjalistów z zakresu diagnostyki najwcześniejszego okresu życia dziecka,
- cykl szkoleń „Kreatywna zabawa najcenniejszą inwestycją w rozwój maluszka” dotyczących metodyki zabaw w najwartościowszy sposób odpowiadających potrzebom rozwojowym niemowląt i małych dzieci,
- warsztaty, spotkania ze specjalistami, wystawcami, szkolenia w terenie.

Dotychczasowe oferty diagnostyczne, profilaktyczne i terapeutyczne skierowana są do dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce głównie w wieku wczesnoszkolnym. Niejednokrotnie zdarza się, że rodzice debiutujący wraz z dzieckiem na scenie szkolnej odkrywają problem i zjawisko dysleksji dopiero wówczas, gdy rozpoczyna się nauka czytania i pisania. Bardzo wczesne uświadomienie rodzicom dzieci ryzyka dysleksji istnienia problemu, który może mieć związek m.in. z obciążeniami genetycznymi, pozwoli zwrócić ich uwagę na ewentualne trudności dziecka już na etapie poniemowlęcym. Zastosowanie wówczas metod wspierających i stymulujących działanie funkcji psychomotorycznych oraz ich integracja mogą w znacznym stopniu zmniejszyć lub nawet wyeliminować późniejsze trudności dyslektyczne. Uwrażliwienie na prawidłowości rozwojowe małego dziecka może także ułatwić wykrywanie innych zaburzeń rozwojowych i pomóc w niezwłocznym podjęciu działań terapeutycznych. Warto podkreślić, że intencją nie jest usilne dostrzeganie w dziecku sygnałów mogących świadczyć o ryzyku dysleksji. To, co może wskazywać na trudności w nauce, może okazać się drobnym deficytem, który można skorygować relatywnie szybko. Jednakże również w tych przypadkach zasadnicze znaczenie ma wczesna interwencja.

Filar II – Każdy przedszkolak to potencjalny uczeń z dysleksją

Etap przedszkolny jest niezwykle istotny dla dziecka z perspektywy jego rozwoju. Stanowi on okres bardzo intensywnej, wielorakiej działalności,

kulminacyjny, jeśli chodzi o bardzo ważną formę aktywności, jaką jest zabawa. Obejmuje ona wiele czynności, które w życiu młodzieży i dorosłych przybierają formy uczenia się, pracy, działalności społecznej. Obserwacja dziecka podejmującego zabawę w zróżnicowanych jej postaciach (zabawy konstrukcyjne, tematyczne, ruchowe, dydaktyczne, badawcze) stwarza możliwość szerokiej oceny wielu jego umiejętności. Bogata aktywność dziecka w tym wieku sprawia, że jest to etap bardzo sprzyjający dostrzeganiu zaburzeń oraz dysharmonii w obszarze psychomotorycznym. Ma ona także kluczowe znaczenie dla wczesnej diagnozy trudności o charakterze dyslektycznym. Ryzyko dysleksji⁵ może manifestować się w okresie przedszkolnym wyjątkowo wyraźnie, jest to więc właściwy moment, by podjąć wczesną interwencję terapeutyczną przed rozpoczęciem intensywnej nauki szkolnej. W tej fazie wiele deficytów, które skomasują się w momencie podjęcia nauki czytania i pisania, można skompensować i skorygować, a przez odpowiednią stymulację wyposażyć dziecko w kompetencje, które ułatwią sprostanie wyzwaniom edukacyjnym. Z tych powodów wszelkie zabiegi związane z rozwojem dziecka, zwłaszcza dziecka z dysleksją, w okresie wczesnoszkolnym uznaje się za ważną inwestycję w jego przyszłą karierę szkolną. Już wówczas należy więc podejmować intensywne działania profilaktyczno-terapeutyczne skierowane do dziecka, rodziców, wychowawców i nauczycieli przedszkolnych. Przykładowe ich formy to:

- bezwzględna diagnoza ryzyka dysleksji u każdego dziecka w wieku przedszkolnym, upowszechnienie badania przesiewowego,
- popularyzacja wśród rodziców fundamentalnej wiedzy na temat objawów ryzyka dysleksji w wielu przedszkolnym,
- pomoc merytoryczna w organizowaniu optymalnej pracy dziecka w domu (wdrażanie rodziców do kontynuacji działań terapeutycznych, przekazywanie przystępnych metod pracy z dzieckiem ryzyka dysleksji, uczenie ich odpowiednich ćwiczeń i zabaw, które mogą być realizowane pod opieką rodziców),
- profesjonalne wsparcie terapeutyczne (stymulacja rozwoju psychomotorycznego) jako niezbędny element programu nauczania przedszkolnego,
- organizowanie szkoleń, warsztatów stwarzających okazję do poszerzania wiedzy i umiejętności w zakresie tej problematyki, adresowanych do nauczycieli przedszkolnych,
- popularyzacja na poziomie kształcenia przedszkolnego problematyki obserwacji i wczesnej terapii zaburzeń integracji sensorycznej (SI).

⁵ Por. W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1995, s. 14, 31.

⁶ Termin omówiony we wcześniejszej części tekstu.

Filar III – Bezcenna diagnoza pozytywna

Jedną z podstawowych reguł związanych z diagnozowaniem psychopedagogicznym jest, według Ewy Jarosz i Ewy Wysockiej, zasada łączenia diagnozy pozytywnej i negatywnej w ocenie jakości funkcjonowania jednostki oraz jej środowisk wychowawczych⁷. Tymczasem, jak podkreśla Grażyna Krasowicz-Kupis⁸, zarówno wśród rodziców, jak i nauczycieli, można dostrzec specyficzną prawidłowość wyrażającą się tym, że większość z nich potrafi bez problemu wskazać wady, słabe strony i deficyty u swoich dzieci, wymienienie mocnych stron sprawia im natomiast trudności.

Psychologiczna struktura podmiotu mieszcząca się w sformułowaniu „ja w roli ucznia” w bardzo znaczący sposób wiąże się z osiągnięciami szkolnymi. Badania nad poczuciem kompetencji oraz postrzeganą skutecznością własnych działań mówią o tym, że dzieci, które uważają się za zdolne, są silniej zmotywowane do osiągnięcia sukcesów, bardziej wytrwałe i ambitne. Dzieci, które nisko oceniają swe zdolności, mają natomiast słabszą motywację do pracy. O ogromnym wpływie motywacji przekonują wyniki badań przeprowadzonych w grupie uczniów bardzo zdolnych. Ci z nich, którzy nieadekwatnie oceniali swoje możliwości, podchodzili do nowych zadań mniej optymistycznie, wkładali w nie mniej wysiłku niż ich koledzy z klasy. Tak więc w przypadku niektórych dzieci sukces szkolny może zależeć w takim samym stopniu od poczucia własnych kompetencji jak od ich rzeczywistych zdolności⁹.

Konieczne jest, by z tej perspektywy przeanalizować znaczenie oceny szkolnej w sytuacji uczniów z dysleksją. Bez zrozumienia szczególnego wpływu oceny pozytywnej i negatywnej na przeżycia dziecka dyslektycznego nie można zrozumieć jego miejsca w zespole klasowym, motywów uczenia się i całej jego kariery szkolnej. Analizując rolę ocen szkolnych, wykazano, że wysoka ocena stanowi jeden z głównych motywów aktywizujących uczniów do wyłożonego wysiłku oraz jest traktowana jako środek do realizacji przyszłych planów i dążeń życiowych¹⁰. Ten ogólny wniosek dotyczy w pełni uczniów dyslektycznych. I w tym przypadku osiągnięcia i postępy w nauce niewątpliwie stwarzają szansę zaspokojenia potrzeb uznania i sukcesu, a ich brak może prowadzić do przykrych przeżyć, ośmieszenia bądź odrzucenia.

7 E. Wysocka, E. Jarosz, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 48.

8 G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2008, s. 191.

9 Za: C. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Warszawa 1993, s. 449.

10 L. Niebrzydowski, *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1972, s. 85.

Diagnoza pozytywna stanowi drogę do odkrycia potencjału rozwojowego dziecka i, zgodnie z definicją Joanny Gładkowskiej¹¹, jej zadaniem jest ujawnienie nie tylko tego, co jest zaburzone, lecz także akcentowanie wszystkich tych cech dziecka, które stanowią jego siłę i moc poznawczą. W tym rozumieniu trudno przecenić jej wartość dla dziecka z dysleksją.

Diagnozę pozytywną należy rozpatrywać w trzech wymiarach:

- diagnoza pozytywna jako kluczowy element działań kompensacyjnych wobec dziecka z dysleksją;
- poszerzenie procedury diagnozy o intensywną, profesjonalną analizę kompetencji dziecka i zaprojektowanie działań stymulujących jego rozwój;
- precyzyjna diagnoza indywidualnych stylów uczenia się dzieci z dysleksją jako inwestycja w efekty pracy¹².

Filar IV – Kreatywna terapia pedagogiczna

Kreatywna terapia pedagogiczna powinna być oparta na zasadach kompetentnej i merytorycznej pracy z uczniem z dysleksją, zakładać maksymalną indywidualizację metod oraz środków odpowiednich do jego potrzeb i możliwości, otwartość i gotowość do elastycznego dostosowania programu do innowacyjnych i kreatywnych rozwiązań edukacyjnych wynikających ze specyfiki funkcjonowania ucznia z dysleksją. W szczególności powinna uwzględniać:

- wyposażenie uczniów z dysleksją w metody i techniki uczenia się wyzwalające ich umiejętności zgodne z indywidualnymi predyspozycjami,
- trening umiejętności komunikacyjnych, otwartości werbalnej¹³,
- wdrażanie do wykorzystywania nowoczesnych technologii wspomagających proces terapeutyczny.

11 J. Gładkowska, *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa 1999, s. 83.

12 Uczniowie z dysleksją, zmagając się z utrudnieniami w drodze do swych celów, potrzebują najbardziej optymalnej dla siebie strategii uczenia się. Badania przeprowadzone przez Jolanę Dyrę (2004) miały na celu ustalenie stylów uczenia się dzieci z dysleksją. Autorka, bazując na metodzie badań poprzez wspólne doświadczanie oraz metodzie prezentacji wyników, wykazała występowanie u osób z dysleksją odmiennych od wymaganych przez szkołę stylów uczenia się i poznawania. W poszukiwaniu stylów uczenia się dzieci z dysleksją przyjęta została kategoria trzech języków jako dróg, za pomocą których człowiek poznaje, myśli i działa. Są to: język wzrokowy, język słuchowy i język ruchowy. Na podstawie wyodrębnionych języków, którymi uczeń posługuje się w sytuacji uczenia się, Dyrda wyróżniła charakterystyczne dla uczniów z dysleksją typy uczenia się.

13 Idea, której znaczenie oparte na własnych doświadczeniach podkreśla prof. Stanisław Czachorowski w wywiadzie udzielonym na potrzeby pracy badawczej autorki niniejszego tekstu.

Filar V – Program wspomagania rodzica i nauczyciela dzieci z dysleksją

Problem postaw wobec dysleksji jest wieloaspektowy. Grażyna Krasowicz-Kupis podkreśla, że wydaje się on daleko ważniejszy niż jedynie wiedza o tym zjawisku. To postawy będą determinować działania podejmowane przez rodziców, opiekunów i nauczycieli¹⁴. Budowane pozytywnej postawy wobec dysleksji, opartej na merytorycznej i przystępnej wiedzy, to istotna część tej koncepcji. Jej program obejmuje:

- kontynuację szkoleń adresowanych do rodziców dzieci z dysleksją,
- podnoszenie kompetencji nauczycieli – cykl szkoleń dla nauczycieli nauczania początkowego na temat diagnozy ryzyka dysleksji, a także indywidualne szkolenia dla nauczycieli przedmiotowych,
- koncepcję studenta wspomagającego terapię pedagogiczną ucznia z dysleksją w ramach praktyk pedagogicznych, opracowanie programu indywidualnej pracy z uczniem,
- czynną, intensywną współpracę ze środowiskiem szkolnym.

Filar specjalny

Przeprowadzone badania wskazują na dużą potrzebę objęcia specyficzną formą wsparcia dorosłych osób z dysleksją, w przypadku których diagnoza i podjęcie terapii wynika najczęściej z inicjatywy własnej. Kampania informacyjna, popularyzacja wiedzy dotyczącej dysleksji i możliwości poszukiwania wsparcia to obszar wymagający odrębnej metodologii. Filar ten ma odmienny charakter; z uwagi na podjętą problematykę warto wspomnieć o części dotyczącej doświadczeń szkolnych dorosłych osób z dysleksją. Bogactwo i autentyczność ich przeżyć stanowią kapitał, źródło pozytywnej motywacji, którym warto wspomagać proces terapii.

Konkluzja

Zaproponowana koncepcja została oparta o wszystkie zasady współczesnej terapii pedagogicznej dziecka z SZU (specyficznymi zaburzeniami uczenia się). Wskazówki w niej ujęte powinny być postrzegane jako forma inspiracji, którą należy dostosowywać dynamicznie do indywidualnych kontekstów oraz sytuacji konkretnego dziecka i jego otoczenia. Idea ma

¹⁴ Por. G. Krasowicz-Kupis, dz. cyt., s. 192.

charakter otwarty, z możliwością uzupełniania o kolejne problemy kluczowe dla optymalnego funkcjonowania dziecka z dysleksją rozwojową.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., *Fakty i kontrowersje wokół dysleksji rozwojowej*, [w:] *Dysleksja rozwojowa. Obszary trudności*, red. E. Jędrzejowska, Brzeg 2005.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2008.
- Crombie M., *Różnorodność potrzeb edukacyjnych uczniów jako wyzwanie dla nauczyciela kształcenia początkowego*, [w:] *Dysleksja. Teoria i praktyka*, red. G. Reid, J. Wearmouth, przeł. H. Kostyło, P. Kostyło, Gdańsk 2008.
- Dyrda J., *Style uczenia się uczniów z dysleksją rozwojową*, Gdańsk 2004.
- Gładkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Warszawa 1999.
- Kornas-Biela D., *Pedagogika prenatalna – nowy obszar nauk o wychowaniu*, Lublin 2009.
- Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2008.
- Kupisiewicz C., *Niepowodzenia szkolne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Niebrzydowski L., *Wpływ motywacji na uczenie się*, Warszawa 1972.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1995.
- Wysocka E., Jarosz E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.

The concept of pedagogical support for a child with developmental dyslexia

Abstract:

The article describe the main theses of author's concept of dyslexic child assistance. This approach was inspired by research on successes and underachievements of dyslexic people.

Keywords:

dyslexia, dyslexia diagnosis, dyslexia risk, early intervention, pedagogical therapy, positive diagnosis, specific learning disabilities, strengths

„Kraina Uważności” w rozwoju dziecka

| Małgorzata Siemieź, Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie:

Tekst został poświęcony serii książeczek o potędze uważności. Dotykają one obszarów ważnych dla dzieci, dając możliwość nowego spojrzenia na siebie i własne problemy oraz sposoby radzenia sobie z nimi. Przestrzeń wykreowana przez autorkę serii wpisuje się w przestrzeń dziecka. Pisarka pokazuje zastosowanie książek w angażowaniu wszystkich zmysłów dziecka. Udowadnia, że terapeutyczna funkcja literatury często nadaje sens drodze życiowej małego odbiorcy.

Słowa kluczowe:

bajka, dziecko, edukacja, rozwój, uważność

Wprowadzenie

Opowiem ci bajkę. Na obrzeżach twojego miasta, tuż za zakrętem, znajduje się Kraina Uważności. Na pierwszy rzut oka jest mała i niepozorna, lecz także piękna i intrygująca. Łatwo do niej trafić – trzeba tylko chcieć. Można tam dojechać każdym środkiem lokomocji. Mieszkają w niej: lew Staszek, kotka Wiktoria, nietoperzyca Kaja, tygrysek Erwinek i szczurek Rysio. Najważniejszym mieszkańcem jesteś jednak TY. Możesz w każdej chwili odwiedzić któreś ze zwierzątek. Czekają na ciebie i bardzo ucieszą się z twojej wizyty. Jeśli wahasz się, bo myślisz, że cię nie polubią, gdyż jesteś „inny”, nie martw się, zrozumiesz tak jak Kaja, że jesteś wyjątkowy. Masz pewność, że znasz tę krainę jak własną kieszeń i nic ciekawego cię tu nie spotka? Nic bardziej mylnego! Wiktoria przekona cię, że można odkryć „zwykłą” rzecz. Często się złościsz i boisz, że zarazisz tym innych? Staszek pokaże ci, jak zmienić burzowe chmury w małe, spokojnie odpływające obłoczki. A może obawiasz się, że będziesz jadł bez opamiętania

i zrazisz tym do siebie nowych przyjaciół? A od czego są przyjaciele? Rysio na pewno powie ci, jak sobie z tym poradzić. A gdy będziesz miał ochotę pobiegać, to Erwinek chętnie ci potowarzyszy i nauczy, jak słuchać swojego ciała. Pamiętaj, musisz tylko chcieć, a nauczysz się być uważnym.

Uważność w rozwoju dziecka

Z tematyką uważności spotykamy się zarówno w literaturze polskiej, jak i zagranicznej. Susan Kaiser Greenland, prekursorka w nauczaniu uważnej obecności dzieci i nastolatków, w swojej książce *Dziecko wolne od stresu* pokazuje, w jaki sposób uważność może stać się doskonałym narzędziem pozwalającym dzieciom żyć pełnią życia¹. Małgorzata Jakubczak zaś zauważa:

Uważność w codzienności to pełna obecność w chwili bieżącej i docenianie jej [...]. To również pełne zaangażowanie i twórcze uczestnictwo w wydarzeniach, wolne od ocen i nawyków. Gdy uwolnimy się od ocen, odzyskujemy możliwość dostrzegania zjawisk takimi, jakie są, bez deformacji spowodowanych lękiem, bólem, ale także marzeniami i pragnieniami. Obecność teraz jest doświadczeniem bieżącej chwili w całej jej niepowtarzalności. Gdy uwalniamy się od stresu spowodowanego przez nasze myśli i wyobrażenia [...], możemy poszukiwać nowych odpowiedzi na to, co przynosi życie, zamiast wpadać w utarte schematy. W takich okolicznościach możliwe jest bezpieczne wprowadzanie zmian sprawiających, że pocujemy się bardziej szczęśliwi. I nie chodzi tu o dokonywanie rewolucyjnych zmian organizacyjnych, rozpoczynanie wszystkiego od nowa, a jedynie o zmianę postrzegania rzeczywistości i aktywne, twórcze uczestnictwo w niej².

Często nie możemy zmienić rzeczywistości, faktów, które się wydarzyły lub właśnie się dzieją, możemy jednak zmienić nastawienie do nich i swoją postawę. Pomocna w tym może być uważność, która wynika z naturalnej potrzeby człowieka, zwłaszcza dziecka. Maluch, kiedy doświadcza czegoś po raz pierwszy, poświęca temu całą swoją uwagę, angażując się całym sobą. Dorosły, gdy spojrzy na stół, wie, że jest on duży, drewniany i stabilny. Małe dziecko musi natomiast sprawdzić to wszystkimi zmysłami. Nie tylko zobaczyć, lecz także powąchać, polizać, stuknąć, żeby usłyszeć odgłos, wdrapać się na niego.

Na kolejnym etapie rozwoju przejawem uważności jest zadawanie pytań. Pojawiają się one z ciekawości, przenikliwości i chęci pogłębiania wiedzy. Często mogą się one przemienić z uważności w niecierpliwość, gdy wkrada się znudzenie. Gdy wyjeżdżamy do innego kraju, w którym widoki, zapachy i smaki są nowe, naturalnie włącza się nam uważność, która powoduje, że zagłębiamy się w to, co nas interesuje. To od nas

¹ Zob. S. Kaiser Greenland, *Dziecko wolne od stresu*, przeł. E. Smoleńska, O. Waśkiewicz, Warszawa 2012.

² M. Jakubczak, *Rozwijanie uważności na co dzień*, Warszawa 2010, s. 7.

zależy, jak długo utrzymamy w sobie to skupienie. Dziecku trzeba w tym pomóc, uświadomić mu, że warto ćwiczyć swoją uważność. Agnieszka Pawłowska, autorka serii książeczek o potędze uważności, zauważa, że:

Uważność najlepiej ćwiczyć z dziećmi w zabawie. Jeśli będzie wesoło i ciekawie, to maluch chętnie się zaangażuje – a przecież poznawanie uważności powinno być przyjemnością. Jeśli dziecko nie ma akurat ochoty na ćwiczenia, to nie naciskaj. Trening uważności jest procesem łagodnym, wymagającym czasu i cierpliwości. Jest także procesem polegającym na dobroci, a nie na surowości. Lepiej więc poczekać na odpowiedni moment, by ćwiczenia uważności budziły w dziecku pozytywne skojarzenia³.

Tak jak w bohaterach pięciu książeczek o Krainie Uważności. W każdej z nich w roli głównej występuje jeden z przyjaciół – lew Staszek, kotka Wiktoria, nietoperzyca Kaja, tygrysek Erwinek bądź szczurek Rysio – który prezentuje pięć sposobów spostrzegania uważności.

Pięć odsłon uważności

Bohaterem pierwszej książeczki, *Lew Staszek i siła uważności*, jest wesołe, energiczne lwiątko, które przeżywa poważny problem. Otóż co jakiś czas nad jego głową zbierają się chmury, czasem burzowe, czasem ciemne lub mroczne, zawsze jednak groźnie wyglądające i bardzo niechciane. Pojawiają się wtedy, gdy Staszek bardzo czegoś pragnie, lecz tego nie dostaje, np. gdy przegra w jakąś grę, gdy ma zjeść zupę, której nie lubi, lub gdy chce bawić się z tatą, a on jest akurat w pracy. Staszek próbuje przegonić chmury. Ma na to mnóstwo pomysłów – biega jak najszybciej, żeby je zgubić, chowa się przed nimi, krzyczy na nie. Niestety żaden ze sposobów nie działa, chmury nadal bezlitośnie gromadzą się nad jego głową jakby chciały zrobić mu na złość. Dopiero rozmowa z tatą, jego autorytetem i bardzo mądrym władcą królestwa zwierząt, powoduje, że Staszek spogląda na swój problem z innej perspektywy.

– Widzisz synku – rzekł tata – to, że chmury się pojawiają, to jedno. A to, że nie dają im możliwości, by się gromadziły nad moją głową i tym samym zasłaniały promienie słońca, to całkiem coś innego⁴.

Tato tłumaczy Staszekowi siłę uważności na przykładzie jeziora. Mały bohater wpatruje się w spokojną wodę, widząc wszystko dokładnie i wyraźnie – piękne rośliny i pływające rybki. Po wrzuceniu kamienia spostrzega natomiast, że unióśł się piasek, który zmącił wodę. Niczego nie było wówczas widać.

³ Uważność dla dzieci, www.uwaznoscdladzieci.pl [dostęp: 14.04.2016].

⁴ A. Pawłowska, *Lew Staszek i siła uważności*, Poznań 2015, s. 13.

– To samo dzieje się w mojej głowie, kiedy zaczynam się denerwować. Moja złość jest jak ten kamień, wpada nagle do mojej głowy i powoduje, że nie widzę nic poza nią. Płaczę, krzyczę i dokuczam innym, choć tak naprawdę wcale tego nie chcę... – wyszeptał Staszek⁵.

Próba strącania ziarenek piasku na dno okazuje się nieskuteczna, woda wciąż nie jest przejrzysta.

– Spokojnie wpatruj się w taflę jeziora. Nic nie rób, tylko obserwuj... Co widzisz?
– spytał król Edward.

Zaskoczony Staszek odpowiedział:

– Ziarenka piasku zaczynają same opadać na dno i znów widzę roślinki i rybki pływające w jeziorze.

– Tak właśnie synku działa siła UWAŻNOŚCI, która pomaga nam przepędzać burzliwe chmury. Walka z nimi powoduje, że jest ich coraz więcej, a my bardziej się złościmy, gniewamy, czujemy się coraz gorzej. Jeśli jednak zamiast z nimi walczyć, spokojnie im się przyjrzymy i zaakceptujemy to, że czasami po prostu się pojawiają, one same staną się małymi obłoczkami i powoli odpłyną⁶.

Tu autorka bardzo płynnie przechodzi do zagadnienia relaksacji połączonej z wizualizacją. Ojciec lew uczy swojego syna, jak korzystać z uważności w życiu codziennym. Staszek, wyobrażając sobie, że jest królem i siedzi na tronie, poddaje się swojemu tacie, który zwraca uwagę na jego oddech. Wspólnie obserwują, jak powietrze wypełnia ciało małego lwiątko i wydostaje się na zewnątrz. Tato uwrażliwia Staszka na dźwięki, które go otaczają, a on po uspokojeniu oddechu zaczyna rzeczywiście je słyszeć. I kolejna dobra rada:

W naszych głowach stale tworzą się nowe obrazy i pomysły, pozwól im pojawiać się i odpływać. Gdy czujesz, że nie chcą odejść same, wyobraź sobie, że kładziesz każdy z nich na małej, przyjaznej chmurce, a one, jedna po drugiej, odpływają, pozostawiając spokój w twojej głowie... wdech... i wydech...⁷

Poprzez zrozumiałe i logiczne dialogi dziecko nie tylko dowiaduje się, że ma zmysły, lecz także w jaki sposób może z nich korzystać, żeby dawały mu one radość i spokój.

– Zobacz synku, jaką moc nosisz w sobie. Swoje uszy, oczy i oddech masz zawsze przy sobie, więc możesz z nich korzystać w każdym momencie. Rób to jak najczęściej, a w przyszłości staniesz się mądrym i dobrym władcą – poradził Staszekowi tata⁸.

Staszek szybko zauważa, że gdy pracuje nad swoją uważnością jest spokojniejszy i więcej się uśmiecha, gdy zaś zapomina o uważności,

⁵ Tamże, s. 14.

⁶ Tamże, s. 17–18.

⁷ Tamże, s. 27.

⁸ Tamże, s. 29.

chmury pojawiają się natychmiast. Bohater podzielił się uważnością ze swoimi przyjaciółmi, którym bardzo się ono spodobało i odnaleźli własny sposób na bycie uważnym.

Druga książeczka, *Szczurek Rysio i smak uważności*, uwrażliwia dzieci na smakowanie jedzonych potraw. „Uważne jedzenie zwiększa zakres odbieranych doznań oraz przyjemność z jedzenia, a także zapobiega nieświadomemu pochłanianiu niezdrowych przekąsek oraz zjadaniu smutków słodyczami”⁹. Szczurek jest samotny, nikt nie chce się z nim bawić, ponieważ nie dzieli się on swoimi słodyczami. Im bardziej czuje się smutny i samotny, tym więcej je. Nauczycielka, sowa, zachęca Rysia do uważnego jedzenia na przykładzie poziomki.

- Obejrzyj ją z każdej strony. Zauważ jej kolor, kształt i fakturę [...].
- Dziwne to jedzenie oczami, a nie buzią – pomyślał Rysio, ale poziomka rzeczywiście wydała mu się bardzo ciekawa. Była czerwona w żółte kropeczki, z jednej strony węższa [...].
- Przymknij oczy i powąchaj ją. Jaki zapach czujesz? Może przywołuje on jakieś wspomnienia lub z czymś ci się kojarzy? [...] Teraz trochę trudniejsze zadanie: Spróbuj usłyszeć swoją poziomkę. Przystaw ją do ucha, potrzyj delikatnie palcami, może lekko ją ściśnij. Słyszysz coś?
- Hmm... To ciekawe. Nigdy nie myślałem, że jedzenie można usłyszeć – odparł zaskoczony szczurek.
- Teraz włoż poziomkę do ust, jednak na razie jej nie gryź. Poczuj jak dotyka twojego języka, podniebienia, może zębów. Zastanów się, jak odczuwasz jej smak, gdy trzymasz ją w ustach w całości. Poturlaj ją po języku w lewo i w prawo. Może czujesz delikatne łaskotanie lub klucie? Na koniec powoli rozgryź poziomkę, zwracając uwagę na smak, który w tym momencie odczuwasz i ilość soku, jaka z niej wypływa. Żuj ją powoli, delektując się wszelkimi doznaniem, jakie do ciebie docierają.
- Mniem – ze smakiem oblizwał się szczurek – jaka pyszna ta poziomka! Choć taka mała, zawiera w sobie mnóstwo kolorów, zapachów i smaków¹⁰.

Szczurek obiecał sobie, że już nigdy nie zje niczego nieświadomie, ponieważ wtedy je także dużo niezdrowego jedzenia. Od tej pory bohater smakował każdy kęs, zaprosił też na ucztę całą swoją klasę i stał się mistrzem gotowania i uważnego jedzenia.

Kolejna bajka, *Kotka Wiktoria i magia uważności*, jest – jak twierdzi autorka – „książeczką dla małych artystów żyjących w świecie fantazji i poszukujących ciągle nowych wrażeń. Pomaga dostrzec wyjątkowość w świecie, który otacza nas na co dzień i docenić piękno zwyczajnych rzeczy”¹¹. Jej bohaterka, kotka Wiktoria, bardzo lubiła zanurzać się w świat

9 A. Pawłowska, *Szczurek Rysio i smak uważności*, Poznań 2015, s. 41.

10 Tamże, s. 21–30.

11 A. Pawłowska, *Kotka Wiktoria i magia uważności*, Poznań 2015, s. 42.

fantazji. Wyobrażała sobie, że podróżuje po całym świecie, przeistacza się w różne postacie – raz jest księżniczką, a raz wielkim odkrywcą. Jej mocno rozwinięta wyobraźnia zabierała ją co dzień w nowe miejsca. Radości było co niemiara, gdy przeżywała cudowne przygody. Jednak gdy tylko przypominała sobie, że to wszystko jest dziełem jej pomysłów, a nie rzeczywistości, ogarniał ją smutek, że mieszka w tak nieciekawym miejscu, w którym nic się nie dzieje. Nie pomagał nawet jej talent do malowania, tworzenia czegoś z niczego. Uważała, że tu, na miejscu już nic ciekawego się nie wydarzy. Pewnego dnia usłyszała jednak o uważności: „Obudź w sobie ciekawość i duszę odkrywcy – powiedziała mama. – Patrz na to, co cię otacza, jakbyś widziała to po raz pierwszy w życiu, a dostrzeżesz piękno, o którym nawet nie śniłaś”¹².

Pawłowska prezentuje rady od ważnych osób w życiu dziecka. U Staszka był to tata, u Rysia – nauczycielka, Wiktoria posłuchała zaś mamy.

– Tyle razy przechodziłam obok tego drzewa, a nigdy nie zauważyłam, że kryje w sobie tyle tajemnic – pomyślała kotka. Rozejrzała się wokół i z radością uświadomiła sobie, że jeszcze wiele wspaniałych rzeczy czeka na jej odkrycie. Jest tyle niezbadanych przez nią miejsc w domu, w ogrodzie, na placu zabaw, w lesie i w szkole. To, czego teraz doświadczała, było dla Wiktorii spełnieniem najskrytszych marzeń. Świat, który ją otaczał, nie tylko odzyskał barwy, ale był bardziej kolorowy niż kotka mogłaby przypuszczać. Już nie musiała uciekać do świata fantazji, by być szczęśliwą. Życie tu i teraz jest przecież tak ciekawe¹³.

Dlaczego magia uważności? W dzisiejszym świecie magia może kojarzyć się negatywnie z wprowadzaniem w świat ułudy, z oszustwem, z próbą nabrania odbiorcy. Gdy uważnie przyjrzymy się magii, odkryjemy jednak jej inną stronę. Często coś na pierwszy rzut oka wydaje się nieciekawym, nieważnym bądź brzydkim, a dopiero gdy pozwolimy działać magii, czyli damy się ponieść naszej uważności, dostrzeżemy coś, czego wcześniej nie widzieliśmy. Mówi się, że „dobro w bólach się rodzi”, można by rzec, że piękno rodzi się z uważności. Im więcej chcemy zobaczyć, tym więcej widzimy i odczuwamy. Paulo Coelho w swoich książkach pisał, że piękno jest obok, bliżej niż myślimy, i tylko od nas zależy, czy wyciągniemy po nie rękę i co z nim zrobimy.

W książeczce *Nietoperzyca Kaja i piękno uważności* autorka pokazuje, jak wyjątkowa może być nasza różnorodność. Historię małej nietoperzycy, wyglądającej i żyjącej inaczej niż pozostałe zwierzęta, prezentuje siłę i poczucie wartości, które stopniowo w sobie rozwija. Kaja przypomina nam o tym, że nie ma jednej definicji piękna¹⁴. Już na początku książeczki autorka zwraca nam uwagę, że to Kaja uważała siebie za dziwaczkę. To, że

¹² Tamże, s. 32.

¹³ Tamże, s. 36–38.

¹⁴ A. Pawłowska, *Nietoperzyca Kaja i piękno uważności*, Poznań 2015, s. 42.

była czarna, spała, gdy inni się bawili – i to w dodatku głową w dół – nie znaczy, że inni o niej źle myśleli. Nietoperzyca nie przypuszczała, że ktoś ją może polubić, gdyż ona sama siebie nie lubiła i przez swój pryzmat patrzyła na innych. Aż spotkała znaną już nam kotkę Wiktorię, która postanowiła podzielić się swoją radością wynikającą z przeżywania i wprowadzania w życie uważności. Zachęciła ona nietoperzycę do krótkiej medytacji, czyli wejścia w siebie, skonfrontowania się ze swoimi myślami.

- Wsłuchaj się w moje słowa i powtarzaj je za mną w myślach: Wdycham powietrze i wyobrażam sobie, że jestem wspaniałym kwiatem, wydecham powietrze i czuję, że jestem piękna taka, jaka jestem. Wdech: kwiat, wydech: piękna.
- Wzruszenie ogarnęło Kaję. Pierwszy raz w życiu myślała o sobie, że jest piękna.
- Ponownie skup się na oddechu i powtarzaj za mną – kontynuowała Wiktorcia.
- Wdycham powietrze i wyobrażam sobie, że jestem potężną górą, wydecham powietrze i czuję się silna, nic nie może mnie poruszyć. Wdech: góra, wydech: silna [...].
- A teraz wdychając powietrze wyobrażam sobie, że jestem rozległym jeziorem. Wydechając powietrze czuję przepelniający mnie spokój. Wdech: jezioro, wydech: spokój [...].
- Tym razem – mówiła dalej kotka – wdychając powietrze, wyobrażam sobie, że jestem wielkim błękitnym niebem, wydechając powietrze czuję przestrzeń i wolność. Wdech: niebo, wydech: wolność¹⁵.

Kaja została sama, lecz wcale nie czuła się samotna. Pierwszy raz w życiu dostrzegła siebie jako kogoś ważnego. Zrozumiała, że to, w jaki sposób o sobie myśli, zależy tylko od niej. Poczła się wolna. Nie musi być taka jak inni. Ma w sobie własną wyjątkowość. Nietoperzyca rozpostarła skrzydła i wzbiła się w powietrze. Nareszcie cieszyła się swoim życiem. Nikogo nie udawała, po prostu była sobą¹⁶.

Od tej pory Kaja czuła się piękna, silna, spokojna i wolna, czyli po prostu szczęśliwa. Odnalazła to w sobie, czerpiąc z wewnętrznego źródła, zrozumiała, że nie musi swego szczęścia uzależniać od innych. Akceptując siebie, osiągamy prawdziwe szczęście. W akceptacji jest moc rozumienia siebie i innych.

Bajka *Tygrzysek Erwinek i energia uważności* opowiada o tygrysku, który bardzo lubił sport. Fascynowały go wszystkie dyscypliny, ruch dawał mu poczucie wolności i siły. Każdy wie, że ruch to zdrowie i nie ma w tym nic złego, dopóki nie zostanie odwrócona hierarchia wartości. Tak było w przypadku Erwinka, który „z czasem tak bardzo polubił smak zwycięstwa, że stał się on dla niego ważniejszy niż zabawa i przyjemność, jaką czerpał ze sportu”¹⁷. Przyjaciele odsunęli się od niego, bo czuli, że są mu potrzebni tylko do tego, żeby mógł z nimi wygrywać, a nie wspólnie

¹⁵ Tamże, s. 26–32.

¹⁶ Tamże, s. 37.

¹⁷ A. Pawłowska, *Tygrzysek Erwinek i energia uważności*, Poznań 2015, s. 5.

spędzać czas. Pewnego dnia przyszedł do niego Staszek i spowodował, że opowieści o przyjaciołach zatoczyły koło, gdyż teraz on, jak niegdyś jego ojciec, opowiedział tygryskowi o sile oddechu. Zachęcił go do obserwowania swojego ciała podczas ruchu, tego, co z nim dzieje się, jak zmienia się w miarę kolejnych posunięć. Następnym krokiem, który pojawił się automatycznie, było wsłuchiwanie się w ciało, w wysyłane sygnały, po to, by móc na nie odpowiedzieć. Z czasem tygrysek zaczął dostrzegać zmiany wokół siebie, poczuł dotykające go promienie słońca, usłyszał dźwięki przyrody. Poczuł, że jego ciało przepełnia energia. „Wiedział już, że by zwyciężyć, nie zawsze trzeba być pierwszym na mecie”¹⁸.

Uważność uczy, nie tylko dzieci, że prawdziwe osiągnięcie to coś więcej niż pierwsze miejsce na podium. Często odczuwamy większą radość, gdy odniesiemy wewnętrzne zwycięstwo, np. w zmaganiu z samym sobą, z przeciwnościami losu, lękiem bądź własnymi uprzedzeniami. Sukces ten zwykle nie wiąże się z laurami i wyróżnieniami, jest nagrodą samą w sobie i przynosi dużą satysfakcję. Żeby tego doświadczyć, trzeba się zatrzymać, wsłuchać w siebie i poświęcić sobie czas, czyli stać się uważnym. Warto ćwiczyć uważność z jeszcze jednego powodu.

Badania przeprowadzone między innymi w latach 2011–2012 na 937 uczniach z trzech publicznych szkół w Oakland, w Stanach Zjednoczonych, już po sześciu tygodniach wdrażania programu uważnościowego wykazały znaczne korzyści społeczne i emocjonalne u dzieci. Zaobserwowano u nich przede wszystkim następujące zmiany:

- stają się spokojniejsze,
- lepiej radzą sobie z trudnymi emocjami,
- są bardziej skupione i skoncentrowane,
- są empatyczne i wyrozumiałe w stosunku do innych,
- wykształcają naturalne zdolności rozwiązywania konfliktów,
- czują się szczęśliwsze¹⁹.

Konkluzja

Pamiętając, że dziecko cały czas jest w sytuacji uczenia, warto przyjrzeć się jego uważności. Wydawać by się mogło, że w jego naturze tkwi spon-taniczność, a nie uważność. Czy to się jednak wyklucza? Te dwa stany mogą przenikać się wzajemnie, a nawet uzupełniać. Mają piękną i ważną wspólną cechę: świeżość. Niestety z roku na rok świeżość spojrzenia zanika. Dziecko wchodzi w świat przepełniony szumem informacyjnym, sprzecznymi sygnałami, odbiera bodźce, których nie rozumie. Czasem

¹⁸ Tamże, s. 37.

¹⁹ Uważność dla dzieci, dz. cyt.

jest nieobecne, czasem zbyt pobudzone. Wpada w rutynę, codzienność, w którą wkrada się nuda bądź irytacja. Nie jest wtedy ważne, żeby zapewnić dziecku wciąż nowe atrakcje, lecz zwrócić mu uwagę, jak istotna jest koncentracja na rzeczywistości.

Uważność, czyli w języku angielskim mindfulness, to zwracanie szczególnej uwagi na to, co dzieje się z nami i wokół nas tu i teraz. Uważność pozwala nam na bardziej świadomy odbiór tego, co zachodzi w chwili obecnej – bez oceniania, z życzliwością i ciekawością. Mindfulness uczy zatrzymywania lawiny myśli, rozpoznawania naszych emocji i otwarcia się na doświadczenie. Ta umiejętność pomaga nam zastępować automatyczny, często szkodliwy, sposób reagowania, reakcjami bardziej świadomymi. Uważność jest zerwaniem z nawykowym postrzeganiem wydarzeń wewnętrznych i zewnętrznych oraz zastąpienie go świadomą odpowiedzią na zmieniające się okoliczności.

Brzmi to dość skomplikowanie, jednak w praktyce, uważność to po prostu:

- świadomość oddechu,
- dostrzeganie doznań fizycznych związanych z emocjami,
- zauważanie myśli przepływających przez umysł,
- zwracanie uwagi na dźwięki otoczenia,
- obserwacja tego co dzieje się z ciałem podczas stresu,
- przyglądanie się myślom pojawiającym się w momentach znudzenia,
- odczuwanie jak brzuch unosi się i opada podczas oddechu²⁰.

Jak powiedziała mama kotki Wiktorii: „UWAŻNOŚCI lepiej doświadczać niż o niej opowiadać”²¹, dlatego pamiętaj – Kraina Uważności czeka na ciebie. To właśnie od ciebie zależy, czy będziesz jej gościem, czy mieszkańcem.

Bibliografia

- Jakubczak M., *Rozwijanie uważności na co dzień*, Warszawa 2010.
 Kaiser Greenland S., *Dziecko wolne od stresu*, przeł. E. Smoleńska, O. Waśkiewicz, Warszawa 2012.
 Pawłowska A., *Kotka Wiktorii i magia uważności*, Poznań 2015.
 Pawłowska A., *Lew Staszek i siła uważności*, Poznań 2015.
 Pawłowska A., *Nietoperzyca Kaja i piękno uważności*, Poznań 2015.
 Pawłowska A., *Szczurek Rysio i smak uważności*, Poznań 2015.
 Pawłowska A., *Tygrzysek Erwinek i energia uważności*, Poznań 2015.
 Uważność dla dzieci, www.uwaznoscdladzieci.pl [dostęp: 14.04.2016].

²⁰ Tamże.

²¹ A. Pawłowska, *Kotka Wiktorii...*, s. 22.

„Land of the Mindfulness” in the child’s development

Abstract:

The paper was devoted to a series of books about the power of mindfulness. The books touch the areas important for children; they give the possibility of a new insights into themselves, their own problems and ability to cope with those problems. The space created by the author fits into child’s space. It demonstrates the use of the books in engaging all the child’s senses. It proves that the therapeutic function of literature often makes sense of the little audience’s way of life.

Keywords:

child, development, education, mindfulness, tale

Grupa rówieśnicza miejscem wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną | Agnieszka Jędrzejowska, Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie:

Tekst dotyczy grupy rówieśniczej jako szczególnej przestrzeni dla wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Wyjątkowość oddziaływania dzieci pełnosprawnych na ich rówieśników z zaburzeniami wynika z naturalnej predyspozycji dzieci do współodczuwania, a także pomagania i tworzenia pola do współdziałania – do bycia razem. Postawa dzieci pełnosprawnych cechuje się również, poza wrażliwością i okazywaniem bliskości, intuicyjnie mądrym stawianiem wymagań (dostosowanych do możliwości rozwojowych ich niepełnosprawnych kolegów).

Słowa kluczowe:

grupa rówieśnicza, rozwój społeczny

*Drzewo wyrośnie z nasienia
tylko wtedy, gdy nasienie
znajdzie się w specjalnych
warunkach niezbędnych
do jego rozwoju.*

Erich Fromm

Wprowadzenie

Uniwersalizm naukowy określa człowieka jako ciało fizykochemiczne, którego psychika została osadzona w konkretnym *socjum* i poszerzona o sferę duchową. Współczesny rozwój nauk medycznych, psychologicznych i społecznych przywraca wartość ludzkim uczuciom i przeżyciom. Takie czynniki, jak: osobowość, emocje, związki międzyludzkie i sposoby komunikacji, odgrywają bardzo istotną rolę w ocenie jakości życia¹.

¹ L. Sadowska, *Wrocławski Model Usprawniania (WMU) we wczesnej diagnostyce i terapii dzieci z zespołem Downa*, [w:] *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, red. B.B. Kaczmarek, Kraków

Prawidłowe funkcjonowanie społeczne wiąże się z realizacją wielu ważnych potrzeb, możliwych do zaspokojenia tylko w grupie społecznej. Należą do nich: potrzeba afiliacji (łączy z innymi), bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego, aktywności, aprobaty i uznania, samorealizacji, podporządkowania i dominacji.

W związku z tym, że niepełnosprawność intelektualna jest globalnym zaburzeniem rozwoju psychoruchowego, przyczynia się ona do powstania zaburzeń rozwojowych we wszystkich sferach funkcjonowania dziecka. Zaburzenia poznawcze, będące istotą niepełnosprawności intelektualnej, mają duży wpływ na rozumienie sytuacji społecznych, w których dziecko uczestniczy. To właśnie niezrozumienie sytuacji może być przyczyną takiego, a nie innego zachowania dziecka. Z obserwacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w grupach przedszkolnych w przedszkolach specjalnych i integracyjnych można wnioskować, że ich umiejętności społeczne są bardzo różne. Występują dzieci, których rozwój społeczny jest adekwatny do wieku metrykalnego i nie można zauważyć różnic między ich społecznym funkcjonowaniem a funkcjonowaniem dzieci z tzw. normą intelektualną. Są dzieci, które w ogóle nie wchodzi w relacje z rówieśnikami lub nawet nie są w stanie przebywać w grupie rówieśniczej – przejawiają wtedy zachowania agresywne bądź autoagresywne².

Socjalizacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w grupie rówieśniczej

Procesy socjalizacyjne dokonują się najpełniej na terenie tzw. grup pierwotnych – rodziny, grupy rówieśniczej, grupy sąsiedzkiej. Stanowią one pierwsze agendy społeczeństwa, z którymi styka się dziecko i które wpajają mu społeczne wzory. Oddziałują w czasie największej plastyczności psychiki. Stają się dla jednostki grupami najważniejszymi, z którymi najbardziej się liczy i na których oczekiwania najmocniej się orientuje. Ich mały rozmiar pozwala na szczególnie intensywne i intymne interakcje *face to face*. Jednostka uczestniczy w nich całą swoją osobą, a nie tylko w ramach jednej wyspecjalizowanej roli. Dobrze funkcjonujące grupy pierwotne to najlepsza szkoła wartości i norm: miłości, solidarności, przyjaźni, zaufania, lojalności, życzliwości, pomocy³.

2008, s. 195–196.

2 B. Tylewska-Nowak, *Wiek przedszkolny – pomiędzy wyobcowaniem a grupą rówieśniczą*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, red. H. Kubiak, A. Jakoniuk-Diallo, Warszawa 2011, s. 69.

3 P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 82.

Szansę dla rozwoju i szczęśliwego funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością i ich rodzin stanowią pełnosprawni rówieśnicy. Za włączeniem ich w proces wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych przemawia kilka argumentów.

Pełnosprawne dzieci w wieku przedszkolnym zdolne są do nawiązania współpracy z rówieśnikiem, którego wcześniej nie znały. Potrafią one dostosować swoje działania do działań partnera i nauczyć go nowych umiejętności. Badania Andrzeja Twardowskiego⁴ nad dialogową kompetencją komunikacyjną dzieci przedszkolnych o prawidłowym rozwoju wykazały, że już czterolatki stosują rozbudowane strategie ułatwiające mniej kompetentnemu partnerowi udział w dialogu, np. zadają pytania zawierające wiadomości potrzebne do udzielenia odpowiedzi, podają gotowe odpowiedzi i proszą o ich powtórzenie albo stosują dodatkowe instrukcje wzbogacone o komunikację niewerbalną. Dzieci pełnosprawne już w wieku przedszkolnym potrafią dostosować swoje zachowania i mowę do poznawczych i językowych możliwości niepełnosprawnych intelektualnie rówieśników, np. redukują złożoność zabawy i starają się, aby jej przebieg był bardziej uporządkowany i czytelny dla partnera. Mówiąc do niepełnosprawnego rówieśnika, używają wypowiedzi krótszych, mniej złożonych gramatycznie i składających się ze słów mających konkretne znaczenie. Starają się wyraźnie artykułować słowa i częściej powtarzają niektóre wypowiedzi. Relacja dziecko – dorosły ma charakter asymetryczny, szczególnie gdy dorosły występuje w roli nauczyciela. Wówczas dorosły prezentuje wysoki poziom wymagań odnośnie do zachowań dziecka i preferuje dyrektywny styl porozumiewania się – posługuje się wieloma pytaniami, prośbami, poleceniami i zakazami. Relacja dziecko – dziecko ma z kolei charakter symetryczny, wymaga od partnerów jednakowego zaangażowania oraz współdziałania. Relacje między dzieckiem niepełnosprawnym a pełnosprawnym rówieśnikiem charakteryzują się wzajemnością wpływów. Obaj partnerzy decydują o tym, czy relacja zostanie zapoczątkowana i jak będzie przebiegać. Zwykle interakcja odbywa się prawidłowo tylko dlatego, że pełnosprawne dziecko potrafi zrozumieć niejasne wypowiedzi niepełnosprawnego kolegi i trafnie identyfikuje zawarte w nich intencje.

Interakcje z rówieśnikami wspierają rozwój umysłowy. C.R. Cooper (1980)⁵ wykazał, że już sama obecność rówieśników wpływa mobilizująco na aktywność poznawczą dzieci w wieku przedszkolnym. W obecności kolegów rozwiązują one zadania lepiej i szybciej niż kiedy muszą je

4 A. Twardowski, *Rola pełnosprawnych rówieśników w procesie wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, red. W. Dykik, A. Twardowski, Poznań 2004, s. 83.

5 Tamże.

rozwiązywać w samotności. Kontakty z rówieśnikami wpływają również na rozwój emocjonalny. W nich dziecko uczy się wyrażać emocje w sposób społecznie akceptowany, rozpoznawać stany emocjonalne partnerów, a także kształtuje zdolności do empatii i samokontroli emocjonalnej.

Twardowski⁶ wyróżnia dwa rodzaje dziecięcych interakcji o charakterze nauczającym: uczenie przez rówieśnika (*peer tutoring*) oraz uczenie się z rówieśnikiem (*cooperative learning*). Pierwsza z tych relacji ma charakter asymetryczny (tutor przewyższa ucznia zasobem posiadanej wiedzy). Daje się ją obserwować, gdy jedno (tutor) pomaga drugiemu (nowicjuszowi) opanować określone wiadomości i umiejętności, dając mu wskazówki, instrukcje albo bezpośrednio kierując jego czynnościami. Uzasadnienie dla tego typu nauczania zawiera się w koncepcji Lwa Wygotskiego, którego zdaniem rozwój dziecka może dokonywać się w relacjach z tymi, którzy wiedzą więcej o kulturowo akceptowanych działaniach i narzędziach (za najważniejszy uważa język). Wszystkie umiejętności i wiedzę zdobywa się w doświadczeniu społecznym, później zaś są one internalizowane i ulegają dekontekstualizacji. „Każda funkcja w procesie rozwoju dziecka pojawia się dwukrotnie albo, innymi słowy, na dwóch planach. Najpierw pojawia się ona w planie społecznym, a później psychologicznym”⁷. Bez pośrednictwa, współpracy i pomocy dorosłych oraz bardziej kompetentnych rówieśników dziecko nie jest w stanie rozwinąć swych procesów psychicznych.

Termin *uczenie się z rówieśnikiem* opisuje relację o charakterze symetrycznym, gdyż partnerzy posiadają podobny zasób wiedzy i umiejętności. Zasób ten jest jednak niewystarczający, aby każdy z nich mógł samodzielnie rozwiązać zadanie. Tylko współpraca przez wymianę posiadanych informacji, wzajemne wyjaśnienia, dyskusje, zadawanie pytań warunkuje rozwiązanie zadania. Ten typ interakcji znajduje uzasadnienie w teorii Jeana Piageta, który stwierdził, że kontakty rówieśnicze w okresie przedoperacyjnym stymulują przewyższanie egocentryzmu, gdyż wymagają od dzieci porównywania swoich perspektyw poznawczych. Dziecko zmuszone jest do decentracji i musi skoordynować swój punkt widzenia z perspektywą poznawczą partnerów. Dochodzi do przestrukturowania dotychczasowej reprezentacji u dziecka. W konsekwencji uzyskuje ono nową wiedzę – taką, której nie uzyskałoby w trakcie działań wykonywanych samotnie⁸.

Obserwacje dzieci prowadzone w domach, żłobkach czy przedszkolach wskazują, że jeśli tylko mają one okazję nawiązania relacji z rówieśnikami, to niektóre z nich budują wzajemne, nasycone emocjami, ciepłe,

⁶ Tamże.

⁷ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971, s. 544.

⁸ A. Twardowski, dz. cyt., s. 84–85.

mogące trwać wiele lat związku. Najmłodszy okazują sobie troskę, wsparcie i bawią się wspólnie w sposób bardziej dojrzały intelektualnie niż wtedy, gdy bawią się samotnie, ponieważ dzielą wówczas wyimaginowany świat podczas zabawy w udawanie. Zabawa ta polega na spotkaniu umysłów, co stanowi pierwszy, najważniejszy krok na drodze do rozumienia uczuć i myśli drugiej osoby⁹.

Fundamentem przekraczania swoich możliwości jest zanurzenie dziecka w określonym środowisku społecznym, rozumianym tutaj jako układ złożonych i bogatych form wewnętrznego funkcjonowania i oddziaływania społecznego. Jest to zanurzenie w pewnego rodzaju mikrosystemie. Mikrosystem ten tworzy część globalnego środowiska, na które składają się psychologiczne realia, w których jednostka przebywa, które doświadczają, które decydują o kształcie codzienności, a także na które ma mniejszy bądź większy wpływ¹⁰. Takim mikrosystemem jest grupa rówieśnicza oraz zachodzące w niej interakcje¹¹.

U wielu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną występuje duża gotowość do naśladowania zachowań otoczenia, w tym zachowań komunikacyjnych osób im najbliższych, a także wyraźna gotowość do współpracy z nimi. U dzieci, które nie są poddawane właściwym oddziaływaniom wychowawczym (uczeniu ich nawyków dobrego wychowania, samodzielnego ubierania się i jedzenia, zachęcaniu do udziału w zabawach), często obserwuje się brak spontanicznej aktywności, inicjatywy. Dzieci pozbawione racjonalnego treningu społecznego wydają się bardziej pasywne, uległe wobec osób narzucających im swe wpływy albo wręcz zupełnie obojętne¹². Stąd istotnym dla opisów rozwoju dziecka w grupie rówieśniczej jest teoria uczenia się społecznego, będąca formą teorii uczenia się, w której do procesów wyjaśniających zmiany w zachowaniu dziecka włączono – obok warunkowania klasycznego i instrumentalnego – uczenie się obserwacyjne.

Uczenie się za pośrednictwem obserwacji następuje wówczas, gdy na zachowanie obserwatora wpływa to, że widzi on zachowanie (i często konsekwencje zachowania) modela. W psychologii rozwojowej obserwatorami są dzieci, a modelami – rodzice, nauczyciele, rodzeństwo, rówieśnicy, bohaterowie książek, sławni sportowcy, osoby z telewizji, a nawet postaci z filmów rysunkowych, czyli prawie wszyscy¹³.

9 J. Dunn, *Przyjaźnie dzieci*, przeł. M. Białecka-Pikul, Kraków 2008, s. 34.

10 W. Theiss, *Trudności i zaburzenia w funkcjonowaniu środowisk wychowawczych współczesnej Polski*, [w:] *Wychowanie wobec zachodzących przemian*, red. K. Franczak, J. Niewęglowski, Warszawa 1996, s. 6.

11 J. Izdebska, *Środowisko życia a środowisko wychowawcze*, [w:] *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym*, red. J. Izdebska, Białystok 2003, s. 26.

12 E. Minczakiewicz, *Terapia muzyką w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i językowych u dzieci z zespołem Downa*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, red. W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtka, Kielce 2005, s. 417.

13 R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller; *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch [i in.], Warszawa 1995, s. 59–60.

Wiele nowych zadań pojawiających się przed dzieckiem, które wchodzi w grupę rówieńczą, staje się dla niego wyzwaniem. W myśl koncepcji Roberta Havighursta w procesie rozwoju ważne znaczenie ma pojawiające się w określonych momentach życia jednostki napięcie pomiędzy trzema rodzajami nacisków (biologicznym, społecznym, psychicznym), odczuwane przez jednostkę jako konflikt wewnętrzny o silnym zabarwieniu emocjonalnym. Często w przypadku dzieci z niepełnosprawnością pojawia się niemożność przezwyciężenia owego konfliktu z powodu braku aktualnych kompetencji, co doprowadza do konfliktów zewnętrznych, pogorszenia się jakości funkcjonowania, a w konsekwencji może prowadzić do doświadczania kryzysu. Co istotne, jednostka zaczyna wówczas poszukiwać przy pomocy otoczenia nowych sposobów działania. Tym sposobem w kolejnych etapach życia opanowuje nowe sprawności i kompetencje dzięki wsparciu społecznemu. Kazimierz Zabłocki wysuwa słuszny wniosek, iż brak stymulacji, występujący w momentach krytycznych rozwoju, decyduje o tym, że ważne funkcje poznawcze i psychospołeczne nie mogą się w sposób prawidłowy wykształcić¹⁴.

Dziecko przeżywa swoją dysfunkcjonalność w sposób bardziej lub mniej przykry, w zależności od tego, jakie występują relacje między nim a jego środowiskiem. Pod wpływem tych relacji, doświadczania stosunku otoczenia do siebie, kształtuje obraz samego siebie, który staje się podstawą osobowościową.

Zadaniem osób prowadzących grupę integracyjną jest budowanie wzajemnych relacji i dialogu na drodze do wolności i odpowiedzialności w świecie uczuć, wartości, doświadczeń, przezwyciężania konfliktów. Dzieci w trakcie konkretnych działań utwierdzają się w tym, że mogą wiele dać swym niepełnosprawnym rówieśnikom, a także wiele mogą od nich czerpać. Wzmacnia to ideę wzajemnej wymiany dobra bez udawania i manipulacji. Kurczą się obszary niechęci, lekceważenia będące często wynikiem niewiedzy bądź niezrozumienia.

Konkluzja

Wszyscy jesteśmy spragnieni kontaktu z drugim człowiekiem. Wszyscy chcemy spotykać na swojej drodze dobrych, wrażliwych i zdolnych do miłości bliźnich. Pragniemy być zrozumiani i chcemy, aby nasze potrzeby zostały dostrzeżone i zaspokojone¹⁵.

14 K.J. Zabłocki, *Środowiskowe przejawy zaburzeń rozwojowych u dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Warszawa 2004, s. 121.

15 M. Trybuś, *Rola komunikacji niewerbalnej w relacji nauczyciel - dziecko*, [w:] *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, red. J. Kielin, Gdańsk 1999, s. 13.

Dzieci nawiązujące przyjaźnie z rówieśnikami stopniowo przechodzą od egocentryzmu dziecięcego do działań wymagających wysiłku, niewygody i rezygnacji ze swoich potrzeb na rzecz dobra ogółu. W relacjach z innymi dziećmi, nie w relacjach z dorosłymi, dziecko uczy się nawiązywać kontakty społeczne, współpracować, zgłaszać pomysły, bronić własnych interesów, negocjować, dochodzić do kompromisów, pełnić rolę przywódcy i podporządkowywać się kierownictwu innych. Kluczowym dla rozwoju psychospołecznego dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest ich udział w grupach integracyjnych, w których będą mogły doświadczać w różnych wymiarach Spotkania z Drugim.

Bibliografia

- Dunn J., *Przyjaźnie dzieci*, przeł. M. Białecka-Pikul, Kraków 2008.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przeł. R. Saciuk, Warszawa–Wrocław 1994.
- Izdebska J., *Środowisko życia a środowisko wychowawcze*, [w:] *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym*, red. J. Izdebska, Białystok 2003.
- Kościelska M., *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Warszawa 1984.
- Minczakiewicz E., *Terapia muzyką w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i językowych u dzieci z zespołem Downa*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, red. W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtka, Kielce 2005.
- Sadowska L., *Wrocławski Model Usprawniania (WMU) we wczesnej diagnostyce i terapii dzieci z zespołem Downa*, [w:] *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, red. B.B. Kaczmarek, Kraków 2008.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Theiss W., *Trudności i zaburzenia w funkcjonowaniu środowisk wychowawczych współczesnej Polski*, [w:] *Wychowanie wobec zachodzących przemian*, red. K. Franczak, J. Niewęglowski, Warszawa 1996.
- Trybuś M., *Rola komunikacji niewerbalnej w relacji nauczyciel – dziecko*, [w:] *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, red. J. Kielin, Gdańsk 1999.
- Twardowski A., *Rola pełnosprawnych rówieśników w procesie wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, red. W. Dykcik, A. Twardowski, Poznań 2004.
- Tylewska-Nowak B., *Wiek przedszkolny – pomiędzy wyobcowaniem a grupą rówieśniczą*, [w:] *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, red. H. Kubiak, A. Jakoniuk-Diallo, Warszawa 2011.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Warszawa 1971.

Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch [i in.], Warszawa 1995.

Zabłocki K.J., *Środowiskowe przejawy zaburzeń rozwojowych u dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Warszawa 2004.

Peer group as a place of supporting the development of children with intellectual disability

Abstract:

The text present a peer group as the special space for supporting of the development of children with intellectual disability. The uniqueness of the influence of healthy children on their peers with disorders results from the natural predisposition of children: empathy, creating the opportunities for the cooperation – for being together. The attitude of healthy children is connected with the sensitivity and putting requirements which adapted for the potential of their disabled friends.

Keywords:

peer group, social development

Wspieranie rozwoju uczniów w integracyjnej i inkluzyjnej edukacji wczesnoszkolnej

| Tomasz Dobrowolski, Akademia Pomorska w Słupsku

Streszczenie:

Uczniowie uczęszczający do klas integracyjnych bądź uczestniczący w edukacji inkluzyjnej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej mają wiele potrzeb w sferze rozwoju. Rozwiązania, jakie są obecnie dostępne jako formy pomocy, nie zawsze zaspakajają wszechstronny rozwój dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Warto zatem przyjrzeć się dokładniej różnicy między integracją a inkluzją, a także samej ofercie edukacyjno-wspierającej dzieci z deficytami w tych placówkach.

Słowa kluczowe:

edukacja wczesnoszkolna, inkluzja, integracja, wspieranie ucznia

Wstęp

Edukacja wczesnoszkolna to etap, w którym uczeń podczas złożonego procesu dydaktycznego nabywa wiadomości i umiejętności. Każde dziecko w tym okresie uczy się nie tylko tego, co zakłada podstawa programowa, lecz także nabywa wiele cech mających wpływ na jego dalsze życie. Sama funkcja szkoły, obok typowo kształcącej, przybiera postać poznawczą, opiekuńczo-wychowawczą, korekcyjno-kompensacyjną bądź rewalidacyjną, jeżeli uczestnikami są także uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Obecne założenia wspólnego kształcenia osób niepełnosprawnych i dzieci w pełni sprawnych daje możliwość wyboru ścieżki edukacyjnej dla danej jednostki. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą podejmować naukę w różnych placówkach oświatowych, których wybór umożliwi opiekunowi dziecka z problemami natury rozwojowej ustawa o systemie oświaty.

Znajdujący się w niej zapis, mówiący o kształceniu uczniów niepełnosprawnych, wskazuje, że dla każdego dziecka możliwe jest

dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej; daje możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami oraz gwarantuje opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych¹.

Wspieranie ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej

Rodzice, wybierając ścieżkę edukacyjną dla swojego dziecka, powinni kierować się nie tylko swoimi aspiracjami, lecz także dobrem przyszłego ucznia. Jeżeli już na etapie wychowania przedszkolnego docierały do nich jakieś niepokojące sygnały względem rozwoju wychowanka, powinni zastanowić się nad wyborem odpowiedniej drogi edukacyjnej, która zapewni mu wszechstronny rozwój. Anna Brzezińska stwierdza:

Jakość biegu ścieżki rozwojowej, a także poziom osiągnięć rozwojowych w kolejnych fazach życia zależą więc od tego, w jakie właściwości został człowiek wyposażony przez naturę, i od tego, jaka jest jakość środowiska, w którym przychodzi mu zaspakajać różne swe potrzeby biologiczne, psychiczne i społeczne. Oznacza to, że człowiek przez całe życie podlega nieustannemu oddziaływaniu i ścieraniu się dwóch potężnych sił – sił biologicznych i społecznych².

Wspieranie wielostronnego rozwoju uczniów we wczesnej edukacji jest niezwykle ważne. Niewątpliwie wymaga ono dużych nakładów pracy ze strony nauczycieli pracujących na tym etapie. Samo wspieranie nie może polegać tylko i wyłącznie na skupianiu się na realizacji założeń podstawy programowej, powinno odnosić się do potrzeb jednostki. Mam tu na myśli realizację wszystkich założeń, jakie ma do spełnienia placówka, która kształci osoby z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego.

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych to zarówno te dzieci, czy ta młodzież, która posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i te które mają trudności w realizacji standardowych wymagań programowych,

1 Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, Nr 273, poz. 2703 i Nr 281, poz. 278 z późniejszymi zmianami ogłoszona dn. 2 grudnia 2004 r.

2 A. Brzezińska, *Co wiemy o tym, jak rozwija się człowiek w ciągu życia*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004, s. 13.

wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia), zdrowotnego (dzieci przewlekłe chore, niepełnosprawne), ograniczeń środowiskowych (dzieci niedostosowane społecznie lub zagrożone niedostosowaniem społecznym), znajdujące się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, mające trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi, zaniedbane środowiskowo, ale także uczniowie zdolni³.

Władysław Dykcik zauważa, że wspieranie „akcentuje sposób realizacji zadań wychowawczych jako złożonych interakcji międzyludzkich zmierzających do dwupodmiotowego, partnerskiego i wielosytuacyjnego współdziałania wychowawcy i wychowanka”⁴. Irena Obuchowska uważa natomiast, że wspieranie „odnosi się do warunków i okoliczności, tj. wspieramy rozwój takich czy innych właściwości poprzez stwarzanie odpowiednich dla tego rozwoju warunków”⁵.

Niewątpliwie dobrą formą wspierania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych są rozmaite zajęcia, które można zaoferować uczniowi⁶. Jednym z najpopularniejszych rodzajów oddziaływań terapeutycznych wobec dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne oraz rewalidacyjne. Mają one na celu zniwelowanie widocznych dysproporcji w wiadomościach i umiejętnościach uczniów.

O tym, jak ważne jest podjęcie wczesnej terapii i wyrównywanie braków w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych nie trzeba nikogo przekonywać. Jeśli terapia w odpowiednim czasie nie zostanie podjęta, problemy u uczniów nawarstwiają się i potęgują, co wraz z rozwojem emocjonalnym prowadzi do zaburzeń osobowościowych⁷.

Sam termin *rewalidacja* wiąże się z „możliwie szybkim powrotem do zdrowia poprzez akcję kompensowania, korygowania, usprawniania i dynamizowania oraz przygotowanie do udziału w życiu społecznym, kształcenie ogólne i zawodowe wychowanków”⁸.

Kolejnym z oddziaływań terapeutycznych jest terapia pedagogiczna, którą określa się jako „oddziaływanie za pomocą środków pedagogicznych (wychowawczych i dydaktycznych) na przyczyny i przejawy trudności dzieci w uczeniu się, mające na celu eliminowanie niepowodzeń

3 H. Stępniewska-Gębik, R. Kwiecińska, *Kryzys ucznia. Co powinien wiedzieć i zrobić pedagog? Znaczenie kompetencji z zakresu interwencji kryzysowej w pracy pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 2, s. 111.

4 W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, Poznań 2006, s. 88.

5 I. Obuchowska, *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego. Refleksje i propozycje*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 1997, s. 35.

6 Przedstawione metody wspierania rozwoju uczniów zostały wybrane dzięki analizie licznych stron internetowych placówek integracyjnych i inkluzyjnych działających na terenie Polski. Te zaprezentowane okazały się najczęstszymi, które szkoły miały w swojej ofercie.

7 A. Otocka-Chrustny, *Samoocena uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 6, s. 42.

8 M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964, s. 90.

szkolnych oraz ich ujemnych konsekwencji⁹. Jest to więc nic innego jak interwencja wychowawcza, która za swój główny cel ma wywołanie zmian zarówno w strukturze wiedzy, wiadomości i umiejętności szkolnych dzieci, jak i w sferze poznawczej oraz emocjonalno-motywacyjnej.

Terapia pedagogiczna jest, obok profilaktyki i diagnozy, jednym z elementów pomocy terapeutycznej dzieciom z zaburzeniami rozwojowymi. W przeciwieństwie do profilaktyki, która obejmuje działania rozpoczynające się, gdy zaburzenia nie utrudniają dziecku przystosowania i nie dezorganizują prawidłowego procesu wychowawczego [...], terapia i związane z nią działania podejmowane są, gdy obserwujemy już destruktywny wpływ zaburzeń na rozwój czynności i przystosowanie społeczne dziecka¹⁰.

Logopedia i logorytmika często są stosowane wobec osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych z zaburzeniami słuchu. Celem tego rodzaju oddziaływań jest

nabywanie poprawnej wymowy z uwagi na ograniczenia percepcji słuchowej. Zaburzona artykulacja wymaga ćwiczeń logopedycznych. Ważne jest, aby o takich ćwiczeniach zdecydował surdologopeda, który oceni czy odstępstwa od normy artykulacyjnej są typowe dla procesu kształcenia się mowy, czy też stanowią wadę wymowy¹¹.

Logorytmika jest korelacją między logopedią a muzyką-rytmiką. Polega ona głównie na rytmicznym mówieniu, zastosowaniu ćwiczeń ruchowych przy terapii jąkania bądź muzyczno-ruchowych jako uzupełnieniu procesu logopedycznego. „Logorytmika to rodzaj oddziaływań muzykoterapeutycznych mających na celu usprawnianie lub skorygowanie komunikacji językowej, a także zapobieżenie powstaniu odstępstw w tym zakresie”¹².

Coraz popularniejszą formą terapeutyczną jest muzykoterapia, która pozwala uczniom na zdobywanie nowych umiejętności, tworzenie własnych aranżacji oraz wpływa pozytywnie na funkcjonowanie danej jednostki w grupie rówieśniczej. W istotę muzykoterapii wpisana jest kreatywność, co oznacza, iż na każdym etapie życia człowieka jest ona w stanie rozbudzić jego twórczą aktywność, wzbogacając tym samym życie wewnętrzne, psychikę oraz intelekt konkretnej osoby. Dzięki temu, że w swoich działaniach wykorzystuje i jednoczy elementy innych sztuk – tańca, pantomimy, rysunku czy literatury – muzykoterapia wzbogaca metody psychoterapeutyczne, twórczo inspiruje oraz edukuje. Muzykoterapeutka Elżbieta Galińska również podkreśla, że „terapia sztuką

9 I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 2005, s. 41.

10 T. Dobrowolski, *Uczeń z problemami w uczeniu się w środowisku szkolnym*, [w:] *Szkola w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty*, red. E. Murawska, Poznań–Ślupsk 2013, s. 87.

11 U. Morcinek, *Pedagogika specjalna*, Szczecin 2011, s. 46.

12 EEG BIOFEEDBACK Gliwice – trening mózgu – Iwona Garcarz, www.treningmozgu.pl [dostęp: 20.05.2016].

rozwijają dyspozycje i aktywność twórczą, co może sprzyjać twórcemu i pełniejszemu kształtowaniu przez człowieka własnego życia, wzbogacając je o nowe zainteresowania, doznania i wartości¹³.

EEG-biofeedback jest treningiem umysłowym z wykorzystaniem specjalistycznej aparatury komputerowej, która

[...] pozwala na jakościową i ilościową ocenę zapisu fal mózgowych z różnych rejonów mózgu. Aparatura ta posiada opcję treningową do sprzężenia zwrotnego. Po umieszczeniu elektrod w wybranych punktach na głowie pacjenta, możliwa jest rejestracja czynności bioelektrycznej mózgu z okolic umieszczenia tych elektrod [...]. Za pomocą EEG-biofeedback osoba trenowana uczy się, jak pozytywnie zmieniać wzorzec wytwarzanych fal mózgowych poprzez wzmocnienie pożądaných częstotliwości i wyhamowanie częstotliwości niepożądanych¹⁴.

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne polega na wykonywaniu określonych ćwiczeń, które

mają znaczenie dla wszystkich dzieci, ale szczególnie istotne są dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które często mają trudności w kontaktach z własnym ciałem oraz z innymi ludźmi; intensywność i ciągłość doświadczeń ruchowych jest ważniejsza dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niż w przypadku dzieci o prawidłowym rozwoju, uczęszczających do zwykłych szkół¹⁵.

Ostatnią z form niesienia pomocy w edukacji dzieci w klasach integracyjnych i inkluzyjnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, którą chciałbym po krótkce omówić, jest integracja sensoryczna. Celem tej terapii jest

sprawienie by dziecko mogło tolerować bodźce pochodzące z zewnątrz poprzez stymulację zaburzonych sfer [...]. Podczas terapii metodą integracji sensorycznej dziecko otrzymuje taką ilość bodźców, by nie odczuwało potrzeby autostymulacji, a zatem mogło skoncentrować się na otaczającym świecie¹⁶.

Klasa integracyjna

Stosunek do osób niepełnosprawnych, czy też osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, na przestrzeni wieków ulegał zmianom. Odchodzono od izolacji ludzi z tych grup i zaczęto je włączać do społeczeństwa.

Idea integracji zaczęła nabierać rozgłosu w latach sześćdziesiątych XX wieku. Najwcześniej rozwinęła się w Stanach Zjednoczonych i niektórych krajach

13 E. Galińska, *Muzykoterapia w schizofrenii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 48, s. 76–77.

14 G. Rusek, *EEG-biofeedback i możliwości jego wykorzystania we wspomaganii dzieci z autyzmem*, [w:] *Wspomaganie rozwoju osób z autyzmem*, red. M. Gambin, B. Łukowska, Warszawa 2009, s. 40.

15 W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla dzieci*, przeł. M. Bogdanowicz, Warszawa 2005, s. 12.

16 T. Bobrowski, *Jak pomóc dziecku niepełnosprawnemu intelektualnie. Poradnik dla rodziców i terapeutów*, Warszawa 2014, s. 115–117.

skandynawskich. W Polsce zjawiskiem integracji zaczęto interesować się w latach siedemdziesiątych XX wieku¹⁷.

Poza zmianą podejścia i akceptacją środowiska ludzi zdrowych wobec niepełnosprawnych zmieniał się także system edukacji upośledzonych umysłowo. Obok systemu tzw. segregacyjnego, obejmującego szkolnictwo specjalne podstawowe i zawodowe umożliwiające osobie niepełnosprawnej maksymalny rozwój oraz włączanie do normalnego życia, powstają klasy i szkoły integracyjne¹⁸.

Aleksander Hulek uważa, że:

Integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników¹⁹.

Otton Lipkowski integrację definiuje jako „scalanie, zespalanie elementów istniejących rozdzielnie w uporządkowaną całość”²⁰. Integracja oznacza dążenie do zespolenia w procesie kształcenia jednostek niepełnosprawnych z osobami normalnymi w naturalnym ich środowisku.

Integracja wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełno i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa [...] i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja więc pozwala osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych. Integracja w takim znaczeniu może mieć zastosowanie do wszystkich sfer życia jednostki niepełnosprawnej – życia rodzinnego, kształcenia ogólnego i zawodowego, pracy, czasu wolnego, aktywności społecznej i politycznej²¹.

W klasie integracyjnej jest zazwyczaj od 15 do 20 uczniów, w tym co najmniej 3 posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Decyzję o utworzeniu oddziału integracyjnego zawsze podejmuje organ prowadzący daną placówkę. Dzieci z deficytami rozwojowymi przyjmuje się na wniosek rodzica, na podstawie orzeczenia kwalifikującego ucznia do podjęcia nauki w takim rodzaju edukacji. Obowiązki wobec tej grupy uczniów ma również gmina, właściwa dla miejsca zamieszkania ucznia niepełnosprawnego, która zobowiązana jest do zapewnienia mu bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do publicznych szkół podstawowych i gimnazjów. W szkołach z oddziałami integracyjnymi zatrudnia się również dodatkowo nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem

17 J. Wyczęsany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2011, s. 139–140.

18 Por. J. Bałachowicz, *Rozwój umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna” 1995, nr 2, s. 82–87.

19 A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1980, s. 492.

20 O. Lipkowski, *Problem integracji*, „Szkoła Specjalna” 1999, nr 2, s. 69.

21 A. Hulek, *Organizacja Narodów Zjednoczonych w służbie osób niepełnosprawnych – udział Polski*, [w:] *Świat ludziom niepełnosprawnym*, red. A. Hulek, Warszawa 1992, s. 13.

pedagogicznym w celu współorganizowania kształcenia bądź organizowania różnego rodzaju form pomocy psychologicznej i pedagogicznej oraz specjalistów prowadzących indywidualne zajęcia rewalidacyjne (logopedę, nauczyciela prowadzącego terapię pedagogiczną czy też terapeutę). W klasie integracyjnej pracuje na co dzień nauczyciel prowadzący oraz nauczyciel wspomagający, który posiada odpowiednie kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej (edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, tzw. oligofrenopedagog, tyflopädagog, surdopedagog). Dzięki zatrudnianym specjalistom z różnych dziedzin, można uznać, że

sukcesem placówki integracyjnej jest zorganizowanie kompleksowej terapii w jej przestrzeni, czyli stworzenie okoliczności, w których dzieci niepełnosprawne nie muszą szukać dodatkowego wsparcia w rozwoju poza jej murami²².

Można zatem stwierdzić, iż

celem integracji jest stworzenie równych szans wszystkim uczniom, aby mogli oni nawiązywać oni ze sobą kontakty, stworzyć grupę. W klasie integracyjnej wszyscy powinni uczyć się od siebie. Wszelkie działania wychowawcze powinny się opierać na umiejętności nawiązywania kontaktu i na porozumieniu²³.

Ważną rolę w integracji odgrywają nauczyciel prowadzący i wspomagający. To przede wszystkim oni powinni

dbać o ukształtowanie odpowiednich stosunków między uczniami pełno- i niepełnosprawnymi oraz utrzymanie właściwej atmosfery. Czynnikiem decydującym w dużej mierze jest stosunek nauczyciela do dziecka niepełnosprawnego²⁴.

Edukacja inkluzyjna

Coraz częściej w literaturze możemy spotkać się z terminem *edukacja inkluzyjna*, inaczej określanym jako włączająca. Założenia tego typu kształcenia są mniej wymagające wobec realizujących je placówek. Klasy inkluzyjne mogą być tworzone w każdej szkole, z zachowaniem założenia, że uczestnikami procesu edukacyjnego, podobnie jak w klasach integracyjnych, będą również osoby niepełnosprawne bądź posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. W tym przypadku nie jest wymagany ani dodatkowy nauczyciel wspomagający, ani indywidualny program kształcenia czy też specjalistyczna nazwa szkoły.

22 Z. Gajdzica, *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Kraków 2013, s. 59.

23 D. Baraniewicz, *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*, Kraków 2009, s. 22.

24 I. Rudek, *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Kraków 2007, s. 171.

Najogólniej rzecz ujmując, edukacja włączająca jest radykalną próbą upodobnienia i uwspólnienia procesu kształcenia uczniów niepełnosprawnych i uczniów sprawnych. Cele te pragnie się jednak osiągnąć nie poprzez asymilację uczniów niepełnosprawnych do zastanych warunków szkoły powszechnej, lecz poprzez zmianę zasad funkcjonowania tejże szkoły²⁵.

Inkluzja porusza kwestie związane z prawem dziecka do uczęszczania do szkoły masowej, w której powinno mu się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz gdzie powinno być szanowane i cenione za to, kim jest. Należy to rozumieć jako rozszerzenie praktyki i polityki szkoły równych możliwości. Wymaga to jednak poświęcenia od nauczycieli, władz, rodziców i samych dzieci²⁶.

W edukacji inkluzyjnej bardziej skupiamy się na dziecku, a nie na programie nauczania. Wśród cech edukacji włączającej przedstawia się następujące:

- uznaje ona, że wszystkie dzieci mogą się uczyć;
- uznaje i szanuje różnicowanie dzieci pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd.;
- pozwala systemowi oraz strukturom edukacji, a także metodyce poznać potrzeby dzieci i uczy, jak im sprostać;
- stanowi część szerszej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego;
- jest dynamicznym procesem, który ciągle się rozwija²⁷.

Integracja a inkluzja

Porównując te formy kształcenia na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, można zauważyć, że w obu propozycjach występują wady i zalety. O ile w opracowaniach naukowych wiele można przeczytać o integracji i inkluzji, o tyle nie pada w nich jednoznaczne określenie, która z proponowanych form edukacyjnych będzie lepsza dla dziecka. Musimy pamiętać, że wybierając placówkę dla ucznia, który wymaga dodatkowego wsparcia, powinniśmy skupiać się nie tylko na ofercie podstawowej, jaką ma do zaoferowania szkoła, lecz także na dodatkowych zajęciach, w których uczeń wymagający specjalistycznej pomocy będzie mógł na co dzień uczestniczyć. Biorąc pod uwagę obie formy edukacji, warto zwrócić uwagę, że łączenie ze sobą nauczania niepełnosprawnych z dziećmi w pełni sprawnymi jest zaletą dla obu stron. Poniżej przedstawiam tabelę, w której porównałem obie formy edukacji.

25 G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2009, s. 19.

26 T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, nr 1, s. 2.

27 Tamże, s. 4.

Tabela 1. Porównanie edukacji integracyjnej z inkluzyjną

	Edukacja integracyjna	Edukacja inkluzywna
Placówka	Szkoła z oddziałami integracyjnymi – placówki specjalnie przygotowane	Szkoła ogólnodostępna najbliższa miejscu zamieszkania (rejonowa)
Program kształcenia	Możliwy indywidualny program kształcenia	Wspólny program kształcenia
Klasy	Mniej liczne klasy integracyjne (15–20 osób)	Klasy ogólnodostępne
Nauczyciele	Nauczyciel prowadzący i wspomagający	Nauczyciel prowadzący
Uczniowie	Minimum 3 osoby posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, maksymalnie 5	Brak ograniczeń
Elastyczność systemu	Uczeń musi się dopasować, system pozostaje bez większych zmian	Szkoła musi się dopasować do ucznia, system jest elastyczny

Źródło: opracowanie własne.

Konkluzja

Etap edukacji wczesnoszkolnej nie został wybrany przeze mnie przypadkowo. Od wielu lat pracuję jako nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Z wielu swoich zawodowych doświadczeń – wychowawcy w grupach i klasach inkluzyjnych oraz integracyjnych – mogę stwierdzić, że na tym poziomie integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, niepełnosprawnych i z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego wraz z uczniami, którzy są w pełni sprawni, jest jak najbardziej zasadna. Dzieci w tym okresie rozwoju kreują postawy empatyczne, są chętne do niesienia pomocy innym i co najważniejsze – nie zauważają żadnej różnicy między sobą. Jest dla nich zupełnie normalne, że ich rówieśnik ma z czymś problemy i nie wyśmiewają go, lecz wręcz przeciwnie – wspierają w pokonywaniu trudności. Musimy pamiętać, że głównym celem integracji jest:

umożliwienie poszkodowanym na zdrowiu jednostkom prowadzenia normalnego życia, możliwie na tych samych warunkach jak innym członkom określonych grup społecznych. System integracyjny zakłada, że dzieci i młodzież z niepełnosprawnością mogą korzystać ze wszystkich szczebli szkolnictwa, zdobyć kulturowych i form aktywnego wypoczynku, z których korzystają ich rówieśnicy²⁸.

Wszystkie rodzaje niesionej pomocy w placówkach integracyjnych i inkluzyjnych mają za zadanie przeprowadzenie korekcji i kompensacji, aby każdy uczeń kończący dany etap edukacji stał się uczniem, który w pełni opanował wiadomości i umiejętności godne swojego poziomu. Grzegorz Szumski zaznacza, że „ostatecznym celem usprawniania jednostki, jej rehabilitacji lub terapii, jest nie tyle podniesienie poziomu sprawności poszczególnych funkcji, co poprawa możliwości twórczej adaptacji i integracji przez działania”²⁹.

Pisząc o porównaniu obu cykli edukacyjnych, nie stwierdziłem jednoznacznie, który z nich będzie lepszy, a który gorszy. Wspomniałem jedynie, że oba mają zarówno wady, jak i zalety. Wynika to z tego, że każde dziecko jest inne i ma różne potrzeby. Ciężko zatem stwierdzić, czy pobliska szkoła, w której realizuje się edukację inkluzyjną, będzie dla danego ucznia odpowiednia, czy może lepsza okaże się placówka oddalona od miejsca zamieszkania, określana jako integracyjna i oferująca więcej zajęć specjalistycznych.

Wspólnym polem, najważniejszym w perspektywie realizacji idei inkluzji edukacyjnej, jest filozofia oparta na szacunku dla indywidualności, różnorodności oraz wpierająca nieskrępowany rozwój do czynnego uczestnictwa w otwartym i tolerancyjnym społeczeństwie³⁰.

To, co można jednoznacznie podkreślić, to fakt, że obie formy edukacyjne rozwijają u dzieci tolerancję, czyli cechę, która w dobie obecnych wyzwań cywilizacyjnych jest szczególnie pożądana w społeczeństwie.

Na szczęście obecnie odchodzi się od modelu separacyjnego w stronę włączenia osób niepełnosprawnych do społeczeństwa i takiego przekształcenia istniejących instytucji, aby osoby te mogły uczestniczyć na równi z pełnosprawnymi w życiu społecznym³¹. Ważną rolę w tym procesie niewątpliwie odgrywają nauczyciele, którzy wspierają w rozwoju uczniów z deficytami rozwojowymi, a także uczą dzieci w pełni sprawne, jak należy się zachowywać wobec odmienności i jak stać się odpowiedzialnym człowiekiem. Wczesna edukacja to czas, kiedy każdy nauczyciel cieszy się dużym autorytetem wśród swoich wychowanków, dlatego łatwiej mu przekonać młodych uczniów do pozytywnych zachowań i zachęcić ich do działania na rzecz innych.

29 G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006, s. 71.

30 B. Papuda-Dolińska, *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego – doświadczenia holenderskie*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starnik, A. Zduniak, Poznań 2012, s. 430.

31 Por. I. Cytłak, *Rola i znaczenie edukacji osób niepełnosprawnych w procesach przemian świata współczesnego*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006, s. 252.

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Rozwój umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna” 1995, nr 2, s. 82–87.
- Baraniewicz D., *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*, Kraków 2009.
- Bobrowski T., *Jak pomóc dziecku niepełnosprawnemu intelektualnie. Poradnik dla rodziców i terapeutów*, Warszawa 2014.
- Brzezińska A., *Co wiemy o tym, jak rozwija się człowiek w ciągu życia*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, Warszawa 2004.
- Cytlak I., *Rola i znaczenie edukacji osób niepełnosprawnych w procesach przemian świata współczesnego*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, Rzeszów 2006.
- Czajkowska I., Herda K., *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 2005.
- Dobrowolski T., *Uczeń z problemami w uczeniu się w środowisku szkolnym*, [w:] *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty*, red. E. Murawska, Poznań–Słupsk 2013.
- Dykcik W., *Pedagogika specjalna*, Poznań 2006.
- EEG BIOFEEDBACK Gliwice – trening mózgu – Iwona Garcarz, www.treningmozgu.pl [dostęp: 20.05.2016].
- Gajdzica Z., *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Kraków 2013.
- Galińska E., *Muzykoterapia w schizofrenii*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 48, s. 76–77.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Warszawa 1964.
- Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Warszawa 1980.
- Hulek A., *Organizacja Narodów Zjednoczonych w służbie osób niepełnosprawnych – udział Polski*, [w:] *Świat ludziom niepełnosprawnym*, red. A. Hulek, Warszawa 1992.
- Lipkowski O., *Problem integracji*, „Szkoła Specjalna” 1999, nr 2, s. 6–12.
- Morcinek U., *Pedagogika specjalna*, Szczecin 2011.
- Obuchowska I., *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego. Refleksje i propozycje*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, red. B. Kaja, Bydgoszcz 1997.
- Otocka-Chrustny A., *Samoocena uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, „Nowa Szkoła” 2004, nr 6, s. 42–46.
- Papuda-Dolińska B., *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego – doświadczenia holenderskie*, [w:] *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań*, red. N. Starnik, A. Zduniak, Poznań 2012.

- Rudek I., *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Kraków 2007.
- Rusek G., *EEG-biofeedback i możliwości jego wykorzystania we wspomaganiu dzieci z autyzmem*, [w:] *Wspomaganie rozwoju osób z autyzmem*, red. M. Gambin, B. Łukowska, Warszawa 2009.
- Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, przeł. M. Bogdanowicz, Warszawa 2005.
- Stępniewska-Gębik H., Kwiecińska R., *Kryzys ucznia. Co powinien wiedzieć i zrobić pedagog? Znaczenie kompetencji z zakresu interwencji kryzysowej w pracy pedagogicznej*, „Ruch Pedagogiczny” 2012, nr 2, s. 103–117.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa 2006.
- Szumski G., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2009.
- Ustawa z dn. 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, Nr 273, poz. 2703 i Nr 281, poz. 278 z późniejszymi zmianami ogłoszona dn. 2 grudnia 2004 r.
- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2011.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, nr 1, s. 2–7.

Supporting student in integration/inclusive early childhood education

Abstract:

Pupils attending to integration classes or participating in inclusive education at the early childhood education level have many needs in their development sphere. The solutions, which are currently available, as a form of help, not always meet the comprehensive development of a child with special educational needs. It is worth to take a look precisely what is the difference between integration and inclusion, as well as the offer educational supporting children with deficiency in these institutions.

Keywords:

early childhood education, inclusive, integration, supporting pupil

CZĘŚĆ III

Uczenie się dzieci z perspektywy dorosłego
w obliczu codzienności

Prawo dziecka do nauki na tle idei praw dziecka | Antonina Lewandowska, Uniwersytet Wrocławski,

stażystka w biurze poselskim Parlamentu Europejskiego

Streszczenie:

Prawo dziecka do nauki, postrzegane nie jako obowiązek lub potrzeba, lecz w ściśle prawnym rozumieniu tego pojęcia, to zobowiązanie państwa do zapewnienia dziecku warunków do wszechstronnego rozwoju i edukacji. Zagadnienie to jest w swej istocie związane z dziedziną praw człowieka. Rozwój tej idei praw wywodzących się z samej istoty człowieczeństwa nabrał tempa dopiero w XX wieku. Dzięki niemu dziecko nie jest już jedynie przedmiotem praw (władzy rodzicielskiej), lecz przede wszystkim ich podmiotem. Szeroki katalog praw najmłodszych swoje korzenie wywodzi z areny międzynarodowej i ugruntowany został w międzynarodowych aktach prawnych rangi ogólnej, zanim opisano to w konstytucjach i kodeksach poszczególnych państw. Dalej rozwijano tę dziedzinę w szczególnych dokumentach poświęconych temu zagadnieniu, przede wszystkim w Konwencji o prawach dziecka. Prawo dziecka do nauki, jako jedno z podstawowych elementów kształcenia najmłodszych obywateli, obwarowane jest szeregiem gwarancji szczególnych. Wymienić tu należy chociażby konwencje ramowe Rady Europy dotyczące ochrony mniejszości narodowych, zapewniające szkolnictwo dla takich grup lub naukę języka mniejszościowego bądź regionalnego.

Słowa kluczowe:

Konwencja o prawach dziecka, prawo dziecka do nauki

Wstęp

Mimo swojej specyfiki tematyka poszczególnych praw dziecka jest nieodzownie związana z dziedziną praw człowieka. W poniższym tekście, dla pełnego opisanego prawa do nauki, które wydaje się obecnie podstawowym i powszechnym uprawnieniem, przedstawiony zostanie zarówno charakter prawny, jak i sam rozwój tej idei. Dzieci, jako jednostki o słabszej pozycji, nie zawsze były objęte taką ochroną prawną jak dziś. Wciąż jeszcze w wielu miejscach podstawowe, wydawałoby się, prawa nie są dostępne dla wszystkich dzieci. Dążenia do rozpowszechnienia ich prawnego

i międzynarodowego upodmiotowienia opisane zostaną w pierwszej kolejności na podstawie ogólnych standardów ochrony człowieka, w tym dziecka. Kolejnym krokiem w dookreśleniu praw najmłodszych są dokumenty międzynarodowe skupiające się ściśle na tej właśnie grupie. Obok deklaracji genewskiej konieczne jest szersze omówienie Konwencji praw dziecka, jej zakresu i zasięgu wpływu także na samo prawo do nauki. To szczególne uprawnienie edukacyjne zostanie dalej przedstawione już na ściśle europejskim terenie jako prawo chronione przez Trybunał Praw Człowieka na podstawie Konwencji Praw Człowieka. W ramach podsumowania, a także przedstawienia wciąż trwającego rozwoju idei prawa do nauki, przytoczone zostaną takie przykładowe, nowopowstające problematyki tej dziedziny, jak edukacja dzieci z mniejszości etnicznych i narodowych, a także dzieci osób stale podróżujących.

Rozwój i charakterystyka idei praw dziecka

Status dziecka w systemach prawniczych omawiany był już w czasach starożytnych. Szczególnie szeroki wachlarz instytucji chroniących dziecko przedstawiony został w prawie rzymskim. *Infantes* (dzieci do siódmego roku życia) nie posiadały zdolności do czynności prawnych, a także nie odpowiadały za swoje czyny, *impuberes* (kobiety do 12. roku życia i mężczyźni do 14. roku życia)¹ natomiast posiadały już ograniczoną zdolność do czynności prawnych. Świadczy to o początkach idei uznawania dziecka za posiadacza praw, a nie tylko przedmiot władzy rodzicielskiej. Ze względu na koncepcję prawnej podległości członków rodziny *pater familias*, który sprawował władzę „życia i śmierci”, trudno jednak mówić o ustanowieniu jakiegokolwiek katalogu praw dziecka już w starożytnym Rzymie. Dodatkowo dziecko zyskiwało status prawny po rodzicach, aby więc być postrzeganym w pełni jako osoba, a nie rzecz, musiało narodzić się wolnym². Wszelkie instytucje prawne dotyczące dzieci, chociażby *adoptio*, czyli przysposobienie cudzego dziecka, czy kuratela lub inna piecza prawna służyły głównie zagwarantowaniu praw materialnych lub uchyleniu się od uciążliwych konsekwencji bycia bezdzietnym (np. niemożliwości sprawowania wysokich urzędów), nie zaś dobru i w interesowi dziecka.

Status dzieci w kulturach starożytnych wynikał z tradycji danej społeczności, nie był zaś regulowany prawnie. Sytuację prawną dzieci określała głównie podległość władzy rodzicielskiej. Starożytne systemy prawne,

1 A. Dębiński, *Rzymskie prawo prywatne. Compendium*, Warszawa 2008, s. 157.

2 W. Litewski, *Rzymskie prawo prywatne*, Warszawa 2003, s. 124.

oparte na normach zwyczajowych, wykształciły się w ustroju zasadzonym na niewolnictwie, który sankcjonował silne podziały społeczne³. Naturalnie powodowało to uprzywilejowaną sytuację dzieci z rodzin o wyższym statusie i nieobjęcie żadną ochroną prawną pozostałych.

Dopiero w 365 roku edyktem cesarza rzymskiego Walentyniana I zniesiono ojcowskie prawo życia i śmierci. Nie tylko zabroniono karania śmiercią, lecz także uznano zabicie i porzucenie dziecka za przestępstwo. Edykt ten wyznacza ewolucję prawnej ochrony dziecka, które jako jednostka stało się podmiotem najważniejszego prawa ludzkiego – prawa do życia.

Stopniowe rozwijanie się idei upodmiotowienia dziecka nabrało tempa w dobie oświecenia, czego indykatorem był traktat pedagogiczny autorstwa Jana Jakuba Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu* (1762). Oświecenie było też okresem wprowadzania w niektórych ustawodawstwach europejskich szczególnych przepisów odpowiedzialności karnej nieletnich. Przykładowo Cesare Beccaria, karnista tamtego czasu, zwracał uwagę na konieczność nadania wychowawczego charakteru karom stosowanym wobec nieletnich⁴. Także powstające wtedy w Europie międzynarodowe towarzystwa opieki nad dziećmi opuszczonymi i bezdomnymi oraz towarzystwa sędziów dla nieletnich koncentrowały swoją działalność na łagodzeniu przepisów prawa karnego w sprawach osób najmłodszych.

Rozwój ruchu ochrony praw dziecka zauważyć można dopiero przy końcu XIX wieku w takich krajach, jak: Belgia, Francja, Anglia, Szwajcaria. Mimo iż początkowo ochrona dzieci nie miała swojej zinstytucjonalizowanej formy i prawnej podstawy, a dzieci chronione były np. przez stowarzyszenie przeciwdziałające okrucieństwu wobec zwierząt⁵, konieczność protekcji najmłodszych została dostrzeżona. Koniec wieku XX to początek działalności wielu lokalnych stowarzyszeń chroniących dzieci przed przemocą, co później przeniosło się także na poziom narodowy. Również nowopowstające instytucje wychowawcze i opiekuńcze nadają charakterystyczny rys rozwojowi idei podmiotowości (w tym także legalnej) dziecka. Wśród wielu z nich wskazać należy utworzony w 1920 roku Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom, założony w Anglii przez bojowniczkę o prawa dzieci Eglantynę Jebb. Była ona później również główną inicjatorką i autorką projektu Deklaracji Genewskiej⁶, pierwszego dokumentu formułującego prawa dziecka. Bardzo zwięzła treść (preambuła i pięć punktów) zamieniła dotychczasowo dobrowolną dobroczynność w obowiązek ochrony dzieci.

3 K. Sójka-Zielińska, *Historia prawa*, Warszawa 2011, s. 18.

4 M. Balcerek, *Międzynarodowa ochrona dziecka*, Warszawa 1988, s. 59.

5 E. Czyż, *Prawa dziecka*, Warszawa 2002, s. 9.

6 Z. Rudnicki, *Deklaracja genewska praw dziecka z 1924 roku*, [w:] *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, red. E. Karska, Warszawa 2013, s. 83.

Okres obu wojen światowych zmusił społeczeństwo międzynarodowe do skupienia się na pomocy dzieciom będącym ofiarami wojny. Aktywność zarówno na poziomie narodowym, jak i międzynarodowym zainicjowała zacieśnianie więzi i rozwój stowarzyszeń działających na rzecz praw dziecka. Większość z nich działała na dwóch poziomach, skupiając się na gromadzeniu funduszy i zapewnianiu realnej opieki dzieciom, a także dążąc do uregulowania praw dziecka w skali międzynarodowej. Naciski te doprowadziły do uchwalenia międzynarodowych dokumentów ochrony praw dzieci.

Aby nakreślić kompletne tło dla omówienia konkretnych praw dzieci, konieczne wydaje się przedstawienie charakterystyki tej idei. Ważne jest, że wywodzi się ona ze stopniowo rozwijającej się idei praw człowieka, a obecnie już powszechnie uznaje się prawa dziecka za typ praw człowieka⁷. Oznacza to, że dobra najmłodszych powinny być chronione na równi z dobrami osobistymi osób dorosłych. Trzeba jednak pamiętać, że równe traktowanie nie oznacza traktowania identycznego. Niektóre jednostki (niepełnosprawni, kobiety w ciąży) potrzebują specjalnej ochrony ze strony państwa; są też nimi oczywiście dzieci.

Prawa dziecka, jako pojęcie z kategorii praw człowieka, nie powinny być utożsamiane z podstawowymi potrzebami (prawem do miłości, prawem do wychowania w szczęśliwej rodzinie)⁸, które wynikają z samej idei godności człowieka, co oznacza, że dziecko nabywa je z chwilą narodzin. Warto również przypomnieć, że prawa dziecka nie mogą być obserwowane w odniesieniu do rodziców dziecka, lecz w jego relacji z państwem. Państwo ma możliwość ograniczenia niektórych z tych praw na takich samych zasadach na jakich ograniczane są prawa człowieka – w sposób przewidziany przez ustawę. Państwo pełni rolę pomocniczą jedynie w samym wychowywaniu dzieci przez rodziców. Władza rodzicielska nie stanowi zaprzeczenia podmiotowego traktowania dzieci, lecz jest komplementarna dla pełnej ochrony praw dzieci⁹. Kolejna, wręcz fundamentalna, cecha praw dziecka również ukazuje podobieństwo z charakterystyką praw człowieka: prawa te przysługują każdemu, bez względu na wykonywanie lub niewykonywanie obowiązków. Jako powszechne i niezbywalne nie są one formą nagrody dla posłusznych, lecz nieodłącznym aspektem bycia człowiekiem. Zwolennicy podmiotowości prawnej dzieci odwołują się do prawa naturalnego, a więc tego, które stoi ponad prawem stanowionym¹⁰. Godność dziecka,

7 M. Piechowiak, *Czym są prawa dziecka?*, [w:] *Prawa dziecka po przystąpieniu do UE. Materiały z konferencji Rzecznika Praw Dziecka*, Warszawa 2004, s. 14.

8 E. Czyż, dz. cyt., s. 5.

9 M. Andrzejewski, *Prawa dziecka – rozważania o sensie idei i jej dewaluacji*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012, s. 42.

10 B. Śliwerski, *Prawa dziecka w polskim systemie oświaty. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Prawa dziecka*.

przynależna również każdej jednostce ludzkiej, jest akcentowana chociażby w Preambule Konwencji Praw Dziecka¹¹.

Prawo do nauki w ramach ogólnych standardów ochrony prawnej dzieci

Ogólne standardy ochrony prawnej dzieci były wyraźnie zakorzenione w samej idei ochrony praw człowieka. Nowopowstające instytucje i organizacje zajmujące się taką ochroną w naturalny sposób podejmowały się również roli protektora praw dzieci.

W ramach prawa międzynarodowego organizacją, która zajmuje nie tylko centralne, lecz przede wszystkim początkowe miejsce w tym nurcie, jest oczywiście Organizacja Narodów Zjednoczonych. Preambuła Karty Narodów Zjednoczonych wskazuje jako cel przywrócenie równości wobec praw, wiary w podstawowe prawa człowieka, w jego godność i wartość¹². Momentem przełomowym w historii praw człowieka było uchwalenie przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w 1948 roku Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Całościowe przesłanie tej Deklaracji kierowane jest do wszystkich, również do dzieci. Wśród zaledwie 30 artykułów znajdujemy także zapis:

Każdy człowiek ma prawo do nauki. Nauka jest bezpłatna, przynajmniej na stopniu podstawowym. Nauka podstawowa jest obowiązkowa. Oświata techniczna i zawodowa jest powszechnie dostępna, a studia wyższe są dostępne dla wszystkich na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych¹³.

Innym przykładem dokumentu o wartości powszechnej jest Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych. Jeden z artykułów tego Paktu stanowi:

Każde dziecko, bez żadnej dyskryminacji ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, religię, pochodzenie narodowe lub społeczne, sytuację majątkową lub urodzenie, ma prawo do środków ochrony, jakich wymaga status małoletniego, ze strony rodziny, społeczeństwa i Państwa¹⁴.

Podobne zapewnienie o konieczności opieki oraz ochrony dzieci i młodzieży bez względu na jakiegokolwiek przyczyny znajduje się w art. 14 uchwalonego w 1966 roku Międzynarodowego Paktu Praw

Konteksty prawne i pedagogiczne, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012, s. 23.

11 T. Smoczyński, *Prawo dziecka do wychowania w rodzinie*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smoczyński, Poznań 1999, s. 152.

12 Karta Narodów Zjednoczonych, Dz. U. z 1947 r. Nr 23, poz. 90.

13 Art. 26 pkt. 1 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, A/RES/3/217 A.

14 Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Dz. U. z 1997 r. Nr 38, poz. 167, art. 24 ust.1.

Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych. Dodatkowo art. 10 tego Paktu bezwzględnie zakazuje pracy szkodliwej dla moralności, zdrowia i życia lub zagrażającej rozwojowi najmłodszych¹⁵. Prawo dziecka do nauki jest poruszane również w treści Europejskiej Karty Społecznej, która zapewnia dzieciom godziwe warunki płacy i urlop, jak również bardzo ważną możliwość pogodzenia pracy z obowiązkiem kształcenia się.

Ranga prawna nadana ochronie dziecka zapoczątkowała późniejszy rozwój tej dziedziny. Nie było to jednak zjawisko sztucznie napędzane, lecz realna odpowiedź na problemy społeczeństwa. Krzywdzenie dzieci i traktowanie ich jak podmiotów drugiej kategorii okazało się niedopuszczalne w rzeczywistości rozwijających się krajów demokratycznych. Gwarancje zawarte w powyższych umowach międzynarodowych poszerzyły zasięg tych praw, były one bowiem ratyfikowane przez większość krajów na całym świecie¹⁶. Prawo międzynarodowe stało się kadrem późniejszej ochrony i zobowiązań także narodowych, a stopniowo rozwijająca się dziedzina w pewien sposób wymusiła prawne uszczegółowienie kolejnych praw dziecka.

Przedstawiony powyżej poziom uniwersalny ochrony dziecka w społeczeństwach¹⁷ do pełni rozwoju potrzebował konkretyzacji. Taki właśnie wyszczególniony katalog praw dziecka znalazł się we wspomnianej już Deklaracji Praw Dziecka uchwalonej w 1924 roku przez Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom, a w 1959 roku przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów. Deklaracja ta, zwana Genewską, zobowiązywała ludzkość, by „dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego”. Dokument, choć wyjątkowo syntetyczny, odegrał rolę na arenie międzynarodowej, ostatecznie przyznając podmiotowość prawną dzieciom samym w sobie, a nie tylko dzieciom jako „małym dorosłym”. Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom z upływem lat poszerzał swoją działalność i finalnie przekształcił się w stałą agencję Narodów Zjednoczonych – UNICEF¹⁸.

Z ogólnych standardów praw dziecka (a szczególnych w stosunku do praw człowieka) należy omówić Konwencję praw dziecka. Jej projekt (zgłoszony *nota bene* przez Polskę) przyjęty został przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 roku. Ta światowa konstytucja praw dziecka jest odbiciem powszechnych wartości zarówno państw już rozwiniętych, jak i rozwijających się, a jej uniwersalizm zauważyć można w liczbie krajów, które ją ratyfikowały (196, do roku 2016 nie zrobiły tego jedynie Stany Zjednoczone Ameryki).

15 Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych, Dz. U. z 1997 r. Nr. 38, poz. 169, art. 10 ust. 3.

16 J.J. Błęszyński, A. Rodkiewicz-Ryżek, *Ochrona praw dziecka w świetle standardów polskich i międzynarodowych*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2 (30), s. 5.

17 T. Smyczyński, *Czy jest potrzebna Konwencja o prawach dziecka? Geneza i funkcje Konwencji*, [w:] *Prawa Dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012, s. 11.

18 G. Michałowska, *Ochrona praw człowieka w Radzie Europy i Unii Europejskiej*, Warszawa 2007, s. 76.

Niektórzy badacze zauważają jednak, że powszechność ratyfikacji jest nie tylko cechą pozytywną uniwersalizmu, lecz także dowodem na bardzo słabe mechanizmy egzekwowania dyspozycji Konwencji¹⁹. Należy zaznaczyć, że państwa-strony mogły złożyć zastrzeżenia i deklaracje interpretacyjne²⁰, a z możliwości tej skorzystała większość z nich. Niezaprzeczalny jest tu jednak fakt, że dopiero Konwencja przedstawiła prawa i wolności osobiste dzieci, a nie tylko deklaracje opieki. Ten szczególnie międzynarodowy nawiązuje do poprzednich dokumentów dotyczących ochrony najmłodszych. Należy jednak zaznaczyć, że Konwencja Praw Dziecka zawiera w swojej treści prawa, które nigdzie wcześniej nie zostały uznane (np. prawo do obywatelstwa, ochronę przed nielegalnym transferem za granicę).

Konwencja o Prawach Dziecka zawiera powszechnie używaną, legalną definicję dziecka. Terminem tym określa się „każdą istotę ludzką w wieku poniżej osiemnastu lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ono wcześniej pełnoletność”²¹. Jest to kryterium obiektywne, najczęściej przyjmowane dla wyznaczenia górnej granicy²². Mimo tak długotrwałej już ewolucji praw dziecka wciąż brakuje granicy początkowej, a jej określenie wydaje się aktualnie niemożliwe na poziomie uniwersalnym.

Konwencja znacząco poszerza katalog praw dziecka, jasno zarysowuje także ideę dziecka jako samodzielnego podmiotu²³, który ze względu na swoją niedojrzałość psychiczną i fizyczną powinien zostać otoczony szczególną opieką, jak również ochroną prawną przysługującą mu jako jednostce. Dobro dziecka wyrażone jest w idei najlepszego interesu dziecka, nie zaś jedynie w podstawowym zaspokajaniu jego potrzeb i ochrony.

Istotne jest również zaznaczenie, że państwo nie jest tu omnipotentne, lecz pełni rolę pomocniczą w wykonywaniu obowiązków rodziców²⁴. Warto zaznaczyć fakt, że sposób sformułowania przepisów Konwencji akcentuje podmiotowość dziecka. Widać to w wyrażeniach, że ma ono prawa, a nie, że należy mu je przyznać. Standardy Konwencji Praw Dziecka stopniowo dookreślone zostały poprzez protokoły fakultatywne. Mimo iż ich ratyfikacja nie ma aż takiego zasięgu jak samej

19 E. Czyż, dz. cyt., s. 13; K. Myszone-Kostrzewa, *Prawo międzynarodowe a prawa dzieci i ich rodziców*, [w:] *Prawo dziecka w prawie międzynarodowym*, red. E. Karska, Warszawa 2013, s. 17.

20 A.N. Schulz, *O Konwencji o prawach dziecka i o jej wpływie na prawo polskie*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012, s. 62.

21 Art. 1 Konwencji o prawach dziecka, Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.

22 J. Kapelańska-Pręgowska, *Dziecko i jego prawa*, [w:] *Leksykon ochrony praw człowieka. 100 podstawowych pojęć*, red. M. Balcerzak, S. Szykuna, Warszawa 2010, s. 81.

23 T. Smyczyński, *Czy jest potrzebna...*, s. 12.

24 M. Andrzejewski, *Pomocnicza rola państwa w świetle Konwencji o prawach dziecka i prawa polskiego*, [w:] *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem. Wybór tekstów*, red. Z.W. Stelmaszuk, Warszawa 1999.

Konwencji, ich podpisanie stopniowo prowadzi musi do poszerzenia zakresu ochrony dzieci.

Katalog praw określonych w Konwencji nie ingeruje w kwestie teorii rodziny bądź wychowania, przyznaje jednak dziecku podstawowe prawo do rodziny. Najważniejszym jego prawem, podobnie jak w przypadku człowieka dorosłego, jest prawo do życia zagwarantowane w art. 6 („Państwa-strony uznają, że każde dziecko ma niezbywalne prawo do życia”).

Oprócz grupy praw gwarantowanych dzieciom na równi z dorosłymi Konwencja wskazuje także szczególne uprawnienia im przysługujące. Obok prawa do wychowania w rodzinie²⁵ bądź do kontaktów z obojgiem rodziców występuje w niej prawo do nauki (art. 28, uzupełniony art. 29 o celach edukacji). Jest to dotychczasowo najszersze przedstawienie tego prawa i zobowiązań państw podpisujących Konwencję. Bezpośrednio oparto się tu i rozwinięto przytaczany już zapis Deklaracji Genewskiej. Za pozytywne należy uznać skupienie się na indywidualnym podejściu do dziecka i zapewnienie mu odpowiedniego środowiska do wielopłaszczyznowego (naukowego, kulturowego i społecznego) rozwoju. Każde z państw-stron Konwencji o ochronie praw dziecka zobowiązane jest do składania co pięć lat raportu ze stanu wykonywania Konwencji. Raporty te oceniane są przez Komitet Praw Dziecka, który analizuje stan faktyczny z postulatami i wydaje zalecenia dla konkretnych państw-stron²⁶.

Dalej idącą konkretyzację względem uregulowań ogólnoswiatowych stanowią przepisy o charakterze lokalnym. W Europie podstawowym aktem traktującym o prawach człowieka wciąż jest Europejska Konwencja Praw Człowieka. Ze względu na jej charakter, wyznaczający jedynie podstawowe standardy, nie traktuje ona osobno o prawach dziecka, nie przedstawia również definicji *expressis verbis* pojęcia dziecka. Słowo dziecko można znaleźć jedynie w Protokole VII, art. 5, stanowiącym o równości małżonków w stosunkach z ich dziećmi. Sama treść Konwencji skupia się natomiast na dzieciach jedynie w dwóch przypadkach: przy legalnym pozbawieniu wolności (art. 5 mówiący o „nieletnich”²⁷) oraz możliwości wyłączenia jawności rozprawy ze względu na dobro „małoletnich”.

Katalog praw podstawowych przedstawiony w pierwotnym tekście konwencji został uzupełniony w kolejnych protokołach dodatkowych²⁸.

25 *Prawo dziecka do rodziny* – tytuł części II komentarza, *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smoczyński, Poznań 1999.

26 Przykładowa analiza raportu dotyczącego wykonywania Konwencji Praw Dziecka przez Rzeczpospolitą Polską: E. Czyż, *Standardy ochrony podstawowych praw dziecka – regulacje prawne i praktyka*, [w:] *Prawa dziecka. Szkoła Praw Człowieka*, Warszawa 2002, s. 40–59.

27 Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284, art. 5 ust. 1 lit. d.

28 M.A. Nowicki, *Wokół Konwencji europejskiej. Komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, Warszawa 2010, s. 17.

Prawo do nauki zostało zapisane już w Protokole 1. Jeden z jego artykułów stanowi:

Nikt nie może być pozbawiony prawa do nauki. Wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, Państwo uznaje prawo rodziców do zapewnienia tego wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniem religijnymi i filozoficznymi.

Przepis ten skupia się w znacznej części na uprawnieniach rodziców względem dziecka, niemniej jednak jest to dodatek²⁹ do samego indywidualnego prawa do nauki zagwarantowanego dzieciom na równi z dorosłymi.

Brak odwołań do praw dziecka stanowić mógłby swego rodzaju ograniczenie ochrony najmłodszych. Pomimo braku odrębnego traktatu bądź odrębnych mechanizmów i gwarancji proceduralnych w EKPCz prawa dziecka wydają się skutecznie chronione w ramach istniejących procedur³⁰. Dowodem tego jest liczba skarg wnoszonych w imieniu dzieci. Orzecznictwo Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu wiele razy dokonywało wykładni praw dziecka, w tym także prawa do nauki. Szczegółowe aspekty interpretacji tego prawa przedstawione zostaną w następnym punkcie, wcześniej konieczne jest jednak skrótowe omówienie zakresu pojęcia dziecka przyjętego przez Trybunał.

Treść Konwencji nie precyzuje wieku dorosłości, a orzecznictwo nie stworzyło wskazówek w tej kwestii, przyjęć więc należy, że kwestia ta rozpatrywana jest zgodnie z ustawodawstwem krajowym. Wpisuje się to w zasadę subsydiarności oraz doktryny marginesu uznania państwa. Dodatkowo zgodność z normami prawa międzynarodowego (np. z Konwencją praw dziecka) prowadzi do wniosku, że za dziecko uznawana jest osoba do 18. roku życia. Taka górna granica potwierdzona jest również w Europejskiej Karcie Społecznej³¹ oraz w Europejskiej Konwencji o wykonywaniu praw dzieci³². Można więc przyjąć granicę 18 lat za zasadę, od której ewentualne wyjątki wprowadzić może ustawodawstwo państwowe. Dużo bardziej problematyczną kwestią jest granica minimalna istnienia dziecka. Mimo że analiza prawa do nauki nie wymusza określenia takiej granicy, warto zaznaczyć, że jest to istotna problematyka w przypadku analizy innych praw dziecka (takich jak podstawowe prawo do życia z art. 2 Konwencji). Uznanie dziecko za człowieka wymusza bowiem na państwie zapewnienie mu ochrony prawnej.

29 *Campbell i Cosans p. Wielkiej Brytanii*, sprawa nr. 7511/76; 7743/76, orzeczenie z dn. 25.02.1982, §40.

30 J. Kapelańska-Pręgowska, dz. cyt., s. 85.

31 Europejska Karta Społeczna, Dz. U. z 1999 r. Nr 8, poz. 67, art. 7.

32 Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, Dz. U. z 2000 r. Nr 107, poz. 1128, art. 1 ust. 1.

Zróznicowane aspekty prawa do nauki jako przykład ochrony szczególnej

Oprócz katalogu konwencji bezpośrednio dotyczących praw dzieci wiele z innych umów międzynarodowych porusza tematy ich ochrony w ramach szerzej zakreślonej problematyki. W środowisku europejskim najważniejszymi i najbardziej wpływowymi są przepisy tworzone w ramach Rady Europy oraz Unii Europejskiej.

Wśród konwencji Rady Europy traktujących o prawie dziecka do nauki wyróżnić należy europejską Kartę języków regionalnych lub mniejszościowych (1992)³³. Zapewnia ona dzieciom pochodzącym z rodzin etnicznie odmiennych od narodu państwa szkolnictwo na poziomie przedszkolnym i podstawowym bądź naukę danego języka. Państwo ma również możliwość udostępnienia szkolnictwa średniego, technicznego, zawodowego i wyższego w odpowiednim języku lub naukę tego języka na terenach zamieszkałych przez daną mniejszość. Umożliwienie nauki własnego języka jest również zawarte w konwencji ramowej o ochronie mniejszości³⁴ z 1995 roku. Państwa-strony mają starać się zapewnić w ramach swoich systemów oświatowych, naukę języka mniejszości lub naukę w danym języku.

Kolejną z wyszczególnionych grup stanowią pracownicy migrujący wraz ze swoimi rodzinami, którym na zasadach takich samych jak obywatelom danego kraju przysługuje prawo do edukacji i szkolenia zawodowego (Europejska konwencja o statusie prawnym pracowników migrujących z 1977 roku). Oprócz obowiązujących konwencji Rada Europy przedstawia ona także szeroki zakres zaleceń Komitetu Ministrów skupiających się na prawie do nauki. Wśród nich pojawiają się zalecenia dotyczące zapewnienia jakości edukacji (2012), dwa dokumenty w sprawie edukacji dzieci romskich i podróżujących (2000 i 2009), o odpowiedzialności za edukację wyższą i badania naukowe (2007), a także zalecenie dotyczące Karty Edukacji Obywatelskiej i Edukacji o Prawach Człowieka (2010).

Krótko wspomnieć należy również o tym, jak dużą rolę odgrywają orzeczenia Trybunału Praw Człowieka w rozwoju ochrony prawa do nauki w państwach europejskich. Przykładowo w szeregu spraw przeciwko Turcji (Sulak, Cyprus, Leila Sahin) stopniowo Trybunał potwierdzał prawo do nauki na poszczególnych szczeblach edukacji. W bardzo

33 Europejska Karta języków regionalnych lub mniejszościowych sporządzona w Strasburgu dn. 5 listopada 1992 r., Dz. U. z 2009 r. Nr 137, poz. 1121.

34 Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych sporządzona w Strasburgu dn. 1 lutego 1995 r., Dz. U. z 2002 r. Nr 22, poz. 209.

znanej *Belgijskiej Sprawie Językowej*³⁵ natomiast Trybunał jasno określił prawo do podejmowania edukacji w swoim własnym języku narodowym. Jedną z najbardziej znanych spraw traktujących o niedyskryminacji jest sprawa *D.H. i inni przeciwko Republice Czeskiej*³⁶. Odnosi się ona do dyskryminującego traktowania dzieci romskich na podstawie ich pochodzenia etnicznego. Sprawa dotyczyła praktyki umieszczania tych dzieci w szkołach specjalnych i utrudnienia im dostępu do normalnej edukacji. Trybunał nałożył na państwa zobowiązania pozytywne, prowadzące do zniesienia tej swoistej segregacji, odrzucając także brak znajomości języka jako samoistnej przesłanki pozbawienia dzieci odpowiedniej edukacji (potwierdzono to później w wyroku przeciwko Chorwacji).

Obecnie, w szczególności dla krajów członkowskich Unii Europejskiej, to właśnie ta organizacja odgrywa większą rolę w kreowaniu środowiska prawnego, jak również w egzekwowaniu zobowiązań prawnych państw. Unia, mająca swoje początki w ściśle ekonomicznych założeniach, ingeruje także w realia gwarancji i wykonywania praw dziecka. Podstawowy dokument unijny skupiający się na prawach człowieka to Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej³⁷. Jeden z jej rozdziałów (zatytułowany *Wolności*) traktuje zarówno o wolności sztuki i nauki (art. 13), jak i o prawie do nauki (art. 14). Prawa te wzmocnione są poprzez art. 21 wyrażający zasadę niedyskryminacji, na której ma opierać się dostęp do edukacji w państwach członkowskich. Zarówno ochrona dzieci, jak i ich prawo do edukacji wyraża się także w art. 32 zakazującym im podjęcia pracy wcześniej niż po ukończeniu obowiązkowego etapu szkolnictwa.

W przypadku prawa dziecka do nauki ustawodawstwo unijne, podobnie jak Rady Europy i międzynarodowe (przykładowo: Konwencja UNESCO przeciwko dyskryminacji w edukacji z 1960 roku), skupia się w dużym stopniu na niedyskryminacji dzieci o „słabszej pozycji” lub innych cechach szczególnych. Za takie uznaje się, jak wskazano wcześniej, dzieci z rodzin mniejszości narodowych. Szczególną opieką objęte są również dzieci niepełnosprawne. Dodatkowo, ponieważ obie organizacje ewoluują z czasem i dostosowują się do nowych standardów, w ramach ich działania podejmuje się także najnowsze problemy, np. zagwarantowanie odpowiedniej edukacji dzieciom z rodzin podróżujących. Tak zwany *blended learning* ma umożliwić dzieciom podejmowanie nauki i zaliczanie kolejnych etapów edukacji częściowo

35 *Tarantino i inni p. Włochom*, skargi nr 25851/09, 29284/09, 64090/09), wyrok ostateczny z 9.09.2013 r.

36 *D.H. i inni p. Republice Czeskiej*, skarga nr 57325/00, wyrok z dn. 13.11.2007 r.

37 Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Dz. U. UE C 83/391, 2010.

w szkołach danych państw, a częściowo przez wideokonferencje bądź zdalnie wykonywane projekty z użyciem środków komunikacji na odległość.

Przyszły rozwój prawa do nauki obejmować będzie z pewnością coraz ściślej wszelkie sytuacje imigracyjne. Także w Polsce, która konstytucyjnie gwarantuje prawo do nauki, należy zastanowić się, w jakim zakresie prawo to będzie postrzegane przez nowych mieszkańców. Dzieci, które do tej pory nigdy nie musiały się obowiązkowo uczyć, mogą przejawiać zachowania skrajne w tej kwestii. Może to być wyzwaniem nie tylko w kwestii motywacji najmłodszych, lecz także dla ich rodziców, środowisk postrzegających do tej pory edukację jako coś zupełnie luksusowego i może nie do końca potrzebnego do „produktywnego” życia. Uregulowania prawne w tej kwestii będą się kształtować symultanicznie z samym procesem alokacji nowych mieszkańców. Ich omówienie z tego względu nie jest jeszcze w pełni możliwe. Bez wątpienia jednak każde dziecko w Polsce i Europie startuje już z bardzo dobrze ugruntowanej pozycji prawnej, w pełni gwarantującej i zabezpieczającej jego prawo do nauki.

Bibliografia

- Andrzejewski M., *Pomocnicza rola państwa w świetle Konwencji o prawach dziecka i prawa polskiego*, [w:] *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem. Wybór tekstów*, red. Z.W. Stelmaszuk, Warszawa 1999.
- Andrzejewski M., *Prawa dziecka – rozważania o sensie idei i jej dewaluacji*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012.
- Balcerek M., *Międzynarodowa ochrona dziecka*, Warszawa 1988.
- Błeszyński J.J., Rodkiewicz-Ryżek A., *Ochrona praw dziecka w świetle standardów polskich i międzynarodowych*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2 (30), s. 95–109.
- Czyż E., *Standardy ochrony podstawowych praw dziecka – regulacje prawne i praktyka*, [w:] E. Czyż, *Prawa dziecka*, Warszawa 2002.
- Dębiński A., *Rzymskie prawo prywatne. Kompendium*, Warszawa 2008.
- Kapelańska-Pręgowska J., *Dziecko i jego prawa*, [w:] *Leksykon ochrony praw człowieka. 100 podstawowych pojęć*, red. M. Balcerzak, S. Szykuna, Warszawa 2010.
- Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smyczyński, Poznań 1999.
- Litewski W., *Rzymskie prawo prywatne*, Warszawa 2003.
- Michałowska G., *Ochrona praw człowieka w Radzie Europy i Unii Europejskiej*, Warszawa 2007.

- Myszona-Kostrzewa K., *Prawo międzynarodowe a prawa dzieci i ich rodziców*, [w:] *Prawo dziecka w prawie międzynarodowym*, red. E. Karska, Warszawa 2013.
- Nowicki M.A., *Wokół Konwencji europejskiej. Komentarz do Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, Warszawa 2010.
- Piechowiak M., *Czym są prawa dziecka?*, [w:] *Prawa dziecka po przystąpieniu do UE. Materiały z konferencji Rzecznika Praw Dziecka*, Warszawa 2004.
- Rudnicki Z., *Deklaracja genewska praw dziecka z 1924 roku*, [w:] *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym*, red. E. Karska, Warszawa 2013.
- Schulz A.N., *O Konwencji o prawach dziecka i o jej wpływie na prawo polskie*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012.
- Smyczyński T., *Czy jest potrzebna Konwencja o prawach dziecka? Geneza i funkcje Konwencji*, [w:] *Prawa Dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012.
- Smyczyński T., *Prawo dziecka do wychowania w rodzinie*, [w:] *Konwencja o prawach dziecka. Analiza i wykładnia*, red. T. Smyczyński, Poznań 1999.
- Sójka-Zielińska K., *Historia prawa*, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Prawa dziecka w polskim systemie oświaty. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Poznań 2012.

Spis aktów prawnych

- Europejska Karta języków regionalnych lub mniejszościowych, Dz. U. z 2009 r. Nr 137, poz. 1121.
- Europejska Karta Społeczna, Dz. U. z 1999 r. Nr 8, poz. 67.
- Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, Dz. U. z 2000 r. Nr 107, poz. 1128.
- Karta Narodów Zjednoczonych, Dz. U. z 1947 r. Nr 23, poz. 90.
- Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej, Dz. Urz. UE C 83/391, 2010.
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Dz. U. z 1993 r. Nr 61, poz. 284.
- Konwencja o prawach dziecka, Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.
- Konwencja Ramowa o ochronie mniejszości narodowych, Dz. U. z 2002 r. Nr 22, poz. 209.
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych, Dz. U. z 1997 r. Nr 38, poz. 169.
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Dz. U. z 1997 r. Nr 38, poz. 167.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, A/RES/3/217 A.

Spis orzecznictwa

Campbell i Cosans p. Wielkiej Brytanii, skargi nr 7511/76; 7743/76, orzeczenie z dn. 25.02.1982 r.

D.H. i inni p. Republice Czeskiej, skarga nr 57325/00, wyrok z dn. 13.11.2007 r.

Tarantino i inni p. Włochom, skargi nr 25851/09, 29284/09, 64090/09), wyrok ostateczny z dn. 9.09.2013 r.

The right of a child to education on the background of children's rights concept

Abstract:

The right of a child to education perceived not as a duty or a need, but in a strictly legal sense of this notion, is a State's obligation to ensure a child with conditions to overall development and education. This issue is in its core bond with the domain of human rights. Development of this idea of rights derived from the nature of human being has gained momentum only in the twentieth century. Because of it, a child is no longer an object of rights (e.g. of parental authority), but first and foremost their subject. A wide catalogue of minor's rights has its roots developed in the international arena, and has been granted in the international legislation of general level before it was provided in constitutions or codes of particular states. Subsequently, this idea was implemented in the specific documents dedicated to this issue, such was first of all the Convention on the Rights of the Child. The right of the child to education, as one of the basic elements of the development of the youngest citizens is assured with a range of special guaranties. As exemplary one should invoke the framework conventions of the Council of Europe on the minorities, which ensures schooling for these groups, as well as possibility to learn own regional or minority language.

Keywords:

Convention on the Rights of the Child, the right of a child to education

Przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym

| Ewa Kochanowska, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Streszczenie:

Jednym z głównych czynników wyznaczających podejście nauczycieli do rozwijania potencjału uczenia się dziecka jest sposób jego rozumienia oraz przekonania nauczycieli co do możliwości i sposobów jego rozwijania. W opracowaniu podjęto próbę przedstawienia przeświadczeń i opinii nauczycieli na temat potencjału uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz możliwości jego rozwijania, uzyskanych na podstawie analizy wypowiedzi udzielonych przez nauczycieli w trakcie przeprowadzonych z nimi wywiadów narracyjnych. Przekonania nauczycieli w odniesieniu do potencjału uczenia się dziecka decydują o sposobie planowania i przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, a w konsekwencji o charakterze zmian w osobowościach uczniów. Stąd potrzeba weryfikacji, zwłaszcza błędnych, przekonań nauczycieli w odniesieniu do podjętej w opracowaniu kwestii.

Słowa kluczowe:

dziecko w młodszym wieku szkolnym, potencjał uczenia się, przekonania nauczycieli

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

Jerome S. Bruner

Edukacja, jak każda inna sfera działalności człowieka w społeczeństwie, ulega przeobrażeniom związanym ze zmianami warunków, w których jest realizowana. Kierunki tych zmian są wyznaczone przez paradygmaty i koncepcje edukacyjne, osobiste teorie nauczycieli, a także

w naturalny sposób wynikają z przekształceń warunków społeczno-kulturowych i technicznych towarzyszących edukacji. Wymienione czynniki sprawiają, iż współczesna przestrzeń edukacyjna jest niezwykle dynamiczna i różnorodna, a w ramach niej zmianie ulega spojrzenie na istotę kształcenia oraz rolę nauczyciela i dziecka w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Nakreślając wyzwania, przed jakimi stoi współczesna edukacja, Anna Brzezińska przywołuje wizję *Edukacji 2050* Stephena Downesa, w której autor prorokuje, iż

[...] nauczanie będzie ustawicznym procesem opartym przede wszystkim na dzieleniu się wiedzą przez ludzi bez względu na ich wiek i etap kształcenia, zaś uczenie się będzie *strumieniem* (wiedza praktyczna, często aktualizowana i odnawiana), nie zaś tworzeniem zamkniętego zasobu (tzw. zbiornika retencyjnego), z którego korzystamy przez całe życie. Istotą procesu edukacji będzie akceptacja zmiany i umiejętność szybkiego przyswajania sobie nowej wiedzy potrzebnej do funkcjonowania w życiu¹.

Głównym wyzwaniem współczesności nie jest i nie powinna być ilość posiadanej przez nas wiedzy, lecz jej rozumienie, stosowanie, powiększanie i udostępnianie innym jej zasobów – trwanie w sieci wiedzy². Najważniejszym zaś zadaniem szkoły powinno być nauczenie uczniów, jak się uczyć, oraz rozwijanie ich potencjału uczenia się³. Autorzy *Raportu o Kapitale Intelktualnym Polski* podkreślają, że w najmłodszych latach kształtuje się większa część umiejętności intelektualnych i społecznych. Nie zapewniając dzieciom wysokiej jakości wczesnej edukacji, zaprzepaszczamy zatem ich możliwości i marnujemy potencjalny kapitał ludzki⁴, a „błędne stereotypy dotyczące edukacji na wczesnym etapie mogą utrudniać jej rozpowszechnianie”⁵. Stereotypizacja, której dokonują niektórzy nauczyciele, może powodować poważne zagrożenia dla rozwoju poznawczego, emocjonalnego i moralnego dzieci⁶, ponieważ „postrzeganie dziecka determinuje określony sposób myślenia o możliwościach i ograniczeniach rozwijającego się człowieka, wyznacza również formy jego kształcenia i wychowania”⁷.

Jednym z głównych czynników wyznaczających podejście nauczycieli do rozwijania potencjału uczenia się dziecka jest sposób jego rozumienia

1 A.I. Brzezińska, B. Ziółkowska, *Przed jakimi wyzwaniami stoi współczesna szkoła?*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 38.

2 P. Piasecki, *Wyzwania dla uczenia się przez całe życie*, [w:] *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, red. P. Zbieranek, Gdańsk 2011, s. 35.

3 L. Wollman, *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*, Katowice 2013, s. 10.

4 Zob. *Raport o Kapitale Intelktualnym Polski*, Warszawa 2008, s. 40, http://www.kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelektualny_Polski.pdf [dostęp: 5.05.2016].

5 Tamże, s. 42

6 A. Żywczok, *Destruktywne sposoby postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. I. Bonar, A. Buła, Kraków 2013, s. 37.

7 Tamże, s. 43

oraz przekonania nauczycieli co do możliwości i sposobów jego rozwijania. Mianem przekonania przyjęło się nazywać wszelkie „myślowne” przesłanki dotyczące świata, które podmiot odczuwa jako prawdziwe⁸. W ujęciu słownikowym przekonanie definiowane jest jako „sąd, zdanie oparte na przeświadczeniu o prawdziwości lub fałszywości czegoś, wyrobiony pogląd na coś; przeświadczenie, opinia”⁹. Zdaniem Magdaleny Grochowalskiej budowanie przekonania jest procesem, w którym jednostka zmierza do odtworzenia hipotez i teorii funkcjonujących już społecznie, a ich sformułowanie w praktycznym działaniu określa subiektywną interpretację rzeczywistości edukacyjnej. Badanie przekonania pozwala opisywać treści, które nauczyciele przypisują rzeczywistości, w warstwie dotyczącej edukacji¹⁰.

W opracowaniu podjęto próbę przedstawienia opinii nauczycieli na temat potencjału uczenia się dzieci w młodszy wieku szkolnym oraz możliwości jego rozwijania, uzyskanych na podstawie analizy wypowiedzi udzielonych w trakcie przeprowadzonych wywiadów narracyjnych.

Wokół potencjału uczenia się dziecka w młodszy wieku szkolnym – zarys teoretyczny

Anna Brzezińska podkreśla, że każdy etap życia to realizacja innych zadań rozwojowych związanych ze specyficznymi naciskami biologicznymi i prawidłami procesów dojrzewania, przede wszystkim centralnego układu nerwowego. To także zmieniające się – czasami dość radykalnie w momentach „przełomów” czy progów edukacyjnych – oczekiwania społeczne oraz liczne nowe, związane z nimi zadania do wykonania¹¹. Janusz Trempała, analizując teorie i metodologie badań nad wczesnym rozwojem dziecka, wskazuje na dwie koncepcje rozwoju dziecka, które w historii myśli ludzkiej rywalizowały ze sobą, przybierając różną postać. Zgodnie z pierwszą z nich dziecko rodzi się jako miniatura człowieka dorosłego lub jako skończona całość, której rozwój polega na stopniowym wzrastaniu tego, czego początkowo jest mało, do dojrzałej postaci, którą obserwujemy u dorosłych. Według konkurencyjnego modelu dziecko rodzi się jako „pusta tablica” (łac. *tabula rasa*), którą zapisuje doświadczenie gromadzone przez nie po urodzeniu się. W ujęciu tym rozwój polega na

8 E. Lemańska-Lewandowska, *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*, Bydgoszcz 2013, s. 15.

9 *Przekonanie*, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Szymczak, Warszawa 1979, s. 979.

10 M. Grochowalska, *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A. Szkolak, Kraków 2012, s. 17.

11 A.I. Brzezińska, B. Ziółkowska, dz. cyt., s. 34–35.

kumulowaniu doświadczeń i/lub narastaniu efektów własnej aktywności dziecka. Koncepcje te sprowokowały dyskusję, która w filozofii przybrała postać dylematu „natura czy kultura”, a w naukach o rozwoju człowieka pytań o rolę dziedziczenia i dojrzewania, a także rolę środowiska i uczenia się w mechanizmie powstawania zmian rozwojowych¹². Współczesne teorie uczenia się i nauczania podkreślają kulturowy kontekst uczenia się związany z organizowaniem przestrzeni, w której uczeń wykorzysta swój potencjał umysłowy, wyposażony w narzędzia uczenia się (rozumienie, wyjaśnianie, interpretację, opanuje naukową metodę poznania) i doświadczy poczucia możliwości posłużenia się własnym rozumem¹³. Zgodnie z koncepcją Lwa Wygotskiego nauczanie uczestniczące w procesach rozwoju wymaga ustawicznego diagnozowania rodzących się w jego przebiegu potencjałów rozwojowych dziecka. Ich ujawnianie stanowi świadectwo gotowości dziecka do podjęcia kolejnych zadań rozwojowych. W tego typu praktyce mamy do czynienia z rzeczywistym tworzeniem i ciągłym korygowaniem mapy obszaru gotowości. Ponadto nauczyciel tworzy wówczas maksymalnie sprzyjające warunki do ujawnienia potencjału rozwojowego dziecka w różnych obszarach aktywności¹⁴.

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową edukacji wczesnoszkolnej¹⁵ jednym z podstawowych zadań szkoły jest:

Realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się; a także uwzględnienie przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi w młodszym wieku szkolnym ich indywidualnych możliwości intelektualnych, emocjonalnych, społecznych i psychofizycznych¹⁶.

Ponadto w zalecanych warunkach i sposobach realizacji omawianej podstawy programowej podkreśla się, iż „każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać”. Punktem wyjścia w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym powinna być zatem przede wszystkim znajomość jego podstawowych osiągnięć rozwojowych i potrzeb poznawczych, które, zdaniem Marii Kielar-Turskiej, wywołują aktywność dziecka, zmierzającą do zmiany aktualnego stanu w organizmie i obejmującą tendencję do zdobywania informacji, zadawania pytań, analizowania i wnioskowania,

12 J. Trempała, *Wczesne kompetencje poznawcze w rozwoju dziecka*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2012, nr 2, s. 9.

13 E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011, s. 107.

14 Tamże, s. 17.

15 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.

16 Tamże.

doświadczenia, poprawiania, interesowania się zjawiskami i procesami, a także zajmowania się teoriami¹⁷. Kluczem we właściwym podejściu do prawidłowości rozwojowych i potrzeb dziecka jako składowych jego potencjału uczenia się jest świadomość nauczycieli, że, po pierwsze, właściwości charakterystyczne dla rozwoju dziecka w późniejszym wieku są możliwe do osiągnięcia w młodszym wieku szkolnym¹⁸ i, po drugie, nie mogą one być rozpatrywane jako oderwane od kontekstu, w którym dziecko żyje, a więc wyizolowane z czasu i przestrzeni społeczno-kulturowej¹⁹.

Współczesne badania z zakresu neurodydaktyki, czyli transdyscyplinarnej i międzykulturowej nauki o umyśle, mózgu i edukacji²⁰, wyraźnie wskazują, że olbrzymi potencjał mózgu nie jest wykorzystywany w dużym stopniu. Amerykańska badaczka Marian Diamond, zajmująca się funkcjami mózgu, stwierdziła, że „mózg jest bardzo dynamiczny, zmienia się od chwili narodzin aż do końca życia. W środowisku stymulującym zmienia się pozytywnie”²¹. Najnowsze badania dowodzą, że wiedza, uczucia i zdolności współpracują ze sobą i są od siebie uzależnione. Powstają w ten sposób zależności doświadczeń i zmysłów. Uczenie się nie jest zatem bierne, lecz stanowi czynny proces, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu uczącego się²². Zdaniem Stanisława Juszczyka:

Umiejętne korzystanie z teorii neurodydaktycznych może doprowadzić do optymalizacji warunków nauczania, wyzyskania potencjału ucznia, co będzie skutkowało nie tylko wzrostem efektywności nauczania, ale także pełniejszym zrozumieniem nauczanych treści, świadomym konstruowaniem podstaw wiedzy, kreatywnością w rozwiązywaniu problemów, prawidłowym rozumowaniem, postrzeganiem faktów i relacji między nimi oraz umiejętnością zadawania pytań²³.

We współczesnej edukacji poszukuje się nowatorskich rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, skutecznie diagnozujących i wspierających rozwój potencjału uczenia się dziecka. Zdaniem Lannie Kanevsky indywidualny potencjał uczenia się konkretnej jednostki współtworzą trzy symultanicznie oddziałujące grupy czynników: podstawy wiedzy ogólnej, efektywność procesów przetwarzania (zdolności poznawcze zaangażowane w percepcję, przechowywanie danych w pamięci i ich wydobywanie, operowanie informacjami itp.) oraz wiedza i kontrola

17 Zob. M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

18 Zob. M. Lendzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 127–127, 131.

19 D. Klus-Stańska, *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*, „*Studia Pedagogiczne*” 2015, t. 68, s. 26

20 S. Juszczyk, *Neuronauki w edukacji. Nowe możliwości w procesie nauczania i uczenia się*, „*Chowanna*” 2012, nr 2 (39), s. 42.

21 G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2003, s. 121.

22 I. Adamek, *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 12.

23 Zob. S. Juszczyk, dz. cyt., s. 53–54.

metapoznawcza (świadomość własnego myślenia, umiejętności związane z planowaniem, monitorowaniem i regulowaniem jego przebiegu, czyli zarządzaniem procesami uczenia się)²⁴. Zdaniem badaczki, z jednej strony, tak rozumiany potencjał intelektualny jednostki wchodzi w nieustanną interakcję z czynnikami pozaintelektualnymi, składającymi się na osobowościową charakterystykę podmiotu uczącego się (np. obraz samego siebie, system przekonań i wartości związanych z uczeniem się), z drugiej zaś – jest niejako zanurzony w konkretnym środowisku konstytuującym społeczno-kulturowy kontekst uczenia się, który jest odpowiedzialny za wyznaczenie strefy najbliższego rozwoju jednostki i dostarczanie rusztowania poznawczego (m.in. relacje społeczne związane z procesem uczenia się, kryteria i procedury ewaluacji wykonania zadań, udział rówieśników)²⁵. Potencjał uczenia się ma więc indywidualny, temporalny charakter, uwarunkowany socjokulturowo; może się zmieniać w zależności od praktyki uczenia się nie tylko w szkole, lecz także poza nią²⁶.

Lidia Wollman, prezentując koncepcję potencjału uczenia się nauczyciela i światowej sławy naukowca specjalizującego w dziedzinie wspierania zdolności dzieci w procesie uczenia, Guya Claxtona, wskazuje na cztery główne dyspozycje uczenia się: determinację, przedsiębiorczość, refleksyjność i odwzajemnianie. W każdej z wymienionych dyspozycji wyodrębnia ona zdolności, które wskazują na szczegółowe elementy składające się na potencjał uczenia się. Dzięki systematycznemu rozwijaniu w szkole wszystkich dyspozycji uczniowie nabywają niezbędnych kompetencji pozwalających im uczyć się różnych treści i korzystać ze zdolności, jakie będą im potrzebne nie tylko w szkole, lecz także w całym późniejszym życiu²⁷. Dyspozycje te to jednocześnie cztery aspekty uczenia się, które nie zawsze są brane pod uwagę przez szkołę. Należą do nich:

- a) determinacja – uczucia (emocjonalny aspekt uczenia się), tzn. bycie chętnym, gotowym i zdolnym do skupienia się na uczeniu się. Obejmują: zaabsorbowanie, panowanie nad zakłóceniami, spostrzegawczość i wytrwałość;
- b) przedsiębiorczość – myślenie (poznawczy aspekt uczenia się), czyli bycie chętnym, gotowym i zdolnym do uczenia się w różny sposób. Składają się na nie: dociekliwość, tworzenie połączeń, wyobrażanie sobie, rozumowanie i kapitalizacja;

24 L. Kanevsky, J. Geake, *Inside the zone of proximal development. Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers*, „Journal for the Education of the Gifted” 2004, t. 28 (2), s. 185.

25 Tamże.

26 L. Wollman, *Rozwijanie potencjału uczenia się w ujęciu Guya Claxtona*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015, s. 102.

27 L. Wollman, *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej...*, s. 13–16.

- c) refleksyjność – kierowanie (strategiczny aspekt uczenia się), tj. bycie chętnym, gotowym i zdolnym do bardziej strategicznego podejścia do uczenia się. Obejmuje: planowanie, korygowanie, selekcję i transfer oraz metauczenie się, które to umiejętności dają dzieciom możliwość refleksyjnego spojrzenia na siebie jako ucznia i na swój proces uczenia się;
- d) odwzajemnianie – relacje/związki (społeczny aspekt uczenia się), czyli bycie gotowym, chętnym i zdolnym do uczenia się samemu i z innymi. Składają się na nie takie zdolności, jak: współzależność, współpraca, empatia i słuchanie oraz naśladowanie²⁸.

Wszystkie wymienione dyspozycje stanowią podstawę uczenia się rozumianego jako kombinacja całościowych procesów, w ramach których osoba ciałem i umysłem doświadcza sytuacji społecznych, których treść transformowana jest poznawczo, emocjonalnie bądź praktycznie (lub poprzez dowolną kombinację tych wymiarów) oraz włączana w jednostkową biografię, powodując ciągłą przemianę (lub zwiększenie zakresu doświadczeń)²⁹.

Przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka – wyniki badań

Zdaniem Kazimierza Denka:

[...] o funkcjonowaniu szkoły, o uzyskiwanych przez uczniów wynikach w nauce, o postawach i zachowaniach dzieci i młodzieży, o przebiegu i efektach reform oświatowych decydują nauczyciele, ich predyspozycje i cechy osobowości oraz kwalifikacje ogólne i profesjonalne³⁰.

Przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym mogą decydować o sposobie planowania i przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego, a w konsekwencji o charakterze zmian w osobowości uczniów. Zarówno zmiany w sferze poznawczej, emocjonalnej oraz moralnej, jak i umiejętność budowania satysfakcjonujących relacji ze znaczącymi dorosłymi, którymi są nauczyciele, oraz z rówieśnikami dają szansę zakończenia tej fazy rozwoju z poczuciem bycia jednostką kompetentną, potrafiącą korzystać z ważnych narzędzi kulturowych, a także funkcjonować w świecie społecznym w sposób dający poczucie satysfakcji i predysponujący jednostkę do odnoszenia

²⁸ Tamże.

²⁹ P. Jarvis, *Learning to be a Person in Society*, London 2009, s. 25.

³⁰ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005, s. 213.

życiowych sukcesów³¹. Szanse te mogą jednak zostać niewykorzystane, zaprzepaszczone ze względu na błędne przekonania nauczycieli o potencjale uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym i możliwościach jego rozwijania.

W wyniku analizy jakościowej wypowiedzi 34 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, uzyskanych w trakcie przeprowadzonych z nimi pogłębianych wywiadów narracyjnych w ramach badań własnych autorki³², poszukiwano odpowiedzi na pytanie: Jakie są przekonania nauczycieli odnośnie potencjału uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym i możliwości jego rozwijania?

Ustalono zarysowujące się niepokojące tendencje w podejściu nauczycieli do omawianej kwestii:

- a) Potencjał uczenia się jako możliwości intelektualne ujawniające się w obiektywnych osiągnięciach szkolnych dziecka.

W wypowiedziach nauczycielek pojawiły się takie synonimy pojęcia potencjału uczenia się, jak: wrodzone predyspozycje, zdolności ogólne i/lub uzdolnienia w określonej dziedzinie aktywności, rzadziej – kompetencje nabywane w toku uczenia się. Analiza kontekstowa wypowiedzi wykazała, że wśród badanych nauczycieli dominowało przekonanie, iż potencjał uczenia się obejmuje możliwości intelektualne dziecka, ujawniające się w jego obiektywnych osiągnięciach szkolnych. Badane osoby podkreślały, że potencjalne możliwości mają charakter indywidualny i różny dla każdego dziecka. Przekonania omawianej grupy badanych cechowało wyraźne podkreślenie roli czynnika intelektualnego w postaci wiedzy, umiejętności i nawyków, jakie dziecko posiada i może rozwinąć, a także brak akcentowania roli czynników wolicjonalno-emocjonalnego i społecznego, współtworzących potencjał uczenia się dziecka. W trakcie charakteryzowania potencjału uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym nauczycielki pomijały czynniki pozaintelektualne, składające się na charakterystykę dziecka jako podmiotu uczącego się, np. system przekonań i wartości związanych z uczeniem się. Ponadto odzwierciedleniem potencjału uczenia się są dla badanych osiągnięcia przez dziecko wyniki w nauce, które decydują o rodzaju wykonywanych przez nauczyciela działań, mających na celu wspieranie potencjału uczenia się. W przekonaniu badanych nauczycieli cechą potencjału uczenia się jest jego mierzalność, stąd potrzeba oceniania, niestety przede wszystkim zewnętrznego. Grażyna Szyling zauważa,

31 K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 260.

32 Materiał badawczy został zebrany przez autorkę opracowania w ramach szerszego tematu badawczego odnoszącego się do wiedzy osobistej i doświadczeń pozaszkolnych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2014/2015.

że w polskiej wczesnej edukacji pozbawia się ucznia kontroli nad własnym uczeniem się. Ogranicza się tym samym jego poczucie sprawstwa oraz narzuca definicje szkolnego sukcesu i porażki³³. Ponadto wyniki oceniania rzadko są wykorzystywane do projektowania kolejnych sytuacji edukacyjnych mających na celu wsparcie indywidualnego rozwoju dziecka³⁴.

- b) Brak „właściwej” determinacji jako emocjonalnego komponentu potencjału uczenia się dziecka.

W ocenie nauczycieli dzieci w młodszym wieku szkolnym są mało odporne na niepowodzenia i trudno im zrozumieć, że proces uczenia się wymaga wysiłku oraz umiejętności radzenia sobie z negatywnymi emocjami. Ponadto nauczyciele wyodrębnili pewne cechy dziecka i jego zachowań, które utrudniają realizację zadań edukacyjnych, a przez to rozwijania ich potencjału uczenia się. Do takich negatywnych cech zaliczyli: nadmierną aktywność utożsamianą z ciągłą potrzebą ruchu, trudności w koncentracji uwagi, niezdyscyplinowanie, niedokładność i egocentryzm. Tymczasem to, czy uczeń potrafi się skupić na uczeniu się, czy lubi się uczyć, czy lubi wyzwania i nie boi się napotykać trudności, zależy przede wszystkim od charakteru sytuacji edukacyjnych, w których uczestniczy, oraz od nauczyciela jako organizatora aktywności dziecka, który powinien dobrze orientować się w pozytywnych aspektach emocjonalnych procesu kształcenia i samodzielnego działania, rozumieć i właściwie wykorzystywać potrzeby dziecka, wyrażające się w dużej aktywności poznawczej, poszukiwaniu, błędzeniu oraz silnym emocjonalnym zaangażowaniu w proces uczenia się. Nauczyciel wspierający pozwala dziecku na wyrażanie swoich emocji, oryginalność, pomysłowość i niekonwencjonalność w działaniu.

- c) Nauczyciel jako „najważniejszy zarządzający” potencjałem uczenia się dziecka.

W przekonaniach nauczycieli na temat potencjału uczenia się dziecka i możliwości jego wspierania dała się również odnaleźć, niestety nadal silnie zakorzeniona we współczesnej polskiej szkole, dyrektywna rola nauczyciela i dominujący w niej model podający, a także ciągłe pobudzanie zaangażowania uczniów ze strony nauczyciela. W związku z przekonaniem nauczyciela o nieodzowności nieustannego bodźcowania ucznia rzadko można obserwować tworzenie przez nich sytuacji implikujących uczniowską samodzielność³⁵. Dominuje pogląd, iż uczenie się zachodzi pod

33 G. Szyling, *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*, [w:] *Dzieciństwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy poszukiwania*, red. D. Klus-Stańska, G. Szyling, Gdańsk 2015, s. 111.

34 Tamże, s. 113.

35 M. Grochowalska, dz. cyt., s. 15–16.

wpływem nauczania. To nauczyciel inicjuje ten proces oraz decyduje o doborze treści, czasu i przestrzeni, w której zachodzi edukacja i rozwija się potencjał uczenia się dziecka.

Wskazany przez badanych model uczenia się, a także podejście do edukacji, określane przez Małgorzatę Karwowską-Struczyk jako konfrontacyjno-formalne, oparte jest na przekazywaniu dziecku wiedzy i umiejętności przez nauczyciela, szczególny zaś nacisk kładzie się na te umiejętności, które są wyszczególnione w programie kształcenia³⁶. W modelu tym w niewielkim zakresie bądź wcale nie bierze się pod uwagę sytuacji, w której uczeń może być prawdziwie zaangażowany ze względu na własne zainteresowanie i nie ma potrzeby, żeby takie sytuacje inicjować i blokować jego naturalne potrzeby oraz zdolności. Nauczyciele nie doceniają roli środowiska pozaszkolnego w rozwijaniu potencjału uczenia się dziecka, a ich podejście do współpracy i różnic na poziomie oczekiwanych efektów procesu uczenia się między podmiotami sytuacji edukacyjnej (nauczycielem, rodzicem, uczniami) cechuje brak synergii. Proces ten Marzanna Farnicka i Hanna Liberska określają „wyrzucaniem pereł” i traktują jako czynnik hamujący uczenie się, co w rezultacie prowadzi do niewykorzystania potencjału uczenia się dziecka³⁷.

d) Deficyt refleksyjności jako dyspozycji potencjału uczenia się dziecka.

Jedną z dyspozycji potencjału uczenia się jest świadoma refleksja nad procesami zachodzącymi podczas uczenia się. W przekonaniu znacznej grupy badanych dzieci w młodszym wieku szkolnym na ogół nie przejawiają refleksji metapoznawczej, wyrażającej się w umiejętności planowania procesu uczenia się, korygowania, selekcji, a przede wszystkim w metauczeniu się, czyli rozumieniu istoty uczenia się i siebie jako ucznia. Tymczasem, jak podkreśla Janina Uszyńska-Jarmoc, już na pierwszym etapie edukacji szkolnej możliwe jest zainicjowanie procesu budowania i rozumienia przez ucznia takich pojęć, jak: metauczenie się, metarozwój, metawiedza, metapoznanie. Poszukiwanie nowych form uczenia się jest nieuniknione i wynika ze społecznego zapotrzebowania, które wiąże się ze zmianami zachodzącymi w świecie³⁸. Także wyniki

36 P.P.M. Leseman, *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie. Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, przeł. E. Kolanowska, http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/098PL.pdf [dostęp: 15.12.2010].

37 M. Farnicka, H. Liberska, *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 67 (3), s. 63.

38 Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Jak (na)uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011, s. 73–94.

współczesnych pedagogicznych badań obrazu *ja* u polskich dzieci na tym etapie kształcenia wskazują, że potrafią się one zdobyć się na autorefleksję i dokonują adekwatnej samooceny³⁹. W tym kontekście warto pamiętać, że

ważnym aspektem aktywności poznawczej uczniów jest poczucie sensu podejmowanych działań, a dalej świadomość własnych kompetencji i poczucie własnej wartości. Wysiłek dziecka jest wówczas zauważany, doceniany, szanowany, a ono samo ma możliwość kontrolowania i regulowania przebiegu podejmowanych działań. Dzięki takim zabiegom stwarza się dziecku warunki do zaistnienia rozmaitych wersji myślenia, np. alternatywnego, antycypacji, weryfikowania hipotez, czyli tego, co określić można byłoby jako *ściśle myślenie*⁴⁰.

Konkluzja

Józefa Bałachowicz podkreśla, że

uznanie wczesnej edukacji jako podstawy całościowego uczenia się wymaga nowych kompetencji nauczycielskich do rozwijania dziecięcych zainteresowań, wewnętrznej motywacji i entuzjazmu do uczenia się oraz kształtowania potrzeby osobistego rozwoju⁴¹.

Dziecko, przychodząc na świat, podejmuje się zadań egzystencjalnych i rozwojowych, wśród których Bałachowicz wymienia:

- nawiązanie komunikacji z członkami „wspólnoty umysłów”, w którą wchodzi,
- zrozumienie świata obiektów i zdarzeń, tworzenie reprezentacji świata, wiedzy i kompetencji,
- zbudowanie swojej indywidualności, autonomii, systemu wartości, standardów, funkcji zarządzających,
- podjęcie współdziałania (działania, udziału w praktykach społecznych) i tworzenia sieci społecznych (opartych na związkach emocjonalnych)⁴².

Ogromny potencjał rozwojowy dziecka nie zawsze jest jednak optymalnie wykorzystany i rozwijany w początkowym okresie edukacji⁴³. Bogusław Śliwerski pisze:

39 J. Uszyńska-Jarmoc, *Obraz kompetencji uczenia się – perspektywa uczniów klas trzecich i szóstych szkoły podstawowej oraz ich uczniów i nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 1 (16), s. 11.

40 I. Adamek, *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. J. Bałachowicz, U. Szuścik, Łódź 2014, s. 22.

41 J. Bałachowicz, *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015, s. 21.

42 Tamże, s. 22.

43 E. Płóciennik, *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011, s. 67.

Nauczyciele mają realną możliwość kreowania edukacji szkolnej w sposób całkowicie wolny od istniejących schematów czy standardów, adresując ją do najważniejszych aktorów procesu uczenia się i rozwoju, jakimi są uczniowie i ich rodzice⁴⁴.

Niestety nie zawsze nauczyciele wykorzystują swoje możliwości. Postrzeganie dziecka i jego potencjału uczenia się determinuje określony sposób myślenia o możliwościach i ograniczeniach rozwijającego się człowieka oraz wyznacza formy jego kształcenia. W zarysowanych w niniejszym opracowaniu tendencjach w podejściu nauczycieli do potencjału uczenia się dziecka w młodszym wieku szkolnym odnaleźć można elementy dwóch dyskursów, tj. Dyskurs Słodkiego Elfa i Dyskurs Systemu z Deficytami. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej oba charakteryzuje brak zaufania do dziecięcych kompetencji oraz brak zgody na koncepcyjność i decyzyjność dziecka. W obu bowiem dziecko jest definiowane jako niezdolne do tworzenia sensownych koncepcji i rozwiązań w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania oraz wymagające intensywnych działań ochronno-korekcyjno-interwencyjnych⁴⁵. Nauczyciel z kolei, w myśl ideologii tzw. jedynej odpowiedniej metody, widzi siebie w roli osoby przekazującej wiedzę, a więc wiedzącej⁴⁶, budującej w ten sposób potencjał uczenia się dziecka. Tymczasem „ubogi kulturowo kontekst uczenia się, brak wsparcia ze strony środowiska powoduje, że jednostka nie wykorzystuje w pełni swego potencjału intelektualnego, ponieważ nie będzie miała ku temu okazji – prawdopodobnie nawet nie będzie zdawała sobie sprawy z posiadanych zasobów intelektualnych”⁴⁷.

Bibliografia

- Adamek I., *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. J. Bałachowicz, U. Szuścik, Łódź 2014.
- Adamek I., *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.

44 B. Śliwerski, *Nauczyciele wolności*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011, s. 13.

45 Zob. D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 5–6, s. 92–106.

46 S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2000, s. 179–183.

47 D. Zdybel, *Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015, s. 57.

- Bałachowicz J., *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Brzezińska A.I., Ziółkowska B., *Przed jakimi wyzwaniami stoi współczesna szkoła?*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 29–42.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń–Leszno 2005.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Jóźwiak, Poznań 2003.
- Dylak S., *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2000.
- Farnicka M., Liberska H., *Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 67 (3), s. 57–71.
- Filipiak E., *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011.
- Grochowalska M., *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A. Szkolak, Kraków 2012.
- Jarvis P., *Learning to be a Person in Society*, London 2009.
- Juszczak S., *Neuronauki w edukacji. Nowe możliwości w procesie nauczania i uczenia się*, „Chowanna” 2012, nr 2 (39), s. 39–57.
- Kanevsky L., Geake J., *Inside the zone of proximal development. Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers*, „Journal for the Education of the Gifted” 2004, t. 28 (2), s. 182–217.
- Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 5–6, s. 92–106.
- Klus-Stańska D., *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*, „Studia Pedagogiczne” 2015, t. 68, s. 15–32.
- Lemańska-Lewandowska E., *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*, Bydgoszcz 2013.
- Lendzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.
- Leseman P.P.M., *Wpływ wysokiej jakości edukacji i opieki na rozwój małych dzieci – przegląd literatury*, [w:] *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie. Zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, przeł. E. Kolanowska, http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/098PL.pdf [dostęp: 15.12.2010].

- Piasecki P., *Wyzwania dla uczenia się przez całe życie*, [w:] *Jak wykorzystać potencjał edukacji pozaszkolnej w Polsce*, red. P. Zbieranek, Gdańsk 2011.
- Płóciennik E., *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011.
- Przekonanie*, [w:] *Słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Szymczak, Warszawa 1979.
- Raport o Kapitale Intelktualnym Polski, Warszawa 2008, http://www.kramarz.pl/Raport_2008_Kapital_Intelektualny_Polski.pdf [dostęp: 5.05.2016].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
- Szyling G., *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji*, [w:] *Dzieciństwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy poszukiwania*, red. D. Klus-Stańska, G. Szyling, Gdańsk 2015.
- Śliwerski B., *Nauczyciele wolności*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011.
- Trempała J., *Wczesne kompetencje poznawcze w rozwoju dziecka*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2012, nr 2, s. 9–22.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Jak (na) uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Obraz kompetencji uczenia się – perspektywa uczniów klas trzecich i szóstych szkoły podstawowej oraz ich uczniów i nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 1 (16), s. 8–20.
- Wollman L., *Rozwijanie potencjału uczenia się w społecznej przestrzeni edukacji*, Katowice 2013.
- Wollman L., *Rozwijanie potencjału uczenia się w ujęciu Guya Claxtona*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015.
- Zdybel D., *Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz, Warszawa 2015.
- Żywczok A., *Destruktywne sposoby postrzegania dziecka i dzieciństwa w przeszłości oraz współcześnie*, [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. I. Bonar, A. Buła, Kraków 2013.

Teachers' beliefs about learning potential of a child at early school age

Abstract:

One of the main factors determining the approach of teachers to development of learning potential of a child is the way of a child's understanding and beliefs of teachers about the opportunities and ways of its development. The following study aims to present beliefs and opinions of teachers about learning potential of children at early school age and opportunities of its development, obtained by analyzing speech given by teachers during narrative interviews conducted with them within the study. Teachers' beliefs with regard to learning potential of a child affect the way of planning and conduct of the educational process and, consequently, a change in the personalities of the students. Hence there occurs a need for verification, especially teachers' misconceptions concerning the issue discussed within the article.

Keywords:

child at early school age, learning potential, teachers' beliefs

Od edukowania do rodzicielskiego działania. O dostrzeganiu problemów, gotowości poszukiwania rozwiązań i podejmowaniu ryzyka w edukacji szkolnej dziecka

| Barbara Lulek, Uniwersytet Rzeszowski

Streszczenie:

Zachodzące zmiany społeczne i kulturowe sprawiają, że podmiotom coraz trudniej przychodzi działać samodzielnie. Także w odniesieniu do realizacji procesu kształcenia i wychowania młodego pokolenia odizolowanie się rodziców i nauczycieli od siebie nie jest rozwiązaniem sprzyjającym efektywności działań. Coraz powszechniej akcentuje się znaczenie wspólnego podejmowania decyzji – rzeczywistego współdecydowania o ważnych kwestiach edukacyjnych oraz partnerstwa edukacyjnego. Prezentowany artykuł jest opracowaniem teoretyczno-empirycznym. Autorka prezentuje wyniki badań prowadzonych w szkołach podstawowych województwa podkarpackiego w latach 2013–2015. Dokonuje kategoryzacji rodzicielskich aktywności i umiejscawia je na skali partycypacji edukacyjnej. Autorka, wyodrębniając obszary rodzicielskiego zaangażowania, wskazuje, że niewystarczające jest odwoływanie się do posiadanej przez rodziców wiedzy – często potocznej i niekompletnej na temat współpracy, partnerstwa bądź dialogu. Podejmuje także próbę wskazania praktycznych rozwiązań umożliwiających edukacyjne współbycie rodziców z pedagogami i społecznością lokalną. To swoista rodzicielska droga pomiędzy *praxis* a *techné*.

Słowa kluczowe:

dziecko, edukacja, rodzina, szkoła

Wprowadzenie

Problematyka partycypacji rodziców w edukacji szkolnej dziecka nie jest zagadnieniem nowym. Wielokrotnie była akcentowana w literaturze pedagogicznej. Za pierwsze wzmianki o angażowaniu się społeczeństwa w pracę szkoły uznać należy zapisy Komisji Edukacji Narodowej o edukacji obywatelskiej jako jednej z form aktywnego udziału społeczności w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. W tamtym czasie tworzenie dozorów szkolnych, publiczne popisy naukowe uczniów konkretnych szkół sprzyjały łączeniu szkoły z jej najbliższym otoczeniem.

Na początku XX wieku nurt akcentujący konieczność włączenia w pracę szkoły społeczności lokalnej, zwłaszcza rodziców, przybrał na sile. Pojawiły się liczne postulaty związane z uspołecznieniem szkoły przez rozwijanie indywidualnych i zbiorowych form współpracy rodziców z przedstawicielami środowiska szkolnego. W rozważaniach naukowych coraz więcej uwagi poświęcano poznaniu środowiska kulturalno-gospodarczego szkoły oraz pedagogizacji rodziców.

Do idei współpracy szkoły ze środowiskiem powrócono w okresie powojennym. Podejmowano wówczas liczne próby konsolidacji oddziaływań wychowawczych szkoły, rodziny i środowiska. Przebiegały one dwutorowo. Po pierwsze, związane były z prawnym uregulowaniem obecności rodziców w szkole, poprzez powołanie komitetów rodzicielskich i podjęcie próby ścisłego ich podporządkowania władzom państwowym. Po drugie, łączyły się z opracowaniem eksperymentalnych koncepcji szkół środowiskowych, które zmierzały do demokratyzacji stosunków na płaszczyźnie rodzice – nauczyciele, z zachowaniem dominującej roli pedagogów. Inicjowanie współpracy przez placówki oświatowe oraz swoista antynomia w relacjach nauczycieli i rodziców stosunkowo długo utrzymały się w rzeczywistości szkolnej. Dopiero w połowie lat 80. pojawiło się nowe spojrzenie na stosunki rodziców z nauczycielami, odwołujące się do wspólnej wartości, jaką jest dobro dziecka i całej społeczności uczniów. Szerzej pisze się o wzajemnych oczekiwaniach współpracujących podmiotów w edukacji szkolnej dziecka¹.

Nowe warunki społeczne u początków lat 90. spowodowały, że wielu teoretyków i badaczy podejmowało poszukiwania zmierzające do opracowania nowej koncepcji szkoły osadzonej w środowisku (Mikołaj Winiarski², Maria Mendel³, Dzierżymir Jankowski⁴, Bogusław Śliwerski⁵, Andrzej W. Janke⁶). Podkreślano konieczność demokratyzowania relacji szkoły z rodziną i środowiskiem, opisywano modele i typy współpracy środowiskowej, jej obszary, formy i zakres wspólnie podejmowanych działań oraz czynniki wyznaczające postawę rodziców wobec szkoły. Przyznano także rodzicom określone prawa w edukacji szkolnej ich dzieci⁷. Z osób pełniących drugorzędną rolę w szkole stali się oni

1 Zob. B. Lulek, *Przemiany wzajemnych relacji nauczycieli i rodziców na przestrzeni XX wieku*, [w:] *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, red. B. Szluz, W. Walc, Rzeszów 2011, s. 89–92.

2 Zob. M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.

3 Zob. M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2002.

4 Zob. D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2004; tenże, *Szkoła, środowisko, współdziałanie*, Toruń 2001.

5 Zob. B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001; tenże, *Możliwości rozpoznania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Zielona Góra–Kraków 2004.

6 Zob. A.W. Janke, *Wizja wspólnotowa pedagogicznej relacji rodzina – szkoła. Alternatywa wobec realności andragogocentrycznej*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Bydgoszcz 1995.

7 Zob. B. Lulek, *Transformacja w stosunkach rodziców i nauczycieli w polskiej szkole. Od nieświadomych pomocników do zorientowanych partnerów*, [w:] *Prinos spolecenskyh vied k rozvoju znalostnej spolocnosti*, red. K. Hertikova, V. Liska, Bratislava 2014, s. 87–96.

pełnoprawnymi współgospodarzami odpowiedzialnymi za całokształt funkcjonowania szkoły. Powstały tym samym niezbędne warunki do przejęcia przez rodziców współodpowiedzialności za proces edukacji, jego poziom i jakość, oraz realizację w praktyce idei partnerstwa rodziców, nauczycieli i uczniów⁸. Nakreślona w aktach normatywnych wizja współpracy nauczycieli i rodziców tworzy tylko formalne ramy do nawiązania partnerskich stosunków między wymienionymi podmiotami. Osiągnięcie wysokiego poziomu partycypacji edukacyjnej rodziców zależy przede wszystkim od współpracujących osób, ich potrzeb, doświadczeń, postaw i oczekiwań, intuicyjnej wiedzy o walorach, jakie niesie ze sobą ten rodzaj relacji społecznych⁹. Chodzi o budowanie nowego spojrzenia na miejsce i rolę rodziców w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży, z myślą o przyjęciu demokratycznego modelu relacji uczestników procesu edukacji opartego na dialogu, otwartości, symetryczności i równorzędności stosunków społecznych.

Od edukowania do samodzielnego działania rodziców w szkole

Realizacja edukacyjnego partnerstwa w praktyce napotykała przez dziesięciolecia i nadal napotyka wiele trudności¹⁰. Wprawdzie dyrektorzy szkół programowo nie odcinają się od współpracy z rodzicami¹¹, lecz często prezentują zachowawczość, schematyzm oraz biurokrację¹² wobec nowych idei pedagogicznych; odpowiada im postawa dystansu czy zupełnej obojętności rodziców wobec edukacji własnych dzieci. Tradycyjny podział na kompetentnych profesjonalistów-nauczycieli i mniej kompetentnych rodziców nadal funkcjonuje w wielu szkołach, w których partnerskie stosunki uczestników i współuczestników procesu edukacji należą do rzadkości.

Uwzględniając powyższe rozważania, w latach 2010–2011 nakreślono koncepcję badań poświęconych określeniu miejsca rodziców w przestrzeni edukacji własnych dzieci. Nie chodziło o miejsce w sensie zagospodarowanej fizycznie przestrzeni pomieszczeń, wydzielonej

8 Zob. B. Lulek, *Prawa rodziców wobec edukacji szkolnej dzieci*, [w:] *Edukacyjne aspekty partnerstwa i współpracy w środowiskach lokalnych*, red. Cz. Lewicki, Rzeszów 2004, s. 203–205.

9 Zob. B. Lulek, *O miejscu wyznaczonym rodzicom w szkołach gimnazjalnych. Ujęcie porównawcze*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szmyd, Krosno 2014, s. 161.

10 Zob. B. Lulek, *Czynniki utrudniające współpracę szkoły z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym*, [w:] *Mysł i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*, t. 2: *Możliwości i zagrożenia dla rozwoju człowieka w perspektywie europejskiej*, red. Z. Frączek, K. Szmyd, H. Sommer, A. Olak, Rzeszów 2012, s. 251–269.

11 B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998, s. 97.

12 Zob. B. Lulek, *Samotne matki w środowisku szkolnym. Między biurokratycznym naznaczeniem a kulturową wspólnotą*, [w:] *Zagrożone człowieczeństwo*, t. 4: *W poszukiwaniu i rozwijaniu sił społecznych w środowiskach życia człowieka*, red. K. Białobrzeska, C. Kurkowski, Kraków 2015, s. 149–163.

rodzicom podczas wspólnych spotkań z nauczycielami – choć w dotychczas objętych badaniach szkołach podstawowych i gimnazjalnych województwa podkarpackiego stwierdzono brak miejsca dla rodziców – lecz o wzajemne układy pomiędzy nimi, swoistą przestrzeń nieformalnych relacji. Przyjęto, że podstawowym wyznacznikiem opisującym przestrzeń relacji rodzina – szkoła są wewnątrzszkolne dokumenty placówek. Badania prowadzono na terenie 10 rzeszowskich szkół podstawowych i gimnazjalnych. Łącznie przeanalizowano około 960 dokumentów szkolnych.

Zebrany materiał badawczy poddano kategoryzacji, wyodrębniając czynne i bierne zaangażowanie rodziców w edukację dziecka na terenie szkół różnych typów oraz domu rodzinnego. Pogłębiona analiza materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie czterech głównych rodzajów ról przypisanych rodzicom i przez nich podejmowanych: rodziców umiejscowionych w przestrzeni rodzinnej – czuwających nad dzieckiem, rodziców informowanych i nadzorowanych przez nauczycieli i pedagogów, rodziców doskonalonych i doskonalących się oraz rodziców wspierających i współdecydujących o procesie edukacji. Przyjęto, że są to typy rodzicielskiej obecności w przestrzeni szkolnej.

Wyodrębnione typy relacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami obrazują schematyczne i utrwalone tradycjami formy wspólnych działań, w których wyraźnie zaakcentowana jest dominująca rola nauczycieli w realizowanych przedsięwzięciach, charakteryzująca się wyznaczeniem i przyporządkowaniem rodzicom określonych zadań, nie odczytawszy uprzednio ich oczekiwań ani potrzeb w omawianym zakresie. Używany w pismach sposób określania zadań częściowych dla partycypujących stron, zwłaszcza rodziców, ma także charakter nakazowy.

Pierwszy typ powiązań, nazwany: rodzice umiejscowieni w przestrzeni rodzinnej – czuwający nad dzieckiem, lokalizuje rodziców jako współpracowników odpowiadających za wszystko, do czego dochodzi na terenie domu rodzinnego. Nauczycielska współpraca z rodzicami sprowadza się do wyznaczenia niezależnych zadań każdej ze stron partycypujących w procesie edukacji. Drugi typ relacji pomiędzy szkołą a rodziną – rodzice informowani i nadzorowani przez pedagogów – sprowadza rodziców do podmiotu wymagającego ustawicznej perswazyjnej działalności szkoły. Trzeci typ zaś to rodzice doskonaleni lub doskonalący się, a więc osoby o niskim poziomie kultury pedagogicznej, wymagający pedagogizacji ze strony szkoły. Wreszcie ostatnia propozycja, najbardziej korzystna dla uspołecznienia szkoły, czyli rodzice wspierający działania nauczycieli i współdecydujący o procesie edukacji. W tym wariantcie rodzice w toku spotkania i dialogu budują społeczną koalicję na rzecz edukacji¹³.

13 B. Lulek, *O miejscu wyznaczanym rodzicom...*, s. 167–171.

Opisane powyżej rezultaty badawcze stały się inspiracją do podjęcia dalszych poszukiwań zmierzających do rozpoznania działań pozwalających wyzwolić rodzicielską aktywność na terenie szkoły i zerwać ze swoistą dwoistością obecności rodzica w edukacji własnego dziecka. Chodzi o odejście od wyznaczania sztucznych obszarów decydowania rodziców o procesie kształcenia i wychowania dziecka, polegające na pełnym decydowaniu o dziecku w środowisku domowym i nadzorowanej, nierzadko nakazowej, obecności opiekunów ucznia w szkole. Dlatego też badania realizowane w latach 2014–2015 w ramach indywidualnego grantu badawczego poświęcono określeniu przestrzeni dla rodziców w szkołach podstawowych. Dążono nie tylko do rozpoznania poziomów partycypacji rodziców w edukacji własnego dziecka, lecz także do wskazania działań pozwalających rodzicielskiej społeczności, własnym wysiłkiem i w określonym stopniu, ożywić środowisko edukacyjne dziecka, przekształcać oraz budować nowe warunki kształcenia i wychowania, integrować oraz demokratyzować środowisko szkoły.

Wynikiem takiego założenia było podjęcie badań sondażowych z wykorzystaniem ankiety i wywiadu, w których autorka opracowania pytała respondentów o to, co należy zmienić w relacjach nauczycieli i rodziców, aby wywołać zaangażowanie społeczności rodziców w sprawy szkoły oraz rozwijać autentyczne partnerstwo. Celem badań było określenie warunków, które pozwolą na to, by wzajemnym relacjom towarzyszyły pozytywne odczucia i emocje. Badania prowadzono na terenie czterech szkół podstawowych w Rzeszowie, w tym: Szkoły Podstawowej nr 25 im. Prymasa Tysiąclecia mieszczącej się przy ul. S. Starzyńskiego 17, Szkoły Podstawowej nr 10 zlokalizowanej przy ul. Dominikańskiej 4, Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza mającej siedzibę przy ul. Bernardyńskiej 4 oraz Szkoły Podstawowej nr 22 znajdującej się na ul. Ptasiej 2. Badaniami objęto grupę 1200 rodziców, w tym 150 rodziców tworzących rady rodziców, oraz 200 nauczycieli. W niniejszym opracowaniu autorka odwoła się do wypowiedzi 210 rodziców.

W poszukiwaniu sposobów budowania rodzicielskiej aktywności

Budowanie rodzicielskiej aktywności na terenie szkoły wymaga stworzenia odpowiednich warunków i stosowania właściwych, związanych z wywoływaniem, współdziałaniem i integracją, sposobów pobudzania działania jednostek i grup. Pierwsza z wymienionych strategii obejmuje ujawnienie oraz rozpoznanie wszelkich możliwości i zainteresowań

osób zaangażowanych w realizację zadania. Współdziałanie wiąże się z podziałem zadań, podporządkowaniem innym – jeśli to konieczne – i wymianą informacji w czasie wspólnych działań. Integracja natomiast ma podwójny wymiar. Z jednej strony umożliwia stworzenie odpowiedniego klimatu i więzi emocjonalnych pomiędzy współpracującymi osobami, z drugiej zaś pozwala na scalanie wiedzy i doświadczeń należących do jednostek w taki sposób, by wszyscy rodzice mogli z niej korzystać, dążąc do wspólnych celów. Chodzi o stworzenie warunków do wyłaniającego się przywództwa polegającego na obejmowaniu pozycji znaczącej przez rodziców – liderów potrafiących dostrzegać nowe rozwiązania, zjawiska i trendy¹⁴.

Zebrany w toku badań materiał badawczy poddano kategoryzacji i wyłoniono działania, które zdaniem rodziców są niezbędne do budowania partnerstwa edukacyjnego: przełamanie anonimowości i skrócenie dystansu pomiędzy rodzicami (102 narracje), integrowanie grup rodzicielskich (94 wypowiedzi), ustalanie wspólnych celów działania i ich realizacja (56 sądów) oraz wyłonienie liderów w społeczności rodziców (127 opinii)¹⁵. Ankietowani dostrzegali także konieczność łączenia ich wiedzy, często intuicyjnej i potocznej, z wiedzą naukową dotyczącą współpracy (156 wypowiedzi). W tym względzie opinie rodziców w badanych szkołach wpisują się w nurt poszukiwań pedagogicznych podkreślających, że „największe znaczenie dla praktyki edukacyjnej ma wiedza osobista podmiotów, która ma najczęściej charakter wiedzy potocznej”¹⁶. Właśnie tym zagadnieniom, związanym z rozpoznaniem pierwszego źródła informacji o sobie samym i o otaczającym świecie, poświęcono dalsze opracowanie.

Z narracji rodziców wyłaniają się kolejne działania, które tworzą stopnie rodzicielskiej partycypacji społecznej. Wyodrębniono opis działań zachowawczych, do których zaliczono: odtwarzanie zachowań związanych z kontaktami z nauczycielem, obserwowanych w rodzinie pochodzenia i bazowanie na doświadczeniach, nie zawsze pozytywnych, z czasów, kiedy badani rodzice byli uczniami. Ponadto wskazano trzy działania sprzyjające ożywianiu działalności rodziców: uczenie i upowszechnianie dobrych praktyk w zakresie współpracy nauczycieli i rodziców, gotowość poszukiwania nowych rozwiązań – refleksja nad działaniem, innowacyjność we wspólnych działaniach.

14 Zob. B. Lulek, *Rodzice jako liderzy w edukacji szkolnej własnego dziecka. O trudnościach w budowaniu rodzicielskich zespołów w szkole*, [w:] *Problemy współczesnej rodziny*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015, s. 108–109.

15 Tamże, s. 113–119.

16 T. Hejnicka-Bezwińska, *Tworzenie, przekazywanie, wykorzystanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickie praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Kraków 2010, s. 44.

Wyodrębnione działania zachowawcze, werbalizowane przez 58 badanych, bazują głównie na osobistych, często przypadkowych, doświadczeniach, informacjach i spostrzeżeniach dotyczących kształtowania relacji na linii szkoła – dom, zgromadzonych w czasach, kiedy respondenci sami byli uczniami. Niewątpliwie cechuje je znaczna fragmentaryczność, lecz dają jednostce poczucie rozumienia siebie i świata relacji szkolnych. Rodzice posługują się zatem powszechnymi prawdami dotyczącymi wspólnego z nauczycielami realizowania przedsięwzięć, co nierzadko prowadzi do uproszczonego postrzegania świata społeczno-kulturowego. Oto przykładowe narracje ankietowanych obrazujące powielanie zachowań utrwalonych w okresie, kiedy byli oni dziećmi: „Najlepiej dostosować się do warunków, które wyznacza nauczyciel dziecka. Tak zawsze robili moi rodzice i to dobre rozwiązanie”; „Stare powiedzenie mówi, że nauczyciel zawsze ma rację, więc najlepiej sprawdza się zasada nauczyciel chce – nauczyciel ma”; „Trzeba dostosować się do propozycji nauczyciela i je realizować. Nie ma co być ambitnym i narażać się nauczycielowi”; „Jeżeli dziecko nie ma kłopotów, to się nie wtrącam. Robię to, co chce nauczyciel”; „Intuicyjnie wyczuwam, czego chce nauczyciel i na ogół dostosowuję się”.

Rodzice odwołują się do uczenia przez modelowanie obserwowanych rodzicielskich zachowań. Nie zawsze są to wzory właściwego działania, lecz, przyswojone mechanicznie, pozwalają zachować swoisty rytuał indywidualnych i zbiorowych form współpracy z nauczycielem. Respondenci, nie znając dobrych praktyk w zakresie współpracy, dokonują swoistej reprodukcji wzorów.

Podobny opis zachowań odnajdujemy w 16 z 58 wypowiedzi pytanych rodziców, odnoszących się do prawd, które zgromadzono w procesie wieloletniej edukacji szkolnej. I tak jedna z badanych matek mówi: „Lata w ławie szkolnej nauczyły mnie, że zyskują Ci, którzy się nie wychylają. To dobra zasada we współpracy”. Wypowiedź innego respondenta uzupełnia powyższe kwestie: „Nauczyciel kieruje klasą i rodzicami, to oczywiste”; „Trudno było zmienić decyzję nauczyciela, kiedy byłem uczniem, teraz także często nauczyciel traktuje dyskusję jako atak. A tak nie jest. Głównie się podporządkowuję”. Inni ankietowani akcentują też, że „gdy nauczyciel na wywiadówce pyta, czy są jakieś uwagi, wszyscy milczą. Ja też”; „Mam uwagi, ale doświadczenia szkolne mówią, że tak jest najlepiej. Krytyka nie jest mile widziana”.

Zaprezentowane wypowiedzi badanych rodziców wskazują na bardzo stereotypowy obraz współpracy, który noszą w sobie. Traktują ten uproszczony schemat wspólnych działań z nauczycielami jako oczywisty, naturalny, niepodlegający zakwestionowaniu. Porządkuje on zakres

obowiązków, zadań rodziny i szkoły w edukacji dziecka i wzajemnej współpracy. Utrwała podział kompetencji. Rodzice w sposób instrumentalny opanowują swoją rolę, powielają wyuczone zachowania i działania, uznają konieczność, jak pisze Maria Czerpaniak-Walczak¹⁷, udzielania jedynie właściwych odpowiedzi oraz stosowania słusznych metod. W tej grupie badanych rodziców widać brak refleksji pozwalającej na rewizję dotychczasowych doświadczeń i włączenie się w szersze działania rodzicielskiej społeczności. Tak nakreślone relacje pomiędzy nauczycielami i rodzicami z całą pewnością sprzyjają ograniczeniu aktywności edukacyjnej rodziców wobec własnego dziecka do środowiska rodzinnego, a także uznania, że nauczyciel, jako profesjonalista od edukacji, ma prawo instruować i informować rodziców o edukacji. Jednocześnie ulega utrwaleniu postawa posłuszeństwa, która daje poczucie panowania nad sytuacją i jej uczestnikami. Brak tutaj miejsca na partnerstwo dwóch podstawowych instytucji wychowania.

Co cenne, wśród pozostałych 98 badanych elementy refleksji pojawiają się bardzo wyraźnie. O uczeniu się współpracy z nauczycielami i upowszechnianiu dobrych praktyk w omawianym zakresie jako działaniu sprzyjającemu animacji społeczności rodziców informują 42 osoby, gotowość poszukiwania nowych rozwiązań deklaruje 31 ankietowanych, a innowacyjność we wspólnych działaniach jako niezbędny warunek integracji społeczności rodziców podkreśla 25 badanych.

Ankietowani rodzice są otwarci na uczenie się współpracy, co łączy się z prezentowanymi wcześniej wynikami badań dokumentacji szkolnej, w której jedna z rozpowszechnionych strategii działania nauczycieli odwołuje się do edukowania rodziców. Można więc sformułować pytanie: dlaczego mimo deklarowania podobnych rozwiązań przez szkołę i rodzinę brak zgodności działań i szerszej współpracy? Odpowiedź na to pytanie nie jest oczywista. Rodzice w swych wypowiedziach podkreślali dwie zasadnicze kwestie. Po pierwsze, trudności towarzyszące relacjom rodziców, którzy w wielu przypadkach nie tworzą zespołu, np.: „wspólne działania nie są łatwe”, „brakuje nam doświadczeń”, „bazujemy na tym, co było kiedyś, a brakuje nowych rozwiązań”, „nie znamy się i mocno dystansujemy od siebie”, „oceniają się po pozorach”. Po drugie, pojawiły się odpowiedzi sugerujące konieczność upowszechniania dobrych praktyk, zaznajamiania z nimi rodziców, a nawet ich tworzenia. Rodzice werbalizują swoje poglądy następująco: „warto by pokazać nowe rozwiązania”, „chodzi o to, aby współpraca przestała być taka schematyczna. Nie wiem, jak to zrobić, ale chętnie się nauczę

17 M. Czerpaniak-Walczak, *Ile techné, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2012, nr 3, s. 16.

dla dziecka”, „brakuje świeżości, nowych rozwiązań, których można się nauczyć”, „wiem, że należy współpracować z nauczycielem dziecka, ale pytanie jest inne: jak to zrobić przy dystansie, który czuję?”, „nauczyciel powinien odejść od tradycyjnych form. Dlaczego wywiadówka zawsze jest w klasie, a akademia jest wierszowana? Może poza szkołą byłoby łatwiej, mniej sztywno. Warto otworzyć się na ludzi i uczyć się”. Bardzo cenne sugestie formułuje jeden z badanych ojców: „Myślę, że warto wypracować razem z nauczycielem własne sposoby współpracy, dla całej klasy. Wtedy nikt nie czuje się obco, bo to jest nasze wspólne”.

Badani rodzice bardzo wyraźnie sygnalizują otwartość na uczenie się rozumiane jako wyjście poza schemat instruowania. Sugerują wspólne podejmowanie przedsięwzięć, w ramach których opanować można nowe umiejętności, eliminować błędy oraz integrować i koordynować działania. Rodzicielskie intuicyjne sugestie nie są pozabawiane racji. Autorka opracowania uczestniczyła w międzynarodowym projekcie poświęconym upowszechnianiu dobrych praktyk i przyniósł on zdumiewające efekty¹⁸. Grupa badanych dążyła do przekształcania dotychczasowych wzorów zachowań w sytuacjach edukacyjnych przez scalanie nowych rozwiązań i zmienianie rzeczywistości współpracy. Chciała wyjść poza adaptacyjne role, nierzadko przydzielane społeczności rodziców przez nauczycieli i wynikające z kultury organizacyjnej szkoły.

Takie przekonania dla 31 ankietowanych są podstawą do zadawania pytań w procesie współpracy. To rodzice, których często nauczyciele określają jako krytycznych lub kłopotliwych, gdyż ustawicznie formułują pytania typu: „dlaczego tak się dzieje, czy można zrobić inaczej?”, próbują łączyć własną intuicyjną wiedzę z obserwowanymi profesjonalnymi działaniami nauczyciela. Nierzadko skłania ich to do refleksji o kontekście zjawisk i zdarzeń związanych z edukacją własnego dziecka. W takich sytuacjach dochodzi do integracji myślenia i działania. Oto przykładowe wypowiedzi tej grupy ankietowanych: „wspólne działania rodziców i nauczycieli wymagają stawiania pytań”, „nie da się przyjąć ugrzecznionego tonu. Nie chodzi o skrajną krytykę, ale o określenie trudności i poszukiwanie rozwiązań”, „to próba odpowiedzi na pytanie: czy jest już tak dobrze, że nie musimy nic zmienić?”.

Refleksyjność niewątpliwie sprzyja poszukiwaniu innowacyjności i operatywności w działaniu, którą jako warunek wyzwolenia rodzicielskich sił dostrzega 25 rodziców. To refleksyjność pozwala zobaczyć swoje dawne doświadczenia w świetle nowych, nieznanych dotąd

¹⁸ Concepts and methods of an active parent work from the aspect of a possible education advice and educational planning, Reference N: 2012-1-DE2-GRU06-11335

sposobów realizacji. Towarzyszy jej otwartość w dostrzeganiu trudności i gotowość poszukiwania innych, alternatywnych rozwiązań. Jedna z matek zauważyła: „Wyzwolenie sił tkwiących w rodzicach wymaga, po pierwsze, odwagi i chęci działania, po drugie – niestandardowych propozycji. One pociągają, zaciekawiają, popychają w wir pracy, ludzi i wspólnych wartości”. Uzupełnia tę wypowiedź inna badana, stwierdzając, że „dzięki temu powstaje zespół, który działa, nie zwraca uwagi na innych ludzi pełnych narzekania, bo chce działać na rzecz dzieci”.

Konkluzja

Rodzicielska droga do partnerstwa z nauczycielami nie jest łatwa. Przechodzi kolejne szczeble, nierzadko wyznaczane przez traktowanie rodziców jako mniej kompetentnych wychowawców dziecka, których aktywność powinna koncentrować się w środowisku domowym lub być całkowicie podporządkowana nauczycielowi. Takie spojrzenie opiera się na założeniu, że potoczna wiedza rodziców o procesie edukacji jest mechaniczna i bazuje na reprodukcji wcześniejszych wzorów w omawianym zakresie. Dostrzec jednak należy, że możliwe jest rozwijanie rodzicielskiego zaangażowania poprzez łączenie wiedzy rodziców z naukowym spojrzeniem profesjonalistów od wychowania – nauczycieli. Taki stan wymaga odejścia od mocno zachowawczej postawy posłuszeństwa i podporządkowania na rzecz wspólnego uczenia się i upowszechniania dobrych praktyk będących zaprzeczeniem rutyny i standardowych rozwiązań. To proces wędrowania w kierunku praxis pozwalającej łączyć krytyczne myślenie z twórczym i innowacyjnym działaniem. Badani rodzice, 156 osób na 210 objętych badaniami, informują o konieczności wykorzystania ich intuicyjnej wiedzy i łączenia jej z nauką. Respondenci albo odwołują się do zastanych wzorów przejętych od swoich rodziców – 58 osób na 158 zakwalifikowanych do omawianej kategorii – albo wskazują (98 narracji) na potrzebę refleksji związanej z upowszechnianiem dobrych praktyk, gotowością poszukiwania nowych rozwiązań oraz proponowaniem innowacyjnych rozwiązań.

Bibliografia

Czerpaniak-Walczak M., *Ile techne, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2012, nr 3, s. 7–22.

- Hejnicka-Bezwińska T., *Tworzenie, przekazywanie, wykorzystanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickie praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Kraków 2010.
- Janke A.W., *Wizja wspólnotowa pedagogicznej relacji rodzina – szkoła. Alternatywa wobec realności andragocentrycznej*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Bydgoszcz 1995.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2004.
- Jankowski D., *Szkoła, środowisko, współdziałanie*, Toruń 2001.
- Lulek B., *Czynniki utrudniające współpracę szkoły z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym*, [w:] *Myśl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych, t. 2: Możliwości i zagrożenia dla rozwoju człowieka w perspektywie europejskiej*, red. Z. Frączek, K. Szmyd, H. Sommer, A. Olak, Rzeszów 2012.
- Lulek B., *O miejscu wyznaczanym rodzicom w szkołach gimnazjalnych. Ujęcie porównawcze*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szmyd, Krosno 2014.
- Lulek B., *Prawa rodziców wobec edukacji szkolnej dzieci*, [w:] *Edukacyjne aspekty partnerstwa i współpracy w środowiskach lokalnych*, red. Cz. Lewicki, Rzeszów 2004.
- Lulek B., *Przemiany wzajemnych relacji nauczycieli i rodziców na przestrzeni XX wieku*, [w:] *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, red. B. Szluz, W. Walc, Rzeszów 2011.
- Lulek B., *Rodzice jako liderzy w edukacji szkolnej własnego dziecka. O trudnościach w budowaniu rodzicielskich zespołów w szkole*, [w:] *Problemy współczesnej rodziny*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015.
- Lulek B., *Samotne matki w środowisku szkolnym. Między biurokratycznym naznaczeniem a kulturową wspólnotą*, [w:] *Zagrożone człowieczeństwo, t. 4: W poszukiwaniu i rozwijaniu sił społecznych w środowiskach życia człowieka*, red. K. Białobrzeska, C. Kurkowski, Kraków 2015.
- Lulek B., *Transformacja w stosunkach rodziców i nauczycieli w polskiej szkole. Od nieświadomych pomocników do zorientowanych partnerów*, [w:] *Prinos spolocenskyh vied k rozvoju znalostnej spolocnosti*, red. K. Hertikova, V. Liska, Bratislava 2014.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2002.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Możliwości rozpoznania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Zielona Góra–Kraków 2004.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.

From educating to parental impact. Noticing problems, searching new solutions and taking a risk in child's school education

Abstract:

Current social and cultural changes make it harder for individuals to act on their own. Moreover, parents' separation from teachers affects adversely executing of young generation's educational and upbringing processes. Conjoint decision making – the actual decision making in major educational matters, as well as educational partnership are increasingly emphasized. This article is a compilation of theoretical and empirical study. The author presents results of research carried out in primary schools in Podkarpacie province from 2013 to 2015. The author categorises parental activity and places it on the scale of educational participation. By isolating areas of parental engagement, the author indicates that referring to parents' knowledge about cooperation, partnership or dialogue is insufficient, since the knowledge is often incomplete or conventional, at the same time trying to point out practical solutions which would enable coexistence of parents, teachers and parental community. It is a sort of parental path between *praxis* and *techne*.

Keywords:

child, education, family, school

Stawianie stałych granic zachowania – obszar (nie)kompetencji rodziców

| Anna Mitreęga, Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie:

Stawianie stałych granic zachowania jest jednym z zasadniczych warunków aranżowania bezpiecznego otoczenia wychowawczego dziecka. Stałe, jasne przekazy dotyczące reguł i zasad regulujących funkcjonowanie ludzi w swoim środowisku umożliwiają swobodne i bezpieczne drogi rozwoju. Analizując kompetencje rodziców w kontekście teoretycznym, można zauważyć, że jedną z najtrudniejszych rodzicielskich powinności jest równoważenie przeciwstawnych dążeń dziecka do bliskości i nieskrępowanej eksploracji. Problemem podjętym w opracowaniu jest świadomość konieczności stawiania stałych granic, praktyczna umiejętność definiowania reguł, ekspresji emocji i zachowań, utrzymanie jednoznacznych zasad oraz zdolność do konsekwencji. Wiele dodatkowych czynników zewnętrznych utrudnia rodzicom zapewnienie stałości zasad, ich czytelności i sensu. Materiał badawczy pochodzi ze spotkań z rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym we wrocławskich placówkach. Grupa badanych dobrowolnie uczestniczyła w warsztatach, których celem było stawianie granic. Jednocześnie rodzice wzięli udział w wywiadach pogłębionych, koncentrujących się na postawionych problemach. Zebrane dane empiryczne umożliwiły opis rodzicielskich kompetencji, a także perspektywę ich doskonalenia.

Słowa kluczowe:

kompetencje rodziców, komunikacja, stałe granice zachowania

Wprowadzenie

Współczesność obfituje w wiele fundamentalnych zmian społeczno-kulturowych, które gruntownie odmieniły realia życia rodzinnego. „Nowi ojcowie” i „nowe matki” definiują w inny sposób niż ich rodzice swoje zadania wychowawcze, własną rolę i dzieciństwo swoich dzieci¹. Dawne wzorce stały się mało użyteczne w nowej rzeczywistości i rodzice są skazani na poszukiwanie własnych sposobów wychowawczych. Odchodzą

¹ Terminy *nowy ojciec*, *nowa matka*, *nowe dziecko* pochodzą z publikacji M. Sikorskiej, *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w rodzinie*, Warszawa 2009.

do lamusa stare, autorytarne sposoby wymuszania dyscypliny i siłowe środki realizacji władzy rodzicielskiej. Opowiedzenie się po stronie liberalnych trendów wychowania może prowadzić do bezradności w dyscyplinowaniu dziecka. Oprócz tego wiele problemów stwarza permanentny brak czasu rodziców dla dzieci, będący m.in. produktem zmian społecznych oraz wielu innych zadań rodziców ulokowanych poza domem (np. aktywny tryb życia, hobby, rodzicielskie prawo do pełnego życia).

W obliczu zmian zawodzą poszukiwania prostych sposobów wychowawczych, których opisy są często treścią bestsellerów wydawniczych, promowanych jako poradniki dla rodziców. Pytanie brzmi: jakimi narzędziami nowi rodzice dysponują i jakie środki stosują, aby tworzyć świat, w którym obowiązują stałe granice zachowania, gdzie dziecko otrzymuje precyzyjną wiedzę o wyzwaniach, które stawia mu rzeczywistość społeczna? Pytanie o efektywność wychowawczą pozwoli na skatalogowanie najczęściej odczuwanych problemów wychowawczych i zrozumienie ich źródeł. Rodzi to szansę na wykreowanie bazy wyjściowej do budowania indywidualnych kompetencji rodzicielskich, uwzględniających charakter rozwoju dziecka, będący adekwatny do sposobu, w jaki konstruuje ono wiedzę o świecie społecznym.

Teoretyczne uzasadnienia potrzeby stawiania stałych granic zachowania

Definiowanie stałych granic zachowania dzieci (*setting limits*) jako istotnej części kompetencji komunikacyjnych trafiło na podatny grunt i upowszechniło się za sprawą publikacji amerykańskiego terapeuty Roberta MacKenziego², umacniając się później dzięki licznym i lubianym przez rodziców publikacjom duńskiego pedagoga Jespera Juula³ oraz innych. Autorzy popularnych opracowań dla rodziców i nauczycieli przekonują, że wielu dorosłych wbrew własnym intencjom wysyła nieprecyzyjne i niejasne sygnały dzieciom (stawiają ruchome granice), dlatego ich niewielka skuteczność nie powinna dziwić. Wytaczanie granic jest wieloletnim i dynamicznym procesem rozwojowym, w którym dorośli uczą dzieci obowiązujących reguł społecznych i oczekiwanych w danej kulturze zachowań. Można przyjąć, że problemy z dziećmi najczęściej wynikają z mało kompetentnego, nieodpowiedniego sposobu porozumiewania się z nimi. Wyjaśnijmy mechanizmy takiego poglądu i kilka jego ważnych uwarunkowań.

² R. MacKenzie, *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2016.

³ J. Juul, *Twoje kompetentne dziecko*, przeł. B. Hellmann, B. Baczyńska, Warszawa 2012.

Potrzeba stawiania i utrzymywania stałych granic zachowania pojawia się już w pierwszych okresach życia dziecka i powstaje w ramach relacji przywiązania. Granice wytwarzają się w ramach relacji dziecka z najważniejszymi osobami z jego otoczenia, z których najbardziej pierwotny kontakt buduje się między nim a podstawową figurą przywiązania, którą jest najczęściej matka. John Bowlby, koncentrując się na obserwowalnych formach aktywności niemowląt, wyróżnił dostrzegalne cechy ewoluującego zbioru zachowań każdego dziecka: tworzenie więzi, protesty w reakcji na separację, lęk przed obcymi i działania eksploracyjne. Przywiązaniem rządzą zatem dwa wzajemnie przeciwstawne dążenia: do bliskości i do eksploracji. Istotą tego stosunku stanowi pierwsze – dążenie do bliskości. Jeśli potrzeba bezpieczeństwa jest zabezpieczona poprzez bliskość opiekuna, jego troskę i opiekę, to ściera się ona z dążeniem do coraz bardziej swobodnego odkrywania otoczenia. Rodzice zapewniają bezpieczną bazę, z której można penetrować otoczenie i poznawać świat zewnętrzny⁴. Istotą nauki dziecka w świecie jest zdolność rodzica do równoważenia obu dążeń, której narzędziem jest kompetentna komunikacja. Dla rodziców szczególnie problematyczne okazuje się obecnie respektowanie żywotnego prawa dziecka do wolności w ramach pewnych granic oraz do badania i eksperymentowania w otoczeniu.

Robert MacKenzie porównuje granice do koloru światła drogowych, wskazujących kierowcom właściwe zachowanie, i stwierdza, że wielu rodziców wymaga od swoich dzieci prawidłowego postępowania, jednocześnie nieświadomie wysyłając niewłaściwe sygnały. Można wyróżnić dwa podstawowe rodzaje granic: stałe (wyraźne, trwałe, jasne, mocne) oraz ruchome (płynne, niewyraźne, zmienne)⁵. Problem ruchomych granic wynika z nieprawidłowej komunikacji, która uruchamia swoiste formy „rodzinnych tańców”, czyli wzorców charakterystycznych dla danej rodziny sekwencji komunikatów wraz z towarzyszącymi im emocjami. Nie mogą dziwić emocje obu stron komunikacyjnej wymiany, skoro częstym zadaniem wychowawczym rodzica jest wywoływanie frustracji dziecka, czyli odmawianie mu czegoś, czego chce, albo nakłanianie go do czegoś, czego nie chce. Granice można uznać za prawidłowo określone, czyli stałe, jeśli po ich ustawieniu są one przez dziecko respektowane. Działanie dziecka w ramach określonych granic jest koniecznym uczeniem się reguł świata społecznego i stanowi warunek akceptacji środowiska, bycia szanowanym i lubianym.

Współczesność wykreowała głębokie przekonanie, że najważniejszym wzorem socjalizacji jest dialog z dzieckiem. Postrzeganie dziecka

4 C. Taylor, *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*, przeł. A. Wierzbowska, Sopot 2016, s. 16–17.

5 R. MacKenzie, dz. cyt., s. 97–99.

jako osoby, z którą można się porozumieć, upowszechniało się w Polsce od lat 70. XX wieku i nadal się nasila. Można znaleźć wiele naukowych uzasadnień takich poglądów i wiele wartościowych publikacji lansujących podobne tezy. Analiza wydawnictw przeznaczonych dla rodziców ukazuje zawarte w nich przesłania zachęcające do rozmawiania, wyraźnie dystansujące się od bardziej autorytarnych sposobów egzekwowania prawidłowych zachowań⁶. Popularność przez niemal trzy dekady utrzymywały książki z serii wydawniczej Thomasa Gordona „Wychowanie bez porażek”⁷ czy publikacja Adele Faber i Elaine Mazlish *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*⁸. Wielu rodziców korzystało z porad w nich zawartych, szukając własnych, skutecznych form porozumiewania się z potomstwem. Obecnie spore zainteresowanie budzą warsztaty oparte na publikacji Marshalla Rosenthala *Porozumienie bez przemocy*, które uczą procedur dialogu skłaniającego do efektywnej współpracy⁹.

Uznając ogromne korzyści szukania wspólnego języka rodziców i dzieci oraz analizując źródła rodzicielskich trudności, należy dostrzec możliwe ograniczenia.

Wielu rodziców interpretuje rozmowę jako dialogowanie z dzieckiem we wszystkich sprawach, nieustanne uzasadnianie, przekonywanie i perswadowanie, tłumaczenie, instruowanie, pouczanie, namawianie i negocjowanie. Te i wszelkie inne czynności dialogiczne są potrzebne i zasadne w wielu okolicznościach, lecz niepożądane w momentach, kiedy zadaniem dorosłego staje się postawienie i utrzymanie granicy. Granicę stanowi precyzyjna informacja o tym, jakie konkretnie zachowanie jest prawidłowe i pożądane oraz o tym, jakie konsekwencje zostaną podjęte wówczas, gdy dziecko postanowi nie przestrzegać postawionej zasady. Sens i istota takiej drogi uczenia prawidłowych zachowań wynikają z cech uczenia się dzieci. Właściwie do początków okresu dorastania dzieci nie są w stanie efektywnie nabywać nowej wiedzy z werbalnych przekazów, a najwłaściwsza droga poznania wiedzy przez bezpośrednie operacje i działanie¹⁰. Rozwijające się dzieci w stadium inteligencji sensomotorycznej uczą się poprzez koncentrację na ciele i obiektach z najbliższego otoczenia. Przed pójściem do przedszkola trening zachowań jest szukaniem porozumienia przez codzienne rutyny, wspólne działania, zaspakajanie potrzeb małego

6 M. Sikorska, dz. cyt., s. 274–280.

7 T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, przeł. A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 1991.

8 A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, przeł. M. Więznowska, Poznań 1992.

9 M.B. Rosenthal, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, przeł. M. Kłobukowski, Warszawa 2003.

10 M. Bardziejewska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2015, s. 356–357.

dziecka z szacunkiem, lecz i uwzględnianiem jego samodzielnego wkładu. Dobra ilustracja praktyczna działań odnoszonych do najmłodszych dzieci zawarta jest w publikacjach popularnych poradników brytyjskiej zaklinaczki dzieci Tracy Hogg¹¹. Takie zwykłe sprawy codzienne, związane z opieką nad małym dzieckiem, jak jedzenie, spanie i zabawa, stają się okazjami uczenia się prawidłowych zachowań i współpracy z dorosłym. W stadium inteligencji operacyjnej narzędzia uczenia się są doskonalsze, lecz nadal nie na tyle doskonałe, by efektywnie uczyć się reguł zachowania na śladach mówienia. W stadium przedoperacyjnym następuje internalizacja wiedzy o zdarzeniach i rzeczach, w stadium inteligencji konkretno-operacyjnej sednem staje się natomiast dokonywanie operacji na konkretnych obiektach. Dopiero stadium inteligencji formalno-operacyjnej otwiera dziecku możliwość uczenia się na symbolach, spośród których największe znaczenie ma mowa¹². W tym czasie mowa otwiera drogi rozumienia, a okres dojrzewania je doskonali i rozwija. Funkcją rozwoju inteligencji pozostaje utrzymanie organizmu w dynamicznej równowadze w interakcjach z otaczającym światem. Można zatem przyjąć, że dzieci nie zawsze mogą sprostać zadaniu rozumienia wymogów stawianych w formie ustnych opowieści, potrzebują instrukcji mocniej związanej z ich bezpośrednim doświadczeniem i działaniem. Z tego wynika, że wielu rodziców może stawiać granice nieskutecznie nie z powodu deficytów zachowania po stronie dziecka (jak się często uważa), lecz na skutek niepełnego rozumienia specyfiki jego uczenia się. Doprecyzować należy, że proces stawiania i utrzymania stałych granic zachowania u dzieci, jeśli pozbawić je elementów przemocy, jest trudną do opanowania sztuką skutecznej perswazji, odpowiedzialnego, lecz jednocześnie skutecznego, wywierania wpływu.

Rodzice mają różnorodne podejście do wychowania i tego, jak definiują własne zadania wychowawcze. Odmierna perspektywa w stawianiu stałych granic zależy od rodzaju interakcji dorosłego i dziecka, sposobu definiowania samego dziecka i jego dzieciństwa. Interesujący podział opisała Maria Szczepska-Pustkowska, powołując się na opracowaną i interpretowaną przez Bogusława Śliwerskiego typologię rozumień Hansa Sanera. Wyróżnia on trzy zasadnicze podejścia do dziecka. Pierwszym z nich jest rozumienie dziecka i dzieciństwa jako produktu planowanych oddziaływań. Dziecko, jeszcze niedorosłe, musi poddać się autorytarnemu wpływowi rodzica, obciążonego posesywnym stosunkiem wzmacniającym moc władzy rodzicielskiej. W izonomicznym

11 Zob. T. Hogg, M. Blau, *Zaklinaczka dzieci. Jak rozwiązywać problemy wychowawcze*, przeł. M. Lipiec-Szafarczyk, Warszawa 2011.

12 R. Michalak, *Konstruktywistyczna teoria uczenia się*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004, s. 171–183.

modelu rozumienia relacji dziecko – dorosły wzajemny stosunek ma charakter dialogiczny, wyrażający szacunek i wsparcie, zmierzający do wsparcia dziecięcych sił rozwojowych. Partnerstwo tworzy wspólnotę, w której wszyscy mają szanse wzajemnego uczenia się. Trzeci z Sanerowskich modeli wychowania postrzega dziecko i dzieciństwo jako byt autonomiczny i wartość samą w sobie. Dzieci są istotami kompetentnymi od samego urodzenia, co przejawia się w sferze społecznej, „mają umiejętność wyznaczania treści i granic własnej integralności”¹³, potrafią współpracować, przekazywać informacje (niewerbalnie i werbalnie), dokonywać ekspresji emocji. Innymi słowy – dzieci są kompetentne, to właśnie one wskazują swoim rodzicom ramy koniecznego rozwoju. W pewnym sensie przez urodzenie się dziecka dorosły staje wobec konieczności zmian we własnych kompetencjach interpersonalnych.

Dzieci rozwijają własne kompetencje w toku własnej eksploracji otoczenia, konstruowania własnej rzeczywistości poprzez aktywność. Doświadczenie staje się psychiczną reprezentacją zdarzeń, a obrazy umysłowe świata są niepowtarzalne i unikatowe. Zawsze jednak powstają pod wpływem świata zewnętrznego, w określonym kontekście społecznym i kulturowym. Próba opisu rodzicielskich zadań w stawianiu i respektowaniu stałych granic zachowania może być dokonana właśnie z perspektywy zarysowanych podejść. Łatwiej dokonać wglądu w źródła rodzicielskich rozterek poprzez ich własne definicje dziecka i dzieciństwa. Rodzinny casus władzy determinuje drogę wchodzenia dziecka w społeczną rzeczywistość.

Stawianie i utrzymanie stałych granic zachowania zdaje się procesem, w którym konieczne jest utrzymywanie balansu wkładu obu stron. Konstruowanie społecznych wymogów stawianych dziecku angażować winno obie strony, aktywnie współpracujące na rzecz przestrzegania stałych granic zachowania, stale kreujące okazje do nabywania doświadczenia (także przez nieprawidłowe zachowania). Trudno oczekiwać powodzenia tych procesów, kiedy dorosły arbitralnie je narzuca (dziecko-projekt) albo oczekuje, że dziecko samo się nauczy prawidłowego zachowania (dziecko-partner). Dzieci, ucząc się reguł świata społecznego, powinny zyskiwać wewnętrznie spójny obraz norm i reguł, które sumarycznie wyznaczają stałe, niezmiennie i zrozumiałe granice. Funkcjonując w takich ramach, doskonale wiedzą, jakie oczekiwania mają wobec nich dorośli i jakich zachowań się od nich oczekuje. Doskonale własne zachowanie nawet wówczas, gdy decydują się na nieprawidłowe zachowanie (co też pozostaje strategią skutecznego uczenia się), jeśli tylko poniosą tego konsekwencje.

¹³ M. Szczepaska-Pustkowska, *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011, s. 85.

Wiara, że przez rozmawianie nauczymy prawidłowych zachowań, w kontekście powyższych rozważań może być uznana za naiwną. Uznanie rozwojowych dróg uczenia się prawidłowego zachowania, stałe doskonalenie kompetencji komunikacyjnych, traktowanie dziecka jako pełnoprawnego uczestnika procesu konstruowania jego relacji z otaczającym światem, wiara w siły tkwiące w dziecku, wspólne tworzenie sprawnych konstruktów komunikacyjnych mogą natomiast stanowić punkt wyjścia do korzystnych zmian w efektywnym pełnieniu rodzicielskich ról.

Kompetencje praktyczne stawiania i utrzymania stałych granic zachowania w narracjach rodziców

Odpowiedź na postawione pytania badawcze, dotyczące kompetencji rodziców w stawianiu i utrzymaniu stałych granic zachowania, wymagało odwołania się do bezpośrednich doświadczeń samych rodziców. Materiał badawczy, wykorzystany do ilustracji rozważań teoretycznych, stanowią narracje licznej, choć dość specyficznej grupy. Tworzyli ją uczestnicy warsztatów dla rodziców kilku przedszkoli i szkół wrocławskich, prowadzonych w latach 2015–2016, oraz kilku otwartych wykładów i dyskusji dla rodziców, prowadzonych w ramach Uniwersytetu Dzieci. Wielu z nich brało później udział w indywidualnych rozmowach, w których pogłębiono prowadzony wywiad. Rodzice, którzy zgłaszają się dobrowolnie (lub pod lekką presją placówki edukacyjnej zalecającej udział w warsztatach), są przeważnie aktywni zawodowo, osiągnęli stabilny status ekonomiczny i zawodowy, mocno skupiają się na sprawach dzieci i angażują w ich edukację. Są także niezwykle wrażliwi na opinię szkoły na temat ich dzieci i wszelkie trudności wychowawcze mobilizują ich do uczestnictwa w rozwijaniu kompetencji wychowawczych. Są świadomi autokreacyjnej wartości roli rodzicielskiej, czują, że muszą rozwijać swoje kompetencje wraz z dzieckiem. Wszyscy badani mieszkają we Wrocławiu albo w jego okolicach. Przyjęta forma badawcza umożliwia dość dokładny wgląd w sprawy rodziny i szczerść badanych, nie daje jednak możliwości odniesienia się do problemu w sposób ilościowy.

Pytania badawcze, które są wiodące w tych rozważaniach, dotyczą rodzicielskich umiejętności stawiania i utrzymania stałych granic zachowania oraz zdefiniowania, w czym konkretnie tkwi płynność i niestałość granicy. Cele koncentrują się na uświadomieniu, jak często w sposób bezwiedny stawiamy ruchome i niejasne granice. Oznacza to, że wymagamy od dzieci pozytywnych zachowań wówczas, gdy o nich czytelnie nie informujemy. Czy może dziwić, że wiele dzieci nie potrafi sprostać oczekiwaniom dorosłych?

Punkt wyjścia do analizy stanowi przekonanie, że wiele problemów z dziećmi jest powodowanych nieumiejętnością stawiania granic, przekazania dziecku jasnej, jednoznacznej informacji, z której wynika, czego się od niego wymaga, oraz co stanie się, kiedy dziecko podejmie decyzję, że przekroczy granicę (co także należy do dziecięcego arsenału uczenia się norm zachowania). Wielu rodziców w trakcie pracy warsztatowej przeżywa zaskoczenie, dowiadując się, że sytuacje problematyczne mają swój początek w komunikacie sformatowanym w postaci ruchomej granicy. Szybko przekonują się również, że korekta prowadzi do zmniejszenia się liczby nieprawidłowych reakcji.

Katalog najpowszechniejszych przykładów ruchomych granic rozpocząć trzeba od nieprawidłowo formułowanych komunikatów. Wiele z komunikatów kierowanych do dzieci nie jest zgodnych z ich aktualnymi potrzebami komunikacyjnymi. „Chciałabym, córeczko, abyś nie wróciła do domu zbyt późno” – takie życzeniowe rojenie matki, w negatywnym formacie oraz z niejasno określoną porą powrotu, jest przykładem trzykrotnego błędu komunikacyjnego. Prawidłowa formuła powinna brzmieć „wróć o siódmej”. Rodzice nagminnie używają języka, którym posługują się wśród dorosłych, oczekując, że dziecko pojmie mgliste intencje wyrażone w zawołowanej formie. Kilkuletni chłopiec/dziewczynka jest odbiorcą specyficznym, który odbiera komunikat jedynie w dostępnym sobie sposób. Postrzegając to z perspektywy Sanderowskiej koncepcji kompetentnego dziecka, zauważmy, że w przypadku tak niejasnego komunikatu dziecko może zostać w pewnym sensie sprowokowane do sprawdzenia, zbadania, czy rzeczywiście musi przestrzegać granicy. Można więc przypuszczać, że niejasność komunikatu stanowi zachętę do sprawdzania jego zasadności. Podobnie nieprawidłowy odbiór może mieć miejsce w przypadku komunikatów długich i zawitych: „Ile razy proszę cię, żebyś sprzątała po sobie? Czy tak trudno byłoby wynieść ten talerz i odstawić go na właściwe miejsce? Coraz częściej zdarza się, że muszę cię upominać o to samo. Dlaczego traktujesz mnie jak służącą?”.

Rodzicielskie wystąpienia oratorskie w formie wykładów i przemówień sprawiają, że dziecku trudno jest z potoku słów wyselekcjonować zasadniczą treść komunikatu. Powtarzanie i przypominanie o granicy sprawia z kolei, że nie ma potrzeby brać komunikatu poważnie i natychmiast, skoro rodzic jest gotów go ponawiać wielokrotnie. Błędy tego typu generują także przekształcanie się komunikatów w ruchome, niejasne przesłania.

Ryzykownym zachowaniem rodzica może być również wchodzenie w spory i kłótnie; dzieci prostymi manipulacjami potrafią bowiem sprawić, że rodzic traci granicę z uwagi i skupia się na rozegraniu sporu

w swoistym „komunikacyjnym tańcu”. Najbardziej zalecane strategie w sporze z dzieckiem pojawiają się na poziomie integratywnym, kiedy obie strony dążą do osiągnięcia wyniku typu „wygrana – wygrana”, czyli starają się poznać, uwzględnić i zaspokoić potrzeby obu stron. Dodatkowy potencjał można wytworzyć przez danie dziecku prawa decyzji. Uznanie prawa drugiej osoby do wyboru pozwoli jej poczuć się bardziej samodzielnie, co zwiększy efektywność komunikatu.

Istotnym zaleceniem jest również to, aby komunikaty przekazywane były spokojnym, skupionym głosem, jednocześnie dość stanowczym. Zwrot oznaczający konieczność zrobienia czegoś, czego się nie chce, lub broniący dostępu do czegoś, czego się chce, nie zachęca do respektowania, jeśli głoszony jest słodkim, proszącym, przymilnym głosem. Niespójność treści i formy komunikatu poszerza możliwość kontestowania wyznaczonej granicy. Przestrzegać należy także rodziców, którzy mają skłonność do krzyków. Dzieci szczególnie lubiące eksperymenty i doświadczenia mogą bowiem odczuwać ekscytację przy pobudzaniu dorosłego do ekspresyjnych, wyrazistych występów: „Mam wrażenie, że mój syn widzi we mnie coś w rodzaju robota, przyciska guziczki i czeka na reakcję”. Bardzo ważne cele warsztatów koncentrują się na zdolności rodzica do działania wyłącznie przy zachowaniu spokoju, opanowania sztuki szybkiego wracania do równowagi i działania jedynie wtedy, kiedy emocje nie zakłócają naszych zdolności do racjonalnego myślenia. „Od pierwszych warsztatów wszystkie trudniejsze sytuacje załatwiałem z kartką z instrukcją procedur ochłonięcia. Ale wczoraj nie powstrzymałem się i wrzasnąłem na syna. Mały pobiegł do lodówki, przyniósł kartkę, mówiąc: «Tato, zapomniałeś jej»”. Rozmowy z rodzicami dowodzą, że wiele wychowawczych nieporozumień wynika z nadmiernej emocjonalności w podejściu do spraw związanych z zachowaniem się dzieci. Sytuacje, które mają potencjalną siłę być konstruktywnym dialogiem młodszych i starszych, przedzają się w destrukcyjne awantury, z których nie wynika nic dobrego.

Rodzice uczestniczący w warsztatach często dyskutowali o wartości stawiania granic przez porównania i przykład innych osób. O ile łatwiej im oddziaływać przez porównywanie swojego dziecka z jego rówieśnikami, o tyle trudniej działać własnym przykładem. Rodzic ma zamiar ukazać stałą granicę przez ilustrację zachowań innego dziecka. Motywowanie przez przykład ma jednak w głębszej warstwie intencję krytyczną w stosunku do jego osiągnięć, jest negatywną oceną wyrażoną przez kontrast z kimś innym: „Córka mojej przyjaciółki nie ma takich dzikich pomysłów, moja ma chyba po ojcu takie odloty”. Myślenie dziecka w kontekście operacyjności nie daje mu możliwości doskonalenia się przez abstrakcyjne, komparatywne refleksje, porównywanie go z innymi uznać więc należy za przykład ruchomych granic. Lepiej porównywać dziecko na

jego własnym przykładzie, mierząc to, co wczoraj, dzisiaj i jutro. Wyznaczanie celów związanych z zachowaniem i dążenie do nich wyznaczają jasne i wymierne granice. Warto przestrzegać w tym zakresie zasady, że sukcesem jest postęp o 20% w ciągu dwóch tygodni.

Rodzic jest dla swojego dziecka przykładem zachowania niezależnie od tego, czy ma taki zamiar czy nie. Przy pracy z dzieckiem nad konstruktywnym rozwiązywaniem konfliktów jest on bacznie obserwowany, sprawdzane jest to, w jaki sposób sam postępuje w momencie sporu: „Tamten facet mi zajechał drogę, więc dopadłem go na światłach, padły mocne słowa [...]”. Poczuję wzrok syna, kiedy wracałem do samochodu, było mi strasznie głupio, bo dwa dni wcześniej ukarałem go za to, że uderzył kolegę”. Nieśpójność własnych zachowań z oczekiwaniami stawianymi dziecku stanowi ruchomy, niejasny przekaz. Istotna w kontekście dawania przykładu jest również gotowość rodzica do naprawiania błędów, rekompensowania, zadośćuczynienia, kiedy zdarzy im się popełnić błąd czy skrzywdzić inną osobę.

Komunikacyjne zachowania rodzica często prowadzą do minimalizowania znaczenia wychowawczego partnera i/lub innych osób znaczących dla dziecka. Oczywiście, stałe granice łatwiej jest stawiać spójnie z innymi reprezentantami świata społecznego. Dziecko, stykając się w swoim środowisku z jednakowymi wymogami, uczy się prawidłowych reakcji szybciej i skuteczniej. Krytyczne komunikaty na temat drugiego rodzica bądź nauczyciela uznać należy za niedopuszczalne w prawidłowej komunikacji: „Tata pozwolił ci ściągnąć te rajstopy? A czy to on siedzi na zwolnieniu, kiedy jesteś chora?”, „Pani nie pomogła ci poszukać spinki? A ona wie ile kosztowała?”. Konstruowanie wiedzy o właściwych zachowaniach wymaga pomocy autorytetów, dorosłych pełniących rolę przewodników w świecie społecznym. Emocjonalne, krótkowzroczne i krytyczne uwagi wobec innych dorosłych w otoczeniu naruszają ich wiarygodność i wychowawczą skuteczność. W pewnym sensie czynią większą krzywdę dzieciom niż samym krytykowanym. Dyskusja koncentrująca się na tym problemie jest ważnym elementem warsztatów, zwłaszcza gdy uczestniczą w nich osoby skonfliktowane lub rozwodzące się, które często impulsywnie obciążają partnera w oczach dziecka. Rodzic, odnoszący się z szacunkiem do innych nawet w sytuacji konfliktowej, uczy dziecko podobnych postaw.

Nadopiekuńcze postawy rodziców są także nośnikiem niejasnych informacji o dziecku i otaczającym go świecie, nie pozwalają poznawać granic, sprawdzać ich i siebie. Własnościowy stosunek rodzica, zawarty w przekazie „moje dziecko”, ogranicza dziecku przestrzeń do uczenia się, testowania, eksperymentowania z relacjami ze światem. Nadaje przekaz, że jest ono słabe, nieporadne, lecz jednocześnie zbyt cenne, aby je

zostawić samemu sobie. Granice stawiane przez nadopiekuńczych rodziców mają fałszywy charakter i przekaz o nich różni się od tego, który wypływa z samego środowiska. „Dopilnowałam tego, żeby kolega syna go dobrze traktował” – więź rodzica z dzieckiem w tym przypadku bardziej przypomina związanie. Można powiedzieć, że powszechna jest postawa nadrodzicielska, a samemu rodzicowi niezmiernie trudno ograniczyć ten sposób nadużyć wobec dziecka. Dziecko jest bowiem dla wielu dorosłych zbyt cenne, by mu wierzyć, a przecież wiara w siły rozwojowe jest niezbędna do tworzenia przestrzeni skutecznego poznawania granic.

Katalog niepożądanych zachowań dotyczących granic poszerzyć można jeszcze o perfekcjonizm rodzica, postawy przesyczone lękiem o dzieci (ich bezpieczeństwo, zdrowie itp.) czy popisywanie się nimi przed innymi. Te i inne nieświadome zachowania sprawiają, że proces stawiania rozsądnych granic staje się utrudniony, a ich utrzymanie niezmiernie trudne do osiągnięcia.

I na koniec charakterystyczne spostrzeżenie, które może stanowić wyrazistą puentę poczynionych rozważań. Rodzice, którzy wykonują zawód związany z zarządzaniem ludźmi, profesjonalnie przygotowani w sferze kompetencji komunikacyjnych, np. w zakresie przywództwa, dostrzegali w czasie warsztatów, że praca nad zachowaniem ich dzieci w istocie sprowadza się do stosowania zasad prawidłowej komunikacji, obowiązujących w innych przestrzeniach życia społecznego: „Przez lata wykorzystuję to wszystko w pracy z ludźmi, a nie przyszło mi do głowy zastosować to wobec synów. Teraz już jest lepiej”.

Podsumowanie

Stawianie i konsekwentne utrzymywanie stałych granic zachowania jest koniecznym warunkiem poznawania przez dziecko warunków otoczenia społecznego. Proces ten polega na wspólnym konstruowaniu reprezentacji świata społecznego, który stopniowo zostaje przez rodzica i dziecko opisany zasadami oraz regułami obowiązującymi wszystkich członków wspólnoty. Dzieje się to w mniejszym stopniu przez przekaz werbalny, a w większym przez doświadczenie i działanie, czyli w sposób, w jaki dzieci najskuteczniej się uczą. Zaprezentowany katalog błędnych zachowań rodziców ma przeważnie nieuświadomiany charakter. Dorosły nadaje komunikat i nie ma świadomości, że dziecko rozumie go odmiennie i nie jest w stanie reagować zgodnie z życzeniem. Rodzic doświadcza problemów z dzieckiem, a ponieważ stara się nad tym panować i nie uzyskuje poprawy, może nabrać przekonania, że problem nie ma związku

z nim samym, lecz leży po stronie syna/córki. Mało kompetentne drogi komunikacji mogą więc uruchamiać procedury, w których szuka się zaburzeń (a czasem nawet je znajduje).

Sprawa stanowienia granic wymaga sporej uwagi i kompetencji. Dzieci nie nauczą się tego same, nie ma też pewności, że działania instytucjonalne okażą się wystarczające. Trening właściwych zachowań powinien być wpisany w codzienne, domowe rutyny i wykonywany przez najbliższe dziecku osoby. Rodzice, którzy mają dla dziecka mało czasu, znajdują się w szczególnie trudnym położeniu, ponieważ efekty (w postaci prawidłowych reakcji) pojawiają się dopiero po pewnym czasie. Potrzeba więc cierpliwości i spokoju, absolutnej konsekwencji i samodyscypliny. Z tego powodu łatwiej pracuje się w grupach warsztatowych, gdzie stała grupa rozumie się wzajemnie, przeżywa podobne problemy i wspiera w poszukiwaniu skutecznych rozwiązań.

Badanie pozwala stwierdzić, że wielu rodziców przyswoiło sobie kompetencje na niewystarczającym poziomie, aby skutecznie nauczyć dziecko przestrzegania stałych zasad zachowania, traktowania reguł jak wyznaczników stałości świata, gwarantujących psychologiczne bezpieczeństwo i poczucie stałości. Katalog powszechnych błędów, zaprezentowany powyżej, dotyczy sporej rzeszy rodziców. Sztuka równoważenia przeciwstawnych dążeń dziecka do bliskości i nieskrępowanej eksploatacji przez poprawną komunikację może sprawiać trudności, o ile nie zostanie przez rodzica dogłębnie zrozumiana i nie będzie świadomie rozwijana. Wydaje się zasadne promowanie w przedszkolach i szkołach różnych form edukacji dla rodziców, które pozwolą doskonalić ten aspekt komunikacji. Ważne jest też, aby zachęcać rodziców do wartościowej literatury. Profilaktyka zaburzeń zachowania u dzieci w pierwszej kolejności powinna polegać na doskonaleniu wychowawczego repertuaru rodziców.

Stawianie stałych granic zachowania i utrzymywanie ich stanowi raczej obszar niekompetencji niż kompetencji, lecz na szczęście jest to stan, który można zmienić

Bibliografia

- Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. Brzezińska, Gdańsk 2015.
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, przeł. M. Więznowska, Poznań 1992.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, przeł. A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 1991.

- Hogg T., Blau M., *Zaklinaczka dzieci. Jak rozwiązywać problemy wychowawcze*, przeł. M. Lipiec-Szafarczyk, Warszawa 2011.
- Juul J., *Twoje kompetentne dziecko*, przeł. B. Hellmann, B. Baczyńska, Warszawa 2012.
- MacKenzie R., *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2016.
- Michalak R., *Konstruktywistyczna teoria uczenia się*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004.
- Rosenthal M.B., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, przeł. M. Kłobukowski, Warszawa 2003.
- Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w rodzinie*, Warszawa 2009.
- Szczepska-Pustkowska M., *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia*, Kraków 2011.
- Taylor C., *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*, przeł. A. Wierzbowska, Sopot 2016.

Putting the constant limits of behaviour – the area of parents' (in)competence

Abstract:

Setting constant limits of behavior is one of the fundamental conditions while arranging child's safe educational environment. Constant and clear messages concerning the rules which regulate functioning of people in their environments enable unimpeded and safe ways of development. Analyzing parents' competences in view of the attachment theory, one of the most difficult parental duties is counterbalancing child's opposing aspirations to intimacy and free exploration. This study is on the awareness of setting constant limits necessity, and also on practical ability to define rules, emotion and behavior expression, as well as on retaining clear rules and ability to be consistent. Many additional external factors hamper for parents to ensure constant, clear and sensible rules. The research materials come from meetings with parents of pre-school and early-school children that took place in Wrocław educational establishments. Respondents voluntarily were participating in workshops which objective was how to set limits. At the same time parents took part in deepen interviews which were concentrated on the raised problems. The collected empirical data enabled parents' competences to be described and their improvement prospect to be carried out.

Keywords:

communication, constant limits of behavior, parents' competences

Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w niwelowaniu stresu związanego z podjęciem nauki szkolnej przez dzieci sześćioletnie

| Ewa Musiał, Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie:

Młodszy wiek szkolny stanowi jeden z krytycznych okresów pod względem doświadczania stresu, m.in. ze względu na przejście dziecka ze środowiska przedszkolnego do szkolnego, zwiększenie wymagań związanych z nauką, nabywanie progresywnych kompetencji (czytania, pisania, liczenia), ograniczenie aktywności o charakterze zabawy. Pójście do szkoły wiąże się z powagą i nobilitacją społeczną, nie można jednak zapomnieć, że ta nowa sytuacja stawia przed dziećmi konieczność wchodzenia w różnorodne interakcje w klasie, z rówieśnikami, nauczycielami i innymi pracownikami szkoły, a także z samym sobą jako osobą uczącą się. Przebywanie w grupie przez czas, jaki wymagają zajęcia lekcyjne, to trudne zadanie dla małego ucznia. Powstaje wtedy wiele problemów, z którymi nie zawsze potrafi on sobie poradzić. Z tego powodu często doznaje nasilonego stresu. Objawy stresu u dzieci bywają rozmaite, przede wszystkim są to symptomy fizjologiczne, behawioralne (zmiany w zachowaniu dziecka), emocjonalne i poznawcze. Indywidualizacja pracy z sześciolatkiem minimalizuje negatywne skutki przekroczenia progu szkolnego i obniża poziom przeżywanego przez niego stresu. Dodatkowo stymulowanie rozwoju małego ucznia poprzez jego podmiotowe traktowanie prowadzi bezpośrednio do stworzenia w przestrzeni szkolnej warunków, w których dziecko, jako jednostka aktywna i twórcza, ma możliwość zaspokojenia swoich potrzeb.

Słowa kluczowe:

dziecko, edukacja szkolna, nauczyciel, stres adaptacyjny

*Dziecko to konglomerat kompetencji,
które dzięki pomocy dorosłych
mają się uzewnętrznić, aby pomóc mu
w rozwiązywaniu życiowych zadań.*

H. Rudolpf Schaffer

Szkoła jest instytucją mającą do spełnienia określone zadania edukacyjne.

Stanowi miejsce podstawowego/elementarnego wykształcenia osadzonego na treściach alfabetyzujących, cywilizacyjnie niezbędnych, rozpoznawania

i poznawania możliwości działania z kimś dla określonego celu, dla osiągnięcia postępu indywidualnego, gratyfikowanego oceną¹.

Każda szkoła powinna być przygotowana na przyjęcie dziecka o zróżnicowanej własnej, indywidualnie kształtowanej mocy rozwojowej, preferencjach i odpowiedzialności za siebie, dzieci zróżnicowanych między sobą, o różnej gotowości wyrażającej się w warunkach aktywności wielostronnie prowokowanej przez dzieci/uczniów².

Pójście do szkoły wiąże się z powagą, nobilitacją społeczną³. Jest to niemal „ziemia obiecana”, na której czeka wiele nowości, propozycji, ról do podjęcia, atrakcji i obowiązków, niezrozumiałych jeszcze w pełni, lecz oczekiwanych, zapowiadających sukces⁴. Większość współczesnych sześciolatków jest tego świadoma i sama bardzo chce rozpocząć swoją szkolną karierę. Dzieci chcą się uczyć, chcą się uczyć w szkole, „bo, proszę pani, szkoła to taka ważniejsza jest od przedszkola. Tu [w przedszkolu] jest fajnie, ale tam to idą duże dzieci, a ja taka już jestem”⁵, „w przedszkolu wszystko było na niby, w szkole dopiero jest prawdziwa nauka”⁶.

Danuta Waloszek podkreśla, że „warto podtrzymać ten akt intencjonalny i zastanowić się nad warunkami umożliwiającymi im [dzieciom] spokojną naukę, a nie spierać się o to, czy powinny iść do szkoły, czy nie”⁷. Autorka dodaje:

Argumenty zwolenników pozostawienia dzieci w obecnym położeniu edukacyjnym przeczą dynamice postępu, jaki osiągają współczesne dzieci, dyskredytują ich potrzebę uczenia się, zamykają niepotrzebnie możliwości pójścia dalej, czyli osiągnięcia postępu⁸,

który wpisany jest w rozwój człowieka jako potrzeba gatunkowa.

Dziecko po wejściu do szkoły przeżywa szok poznawczy, społeczny, emocjonalny i organizacyjny. Thomas Luckmann dowodzi, że szok pojawia się zawsze przy przekraczaniu granicy między tym, co znane, a tym, co mniej lub w ogóle nieznanne, i jest on poniekąd organizacyjnie i ideologicznie wpisany w szkołę ze względu na wypełnienie jej rytuałami, które są odmienne od rytuałów przedszkolnych⁹. Przejście z aktywności zabawowej w przedszkolu w tryb nauki szkolnej zmienia całkowicie rytm życia w rodzinie, czego istoty dziecko do końca nie rozumie. Odrabianie zadań

1 D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014, s. 20.

2 Tamże, s. 21.

3 D. Waloszek, *Czy dzieci sześciolatki są gotowe do nauki w szkole? Refleksje na kanwie dyskusji społecznej dotyczącej zmiany w strukturze edukacji*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 4, s. 13.

4 D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą...*, s. 105.

5 Zob. D. Waloszek, *Czy dzieci sześciolatki...*, s. 14.

6 Taką opinię wygłosiła po kilku dniach pobytu w szkole moja córka Ola, która rozpoczęła edukację w wieku sześciu lat.

7 D. Waloszek, *Czy dzieci sześciolatki...*, s. 14.

8 Tamże.

9 P.L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa 1983, s. 43.

okazuje się ważniejsze niż potrzeba zabawy, a czas pobytu na podwórku ograniczany jest ich liczbą. Swoboda działania zastąpiona zostaje nakazem działania¹⁰. Z jednej strony mały uczeń jest podekscytowany nowościami, lecz z drugiej może odczuwać lęk przed rozstaniem z rodzicami i obawy przed nieznaną sytuacją, przytłoczeniem obowiązkami.

To, jakie będą pierwsze kroki dziecka w szkole, ma ogromny wpływ na wszystkie lata jego edukacji¹¹. Niestety bóle brzucha i głowy, bezsenność to tylko niektóre objawy często towarzyszące uczniom zaczynającym naukę w pierwszej klasie. W wyniku przeżywanego stresu mogą oni stać się niespokojni, apatyczni, bierni, wycofać się z udziału w życiu szkolnym i działać stereotypowo, wykazywać objawy braku przystosowania i strachu przed ludźmi, unikać kontaktu z rówieśnikami i nauczycielem. Wzmocnieniu ulegną wtedy szkodliwe nawyki i nieakceptowane sposoby postępowania. Ważnym zadaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest zatem wpieranie małych uczniów, tak aby dzięki dobremu startowi już od początku swojej szkolnej edukacji byli oni szczęśliwi i spełnieni.

Obowiązek szkolnej edukacji dla dzieci w wieku sześciu lat – podstawa prawna

Joanna Kluzik-Rostowska, była Minister Edukacji Narodowej, wielokrotnie podkreślała, że dzieci nie trzeba ratować przed szkołą, lecz wspierać ich rozwój, a wcześniejsze rozpoczęcie edukacji jest szansą na wykorzystanie najlepszego okresu w rozwoju dziecka. Wcześniej rozpoczęta edukacja sprzyja bowiem wyrównaniu szans edukacyjnych. Dotyczy to zwłaszcza dzieci ze środowisk, w których rodzice nie mają możliwości wsparcia i odpowiedniego stymulowania rozwoju dzieci.

Rozpoczęcie nauki szkolnej w wieku sześciu lat to szansa na szybsze zdiagnozowanie i skorygowanie ewentualnych deficytów u dziecka, a także na wcześniejsze rozpoznanie szczególnych uzdolnień. Wiedzą o tym na całym świecie¹².

W większości krajów europejskich sześciolatki uczą się w pierwszej klasie. Polska nie jest więc odosobniona¹³.

Ustawa z 19 marca 2009 roku wprowadziła obowiązek szkolny dla sześciolatek¹⁴. Ustawa z 27 stycznia 2012 roku odroczyła zaś obowią-

10 D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą...*, s. 24.

11 R. Kaczan, P. Rycielski, *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań?*, Warszawa 2014, s. 3, www.edyentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-EE-broszura-6-latek-co-wiemy.pdf [dostęp: 28.04.2016].

12 *Czy 6-latki powinny rozpocząć naukę w szkole?*, Portal Samorządowy, http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/czy-6-latki-powinny-rozpozacz-nauke-w-szkole.72885_1.html [dostęp: 19.04.2016].

13 Tamże.

14 Ustawa z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw

zek szkolny dzieci sześciolatków do 1 września 2014 roku¹⁵. Ustawa z 30 sierpnia 2013 roku wprowadziła podział rocznika dzieci sześciolatków, których objęcie obowiązkiem szkolnym¹⁶. Zgodnie z przepisami zawartymi w ostatniej nowelizacji ustawy od 1 września 2014 roku do szkoły pójdą dzieci urodzone w 2007 roku (siedmiolatki) oraz urodzone do końca czerwca 2008 roku. Dzieci urodzone w drugiej połowie 2008 roku będą mogły rozpocząć naukę na wniosek rodziców. Od 1 września 2015 roku do szkoły pójdą natomiast dzieci urodzone w 2009 roku (wszystkie sześciolatki) i te, które urodziły się od lipca do końca grudnia 2008 roku (siedmiolatki). 29 grudnia 2015 roku Parlament Rzeczypospolitej Polskiej uchwalił ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw¹⁷. Obecnie obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy siedem lat. Dziecko sześciolatkowe będzie miało prawo do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej, o ile korzystało z wychowania przedszkolnego w roku szkolnym poprzedzającym rok szkolny, w którym ma rozpocząć szkolną naukę. Rodzice mogą zapisać do pierwszej klasy dziecko sześciolatkowe, które nie uczęszczało do przedszkola, muszą jednak uzyskać opinię o możliwości rozpoczęcia przez nie nauki w szkole, wydaną przez publiczną lub niepubliczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Na wniosek rodziców – złożony do końca marca 2016 roku – w roku szkolnym 2016/2017 naukę w klasach pierwszej i drugiej mogą kontynuować kolejno: dzieci urodzone w 2009 roku, które w roku szkolnym 2015/2016 rozpoczęły naukę w klasie pierwszej i dzieci urodzone w pierwszej połowie 2008 roku, które w roku szkolnym 2015/2016 uczęszczały do klasy drugiej szkoły podstawowej¹⁸. Obecnie Ministerstwo Edukacji Narodowej wprowadza rozwiązania umożliwiające rodzicom, których dzieci poszły do szkoły jako sześciolatki i natrafiły na problemy adaptacyjne i trudności w szkole, łagodzenie skutków procesu wcześniejszego rozpoczęcia obowiązku szkolnego. W obowiązującej ustawie o systemie oświaty wprowadza się przepisy przejściowe, odnoszące się do roku szkolnego 2015/2016 oraz 2016/2017. W ich myśl dzieci urodzone w 2009 roku, które uczyły się już w roku szkolnym 2015/2016, będą mogły na wniosek rodziców kontynuować naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej w roku szkolnym 2016/2017.

Dz. U. z 2009 r. Nr 56, poz. 458.

15 Ustawa z dn. 27 stycznia 2012 r. zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2012 r., poz. 176.

16 Ustawa z dn. 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2013 r., poz. 135.

17 Ustawa z dn. 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016 r., poz. 35.

18 *Poradnik dla rodziców*, men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/02/poradnik-dla-rodzicow-szescio-i-siedmiolatkow.pdf [dostęp: 04.10.2017].

Rodzic musi złożyć stosowny wniosek do dyrektora szkoły do 31 marca 2016 roku. Dziecko nie będzie podlegało klasyfikacji rocznej, a tym samym promowaniu do drugiej klasy; jeżeli rodzice zdecydują, że ich dziecko będzie kontynuować naukę w pierwszej klasie w szkole, do której uczęszcza, wobec takiego dziecka nie będzie przeprowadzane postępowanie rekrutacyjne. Dzieci urodzone w pierwszej połowie 2008 roku, które w roku szkolnym 2015/2016 chodzą do klasy drugiej szkoły podstawowej, na wniosek rodziców będą mogły w roku szkolnym 2016/2017 kontynuować naukę w klasie drugiej¹⁹.

Dojrzałość szkolna sześcioletka

Dziecko rozpoczyna szkołę z całym bagażem swoich dotychczasowych doświadczeń, umiejętności i przyzwyczajzeń. Wyznaczają one poziom jego gotowości do nauki i w znaczący sposób warunkują osiągnięcia na pierwszym etapie edukacji. Barbara Wilgocka-Okoń pisze, że dojrzałość szkolna to „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju intelektualnego, społecznego, fizycznego, jaki pozwala mu brać udział w życiu szkolnym i opanować treści określone przez program klasy pierwszej”²⁰. W bardziej aktualnym podejściu do problemu dojrzałość szkolną traktuje się jako „zespół cech jednostkowych zależnych nie tylko od wewnętrznych procesów dojrzewania, ale głównie jako wynik interakcji między przygotowanym do wymagań szkolnych dzieckiem a jego środowiskiem rodzinnym i wychowaniem przedszkolnym”²¹.

Ostatecznie przyjmuję, że dojrzałość szkolna to rezultat interakcji między biologicznym uposażeniem dziecka a działaniami podejmowanymi przez środowiska wychowawcze bliskie dziecku w okresie rozwojowym, w którym aktywność młodej jednostki i jej opiekunów generuje efekty w postaci pozytywnych wyników w szkole i prawidłowego w niej funkcjonowania²².

Dziecko dojrzałe do nauki i wkraczające w wiek szkolny z reguły zafascynowane jest nową rolą – rolą ucznia. Czynności zamierzonego uczenia się traktuje jako obowiązek, którego pełnienie daje mu poczucie zadowolenia. Szkoła jako instytucja, w której ów obowiązek jest realizowany, również bywa postrzegana pozytywnie. Aprobacyjny stosunek

19 *Obowiązek szkolny dla siedmiolatków – co się zmienia w ustawie*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/obowiazek-szkolny-dla-siedmiolatkow-co-sie-zmienia-w-ustawie.html> [dostęp: 02.05.2016].

20 B. Wilgocka-Okoń, *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Warszawa 1971, s. 10.

21 E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 188.

22 L. Wiatrowska, *Dylematy wokół podstawowych pojęć*, [w:] L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013, s. 27.

dotyczy także nauczyciela, który staje się autorytetem ze względu na funkcje pełnione w szkole²³. Tak więc z dojrzałością szkolną do nauki nie-kwestionowanie wiąże się radość dziecka z traktowania go jako ucznia zobowiązanego do wykonywania określonych zadań, które zazwyczaj podejmuje z coraz większą chęcią i odpowiedzialnością. Obowiązek pójścia do szkoły realizuje z ochotą, a spotkanie z nauczycielem wyzwala w nim pozytywne emocje związane z autorytetem i szacunkiem, jakim darzy pedagoga. Leokadia Wiatrowska pisze: „Nic bardziej pożądanego nie można oczekiwać od sześcio-, siedmiolatka, który głęboko wierzy w moc nauki, szkoły i nauczyciela”²⁴.

Dziecko gotowe do wejścia do szkoły powoli zaczyna się wyodrębniać jako jednostka społeczna, rezygnuje z prymatu spraw własnych na rzecz wspólnych. To wynik dojrzenia. Czyni to nieśmiało, ale konsekwentnie, rezygnuje stopniowo z zachowań charakteryzujących ją jako przedszkolaka. Chce być uczniem. Jest gotowe do wyjścia z przedszkola tam, gdzie dzieją się magiczne rzeczy. Chce iść do szkoły [...]. Jest w tym wiele jeszcze niejasności, niepewności, obawy. Ale chęć jest widoczna, wsparta oczekiwaniem szczególnej nominacji społecznej – będzie uczniem, uczennicą. Nie przedszkolakiem, nie maluchem, średniakiem, muchomorkiem, krasnałem, lecz uczniem²⁵.

Sześciolatek w środowisku szkoły

O sukcesach edukacyjnych dzieci stanowi długość czasu edukacji szkolnej oraz wiek jej rozpoczęcia. Dziecko, którego rozwój jest pobudzany przez wcześniejsze rozpoczęcie nauki w szkole, rozwija się szybciej niż dziecko w tym samym wieku, które później idzie do szkoły²⁶. Sześciolatek, zarówno w szkole, jak i w przedszkolu, pozostaje tym samym dzieckiem, lecz w szkole ma szansę pójść o krok dalej²⁷. Stanowisko i pozytywne doświadczenia większości krajów Unii Europejskiej oraz Europejskiego Obszaru Gospodarczego stanowią uzasadnienie rozpoczęcia przez sześciolatków obowiązkowej edukacji w szkole podstawowej. W różnorodnych raportach wielokrotnie podkreślono, że taki uczeń:

staje się bardziej odważny, samodzielny i pewny siebie, jest bardziej otwarty w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, wykorzystuje w pełni naturalny potencjał rozwojowy, korzysta z zasobów środowiska szkolnego, rozwija swoje zainteresowania korzystając z oferty zajęć pozalekcyjnych, uczy się właściwego wykorzystywania komputera i Internetu, uczestniczy w zajęciach z języka obcego, w przypadku trudności korzysta z zajęć terapii pedagogicznej, dzięki

23 Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Kraków 2004, s. 67.

24 L. Wiatrowska, dz. cyt., s. 27.

25 D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą...*, s. 247.

26 *Sześciolatki w szkole*, <https://rodzina.gov.pl/edukacja/szesciolatki-w-szkole> [dostęp: 13.05.2016].

27 *Mam 6 lat chcę poznawać świat! Idę do szkoły!*, <http://ore.edu.pl/images/files/Szesciolatek> [dostęp: 10.05.2016].

systematyczności zyskuje dobre podstawy do dalszej nauki, zdobywa doświadczenia we współdziałaniu w grupie, uczy się odpowiedzialności za siebie i innych, uczy się zasad samorządności²⁸.

Trudności adaptacyjne pierwszoklasistów

W przypadku części dzieci rozpoczęcie nauki szkolnej może wpływać stymulująco na całokształt ich procesów rozwojowych, w odniesieniu do niektórych może być jednak źródłem silnego stresu. Nie należy bowiem zapominać, że wraz z zmianą środowiska z przedszkolnego na szkolne pojawiają się przed dzieckiem nowe wymagania, obowiązki i wyzwania. Zadania szkolne najczęściej utożsamiane są z nauką i przyswajaniem wiedzy. Nowa sytuacja stawia przed małym uczniem również szereg innych zadań, które związane są z koniecznością wchodzenia w różnorodne interakcje w klasie i szkole – z rówieśnikami i dorosłymi, nauczycielami i innymi pracownikami, a także z samym sobą jako osobą uczącą się²⁹. Przebywanie w grupie przez dłuższy czas, jakiego wymagają zajęcia lekcyjne, to trudne zadanie dla małego ucznia. Powstaje wtedy wiele nowych sytuacji i problemów, z którymi nie zawsze potrafi on sobie poradzić³⁰.

Wśród pierwszaków zdarzają się także osoby, które boją się szkoły. Jedne z nich odczuwają lęk przed rozstaniem z matką, inne boją się nowej, nieznannej sytuacji. Bogusław Śliwerski nakreślił, na podstawie przykładów zamieszczonych na swoim blogu, specyfikę takich przypadków. Oto kilka z nich:

1. Przy wejściu do szkoły, codziennie słysząc przeraźliwy płacz niektórych sześciolatków, które boją się wejścia do budynku i pozostania w nim przez pół dnia. Płacz – jak mówią sami rodzice – spowodowany jest lękiem, czy aby nie zostaną w tej przestrzeni same, czy rodzice przyjdą po nie, by zabrać do domu? [...]
2. Zdarza się, że niektóre sześciolatki udając się do toalety (z której korzystają przecież także uczniowie innych, starszych klas) nie chcą do niej wejść, tak silny mają lęk przed obcością, różnicą wieku czy brakiem estetyki i warunków higienicznych (np. brak papieru toaletowego). Są dzieci, które mówią, że za nic na świecie nie załatwią się w szkole, toteż zdarza się im moczenie (a to wzmacnia poczucie wstydu i jeszcze większy lęk);
3. Dzieci absolutnie nie chcą ze sobą współpracować w klasie, gdyż co chwila jedno, drugie, trzecie itd. Zabiega u nauczycielki o głaski, o przytulenie, o to,

28 Co zyska sześciolatek rozpoczynając naukę w szkole?, http://www.test.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1799:co-zyska-sześciolatek-rozpoczynajc-nauk-w-szkole-&catid=163:gotowo-szkolna&Itemid=1600&Itemid=1600 [dostęp: 10.05.2016].

29 A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, A. Nowotnik, *Wspomaganie rozwoju dzieci 5-7 letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, s. 4, www.cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.../Kwartalnik4_2013_2.pdf [dostęp: 13.05.2016].

30 L. Wiatrowska, *Współczesny sześciolatek*, [w:] L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013, s. 69.

by mogło trzymać swoją panią za nogę, być blisko niej, gdyż to ona zapewnia mu poczucie bezpieczeństwa. To sprawia, że nauczycielki mają problem z realizacją programu kształcenia, bowiem aktywność opiekuńcza przeważa nad dydaktyczną;

4. Pojawia się panika, kiedy dzieci muszą podporządkować się akcjom całej szkoły np. próbnemu alarmowi przeciwpożarowemu. Są takie, które nie chcą wyjść z klasy, nie rozumieją, dlaczego miałyby uciekać drogą ewakuacyjną, itp.³¹

Pewien zasób wiedzy, pojęć i wyobrażeń umożliwia dziecku określenie wstępnego stosunku do szkoły, skuteczne (lub nie) zaadoptowanie się do nowych warunków. Obraz szkoły, wyobrażenie o przyszłych obowiązkach ucznia i sama zmiana statusu na ucznia klasy pierwszej jest często zabarwiona emocjonalnie. Od tego, jakiego rodzaju będą to uczucia, jak dziecko oceni swoje codzienne szkolne doświadczenia, w jakie relacje wejdzie i jaką będą one miały dla niego wartość, zależy w dużej mierze poziom przeżywanego stresu. Postawy sześciolatka wobec szkoły, uczenia się i rówieśników wiążą się z przeżywaniem różnych emocji. Pozytywne nastawienie wobec tych trzech elementów szkolnego życia zakłada przewagę przeżywania radości i zaangażowania, co może się przekładać zarówno na motywację do nauki, jak i na poziom osiągnięć szkolnych. Nastawienie negatywne, jak łatwo przewidzieć, prowadzi do skrajnie odmiennej sytuacji.

Stres w okresie adaptacyjnym – problematyka w zarysie

Termin *stres* jest powszechnie używany w wielu dziedzinach nauki, a także w języku potocznym. Brak jednak jego jednej spójnej definicji, akceptowanej przez wszystkich badaczy zajmujących się tą problematyką. Definicja taka powinna uwzględniać kilka ogólnych aspektów: tego, że stres dotyczy wszystkich organizmów żywych i tylko do nich się odnosi, jest on częścią codziennego życia, stanowi reakcję na rozbieżność pomiędzy stanem rzeczywistym a oczekiwanym, ma charakter adaptacyjny i ogólnoustrojowy, psychobiologiczny i niespecyficzny w stosunku do wywołującego go bodźca.

Panuje powszechna zgoda co do tego, że stres ma swoje podłoże w mózgu i jest reakcją na czynniki stresogenne³². Jest on reakcją adaptacyjną i niezbędną z punktu widzenia procesu ewolucji. Adaptacyjny charakter stresu przejawia się w tym, że jego celem jest rozwiązanie

31 B. Śliwerski, *Sześciolatki w toksycznej szkole*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/10/szesciolatki-w-toksycznej-szkole.html> [dostęp: 29.04.2016].

32 M. Uszyński, *Stres i antystres – patomechanizm i skutki zdrowotne*, Wrocław 2009, s. 67.

sytuacji stresowej, w obliczu której stoi organizm, i wypracowanie przez ten organizm nowych strategii funkcjonowania, określanych w psychologii mianem strategii radzenia sobie ze stresem. Celem reakcji stresowej jest przywrócenie stanu równowagi organizmu, co jest możliwe poprzez eliminację zakłócenia występującego w środowisku wewnętrznym lub zewnętrznym. Dopiero stres przewlekły bądź stres traumatyczny staje się czynnikiem ryzyka wystąpienia wielu problemów zdrowotnych, może wywierać negatywny wpływ na funkcjonowanie człowieka zarówno w sferze fizycznej, psychicznej, jak i społecznej, obniżając jakość życia i skracając długość jego trwania³³. Dodatkowo może być czynnikiem negatywnie modulującym przebieg istniejącej już choroby³⁴. Stan stresu powstaje w momencie, kiedy wymagania, z jakimi musi zmierzyć się organizm, rozmiągają się z możliwościami ich realizacji. Sytuacja taka oceniana jest jako zagrażająca i skutkuje pobudzeniem fizykalnym oraz psychicznym. Gdy zaś sytuacja odbierana jest jako wyzwanie, mogą wystąpić pozytywne skutki stresu w postaci przyjemnego podniecenia bądź większej motywacji do działania³⁵.

Dzieci tak samo jak dorośli doświadczają w swoim życiu rozmaitych sytuacji stresowych, także objawy stresu i przeżywane negatywne emocje są u nich podobne. Dysponują one jednak znacznie mniejszymi możliwościami zrozumienia źródła stresu i sposobu radzenia sobie z nim. Potencjalnie każda zmiana, niezależnie od tego, czy jej konsekwencje są pozytywne czy negatywne, bywa dla dzieci stresująca³⁶. Młodszy wiek szkolny stanowi jeden z krytycznych okresów ontogenezy pod względem doświadczania stresu, m.in. ze względu na przejście dziecka do środowiska szkolnego, zwiększenie wymagań związanych z nauką, nabywanie nowych kompetencji i umiejętności, takich jak czytanie, pisanie i liczenie, ograniczenie aktywności fizycznej, upór i nieposłuszeństwo, zazdrość o miłość i uwagę rodziców, samokrytycyzm i zwiększoną samoświadomość³⁷. Objawy stresu u dzieci bywają rozmaite, przede wszystkim manifestują się one poprzez symptomy fizjologiczne, behawioralne (zmiany w zachowaniu dziecka), emocjonalne i poznawcze. Funkcją symptomów sygnalizujących nadmierny stres jest ostrzeganie przed zbyt dużym zużyciem organizmu i zagrażającym mu niebezpieczeństwem. Dla nauczyciela powinny one stanowić czytelną informację o tym, że obok działań o charakterze profilaktycznym, należy podjąć skuteczną interwencję.

33 J. Landowski, *Neurobiologia reakcji stresowej*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia” 2007, nr 2 (1), s. 27–28.

34 M. Uszyński, dz. cyt., s. 68.

35 Tamże.

36 G. Witkin, *Stres dziecięcy*, przeł. N. Radomski, Poznań 2000, s. 89.

37 A.D. Hart, *Twoje dziecko i stres*, Warszawa 2009, s. 55.

Jak nauczyciel może pomóc zestresowanemu dziecku?

Sześciolatek, przekraczając próg szkolny, wymaga specjalnego wsparcia i troski ze strony nauczyciela. Dziecko, pozbawione rodzicielskiej opieki na wiele godzin, pragnie znaleźć ją w ramionach swojej pani³⁸. Dobre słowo, zrozumienie, akceptacja i przyjazne gesty nie wyczerpują wszystkich nauczycielskich możliwości działania. Obranie adekwatnej strategii pracy z dzieckiem to indywidualny sposób podejścia do niego, który współgra z celami szkoły i edukacji w ogóle. Indywidualizacja pracy z sześciolatkiem minimalizuje negatywne skutki przekroczenia progu szkolnego i obniża poziom przeżywanego przez niego stresu³⁹. Dodatkowo stymulowanie rozwoju małego ucznia poprzez podmiotowe traktowanie prowadzi bezpośrednio do stworzenia warunków w przestrzeni szkolnej, w których dziecko, jako jednostka aktywna i twórcza, ma możliwość zaspokojenia swoich potrzeb zgodnie z hierarchią potrzeb Abrahama Masłowa⁴⁰.

Potrzeba samorealizacji (w roli ucznia) wystąpi u dziecka wtedy, kiedy zostaną zaspokojone potrzeby niedoboru, przede wszystkim potrzeba bezpieczeństwa, które ograniczą stres adaptacyjny. Pierwsze dni pobytu dziecka w szkole powinny być szczególnie przemyślane, zarówno od strony dydaktyczno-wychowawczej, jak i organizacyjnej. W zakresie tym niezmiernie ważne jest budowanie pomostu pomiędzy doświadczeniami przedszkolnymi a szkolnymi, nawiązanie pierwszych kontaktów pomiędzy nauczycielem, dziećmi i rodzicami, wspieranie dziecka oraz jego rodziny w nowej sytuacji, przekształcenie środowiska szkolnego, tak aby dzieci odbierały je jako otwarte i przyjazne, włączenie dzieci w życie, tradycje i zwyczaje szkoły. Na skutek takich działań mały uczeń stopniowo zaadaptuje się do czynnego funkcjonowania w nowej dla niego przestrzeni. Powinien w tej kwestii otrzymywać profesjonalne wsparcie ze strony nauczyciela.

W okresie wczesnoszkolnym nie tylko rodzice stanowią siłę sprawczą w rozwoju dziecka. Taki wpływ ma także szkoła, a przede wszystkim nauczyciel, który staje się dla rozpoczynającego naukę szkolną dziecka autorytetem i wzorem osobowym. Od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oczekuje się, aby – oprócz umiejętności kluczowych, które umożliwią mu bycie organizatorem procesu edukacyjnego (wychowania i kształcenia), diagnostą, innowatorem, terapeutą, profilaktykiem, a także osobą

38 L. Wiatrowska, *Współczesny sześciolatek...*, s. 50.

39 Tamże, s. 50–51.

40 H. Dmochowska, *Rozważania o podmiotowości dziecka*, [w:] L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013, s. 82.

potrafiącą współpracować z rodzicami dziecka oraz środowiskiem lokalnym⁴¹ – miał także odpowiednie cechy osobowościowe. Powinien być on „po trosze dobrym rzemieślnikiem, refleksyjnym badaczem, ogrodnikiem o niepowtarzalnej osobowości, opierającym się w pracy z małymi uczniami na autentyczności, akceptacji i empatii”⁴². Na nim bowiem spoczywa wielki obowiązek poznania swoich podopiecznych oraz zaspokojenia ich potrzeb, szczególnie tych, które zostały wygenerowane przez nową rolę społeczną – rolę ucznia⁴³. W tego też powodu nieodzowne staje się

umiejętne prowadzenie rozmowy z dzieckiem, słuchanie go i kontynuowanie wątku rozmowy [...]; niezaborcza życzliwość przejawiająca się w akceptacji dziecka, takim jakie jest; otwartość: autentyczność bycia sobą i mówienia o sobie w odpowiednim czasie i w adekwatny do sytuacji sposób; konkretność tj. trzymanie się problemu i istoty sprawy; koncentracja na *tu i teraz*, czyli skupienie uwagi na dziecku i kontakcie z nim⁴⁴.

Nie mniej istotne jest również:

[...] wyzwalanie, czyli nadawanie praw i określenie odpowiedzialności dzieci za ich użycie; prowadzenie ku zrozumieniu/odczuciu konieczności zachowania równowagi między ja–my, moje–nasze; ukierunkowanie rozumiane jako naprowadzenie na cel, na środki, wskazanie kierunku rozwiązania zadania, wyjścia z sytuacji [...]; dotrzymywanie kroku, obietnic, czyli umożliwienie dziecku uczenia się dopełniania obietnic, zobowiązań na tle podjętych decyzji [...]; podpowiadanie – podsuszanie pomysłów, rozwiązań, subtelne doradzanie, składanie ofert działania coraz bardziej ukierunkowanego na zadanie⁴⁵.

Dbłość o dobre nastawienie dzieci i o to, by jak najdłużej utrzymać ich zapał i chęć do nauki jest szczególnie istotna w kontekście startu szkolnego sześciolatków⁴⁶. Aby podnieść efektywność procesu adaptacji małego ucznia, niezbędne jest m.in.: wspomaganie go w procesie przystosowania do życia w nowych warunkach, kształtowanie jego poczucia przynależności do grupy rówieśniczej w klasie, sukcesywne nabywanie umiejętności korzystania z różnych przedmiotów, sprzętów i pomieszczeń, poznawanie osób pracujących w szkole i umiejętność zachowania się w stosunku do nich, wyrabianie orientacji czasowej w rozkładzie dnia w szkole, przygotowanie rodziców do udzielania dziecku wsparcia psychicznego i pomocy w procesie przystosowania, ograniczenie w środowisku szkolnym liczby bodźców utrudniających dziecku adaptację, integracja zespołu klasowego, wypracowanie wspólnych norm i zasad⁴⁷.

41 B. Surma, *Wstęp*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 1, s. 9.

42 M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999, s. 34.

43 L. Wiatrowska, *Współczesny sześciolatek...*, s. 50.

44 L. Wiatrowska, *Obszary działań diagnostycznych*, [w:] L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013, s. 154.

45 D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą...*, s. 79–80.

46 R. Kaczan, P. Rycielski, dz. cyt., s. 3.

47 H. Matusiak, J. Gil, M. Kocjan, *Adaptacja szkolna pierwszoklasisty*, <http://www.spraciejowka.pl/index>.

Konkluzja

Współczesne dzieci zdecydowanie różnią się od ich rówieśników sprzed wielu lat. W przeciwieństwie do nich są aktywnymi uczestnikami postępu cywilizacyjnego i nie można tego lekceważyć. Trzeba pomóc im wejść w nowy świat edukacyjnej rzeczywistości. Wiele z nich jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole potrafi czytać, pisać i liczyć. Nie można zatem zatrzymywać ich rozwoju, wpisując je niejako „na siłę” w czas i przestrzeń edukacji przedszkolnej⁴⁸; należy natomiast nieustannie wpierać, co najogólniej można opisać jako „bycie obok, gotowość do działania w nowej sytuacji, nieznannej w zakresie zachowań nowych, także nieznanymi, innych od dotychczas stosowanych, by poradziło sobie w szkole, nie zgubiło się w nowej przestrzeni i inaczej zorganizowanym w czasie działaniu”⁴⁹.

Nie można zapomnieć, że małym uczniom zazwyczaj towarzyszą liczne lęki – przed tym, że nie będą lubiani, nie będą mieć kolegów, nauczyciel będzie na nich krzyczał, że nie poradzą sobie z nauką. Dzieci różnią się pomiędzy sobą odpornością na stres. Dla sporej grupy uczniów pójście do szkoły nie jest niczym szczególnym, bywa że czekają na każdy kolejny dzień w niej spędzony. Są jednak takie dzieci, dla których szkoła jest czynnikiem stresogennym i które z powodu przeżywanego codziennie silnego stresu skarżą się na liczne dolegliwości somatyczne, tj. bóle głowy, brzucha, mają biegunkę lub wymioty. Zarówno zachowania dające się zauważyć w czasie przebywania w szkole, jak i częste zachorowania dziecka powinny być dla nauczyciela sygnałem, że być może są to skutki stresu, który przeżywa mały uczeń.

Najbardziej pomocna w lęku towarzyszącemu pierwszym dniom w szkole jest dobra relacja nauczyciela i dziecka. Wiatrowska pisze, że:

Potrzeby dzieci wczesnoszkolnych są w stanie okresowego chaosu, gdyż pozostały jeszcze te z przedszkola oraz pojawiły się nowe, związane z nauką i uczeniem się. Pierwszoklasista nie potrafi jeszcze dokonać selekcji priorytetów, stąd poczucie sprzeczności między tym, co powinno, a tym, czego pragnie. W tej sytuacji nauczyciel powinien pomóc dziecku przez rozpoznanie jego pragnień, dążeń i możliwości, a nade wszystko jego stanu emocjonalnego. W ten sposób daje mu jasny przekaz, że w całym łańcuchu edukacyjnych powiązań, ono jest najważniejsze⁵⁰.

php/2-uncategorised/71-adaptacja-szkolna-pierwszoklasisty [dostęp: 15.05.2016].

48 D. Waloszek, *Między przedszkolem a szkołą...*, s. 20.

49 Tamże, s. 79.

50 L. Wiatrowska, *Współczesny sześciolatek...*, s. 50.

Kształtowanie pozytywnego obrazu siebie u dzieci jest jednym z zadań wychowawczych szkoły. To ważne, ponieważ efekty tych oddziaływań mają związek z wytrwałością w sytuacji niepowodzenia, mniejszą absencją szkolną, dłuższym czasem przebywania w systemie edukacyjnym i większą samodzielną aktywnością edukacyjną poza szkołą.

Bibliografia

- Berger P.L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. J. Niżnik, Warszawa 1983.
- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A., *Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7 letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, www.cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.../Kwartalnik4_2013_2.pdf [dostęp: 13.05.2016].
- Co zyska sześciolatek rozpoczynając naukę w szkole?*, http://www.test.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1799:co-zyska-szesciolatek-rozpoczynajc-nauk-w-szkole-&catid=163:gotowo-szkolna&Itemid=1600&Itemid=1600 [dostęp: 10.05.2016].
- Czy 6-latki powinny rozpocząć naukę w szkole?*, Portal Samorządowy, http://www.portalsamorzadowy.pl/edukacja/czy-6-latki-powinny-rozpozacz-nauke-w-szkole.72885_1.html [dostęp: 19.04.2016].
- Hart A.D., *Twoje dziecko i stres*, Warszawa 2009.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Kaczan R., Rycielski P., *Co wiemy o sześciolatkach w szkole na podstawie badań?*, Warszawa 2014, www.eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/IBE-EE-broszura-6-latek-co-wiemy.pdf [dostęp: 28.04.2016].
- Landowski J., *Neurobiologia reakcji stresowej*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia” 2007, nr 2 (1), s. 26–36.
- Mam 6 lat chcę poznawać świat! Idę do szkoły!*, <http://ore.edu.pl/images/files/Szesciolatek> [dostęp: 10.05.2016].
- Matusiak H., Gil J., Kocjan M., *Adaptacja szkolna pierwszoklasisty*, www.spbraciejowka.pl/index.php/2-uncategorised/71-adaptacja-szkolna-pierwszoklasisty [dostęp: 15.05.2016].
- Mikolon M., Suświłło M., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999.
- Obowiązek szkolny dla siedmiolatków – co się zmienia w ustawie*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/obowiazek-szkolny-dla-siedmiolatkow-co-sie-zmienia-w-ustawie.html> [dostęp: 02.05.2016].
- Poradnik dla rodziców*, men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/02/poradnik-dla-rodzicow-szescio-i-siedmiolatkow.pdf [dostęp: 04.10.2017].

- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, przeł. A. Wojciechowski, Warszawa 2005.
- Surma B., *Wstęp*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, t. 31, nr 1, s. 9–11.
- Sześciolatki w szkole*, <https://rodzina.gov.pl/edukacja/szesciolatki-w-szkole> [dostęp: 13.05.2016].
- Śliwerski B., *Sześciolatki w toksycznej szkole*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/10/szesciolatki-w-toksycznej-szkole.html> [dostęp: 29.04.2016].
- Ustawa z dn. 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw Dz. U. z 2009 r. Nr 56, poz. 458.
- Ustawa z dn. 27 stycznia 2012 r. zmieniająca ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2012 r., poz. 176.
- Ustawa z dn. 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2013 r., poz. 135.
- Ustawa z dn. 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016 r., poz. 35.
- Uszyński. M., *Stres i antystres – patomechanizm i skutki zdrowotne*, Wrocław 2009.
- Waloszek D., *Czy dzieci sześciolatki są gotowe do nauki w szkole? Refleksje na kanwie dyskusji społecznej dotyczącej zmiany w strukturze edukacji*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 4, s. 11–28.
- Waloszek D., *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*, Warszawa 2014.
- Wiatrowska L., Dmochowska H., *Dziecko u progu szkoły. Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013.
- Wilgocka-Okon B., *O badaniu dojrzałości szkolnej*, Warszawa 1971.
- Witkin G., *Stres dziecięcy*, przeł. N. Radomski, Poznań 2000.
- Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Kraków 2004.

The role of the teacher of early childhood education in reducing the stress of start of school education by children six years old

Abstract:

The younger school age is one of the critical moments in terms of experiencing stress. Due to the transition from pre-school to school environment, increased learning requirements, progressive competency acquisition (reading, writing, counting), reduced fun activities. Going to school is social ennoblement, but it can not be forgotten that this new situation puts children in the need to enter into diverse interactions in the classroom, school, peers, teachers and other school staff, and with the same As a pupil is staying in a group for extended moments of time requires a classroom activity is a difficult task for a small children.

There are many problems that he can not always cope with. For this reason, it is experiencing increased stress. Symptoms of stress in children are varied, especially stress manifested by physiological, behavioral (emotional, behavioral) and cognitive symptoms. Individualization of work with a six-year-old minimizes the negative effects of exceeding the school threshold, decreases the level of stress experienced by the child. In addition, stimulating the development of a small pupil, through his subjective treatment, directly leads to the creation of conditions in the school space in which the child as an active and creative individual has the opportunity to meet his or her needs.

Keywords:

child, school education, stress adaptation, teacher

Nauczyciel jako kluczowy element środowiska edukacyjnego małego dziecka w nauczaniu matematyki | Małgorzata Dobrowolska, Centrum Edukacyjne

EarlyMath Wrocław

Streszczenie:

Matematyka zajmuje we współczesnej edukacji pozycję szczególną. Jako wspólny język człowieka i przyrody jest ona dyscypliną kluczową dla przyszłych losów ucznia w świecie zdominowanym przez technologię. Pełni ona także funkcję społeczną, adekwatną do tytułu królowej nauk: nobilituje lub degraduje, utrwała hierarchie lub pomaga dokonać przetasowań, karze i nagradza, dyscyplinuje i wyzwala. Badania potwierdzają, że predyspozycje w tym kierunku wykazuje zdecydowana większość kilkulatków. Mimo to w świadomości społecznej matematyka pozostaje wiedzą dla wybranych, a badania przeprowadzane na starszych rocznikach wydają się tę tezę potwierdzać. W pracy zaproponowano drogę wyjścia z tego pozornego paradoksu, dzięki nowemu zdefiniowaniu roli, jaką w procesie edukacji matematycznej małego dziecka odgrywa nauczyciel.

Słowa kluczowe:

edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna, małe dziecko, matematyka, matematyka dla dzieci, nauczyciel matematyki wczesnoszkolnej

Wprowadzenie

Nuta prometejska towarzyszy edukacji od zarania dziejów. Wiedza zawsze jest rodzajem wtajemniczenia, dającego przewagę nad tymi, którzy owego wtajemniczenia nie dostąpili. Jak każdy rodzaj władzy, będzie ona rodzić pokusę jej utrzymania. Z drugiej strony zaś w ludzkiej cywilizacji od niepamiętnych czasów obecny jest nurt symbolicznie reprezentowany przez mit Prometeusza: dążenie do obalenia hierarchii opartej na wtajemniczeniu wybranych i zanieśienia „kaganka oświaty” pod każdy dach.

Te dwa ścierające się ze sobą nurty są zawsze obecne w procesie edukacyjnym. Pozycja nauczyciela jest pozycją władzy, wynikającą z jego kompetencyjnej przewagi nad uczniem. Jest on jednak władcą, który

rozdaje swoje „dobro”, zmniejszając tym samym dystans między sobą a uczniem, co jednocześnie osłabia jego pozycję. Informacja przestaje być instrumentem kontroli, kiedy traci charakter dobra limitowanego. Proces edukacyjny jest więc ciągłym balansowaniem między wymogiem skuteczności a potrzebą utrzymania kontroli nad edukowanym gronem. Jednym z instrumentów takiej kontroli jest nieegalitarna dystrybucja edukacyjnego „dobra”, gdzie główny przekaz adresowany jest do „prymusów”, uczniów uznanych za bardziej uzdolnionych i bardziej od innych predestynowanych do opanowania arkanów danej dyscypliny wiedzy. Dzięki temu równowaga pomiędzy skutecznością a kontrolą zostaje zachowana: nauczyciel może równocześnie chlubić się osiągnięciami „prymusów” i zachować pozycję depozytariusza limitującego pożądane dobro, które nie każdy może osiągnąć.

Mechanizmy i konsekwencje adresowania edukacyjnego przekazu do wybranych grup

Nie negując istnienia naturalnych różnic w predyspozycjach uczniów, warto podkreślić, że opisana na wstępie segregacja nie musi tych różnic w sposób adekwatny odzwierciedlać. Dobrze ilustruje to eksperyment przeprowadzony przez Roberta Rosenthala i Lenore Jacobson w latach 60. ubiegłego stulecia w jednej z kalifornijskich szkół podstawowych¹. Na początku roku szkolnego przeprowadzono wśród uczniów wszystkich poziomów standardowy test predyspozycji rozwojowych, nauczycielom nie przekazano jednak jego faktycznych wyników. Test miał stworzyć jedynie pozory wyselekcjonowania spośród wszystkich uczniów dzieci szczególnie uzdolnionych (ok. 20% całej populacji), których lista została przekazana nauczycielom. W rzeczywistości wyboru dokonano w sposób losowy. Po ośmiu miesiącach przeprowadzono test na inteligencję, który wykazał faktyczną przewagę tych uczniów z grupy eksperymentalnej nad grupą kontrolną (pozostali uczniowie). Oznacza to, że nauczyciele poświęcali więcej uwagi i starań dzieciom z grupy eksperymentalnej niż pozostałym, co przełożyło się na intelektualny awans tych pierwszych. W sumie wykonano kilkadziesiąt eksperymentów potwierdzających tzw. efekt Rosenthala².

Ten sposób pracy jest w szkolnych realiach zjawiskiem typowym, znanym każdemu z nas tak z osobistego doświadczenia, jak i z literatury młodościowej, szeroko eksploatującej motyw prymusa, który odznacza się

1 S. Seul, *Wpływ oczekiwań nauczyciela na zachowanie i osiągnięcia uczniów*, Poznań 1991, s. 54.

2 Tamże, s. 54–55.

nie tylko szczególnymi predyspozycjami, lecz także zajmuje określone, niepodlegające weryfikacji miejsce w uczniowskiej hierarchii, pełniąc rolę moderatora, mediatora, asystenta nauczyciela, a także funkcję reprezentacyjną. W eksperymencie Rosenthala dobór „prymusów” był losowy, w codziennych szkolnych realiach o uformowaniu się grupy uczniów pozostających w centrum nauczycielskiej uwagi również często decyduje przypadek lub czynniki o znaczeniu drugorzędym. Niebagatelną rolę pełnią tu utrwalone stereotypy, tym istotniejsze, że ich oddziaływanie daleko wykracza poza granice szkolnej mikrospołeczności, wytyczając linie społecznego podziału i dokonując segregacji na dużo większą, czasem globalną skalę. Domniemane predyspozycje uczniów bywają różnicowane w zależności od takich czynników, jak pochodzenie, statusu materialny, a także płeć.

Opisane wyżej mechanizmy nie mają charakteru intencjonalnych działań jednostkowych, prowadzonych z premedytacją dla osiągnięcia określonego celu, takiego jak faworyzowanie jednych uczniów kosztem innych bądź utrzymanie własnej dominującej pozycji w myśl starorzymskiej zasady „dziel i rządź”. Stanowią one głęboko zakorzeniony element kultury, na który składają się drobne, zazwyczaj nieuświadomione, zachowania, sumujące się w dłuższym okresie w opisany efekt. Zjawisko to zostało wnikliwie przeanalizowane w pracy *Równościowe przedszkole*, autorstwa Anny Dzierzgowskiej, Joanny Piotrowskiej i Ewy Rutkowskiej. Opisano tam eksperyment przeprowadzony w 2004 roku w jednym ze szwedzkich przedszkoli³. Przez kilka miesięcy rejestrowano kamerą codzienne zajęcia i inne stałe elementy przedszkolnego dnia. Dopiero oglądając materiał filmowy, nauczyciele, przekonani, że taktuują chłopców i dziewczynki jednakowo, odkryli, że bezwiednie czynią między nimi duże i brzemienne w skutkach różnice. Poświęcali oni więcej uwagi i czasu chłopcom, akceptowali fakt przerywania wypowiedzi dziewczynkom, które musiały czekać na swoją kolej, by zabrać głos. Obserwując siebie chłodnym okiem kamery, uświadomili sobie również, że podczas posiłków wyłącznie dziewczynki były przez nich angażowane do pomocy przy roznoszeniu dań i napojów.

To tylko kilka spośród wielu przykładów kulturowo ukształtowanych zachowań i działań, które już na etapie przedszkolnym przygotowują chłopców do ról społecznych postrzeganych jako bardziej atrakcyjne, wymagających wyższych kompetencji akademickich, a dziewczynki do ról podrzędnych, związanych głównie z kompetencjami odtwórczymi⁴.

3 A. Dzierzgowska, J. Piotrowska, E. Rutkowska, *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płeć*, s. 12–13, http://www.bezuprzedzen.org/doc/rownosciowe_przedszkole_program.pdf [dostęp: 10.05.2013].

4 Tamże, s. 33.

Budowaniu barier i umacnianiu mocno wrośniętych w naszą cywilizację układów hierarchicznych, w których wiedza jest przywilejem, ustawicznie przeciwstawia się głęboko ludzka potrzeba, którą uosabia postać mitycznego Prometeusza: odrzucające legitymację wtajemniczenia pragnienie podzielenia się z każdym, bez wyjątku, owocami poznawczych wysiłków człowieka na przestrzeni dziejów. Pomimo oporu fala ta ustawicznie podmywa fundamenty hierarchicznej struktury gmachu ludzkiej wiedzy, wydzierając uprzywilejowanym kolejne, zarezerwowane niegdyś jedynie dla wąskiego grona rewiry. Przykładem może tu być zapewniająca w minionych epokach rząd dusz i nie-małe profity pozycja pisarza (człowieka, który posiadał sztukę czytania i pisania), która uległa degradacji wraz z upowszechnieniem przekonania, że umiejętności te są podstawowym prawem każdej ludzkiej jednostki. Feudalna struktura edukacyjnych przywilejów wydaje się dziś należeć do bezpowrotnie minionej przeszłości. Czy rzeczywiście? Jak sytuuje się w obecnej strukturze pozycja nauki obdarzonej (nomen omen) królewskim tytułem?

Matematyka wiedzą dla wybranych

Aby odpowiedzieć sobie na to pytanie, spróbujmy przeprowadzić eksperyment myślowy. Wyobraźmy sobie polonistę, u którego połowę uczniów w klasie stanowią laureaci filologicznych konkursów i olimpiad, a połowę analfabeci. Czy taki nauczyciel byłby postrzegany jako człowiek sukcesu? Z pewnością nie. Co więcej, byłby w powszechnej opinii uznany za pedagoga pozbawionego kwalifikacji, nieumiejącego sprostać swoim podstawowym obowiązkom. A teraz pomyślmy o matematyku, w przypadku którego połowa uczniów z jego klasy to laureaci matematycznych olimpiad, a druga połowa reprezentuje poziom faktycznego matematycznego analfabetyzmu. Czy ktoś taki byłby uważany za dobrego nauczyciela? Myślę, że nawet za bardzo dobrego. Przemiany społeczne ostatniego stulecia sprawiły, że czujemy się, jako społeczeństwo, odpowiedzialni za wyposażenie każdego dziecka w umiejętność posługiwania się słowem pisanym, gdy zaś chodzi o kompetencje matematyczne odpowiedzialność, w powszechnym mniemaniu, wciąż leży po stronie ucznia. Nie radzi sobie z matematyką? Widocznie natura nie obdarzyła go ścisłym umysłem, cokolwiek by to miało oznaczać.

Matematyka, i wszystko co z nią związane, ma posmak elitaryzmu, kojarzone jest z dostępną nielicznym, zastrzeżoną dla wybrańców losu drogą społecznego awansu. Ma to swoje odzwierciedlenie w języku, którym społeczeństwa krajów anglojęzycznych ów awans opisują.

Wszystkie tytuły naukowe, od *bachelor* (odpowiednik licencjatu) poprzez *master* (odpowiednik magistra), po *doctor*, występują w dwóch wersjach: *of science* (wersja zastrzeżona dla przedmiotów ścisłych) i *of arts* (wersja dla pozostałych dyscyplin naukowych), obejmujących obszar humanistyki, sztuki i nauk społecznych. Jedną z powszechnie praktykowanych form składania hołdu królowej nauk jest publiczne deklaratowanie – nie tylko w prywatnych rozmowach, lecz także w różnego typu publikacjach, wywiadach, biografiami – swojej „niegodności” przez osoby, które miały z matematyką problemy w szkole. Zjawisko to nie występuje w takim nasileniu w stosunku do żadnego innego przedmiotu. Nikt w swoim dorosłym życiu nie reaguje w sposób tak emocjonalny na wzmiankę o historii, geografii czy języku ojczystym, określając przy tym siebie samego jako przypadek beznadziejny, gdy idzie o szanse na zgłębienie tajemnic tej dziedziny wiedzy.

Jeżeli pozycja nauczyciela jest pozycją władzy, to nikt nie posiada jej tyle, co matematyk. W szkole zapewnia dyscyplinę, na uczelni „odsiew”, jego nieoficjalna misja często wykracza poza dydaktykę, wchodząc w sferę kontroli i zarządzania. Dlaczego tak się dzieje? Wybitny angielski matematyk Godfrey Harold Hardy pisze w książce zatytułowanej *A Mathematician's Apology* (*Apologia matematyka*): „Niewiele jest nauk, które cieszyłyby się większą popularnością niż matematyka”⁵. Dodaje jednak: „Słowo *matematyka* wzbudza u większości ludzi tak wielki popłoch, że ich naturalnym odruchem jest wyolbrzymianie swojej matematycznej ignorancji”⁶.

Należy dodać, że sami matematycy często podzielają ów przesadny, wyolbrzymiony pesymizm zainteresowanych. W rozmowach z moimi kolegami i koleżankami, pracującymi na wyższych uczelniach, nierzadko padały mocne stwierdzenia o „organicznej” wręcz niezdolności studentów do zrozumienia matematyki. Możliwa jest oczywiście dysfunkcja, np. genetyczna, w wyniku której człowiek pozbawiony jest tzw. zmysłu liczby (*number sense*), brak ten daje jednak o sobie znać już we wczesnym dzieciństwie, wpływając negatywnie na niemal wszystkie aspekty życia, od poczucia czasu, poprzez planowanie, po umiejętność wyrażania preferencji bądź budowania jakiegokolwiek hierarchii. Tymczasem mowa o ludziach dorosłych, inteligentnych, którzy zdali maturę i podjęli studia na kierunkach technicznych, ekonomicznych, informatycznych, medycznych itp. Aby czytający te słowa nie musiał polegać w tej kwestii na nieudokumentowanym przekazie autorki, zachęcam

5 „Most people are so frightened of the name of mathematics that they are ready, quite unaffectedly, to exaggerate their own mathematical stupidity”. G.H. Hardy, *A Mathematician's Apology*, New York 2012, s. 86 (tłum. własne).

6 Tamże, s. 86–87.

do inicjowania własnych rozmów ze znajomymi matematykami w celu poznania ich opinii dotyczącej szans na zrozumienie matematyki przez ich podopiecznych. I tu należałoby zadać sobie pytanie, czy, niezależnie od subiektywnych opinii i jednostkowych doświadczeń, twierdzenie o braku matematycznych predyspozycji u znacznej części ludzkiej populacji ma w ogóle szansę się obronić.

Człowiek i liczba

Skoro matematyka jest wspólnym językiem człowieka i przyrody, to zdolność do opanowania tego języka powinna być równie stara jak naturalne predyspozycje człowieka do komunikowania się z innymi przedstawicielami swojego gatunku, będące warunkiem przetrwania i funkcjonowania w ludzkiej społeczności. Zdaniem wybitnego francuskiego neurobiologa i matematyka Stanisława Dehaene'a ewolucja wyposażyła ludzki mózg w intuicję liczby⁷ (wspomniany wcześniej zmysł liczby, stwierdzony również u zwierząt), która rozwija się jeszcze przed urodzeniem. Orientacja w przestrzeni, umiejętność szybkiego oszacowania liczby obiektów, ich wielkości, odległości, szybkości i kierunku przemieszczania się, ocena czasu, jaki pozostał do zachodu słońca, i trasy, jaką jest się w stanie w pewnym czasie przebyć, rozumienie powtarzalności obserwowanych zjawisk i natury związków przyczynowo-skutkowych, rozumienie pojęcia wartości jako pewnego ekwiwalentu (czy opłaca mi się wymienić te skóry na to suszone mięso?) – wszystko to składało się na zdolność do wyboru strategii zapewniającej w konkretnych okolicznościach sukces, a często decydującej o przeżyciu. Człowiek nie rodzi się jako matematyczna *tabula rasa*. Zdolność do spostrzegania oraz rozróżniania liczb i kształtów, do poznawania i rozumienia związków pomiędzy nimi to odziedziczony po przodkach „pakiet startowy”, z którym przychodzimy na świat. Zdefiniowanie takich wrodzonych wad, jak dyskalkulia i akalkulia, również pośrednio potwierdza, że predyspozycje matematyczne są u człowieka sprawą wrodzoną.

Potwierdzają to również doświadczenia z udziałem niemowląt, które pokazują, że już sześciomiesięczne dziecko odróżnia jeden przedmiot od dwóch, a być może również trzech i czterech⁸. Co dzieje się z tymi predyspozycjami na dalszych etapach rozwoju dziecka? Rozwój mózgu, a wraz z nim umiejętności, również matematycznych,

⁷ K. Mitros, *Urodzony matematyk*, Poznań 2010, s. 6

⁸ Tamże, s. 5

przebiega najintensywniej w pierwszych latach życia. Dlatego to, co się w tym okresie dzieje w środowisku domowym dziecka, w przedszkolu i w pierwszych latach edukacji szkolnej, jest dla rozwoju tych predyspozycji sprawą kluczową.

Badania przeprowadzone przez profesor Gruszczyk-Kolczyńską wśród przedszkolaków i najmłodszych uczniów wykazały uzdolnienia matematyczne u 56% badanych dzieci. Wysokie uzdolnienia matematyczne wykazywał co czwarty sześciolatek, jednak już po ośmiu miesiącach nauki w szkole odsetek ten spadł do jednej ósmej⁹. Jak to możliwe? Aby wyjaśnić to zjawisko, przyjrzyjmy się ponownie opisanym wcześniej eksperymentom Rosenthala. Przypomnijmy, że u dzieci przydzielonych w sposób losowy do grupy „prymusów”, odnotowano w ciągu ośmiu miesięcy znaczną przewagę ilorazu inteligencji w porównaniu z grupą kontrolną. IQ dzieci badano w dwóch aspektach: pierwszy test obejmował umiejętności określane jako werbalne, w drugim sprawdzano przede wszystkim umiejętność abstrakcyjnego rozumowania. W pierwszym teście wynik grupy eksperymentalnej był średnio o dwa punkty lepszy, w drugim natomiast aż o siedem punktów, co oznacza, że rozwinęły się przede wszystkim kompetencje związane z myśleniem matematycznym. Dzieci z grupy kontrolnej, czyli te traktowane przez nauczycieli standardowo, pozostały w tyle za grupą eksperymentalną, niezależnie od uzdolnień, jakie początkowo wykazywały. Im młodsze dzieci, tym różnica między grupą eksperymentalną a grupą kontrolną była większa.

Analogiczne zjawisko zachodzące na etapie przedszkolnym potwierdzają badania opisane w publikacji Równościowe przedszkole. Autorki zwracają uwagę, że wśród małych chłopców promowane i dowartościowywane są zazwyczaj zabawy wyrabiające orientację w terenie, zdolności przywódcze i umiejętność podejmowania decyzji, a wśród dziewczynek te, które uczą opiekuńczości i dbania o urodę¹⁰. Badania profesor Becky Francis z londyńskiego Uniwersytetu Roehampton dowodzą, że taki podział ról na etapie przedszkolnym skutkuje gorszymi wynikami uzyskiwanymi później przez dziewczynki ze wszystkich przedmiotów wymagających umiejętności analitycznych i logicznego myślenia¹¹.

9 K. Klinger, *Szkola to rzeźnia talentów. Błyskawicznie zabija matematyczne zdolności*, „Gazeta Prawna”, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/703149.szkola-to-rzeznia-talentow-blyskawicznie-zabija-matematyczne-zdolnosci.html> [dostęp: 10.05.2013].

10 A. Dzierzgwowska, J. Piotrowska, E. Rutkowska, dz. cyt., s. 32.

11 Tamże, s. 33.

Wnioski

Aby uruchomić matematyczny potencjał małego dziecka, trzeba uwolnić ze szkolnego gorsetu nie tylko ucznia, lecz także, a nawet przede wszystkim, nauczyciela matematyki, skrępowanego przez swoją podwójną, dydaktyczno-społeczną, misję. Ogromną rolę mają tutaj do odegrania nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, którzy z jednej strony doskonale znają specyfikę wczesnego okresu rozwoju dziecka i są przygotowani do pracy z tą grupą wiekową, z drugiej zaś – nie będąc oficjalnie matematykami, nie odczuwają tak silnej presji na zachowanie dystansu i utrzymanie sztucznego prestiżu, który nie pozwala otworzyć się na dziecko, stawiać otwartych problemów, ryzykować przyznania się do niewiedzy lub popełnienia błędu i eksplorować otaczającego świata wraz z małym „urodzonym matematykiem” na wszelkie dostępne sposoby.

Przykłady sytuacji, w których to dziecko przejmuje inicjatywę i staje się dla nauczyciela mentorem, można znaleźć na moim ilustrowanym blogu zatytułowanym „Uczymy się matematyki od dzieci”¹². Wsparcie metodologiczne ukierunkowane na taki sposób pracy z dziećmi i dostarczające po temu potrzebnych narzędzi trafi z pewnością na podatny grunt i przyniesie owoce, gdyż jest to sposób bliski naturalnemu podejściu tej grupy zawodowej. Zamiast najśłabszym ogniwem, za jakie bywają uważani nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ze względu na brak kierunkowego wykształcenia matematycznego, mogą stać się oni kołem zamachowym matematycznego rozwoju polskich dzieci.

Bibliografia

- Dobrowolska M., *Uczymy się matematyki od dzieci*, EarlyMath, <http://www.earlymath.pl/wpisy> [dostęp: 10.05.2013].
- Dzierzgowska A., Piotrowska J., Rutkowska E., *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć*, http://www.bezuprzedzen.org/doc/rownosciowe_przedszkole_program.pdf [dostęp: 10.05.2013].
- Hardy G.H., *A Mathematician's Apology*, New York 2012.
- Klinger K., *Szkola to rzeźnia talentów. Błyskawicznie zabija matematyczne zdolności*, „Gazeta Prawna”, <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/703149.szkola-to-rzeznia-talentow-blyskawicznie-zabija-matematyczne-zdolnosci.html> [dostęp: 10.05.2013].

¹² M. Dobrowolska, *Uczymy się matematyki od dzieci*, EarlyMath, <http://www.earlymath.pl/wpisy> [dostęp: 10.05.2013].

Mitros A., *Urodzony matematyk*, Poznań 2010.

Seul S., *Wpływ oczekiwań nauczyciela na zachowanie i osiągnięcia uczniów*, Poznań 1991.

Teacher as a key element of the educational environment
of a young child in mathematics education

Abstract:

Mathematics occupies a special position in the contemporary education. As a common language of man and nature, it is a crucial subject for the student's future career in a world dominated by technology. On the other hand, it plays a social function adequate for its royal title: as befits a true queen, it ennobles or degrades, perpetuates the existing hierarchy or reshuffles it, punishes and rewards, disciplines and liberates. Research shows that a small child is a born mathematician, and a vast majority of kindergarten children show predispositions to learning this subject. Despite this fact, a widely shared belief sees mathematics as a knowledge for the chosen ones, and similar surveys, carried out for older pupils, seem to confirm this notion. In this paper, we propose a way out of this apparent paradox, by re-defining the role of a teacher in the mathematical education of a small child.

Keywords:

early school education, mathematics, math for children, math teacher, preschool education, young child

Oddziaływania wychowawcze nauczyciela jako źródło (nie)wiedzy w kontekście edukacji społeczno-przyrodniczej | Lucyna Pacan, Akademia

Pomorska w Słupsku

Streszczenie:

Niniejszy artykuł jest prezentacją egzemplifikacji dotyczących oddziaływań wychowawczych nauczyciela w zakresie wczesnej edukacji. Zasadniczym celem, który towarzyszy tym rozważaniom, jest próba odpowiedzi na pytanie: czy oddziaływania wychowawcze nauczyciela są źródłem wiedzy, czy też jego niewiedza stanowi barierę w uczeniu się? W tym zakresie szczególnie istotne pozostają relacje pomiędzy uczniem a nauczycielem oraz dzieckiem a dorosłym. Analiza zagadnień dotyczących umiejętności ich budowania jest kluczowa dla dalszej edukacji dzieci, a także dla kandydatów do zawodu nauczyciela.

Słowa kluczowe:

edukacja społeczno-przyrodnicza, nauczanie, nauczyciel edukacji wczesnej, relacja, uczenie się, uczeń

*Jeśli myślisz rok naprzód – sadź ryż.
Jeśli myślisz 10 lat naprzód – sadź drzewo.
Lecz jeśli myślisz 100 lat naprzód – ucz ludzi.*

Przysłowie chińskie

Coraz częściej koncentrujemy się na zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym uczniów. Mając na uwadze, że to pierwsze doświadczenia decydują o tym, jaki charakter będzie miała edukacja w życiu dziecka, staramy się stale podnosić ich atrakcyjność. Już od przedszkola organizuje się różnorodne metody i formy pracy, które mają wzbogacić prezentowane przez nauczyciela treści oraz rozbudzić ciekawość poznawczą wychowanków. Czy współczesna edukacja i rzeczywistość szkolna są w stanie sprostać oczekiwaniom dziecka?

O edukacji społeczno-przyrodniczej

Dziecko na etapie wczesnej edukacji poznaje najbliższe mu otoczenie, jest zaznajamiane z treściami przyrodniczymi oraz społecznymi. Uczy się zasad panujących w grupie, przestrzegania reguł w grze, w końcu poznaje normy obyczajowe. Obserwuje naturę, pielęgnuje rośliny w kąciaku przyrodniczym, słucha opowiadań, których głównymi bohaterami są zwierzęta. Dzieje się tak za sprawą łatwości w przekazywaniu wiedzy przyrodniczej, która jest przyjemna w odbiorze.

Poznanie przyrody ma charakter dwustopniowy. Pierwszy stopień – to poznanie konkretno-zmysłowe, drugi zaś – pojęciowe. Poznanie przyrody przez dzieci przedszkolne powinno przebiegać od kontaktów z obiektami i zjawiskami przyrodniczymi do kształtowania ich przyrodniczego myślenia¹.

Już samo przebywanie w takich miejscach, jak „park, las, ogród szkolny, obok walorów poznawczych, dają okazję do zaspokojenia naturalnej potrzeby ruchu, możliwość aktywności fizycznej na świeżym powietrzu, przebywania w otoczeniu tonującym negatywne bodźce otoczenia”². Ważne jest umiejętne kształtowanie więzi pomiędzy dzieckiem a przyrodą, w duchu szacunku, „by przyroda nigdy nie stała się obojętnym tłem, lecz była zawsze ważnym elementem życia, celem poznania, przedmiotem zainteresowań, może nawet pasją”³.

Edukacja społeczno-przyrodnicza jest odpowiedzialna za rozwój dziecka w czterech sferach:

- poznawczej – obserwacja zjawisk, eksperymenty i doświadczenia. „Podczas takiego uczenia się dzieci kształcą koncentrację uwagi, umiejętność porównywania, uogólniania, rozwijają zdolność wnioskowania”⁴;
- fizycznej – zabawy i ruch na świeżym powietrzu, spacer i wędrowki piesze;
- emocjonalnej – jest źródłem doznań i wrażeń estetycznych. Piękno przyrody cieszy oraz wprawia w dobry nastrój, a także uczy dziecko, czym jest śmierć i umieranie;
- społeczno-moralnej – opieka nad roślinami w sali czy w ogrodzie uczy odpowiedzialności (kształtuje w dziecku poczucie obowiązku), lecz dostarcza także wiele satysfakcji.

1 A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Kraków 2010, s. 33–34.

2 I. Ziolo, *Podstawy geografii w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1999, s. 11.

3 B. Dymara, *Przyroda w literaturze i życiu dziecka*, [w:] B. Dymara, S. Michałowski, L. Wollman-Mazurkiewicz, *Dziecko w świecie przyrody*, Kraków 1998, s. 16.

4 A. Budniak, dz. cyt., s. 16.

Poznanie zjawisk zachodzących w przyrodzie ma wymiar wielostronny. Wymaga ono jednak dużego zaangażowania ze strony nauczyciela. Odpowiedni dobór metod i środków dydaktycznych decyduje o jakości poznania. W edukacji społeczno-przyrodniczej nie liczy się ilość przekazywanych treści, lecz sposób ich prezentowania. Trafnie oddaje to Bronisława Dymara: „Więcej, więcej, więcej... Ale po co? Wiedza nie przeżyta, wiedza wtłoczona, tylko przemknie w życiu człowieka”⁵.

Co decyduje o jakości procesu nauczania-uczenia się?

W tabeli 1 zgromadzono i podzielono na kategorie czynniki decydujące o jakości procesu kształcenia. Wśród nich wymienić można podgrupy skupiające się na wychowanku oraz wychowawcy, a także te dotyczące bazy lokalowej i materialnej, którą dysponuje placówka oświatowa. Do pozostałych zaliczyć można m.in. politykę oświatową państwa bądź plan zajęć. Czynniki zostały podzielone na trzy kategorie, w zależności od tego, czy dotyczą tylko dziecka, dziecka i nauczyciela czy samego nauczyciela. Każdy z nich należy rozpatrywać dualistycznie, ponieważ może działać pozytywnie oraz negatywnie, np. nauczyciel, który odwołuje się do własnego dzieciństwa, może stosować sposób, w jaki był wychowywany. Dzięki swojej refleksyjności i wiedzy powinien on przeanalizować, które z tych metod mają pozytywną wartość, a które dawno powinny zostać zapomniane, ponieważ niekorzystnie wpływają na osobowość dziecka. Innym czynnikiem jest posiadanie przez ucznia obowiązków domowych. Z jednej strony jest to dodatkowy czas, który musi poświęcić na ich realizację, z drugiej zaś – uczy odpowiedzialności, planowania oraz lepszego gospodarowania czasem.

Tabela 1. Czynniki decydujące o jakości procesu kształcenia

Kogo dotyczy?	Osobowe, związane z wychowawcą i wychowankiem	Lokalowe i materialne	Pozostałe
dziecko	rodzina, rodzeństwo	sytuacja finansowa i mieszkaniowa rodziny	rówieśnicy, obowiązki domowe, przyjaźnie

Kogo dotyczą?	Osobowe, związane z wychowawcą i wychowankiem	Lokalowe i materialne	Pozostałe
dziecko i nauczyciel	wiek, płeć, stan zdrowia, osobowość (emocjonalność, wrażliwość, pomysłowość, otwartość, poczucie własnej wartości, umiejętność budowania relacji partnerskich)	rodzaj placówki, baza lokalowa (przestrzeń, ogród, pracownie tematyczne), czynniki fizyczne i klimatyczne, liczba dzieci w grupie/klasie	polityka oświatowa państwa, plan zajęć, treści kształcenia
	styl wychowania, wartości, pielęgnowanie tradycji, więzi		
nauczyciel	biografia szkolna, odwoływanie się do własnego dzieciństwa	wynagrodzenie	współpracownicy, zakres obowiązków zawodowych, przygotowanie metodyczne i merytoryczne, wykształcenie, doświadczenie zawodowe

Źródło: opracowanie własne.

Źródła (nie)wiedzy

1. Zasób wiadomości

Informacje, które posiada pedagog są niezwykle istotne. Każdy kandydat do zawodu nauczyciela w trakcie studiów zgłębia wiedzę dotyczącą sposobu kształcenia oraz odnoszącą się do nauczanego w przyszłości przedmiotu. To, czy nauczyciel został odpowiednio wyposażony w informacje merytoryczne oraz metodyczne, stanowi kluczową kwestię edukacji. Coraz częściej zdarza się, że uczelnie ograniczają liczbę godzin ćwiczeń i wykładów, przez co studenci zapoznawani są z zagadnieniami jedynie w stopniu fundamentalnym.

2. Motywacja

Uzupełnianie wiedzy i stałe podnoszenie kwalifikacji są wpisane w zawód nauczyciela. To, czy będzie on chciał rozwijać swoje umiejętności, zależy jest jednak tylko od niego. Na podstawie

teorii Milтона Rokeacha⁶, dotyczącej dwóch typów umysłu, otwartego i zamkniętego, możemy wyróżnić dwa rodzaje nauczycieli:

- poszukujący aktywista – cechuje się silną potrzebą poznania oraz otwartością na nowe sytuacje. Nauczyciel odznaczający się tym typem działania łatwo przyswaja wiedzę; to osoba kreatywna, z inicjatywą. Nie boi się przyznać, że czegoś nie wie. Jego atutem jest to, że dąży do uzyskania odpowiedzi,
- bierny inhibitor – odbiór i przyswajanie informacji są utrudnione. Występuje słaba podatność na zmiany. To typ nauczyciela, który obawia się pytań ze strony uczniów. Wymusza działanie systemu opartego na jednokierunkowym przekazie informacji. Lęk związany z nieudzieleniem odpowiedzi (lub podaniem błędnej) jest tak silny, że nauczyciel nie dopuszcza do zadawania pytań. Funkcjonowanie w tym schemacie zapewnia pedagogowi poczucie bezpieczeństwa, jednocześnie zabija dziecięcą ciekawość i potencjał.

3. Dialog

Metoda dialogu to sposób komunikacji, w której podmioty dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia i współdziałania [...]. Postawa dialogowa jest zatem otwarciem wobec każdego człowieka⁷.

To działanie nauczyciela i ucznia, którego fundament stanowi relacja partnerska. Według Martina Bubera dialog zakłada równość partnerów, którzy wzajemnie uczą się od siebie: „Nauczyciel może i powinien widzieć w uczniach nie tylko odbiorców, lecz również *dawców wiedzy*”⁸.

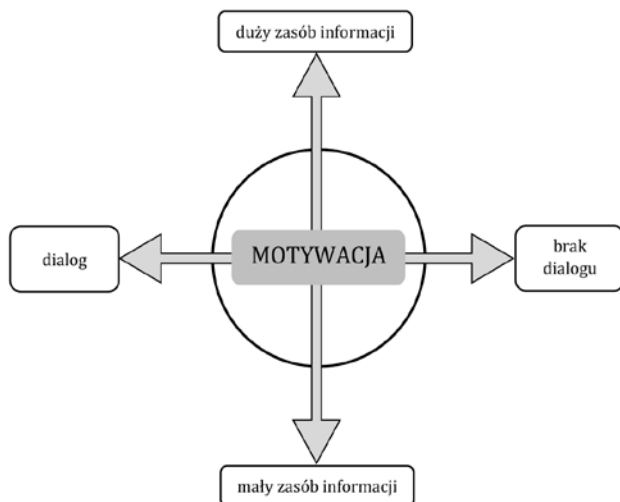
Zestawiając ze sobą powyższe elementy jako krańcowo różne, otrzymujemy schemat obrazujący źródła (nie)wiedzy nauczyciela. Najlepszą postawę zdaje się przyjmować nauczyciel o dużym zasobie wiadomości, otwarty na dialog i posiadający jednocześnie motywację do dalszego rozwoju. Warto jednak wziąć pod uwagę, że nauczyciel z małym zasobem informacji, lecz nastawiony na słuchanie dziecka i przejawiający chęć do nauki, będzie również dobrze rokował. Dzięki otwartości i podatności na zmiany jego zasób wiedzy będzie się rozszerzał. Mniej optymistycznie przedstawia się przyszłość nauczycieli zorientowanych na brak dialogu (co skutkuje narzucaniem treści, które nie zawsze pozostają w obrębie zainteresowań dziecka) oraz brak motywacji (oferowana wiedza będzie powielana, bez aktualizowania nowych faktów).

6 A. Klim-Klimaszewska, *Twórcza aktywność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 833.

7 J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] *Pedagogika podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 258.

8 Tamże.

Rysunek 1. Źródła (nie)wiedzy nauczyciela



Źródło: opracowanie własne.

Metoda zadaniowa

Wśród metod wychowania wyróżnić możemy następujące:

- nagradzania,
- karania,
- modelowania,
- perswazji,
- zadaniową⁹.

Metoda zadaniowa polega na uczeniu się przez działanie, czyli rozwiązywanie różnorodnych zadań. Główną trudnością, jaka pojawia się przy stosowaniu tej metody, jest wytworzenie w uczniu potrzeby realizacji zadania, czyli wzbudzenie motywacji. Ważne jest przy tym ukazanie atrakcyjności i celowości w taki sposób, aby dziecko zechciało podjąć trud wykonania zadania. Nie należy przy tym stosować dodatkowych bodźców, czyli nagród. Już sama próba realizacji przedsięwzięcia powinna być zauważona i doceniona przez nauczyciela, a ukończenie zadania winno stanowić dla dziecka sukces. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu przedstawiono jedynie wybrane przykłady zadań:

1. Stworzenie przez dziecko albumu dotyczącego miejscowości, w której mieszka. Ukazanie najważniejszych informacji (w tym legend),

⁹ K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 20.

- obiektów i atrakcji turystycznych. Nawet mała miejscowość kryje różne ciekawostki, które nie są na co dzień dostrzegane.
2. Wykonanie zielnika zawierającego przykłady roślin (bylin, krzewów i drzew). Dzięki temu zadaniu dziecko nabywa umiejętność rozpoznawania roślin w najbliższym otoczeniu.
 3. Prezentacja prognozy pogody. Zadanie polega na zapowiedzeniu prognozy pogody dla Polski lub jej regionu. Można użyć samodzielnie wykonanych rysunków zjawisk atmosferycznych bądź wykorzystać gotowe mapy pogodowe dostępne w Internecie. Zadanie to utrwala wiedzę dziecka dotyczącą znajomości mapy.
 4. Wykonanie gry o tematyce przyrodniczej. Mogą służyć wprowadzeniu nowej wiedzy lub utrwaleniu poznanych już wiadomości. Przykładem jest „Ekologiczne memo”, które polega na zebraniu przez graczy jak największej liczby par identycznych obrazków (zawierają one przykłady roślin lub zwierząt objętych ochroną).
 5. Budowa zegara słonecznego w ogrodzie. Obserwowanie i analizowanie położenia cienia względem pory dnia.

Zakończenie

Przyroda odgrywa ogromną rolę w rozwoju dziecka.

Dzieci potrzebują więc dla swoich odkrywczych i badawczych działań nie tylko motywującego otoczenia pełnego różnych bodźców, lecz również dorosłych, którzy będą dodawali im odwagi oraz wspierali ich ciekawość świata, żądę wiedzy i pęd ku dociekaniu istoty wszystkiego wokół siebie [...]. Potrzebują one poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie, jakie daje im wyrozumiałe wsparcie i akceptacja ze strony otoczenia, aby mogły się rozwijać i uczyć¹⁰.

Nauczyciel musi być otwarty na dziecko i pamiętać, że nie jest ono tylko postacią, która zajmuje przestrzeń w sali. To przede wszystkim człowiek, z uczuciami i emocjami, które sprowadził z domu. To nieprzespana noc z powodu młodszego rodzeństwa lub brak odpowiednich przyborów ze względu na trudną sytuację materialną rodziny. Nauczyciel powinien w każdym dziecku dostrzegać i chwalić postępy, jakie czyni – postępy na miarę jego możliwości. Wiedza metodyczna może być zdobywana przez nauczyciela poprzez różnego rodzaju szkolenia bądź warsztaty. Inaczej dzieje się z wiadomościami przedmiotowymi, związanymi z konkretną edukacją. W tym przypadku źródło informacji stanowią nie tylko podręczniki, filmy i pomoce dydaktyczne, lecz także uczeń, który staje się „nośnikiem wiedzy”.

¹⁰ A. Budniak, dz. cyt., s. 37.

Bibliografia

- Budniak A., *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Kraków 2010.
- Dymara B., Michałowski S., Wollman-Mazurkiewicz L., *Dziecko w świecie przyrody*, Kraków 1998.
- Klim-Klimaszewska A., *Twórcza aktywność*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, [w:] *Pedagogika podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.
- Zioło I., *Podstawy geografii w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1999.

The impact of teacher's education as a source of (non)knowledge in the context of social and environmental education

Abstract:

Article is a presentation regarding the exemplification of educational impact by early education teacher. The main objective is reflection and attempt to answer the question: is the educational impact of teacher source of knowledge or lack of knowledge is a barrier to learning? In this regard, particular importance are relations between pupil and teacher; child and adult. Analysis of issues related to the skills of their building is a key. Especially for further education of children, but also for the candidates to the teaching profession.

Keywords:

early education teacher, learning, pupil, relation, social and environmental education, teaching

Znaczenie pracy z książką drukowaną dla podopiecznych świetlicy szkolnej

| Małgorzata Prokosz, Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie:

W niniejszym opracowaniu autorka, odnosząc się do badań opisujących zmniejszanie się czytelnictwa u dzieci w Polsce, wskazuje na główne przyczyny tego zjawiska. Następnie analizuje korzyści poznawcze, moralne i terapeutyczne płynące z kontaktu z książkami drukowanymi. W końcowej części wskazuje na dobre praktyki w zachęceniu dzieci, także tych o szczególnych potrzebach, do czytania, możliwe do realizacji przez wychowawców w świetlicach szkolnych.

Słowa kluczowe:

czytelnictwo, dziecko o specjalnych potrzebach, książka, świetlica szkolna, terapia przez czytanie

Czytelnictwo książek dzieci i młodzieży funkcjonuje w tradycji edukacyjnej od dawna, jest weryfikowane w kategoriach obowiązku szkolnego (lektury) oraz zajęć wolnoczasowych¹. W ostatnich latach często zwraca się uwagę na coraz mniejsze zainteresowanie najmłodszych odbiorców książką drukowaną.

W 2013 roku Instytut Badań Edukacyjnych przeprowadził badanie „Czytelnictwo dzieci i młodzieży”. Wynika z niego, że „uczniowie podstawówek w czasie wolnym najczęściej oglądają telewizję. Kolejną częstą czynnością jest korzystanie z komputera (w tym internetu) – chłopcy – 70%, dziewczęta – 61%”². Czytanie książek plasuje się na szóstym miejscu, „po książkę sięga prawie co trzecia dziewczynka i zaledwie 16% chłopców”³. Instytut Badań Edukacyjnych przeprowadzał badanie od stycznia

1 M. Dągiel, *Czytelnictwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 607–611.

2 Z. Zasadzka, *Streszczenie raportu końcowego z badania „Czytelnictwo dzieci i młodzieży”*, Warszawa 2014, s. 10–11.

3 Tamże, s. 11.

do listopada 2013 roku. W tym czasie „zdecydowana większość dwunastolatków – 77% – sięgnęła chociaż po jedną książkę z własnego wyboru, poza szkolnymi obowiązkami”⁴. Jednakże „aż 23% uczniów ostatniej klasy szkoły podstawowej nie przeczytało w czasie wolnym, choćby we fragmentach, żadnej książki”⁵. W ciągu 10 miesięcy, kiedy trwało badanie, „35% uczniów przeczytało 4–9 książek. 15% stanowią dzieci, które przeczytały tylko jedną książkę, a osób czytających systematycznie, tj. więcej niż 10 książek, jest 25% ogółu”⁶.

Jadwiga Raczkowska dostrzegła, że „ludzie na świecie czytają coraz więcej książek, podczas gdy Polacy coraz mniej”⁷. Zauważyła ona też, że z ogólnokrajowych badań, które zostały przeprowadzone w 2012 roku, wynika, że „rzeczywistych czytelników, czyli takich, którzy w ciągu roku czytają ponad 6 książek, jest w Polsce tylko 11%, chociaż w latach 1994–2004 było ich 22–24%”⁸. Z kolejnego badania wynika, iż „nie czyta nic już 61% Polaków. 20% nie przeczytało w roku poprzedzającym badania tekstu dłuższego niż 3 strony”⁹. Mimo że dane te dotyczą ogółu polskiej ludności, nadal pozostaje to dużym problemem, ponieważ jeśli osoby dorosłe nie będą sięgać po książki drukowane, to takiego nawyku nie nabędą od nich ich dzieci. Młodzi ludzie mają obowiązek czytania lektur w szkołach, lecz i to nie zawsze wiąże się z sięgnięciem po tradycyjną książkę.

Z przedstawionych wyników badań wynika, że większość dzieci w młodszym wieku szkolnym czyta książki, chociaż jest ich coraz mniej. Instytut Badań Edukacyjnych do czytania zaliczył nie tylko książki, po które dziecko sięga dla przyjemności w czasie wolnym, lecz także lektury, komiksy, poradniki, słowniki. Problemem, jaki pojawia się coraz częściej, jest – jak zauważa Raczkowska – to, że „wiele osób po ukończeniu edukacji przestaje czytać cokolwiek”¹⁰.

Nie jest wszakże tak źle i wyrokowanie o końcu książek drukowanych okazało się mocno nietrafione. Pisze o tym w „Polityce” Aleksandra Żelazińska, podkreślając, że „wieści o końcu papierowej książki okazały się przesadzone. Książki są, jak filmy, coraz dłuższe, a druk odradza się niczym płyty winylowe”¹¹.

Bez względu na pozytywne bądź negatywne wyniki badań warto pochylić się nad problemem mniejszego czytania książek drukowanych przez najmłodszych, gdyż znając przyczyny, można łatwiej znaleźć możliwości kompensacji.

4 Tamże, s. 14.

5 Tamże.

6 Tamże, s. 15.

7 J. Raczkowska, *O polskim nieczytaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 6, s. 3.

8 Tamże, s. 3.

9 Tamże.

10 Tamże, s. 4.

11 A. Żelazińska, *Książki wieczyste*, „Polityka” 2016, nr 6 (3045), s. 82–84.

Przyczyny zmniejszania czytelnictwa książek drukowanych

Współczesny świat to nowe technologie i coraz powszechniej dostępne środki audiowizualne. Zamiast wziąć do ręki książkę drukowaną, można ją przeczytać na komputerze albo jej posłuchać. Anna Przećławska twierdzi, że „środki audiowizualne mogą przejąć i przejmują część roli spełnianej dawniej przez książkę. Zaspokajają potrzebę emocji, pozwalają na stosunkowo łatwy wypoczynek”¹². Dorota Radzikowska podkreśla natomiast, że „wielu autorów zauważa, że dziecko woli oglądać niż czytać. Do kontaktów z obrazem dziecko jest bowiem gotowe od pierwszych lat życia”¹³. Jest to z pewnością jeden z powodów, dla których dzieci wybierają film, a nie książkę. Dziecko chętnie i z zainteresowaniem ogląda bajki w telewizji, a rodzice bardzo często korzystają z tego i aby zająć czymś dziecko włączają mu film animowany. Przy czym nie sprawdzają i nie interesują się, jakie treści zawiera bajka. Anna Andrzejewska na ten temat pisze tak: „Rodzice często traktują telewizję jako jedyny sposób spędzania czasu przez ich dzieci, a nawet jako swoistą niańkę”¹⁴. Twierdzi ona również, że telewizja, „pełniąc taką funkcję, zwalnia [...] rodziców od aktywnego uczestnictwa w kształtowaniu postaw młodego człowieka”¹⁵.

Wiele filmów powstaje na podstawie książek, co sprawia, że dzieci nie sięgają już po lekturę, a wręcz przeciwnie – czekają tylko, aż ekranizacja książki pojawi się w kinie lub telewizji. Niekiedy też sytuacja jest odwrotna: jeśli film odniósł sukces, wówczas powstaje wersja książkowa, niejednokrotnie stając się bestsellerem. Wiązać się to może, jak wskazują Damon Darlin i Joshua Levine, z „konceptcją produktu totalnego, czyli masową produkcją przeróżnych gadżetów z podobiznami bohaterów jednej z ulubionych bajek. Przykładem takich bajek są *Król lew* czy *Pocahontas*”¹⁶. Popularność bajek animowanych stale rośnie, zwłaszcza „w czasach, kiedy zapotrzebowanie na rozrywkę stało się globalnym fenomenem, żaden produkt nie przekracza granic łatwiej niż film animowany”¹⁷. Autorzy stwierdzają również, że „w dużej części dzieje się tak ponieważ dzieci na całym świecie są bardziej do siebie podobne niż ich rodzice i wszystkie śnią podobne sny”¹⁸.

12 A. Przećławska, *Funkcja książki w kulturze współczesnej*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przećławska, Warszawa 1978, s. 21.

13 D. Radzikowska, *Dziecko, które czyta? O rozbudzeniu zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III*, [w:] *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2011, s. 96.

14 A. Andrzejewska, *Magia szklanego ekranu. Zagrożenia płynące z telewizji*, Warszawa 2007, s. 9.

15 Tamże.

16 G. Leszczyński, M. Zajac, *Książka i młody czytelnik*, Warszawa 2013, s. 193.

17 Tamże, s. 202.

18 Tamże.

Przyczyny mniejszego zainteresowania książką drukowaną nie leżą jednak tylko w popularności animowanych filmów. Wielu autorów podaje następujące powody: „obciążenia w szkole, brak tradycji rodzinnych [...], kurczący się dostęp do bibliotek i nowości wydawniczych [...], trudności wynikające z wad wzroku bądź dysleksji”¹⁹. Dorota Radzikowska uważa, że „na negatywną postawę wobec książki wpływa [...] świat, w którym żyje dziecko; świat, w którym powiększa się stan dóbr kulturalnych – telewizja, wideo, komputer, dostęp do Internetu”²⁰. Autorka stwierdza także, że „samo czytanie przestało być atrakcyjnym sposobem spędzania wolnego czasu, a książka podstawowym źródłem wiedzy o świecie”²¹. Grzegorz Leszczyński i Michał Zając twierdzą natomiast, że „nad rynkiem książki dziecięcej zbiera się gradowa chmura demograficzna: coraz mniej czytelników do tych piękności książkowych”²².

Warto zauważyć, że dzieci coraz częściej korzystają z e-booków oraz różnego rodzaju streszczeń zawartych w Internecie, przez co nie mają styczności z książkami drukowanymi. Jeszcze większym problemem jest to, iż po ukończeniu szkoły w ogóle zaprzestają jakiegokolwiek czytania, nie wspominając już o czytaniu książek tradycyjnych, po które mogłyby sięgać z własnej woli oraz dla przyjemności.

Podsumowując, dzieci coraz rzadziej sięgają po książki drukowane, co spowodowane jest wieloma innymi sposobami, dzięki którym można poznać fabułę książki. Przede wszystkim są to różnego rodzaju streszczenia, po które sięgają uczniowie, gdy mają zadaną lekturę do przeczytania. Streszczenia są krótsze i łatwiejsze do zrozumienia niż cała książka, a obejrzenie filmu w ogólnie nie wymaga żadnego wysiłku. W dzisiejszych czasach wiele lektur, książek, zarówno dla dzieci, jak i dorosłych, ma swoją adaptację filmową, co prowadzi do tego, że dzieci w ogóle zaprzestają czytania, gdyż fabułę, bohaterów i wątki mogą poznać na ekranie telewizyjnym lub kinowym.

Wartościowość książki drukowanej

Maria Molicka przypomina, że „z chwilą wynalezienia pisma nastąpił przełom w rozwoju cywilizacji. Można już było w sposób nie zniekształcony przedstawić swoje myśli”²³. Olga Handford i Wiesław Karolak podkreślają natomiast ekskluzywność książki, która

19 D. Radzikowska, dz. cyt., s. 96.

20 Tamże, s. 96–97.

21 Tamże, s. 97.

22 G. Leszczyński, M. Zając, dz. cyt., s. 214.

23 M. Molicka, *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002, s. 102.

początkowo miała niezwykłą wartość. Nieliczni posiadali zdolność jej odczytania, a sam proces tworzenia prowadził do powstania dzieła bezcennego i jednostkowego [...]. Z czasem książka stała się popularniejsza. Jednocześnie w przeciwnym kierunku zaczęła się rozwijać jako obiekt artystyczny. Jednak do tej pory dla wielu stanowi ogromną wartość²⁴.

Warto zatem zachęcać do czytania książek nie tylko dzieci, lecz także osoby dorosłe, od których młodsi mogliby przejąć nawyk, a przede wszystkim chęć czytania. Zdaniem Raczkowskiej „czytanie sprzyja wzbogacaniu języka, swobodnemu i właściwemu posługiwaniu się nim, rozwija umiejętność koncentracji, refleksji, służy pogłębianiu wiedzy, wzmacnia motywację do nauki”²⁵. Jak można zauważyć, czytanie przynosi człowiekowi przede wszystkim korzyści, rozwija wyobraźnię dziecka, jego kreatywne myślenie. Według Raczkowskiej „papierowe książki zostawiają silniejszy ślad pamięciowy, a [...] ograniczanie się tylko do czytania e-tekstów zuboża język”²⁶. Umiejętność czytania to dar, dzięki któremu zarówno dorosły człowiek, jak i dziecko mogą przenieść się w inny świat, poznać inne kultury, razem z bohaterami bajek, baśni bądź opowiadań przeżywać radosne i smutne chwile. Przede wszystkim jednak należy zapamiętać słowa wypowiedziane przez Marię Dąbrowską, że „książka i możliwość czytania to jeden z największych cudów ludzkiej cywilizacji”²⁷.

Małgorzata Cichoń-Piasecka przypomina, że „język baśniowych obrazów to język uniwersalnych symboli. Carl Gustav Jung nazwał je archetypami i przyznawał ich wpływowi doniosłą rolę w rozwoju dziecka”²⁸. Są one bardzo ważne dla rozwoju małego człowieka, „okazują swą nieocenioną wartość, bo ofiarują dziecku takie obszary wyobrażeniowe, których nie odkryłoby samo”²⁹. Bruno Bettelheim zauważa również, że „jeszcze ważniejszą rzeczą jest, że forma i struktura baśni poddają dziecku obrazy, kształtujące jego własne fantazje na jawie. Wpływające na jego dalsze życie”³⁰. Podobne znaczenie książki podkreśla Molicka, twierdząc, że „w każdej baśni eksponuje się wartości moralne poprzez jednoznaczne pokazanie, kogo i za co spotyka nagroda”³¹. Z bajką związane jest więc kształtowanie moralności dziecka. „Uproszczony obraz rzeczywistości (np. podział na dobro i zło) sprawia, że baśń odpowiada dziecięcym możliwościom poznawczo-emocjonalnym i przez to silnie

24 O. Handford, W. Karolak, *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Łódź 2007, s. 7.

25 J. Raczkowska, dz. cyt., s. 6.

26 Tamże, s. 6–7.

27 J. Truskolaska, *Wychować miłośnika książki*, Tychy 2007, s. 5.

28 M. Cichoń-Piasecka, *Baśń w kulturze, terapii i wychowaniu*, [w:] *Baśni w terapii i wychowaniu*, red. S. Kawalla, E. Lewandowska-Tarasiuk, J. W. Sienkiewicz, Warszawa 2012, s. 137–138.

29 B. Bettelheim, *Cudowne i pozytywne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 1996, s. 27.

30 Tamże.

31 M. Molicka, dz. cyt., s. 141.

oddziałuje na dziecko”³². Bettelheim dodaje: „W umyśle dziecka dominuje biegunowość, która jest charakterystyczna dla baśni. Postać jest albo dobra, albo zła; nic pośredniego nie istnieje”³³. „Dziecko całkowicie samodzielnie identyfikuje się z bohaterem baśni. Utożsamiając się z nim w jego wewnętrznych i zewnętrznych zmaganiach, przejmuje tym samym sens moralny baśni”³⁴. Bettelheim twierdzi również, że „dziecko łatwiej identyfikuje się z postacią dobrą, im jest ona prostsza i bardziej bezpośrednia”³⁵ oraz dodaje: „Dziecko identyfikuje się z postacią dobrą nie dlatego, że jest dobra. Dlatego, że położenie, w jakim się ona znajduje, budzi w nim głęboki pozytywny oddźwięk”³⁶. Cichoń-Piasecka dodaje, że „baśń dostarcza schematów postępowania, nazywanych dziś skryptami psychologicznymi. Skrypty psychologiczne realizowane w baśniach to poszukiwanie tożsamości, uwalnianie się od lęków, budowanie wiary w siebie”³⁷. „Dziecko słuchając baśni boi się, ale cały czas wie, że wkrótce nastąpi szczęśliwe zakończenie. Baśń z happy endem daje wsparcie, nadzieję i poczucie siły”³⁸.

Pomimo iż książki, a szczególnie bajki i baśnie, stanowiły od lat wartościowy element dzieciństwa, z wielu różnych powodów zanika zwyczaj opowiadania lub czytania ich w domu. Niewątpliwie rodzicom jest łatwiej – zamiast czytać czy nawet opowiadać dziecku bajkę – włączyć ją w telewizorze lub na komputerze. Aby nie zatracić tak istotnego elementu rozwoju dziecka, warto zaangażować się w aktywizację czytelnictwem nauczycieli i wychowawców.

Terapia przez książkę

Cichoń-Piasecka zauważa, że „terapeutyczną moc literatury rozumieli już starożytni, którzy książkę nazywali lekarstwem na umysł”³⁹. Termin *biblioterapia* został zastosowany w 1916 roku, „samo pojęcie wywodzi się z dwóch wyrazów greckich: *babilion*, co oznacza książkę, i *therapeo* – leczę”⁴⁰. Współczesna „biblioterapia to działanie terapeutyczne oparte o stosowanie materiałów czytelniczych rozumianych jako środek wspierający proces terapeutyczny w medycynie”⁴¹; jest także „rodza-

32 M. Cichoń-Piasecka, dz. cyt., s. 138–139.

33 B. Bettelheim, dz. cyt., s. 31.

34 Tamże.

35 Tamże.

36 Tamże.

37 M. Cichoń-Piasecka, dz. cyt., s. 139.

38 Tamże.

39 Tamże.

40 M. Molicka, dz. cyt., s. 103.

41 Tamże, s. 103.

jem psychicznego wsparcia, pomocy w rozwiązywaniu osobistych problemów, rodzajem oparcia w procesie osiągnięcia bezpieczeństwa, może być środkiem do realizacji potrzeb⁴². „Biblioterapia najczęściej polega na czytaniu lub zachęcaniu do czytania książek dobranych do wieku lub problemów klientów. Jedną z metod biblioterapii jest wykorzystywanie bajek terapeutycznych⁴³, czyli bajkoterapia. Wiąże się ona nie tylko z czytaniem przez dzieci (nabywaniem umiejętności czytania ze zrozumieniem), lecz także z czytaniem dzieciom. Oba sposoby wpływają na rozwój wiedzy i wyobraźnię. „Zajęcia z bajkoterapii mogą być prowadzone w formie indywidualnej lub grupowej⁴⁴, można je także podzielić na: relaksacyjne, psychoedukacyjne i psychoterapeutyczne⁴⁵.

Celem bajkoterapii, co podkreśla Alicja Strzelecka-Lemiech, jest przede wszystkim uspokojenie, zredukowanie problemów emocjonalnych i wspieranie dziecka we wzroście osobistym. Odpowiednio zaaranżowany kontakt z literaturą pozwala „poradzić sobie z różnego typu problemami osobistymi, emocjonalnymi, społecznymi, wspiera proces powrotu do równowagi psychicznej po wydarzeniach traumatycznych⁴⁶. „Stosując bajkoterapię, uczy się dziecko sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami, eliminuje jego negatywne zachowania, redukuje zaburzenia emocjonalne oraz wzbogaca wiedzę dzieci, zachęcając do czytania książek⁴⁷. Bajkoterapia może mieć zatem zastosowanie w pracy z dziećmi z prawidłowych domów oraz z podopiecznymi obciążonymi deficytami i nieprawidłowościami zaburzonego dzieciństwa.

W działaniach terapeutycznych bardzo ważne jest dobranie bajki do wieku, zainteresowań czy nawet do płci dziecka, a także „poprowadzenie procesu czytelniczego w taki sposób, by możliwa była identyfikacja z bohaterem literackim lub sytuacją oraz refleksja nad czytaniem tekstu⁴⁸. Dziecko może wówczas „uzupełnić własne przekonania i zachowania o nowe, ale także zastępczo zaspokoić ważne potrzeby na przykład: bycia zrozumianym czy zaakceptowanym wraz ze słabościami⁴⁹. Dzięki bajkom dziecko może nauczyć się, czym jest miłość, radość, przyjaźń, zaufanie bądź współpraca, a dzięki wzorom zawartym w książce może także nauczyć się zachowań w sytuacjach, w których jeszcze osobiście nie uczestniczyło.

42 Tamże.

43 O. Handford, W. Karolak, dz. cyt., s. 10.

44 A. Akimjak, *Bajka w wychowaniu i terapii*, [w:] *Baśń w terapii i wychowaniu*, red. S. Kawalla, E. Lewandowska-Tarasiuk, J.W. Sienkiewicz, Warszawa 2012, s. 161.

45 M. Moliccka, dz. cyt., s. 154.

46 A. Strzelecka-Lemiech, *Biblioterapia*, „Głos Pedagogiczny” 2012, nr 40, s. 14–15.

47 W. Szulc, *Bajki nie-bajki i bajkoterapia*, „Życie Szkoły” 2006, nr 6, s. 5.

48 A. Strzelecka-Lemiech, dz. cyt., s. 14–15.

49 Tamże, s. 15.

„Dzieci lubią bajki. Rozumieją symbolikę bajek i wykorzystując swoją wyobraźnię potrafią rozwiązać własne problemy – te, jakie przeżywają w realnym życiu”⁵⁰. Bajka jest wyjątkowym utworem literackim, będącym oknem na świat i terapeutą. W niej dzieci mogą znaleźć odpowiedzi na nurtujące je pytania, rozwiązać swoje problemy i zrozumieć otaczający je świat.

Możliwości zainteresowania dzieci książką drukowaną

W Polsce organizuje się obecnie wiele akcji mających na celu promowanie czytelnictwa. Są to m.in. „Cała Polska czyta dzieciom”, „Mądra szkoła czyta dzieciom”, „Poczytaj mi mamó”, „Poczytaj mi tato”. Najistotniejszą rolę w zwiększaniu czytelnictwa powinny odgrywać jednak najbliższe kręgi socjalizacyjne, czyli rodzina i szkoła. Największy wpływ na zachęcenie dziecka do czytania książek mają bowiem rodzice oraz nauczyciele. To przede wszystkim od nich zależy, jaki stosunek do czytania będzie w przyszłości miało dziecko. Zdaniem Ireny Koźmińskiej i Elżbiety Olszewskiej celem rodziców i nauczycieli powinno być „pielęgnowanie i podsycanie naturalnego u dziecka zapału do samodzielnych odkryć oraz [...] zaszczepienie potrzeby czytania, z którego dziecko będzie czerpało przyjemność i wiedzę przez całe życie”⁵¹.

Czytanie dzieciom przez rodziców

Najskuteczniejszą i najprostszą metodą zainteresowania dzieci książkami drukowanymi jest czytanie im przynajmniej raz dziennie przez jednego z rodziców. Zdaniem Koźmińskiej i Olszewskiej „codzienne czytanie zaspokaja wszystkie potrzeby emocjonalne dziecka, wspiera jego rozwój psychiczny, intelektualny i społeczny”⁵². Dzięki rodzicom mogą one rozwijać swoją wyobraźnię, a także poznać świat baśni: nowe miejsca oraz bohaterów. Badaczki dodają także, że „czytanie jest jedną z najskuteczniejszych strategii wychowawczych oraz przynosi dziecku ogromną radość i pozostawia cudowne wspomnienia”⁵³. Dzieci, mające takie doświadczenia z dzieciństwa, z pewnością sięgną po książki w późniejszych latach, gdyż nawyk czytania przejmują się najczęściej od rodziców.

50 A. Kozłowska, *Zaczarowane bajki, które leczą dla dzieci i dorosłych*, Warszawa 2007, s. 118.

51 I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2014, s. 29–30.

52 Tamże, s. 47.

53 Tamże.

Najmłodszy, którzy mają w swoich domach książki oraz widzą czytających rodziców, chętniej i częściej będą sami z nich korzystać. Co ciekawe, obecnie książka niekoniecznie musi być drukowana na papierze. Fenomenem w polskich księgarniach stały się książki pełniące rolę zabawki. „Książki zabawki to chyba najbardziej atrakcyjna wizualnie, frapująca i przykuwająca uwagę część oferty wydawniczej dla dzieci. Pojawiły się one już w XVIII wieku”⁵⁴. Grzegorz Leszczyński i Michał Zajac podają wiele przykładów tego typu książek, m.in. „książki gumowe do użytku kąpielowego (seria „Chlup, chlup”), książki-pluszaki, książki ruchome *active books* (gdzie można ubierać lalkę Barbie lub uczyć się słów z języka obcego) czy książki puzzle”⁵⁵. Jeśli rodzice sami nie będą sięgać po książkę, nie będą czytać dziecku oraz nie dadzą mu książki do czytania, to dziecko będzie miało obojętny stosunek do książki. Dlatego należy jak najwcześniej zapoznawać je z książką przez wspólne czytanie i oglądanie obrazków.

Praca nauczyciela w klasie

Niestety zdarza się dość często, że rodzice nie czytają książek swoim dzieciom ani nie zachęcają ich do sięgania po nie. Powody mogą być różne, lecz najczęściej rodzic sam nie czyta i nie ma takiej potrzeby. Dlatego nauczyciele w szkole powinni zadbać, aby od najmłodszych klas rozwijać u uczniów chęć sięgania po tradycyjne książki. Nieodłącznym elementem nauki szkolnej są lektury, dlatego też nauczyciel powinien w odpowiedni sposób zmotywować uczniów do ich przeczytania. Może np. opowiedzieć swoje wrażenia z danej książki, przeczytać uczniom na głos kilka rozdziałów podczas lekcji, a także na bieżąco starać się wyjaśniać niezrozumiałe wątki. Warto pamiętać o metodzie reżyserii wychowawczej czy dramie, jak pisze Elżbieta Jezierska-Wiejak, „szczególnie istotnej w przypadku dzieci z trudnościami szkolnymi”⁵⁶. Z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym można także stosować standardowe metody werbalne, czyli czytanie książek, opowiadanie, dyskusje bądź inscenizacje.

Nauczyciel może również zmienić formę sprawdzenia wiedzy uczniów z danej lektury. Jednym z przykładów może być przeprowadzenie z dziećmi dyskusji, swobodnej rozmowy o poszczególnych bohaterach, ich zachowaniu oraz sytuacjach, w jakich się znaleźli. Z pewnością taka forma sprawdzenia wiedzy będzie atrakcyjniejsza dla wielu uczniów, prawdopodobnie także więcej z niej zapamiętają.

54 G. Leszczyński, M. Zajac, dz. cyt., s. 251.

55 Tamże, s. 257.

56 E. Jezierska-Wiejak, *Terapia poprzez dramę dziecka napotyającego trudności szkolne*, [w:] *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju. Konteksty diagnostyczne i terapeutyczne*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2005, s. 149–162.

Praca wychowawcy w świetlicy

W trakcie lekcji związanych z czytaniem zazwyczaj najbardziej aktywne są dzieci z prawidłowych i zasobnych rodzin, które w domu mają dostęp do książek. Problem pojawia się w przypadku uczniów ze środowisk mniej zamożnych, niżej wykształconych, w których książka jest dobrem luksusowym albo – niestety – niepotrzebnym. Są także dzieci z deficytami, zaburzeniami, nieśmiałe, wycofane, dla których relacje interpersonalne „twarzą w twarz” są trudne i którym bohaterowie książek mogą być wówczas bliscy. W takiej sytuacji kompensującą i terapeutyczną rolę może pełnić świetlica szkolna.

Aby zachęcić dzieci do czytania książek drukowanych oraz pokazać im, że jest to przyjemność, a nie jedynie obowiązek, można zorganizować w świetlicy różnego rodzaju gry i zabawy czytelnicze. Zabawa jest dla dzieci rozrywką, czymś przyjemnym i łatwym, dlatego powinno się wykorzystywać ją do zainteresowania ich czytaniem książek. Jadwiga Andrzejewska uważa, że „gry i zabawy czytelnicze sprawiają dzieciom przyjemność, umacniając w nich przekonanie o wartości czytania [...] dzieci poszerzają swoją wiedzę, ucząc się od innych”⁵⁷. Tu zastosowanie ma również zasada „bawiąc – uczyć”, która jest najlepszą metodą, ukazania dzieciom w prosty sposób korzyści płynących z czytania książek. Andrzejewska zauważa także, iż „zabawowe formy rozwijają spostrzegawczość, myślenie, pamięć, refleks oraz zaspokajają potrzebę aktywności dziecka”⁵⁸. Autorka proponuje do wykorzystania gry i zabawy czytelnicze, głównie stolikowe, słowne oraz ruchowe, czyli te, które są wykorzystywane standardowo w pracy świetlicy. Można zaproponować np.: konkursy na temat znajomości poszczególnych baśni, quizy, wypisanie alfabetu tytułów znanych książek lub jak największej liczby lektur zawierających w tytule imię, zagadki, krzyżówki, rebusy i kalambury z tytułami baśni lub wybranych postaci, zabawę „Kim jestem?” (odgadywanie bohatera literackiego lub autora książki), dopisywanie dalszych losów bohaterów, odnajdywanie ukrytych tytułów książek w ułożonej historii, rozsypanki/układanki (łączenie tytułów książek z ich autorami, dopasowywanie bohatera do atrybutu itp.), domino literackie, zabawy z piłką (np. jedno dziecko mówi nazwisko autora i rzuca piłkę do kolegi, który musi podać dzieło wymienionego przez kolegę pisarza), wykonanie rysunku, okładki książki lub zakładki z ulubionym bohaterem literackim. Można także wykorzystać krótkie inscenizacje lub przedstawienia teatralne wybranych książek bądź ich fragmentów czy ułożenie hasła reklamującego czytanie książek.

57 J. Andrzejewska, *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka*, t. 2: *Praca pedagogiczna biblioteki*, Warszawa 1996, s. 124.

58 Tamże.

Zajęcia w bibliotece

Niezwykle ważna jest także współpraca nauczycieli i wychowawców z biblioteką. W bibliotece można zorganizować dzieciom zajęcia, podczas których dowiedzą się m.in. o tym, jak powstała książka drukowana oraz jak jest zbudowana. Miejsce, jakim jest biblioteka, z pewnością będzie dla młodszych dzieci atrakcyjniejsze i odpowiedniejsze do przeprowadzenia zajęć na temat historii książki niż klasa szkolna. W bibliotece można również organizować różnego rodzaju konkursy ze znajomości poszczególnych książek, co zachęci dzieci do ich przeczytania. Można zaproponować także zorganizowanie czytelniczego kółka zainteresowań, pasowanie na czytelnika, przeprowadzenie konkursu na Czytelnika Roku, wycieczkę śladami pisarza lub bohatera literackiego bądź spotkania z autorami wybranych książek, podczas których będą oni czytali dzieciom swoje utwory. W gestii biblioteki leżą także obchody Światowego Dnia Książki i Praw Autorskich, przypadające na 23 kwietnia. Można w ramach takiego dnia zorganizować swobodne rozmowy, dyskusje na temat niedawno przeczytanych książek czy Bal Ulubionego Bohatera Literackiego. Jeżeli w szkole bibliotekarz współpracuje z nauczycielami i wychowawcami w świetlicy, to można pokusić się nawet o organizację Dnia Innej Epoki/Kultury. W ramach takiego wydarzenia dzieci mogłyby zapoznać się ze zwyczajami i tradycjami obowiązującymi w nowo poznanej epoce, do której przenieśli się wraz z bohaterem książki, przebierać się za bohaterów literackich żyjących w innej epoce lub kulturze, a nawet przygotować dania obowiązujące w innych kulturach.

Dobór książek

Bardzo ważną kwestią jest to, że nie można dzieci zmuszać do czytania książek. Nie powinno się, jak zauważa Daniel Pennac, „przemieniać w pańszczyznę tego, co było przyjemnością”⁵⁹. Czytanie sprawiało w dzieciństwie radość, ponieważ nikt nie zadawał pytania, ile zrozumiało się z danego opowiadania. W momencie, gdy dziecko idzie do szkoły i nakazuje mu się przeczytanie poszczególnych lektur, z których treści jest później odpytywane, traci ono chęć i przyjemność płynącą z samego czytania, zmieniając ją w nieprzyjemny obowiązek, który musi wykonać. Ważny jest zatem odpowiedni dobór książek. Dorosły powinien dokładnie zapoznać się z tekstem, który następnie przekaże dziecku. Książka przeznaczona dla dzieci nie może nieść treści, które są dla niego nieodpowiednie. Warto stosować zasadę stopniowania trudności oraz skore-

59 D. Pennac, *Jak powieść*, przeł. K. Bieńkowska, Warszawa 2007, s. 54.

lować ją z zainteresowaniami dziecka – zaczynać od utworów krótkich, wierszowanych, zbliżonych problematyką do codzienności. Później można wprowadzać opowiadania i dłuższe teksty literackie, z bogatszą fabułą i wątkami fantastycznymi. Należy pamiętać, że formy pracy muszą być dla dziecka interesujące i pobudzające jego ciekawość. Przyszły czytelnik nie powinien być zmuszany do podjęcia czytania, lecz zachęcany przykładem rodzica, nauczyciela, wychowawcy lub bibliotekarza. Czytanie dziecku na głos również pobudzi jego wyobraźnię i motywację do kontynuowania tej czynności w przyszłości. Należy pokazać dzieciom wartości, jakie daje czytanie, czyli: rozwijanie własnej wyobraźni, wyrażanie myśli, uczuć, emocji, poznawanie nowych krajów i ich tradycji. Książka pozwala także na przeżywanie wraz z bohaterami ich przygód, może rozśmieszyć lub zasmucić, uczy zrozumienia, szacunku i akceptacji. Zaprezentowane wyżej przykłady mogą być pomocne we wsparciu dziecka rozpoczynającego swą przygodę z książką.

Konkluzja

W wielu polskich domach książka traktowana jest jak produkt luksusowy lub zbędny, a rodziców trudno przekonać, że powinni to zmienić. We współczesnej szkole natomiast dużą wagę przywiązuje się do testów sprawdzających, czy uczeń przeczytał lekturę. Ważniejsze staje się nie rozumienie bądź interpretacja tekstu, lecz słowa-klucze odpowiednio wykorzystane w sprawdzającym „wiedzę” teście. Gdy się dużo czyta i ma się inny horyzont interpretacyjny, trudniej wpaść na podstawowy, często prymitywny klucz. A przecież w książce ważniejsze powinny być inne kwestie – William Somerset Maugham pisał, że przyzwyczaić się do czytania książek to zbudować sobie schron przed większością przykrości życia codziennego.

Być może system edukacyjny się zmieni; warto przypomnieć, że istnieją bardzo dobre koncepcje metodyczne pracy z tekstem już na etapie szkoły podstawowej, np. Wiesławy Żuchowskiej *Oswajanie ze sztuką słowa* czy seria: „To lubię!” Zofii Agnieszki Kłakówny i Marii Jędrychowskiej, które może wykorzystywać nauczyciel podczas lekcji. Nieoceniona jest także praca bibliotekarza, chociażby w zakresie organizacji Dni Książki oraz wszelkiego rodzaju konkursów czytelniczych. Myślę jednak, że największa rola we wzmacnianiu czytelnictwa książek u dzieci spoczywa na pedagogach w świetlicach szkolnych. Mając do dyspozycji wiele zajęć wolnoczasowych, są oni w stanie uczynić bardzo wiele, aby książka stała się dla ich podopiecznych bliskim przyjacielem.

Bibliografia

- Akimjak A., *Bajka w wychowaniu i terapii*, [w:] *Baśń w terapii i wychowaniu*, red. S. Kawalla, E. Lewandowska-Tarasiuk, J.W. Sienkiewicz, Warszawa 2012.
- Andrzejewska J., *Bibliotekarstwo szkolne. Teoria i praktyka*, t. 2: *Praca pedagogiczna biblioteki*, Warszawa 1996.
- Andrzejewska A., *Magia szklanego ekranu. Zagrożenia płynące z telewizji*, Warszawa 2007.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek, Warszawa 1996.
- Cichoń-Piasecka M., *Baśń w kulturze, terapii i wychowaniu*, [w:] *Baśń w terapii i wychowaniu*, red. S. Kawalla, E. Lewandowska-Tarasiuk, J. W. Sienkiewicz, Warszawa 2012.
- Dagiel M., *Czytelnictwo*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Handford O., Karolak W., *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Łódź 2007.
- Jezińska-Wiejak E., *Terapia poprzez dramę dziecka napotykającego trudności szkolne*, [w:] *Dziecko z zaburzeniami w rozwoju. Konteksty diagnostyczne i terapeutyczne*, red. B. Cytowska, B. Winczura, Kraków 2005.
- Kozłowska A., *Zaczarowane bajki, które leczą dla dzieci i dorosłych*, Warszawa 2007.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2014.
- Leszczyński G., Zajac M., *Książka i młody czytelnik*, Warszawa 2013.
- Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.
- Pennac D., *Jak powieść*, przeł. K. Bieńkowska, Warszawa 2007.
- Przećławska A., *Funkcja książki w kulturze współczesnej*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przećławska, Warszawa 1978.
- Raczkowska J., *O polskim nieczytaniu*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 6, s. 3–13.
- Radzikowska D., *Dziecko, które czyta? O rozbudzaniu zainteresowań czytelniczych uczniów klas I–III*, [w:] *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2011.
- Strzelecka-Lemiech A., *Biblioterapia*, „Głos Pedagogiczny” 2012, nr 40, s. 13–15.
- Szulc W., *Bajki nie-bajki i bajkoterapia*, „Życie Szkoły” 2006, nr 6, s. 5–11.
- Truskolaska J., *Wychować miłośnika książki*, Tychy 2007.
- Zasadzka Z., *Streszczenie raportu końcowego z badania „Czytelnictwo dzieci i młodzieży”*, Warszawa 2014.
- Żelazińska A., *Książki wieczyste*, „Polityka” 2016, nr 6 (3045), s. 82–84.

Significance of work with a printed book for the care-takers of the school day-care centres

Abstract:

This article tackles the issue of research describing the decline in number of readers amongst children in Poland. The author points to the main reasons for such phenomenon, subsequently analyzing cognitive, moral and therapeutic benefits of the contact with printed books. The summary stresses some examples of good practices concerning encouraging children, also those with special educational needs, to read, i.e. feasible methods that are possible to accomplish by the tutors in the day-care school centers.

Keywords:

book, reading books, school day-care centers, special-need child, therapy reading

CZĘŚĆ IV

Wybrane rozwiązania wspierające dziecko
w poznawaniu świata i siebie

Gry w rozwijaniu wybranych kompetencji kluczowych dzieci – przegląd literatury przedmiotu | Marta Kondracka-Szala, Uniwersytet Wrocławski

Streszczenie:

Opracowanie dotyczy problematyki gier i grywalizacji w edukacji dzieci, szczególnie w odniesieniu do rozwijania kompetencji kluczowych. Jego celem jest zaprezentowanie dotyczących tego obszaru poglądów, które są obecne w polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu. Wnioski z analiz mają znaczenie poznawcze i praktyczne. Stanowią refleksję nad przyszłością wykorzystywania gier w edukacji dzieci.

Słowa kluczowe:

edukacja dziecka, gamifikacja, gry, grywalizacja, kompetencje kluczowe

Wprowadzenie

Niewątpliwie tematyka gier w rzeczywistości edukacyjnej dziecka zasługuje na uwagę oraz dogłębną analizę. Wydaje się to istotne zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki. W niniejszym artykule skoncentrowano się na zaprezentowaniu obecności tego zagadnienia w literaturze przedmiotu, w mniejszym stopniu natomiast opracowanie dotyczy szerokiej problematyki praktycznego wykorzystania gier w nauczaniu/uczeniu się i wychowaniu dzieci.

W związku z powyższym założeniem dokonano przeglądu literatury przedmiotu, zarówno polskiej, jak i anglojęzycznej, z wykorzystaniem kilku baz danych, m.in. Google Scholar, Scopus, Sage i ACM Digital Library. Poszukiwano tam publikacji związanych z grami, wykorzystując następujące hasła/słowa kluczowe w języku angielskim i polskim: *gry/gamifikacja w edukacji, gry/gamifikacja w edukacji dzieci*, a następnie hasła pokrewne związane z określonymi obszarami kompetencji, np.: *gry w edukacji językowej, gry w nauczaniu matematyki* itp.

Literatura dotycząca obecności gier w edukacji, szczególnie w odniesieniu do dzieci, jest bardzo obszerna. Na przykład w bazie Google Scholar hasło *gry w edukacji dzieci* to 12 100 wskazań. Wszystkie znalezione teksty należą do jednej z trzech kategorii: empiryczne, teoretyczne lub stanowiące przegląd literatury. Przeważają jednak publikacje, które są praktycznym spojrzeniem na wykorzystywanie gier w edukacji dzieci bądź młodzieży. Często są to prezentacje przykładów dobrych praktyk, pomysłów na uatrakcyjnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego za pomocą gier lub ich elementów. Bywa, że w owych publikacjach brakuje ewaluacji, oceny podjętych działań i pomysłów. Z analiz wynika, że bardzo rzadko w literaturze obecne są badania wskazujące na efektywność wprowadzania gier bądź elementów mechaniki gier (gamifikacji) do edukacji. Może to być przyczyną trudności w ocenie ich przydatności w nauczaniu i wychowaniu dzieci. Niemniej jednak publikacje dotyczące badanego obszaru zasługują na przywołanie i refleksję.

Warto również na początku zaprezentować definicje podstawowych pojęć stanowiących sedno rozważań w niniejszym opracowaniu, czyli gry, grywalizacji i kompetencji kluczowych.

Według Johana Huizingi gra to dobrowolna aktywność, która jest świadomie oddzielana od zwyczajnego świata jako mniej poważna, lecz jednocześnie absorbuje gracza w sposób intensywny i całkowity. Czynność ta nie wiąże się z korzyścią materialną i nie da się z niej czerpać zysków. Gra odbywa się w swojej własnej przestrzeni, zarówno miejscu, jak i czasie, zgodnie z ustalonymi regułami i w określonym porządku¹.

W kontekście niniejszych rozważań istotne jest również pojęcie grywalizacji (ang. *gamification*), które rozumiane jest jako wykorzystanie struktury i mechaniki gier (poziomów, punktów, nagród, zadań, odznaczeń) w sytuacjach niebędących grami, w celu uzyskania pożądanego zachowania ludzi, np. zwiększenia zaangażowania lub motywacji do wykonania zadania. Technika grywalizacji bazuje na przyjemności, jaka płynie z pokonywania kolejnych wyzwań, rywalizacji czy współpracy². Elementy grywalizacji są często wykorzystywane w procesie dydaktycznym i wychowawczym, w pracy z dziećmi w różnym wieku. Należą do nich np.: odznaki, pieczątki motywujące, tablice zachowań, punktowanie osiągnięć i wyników w nauce.

Kompetencje kluczowe to natomiast połączenie trzech aspektów: wiedzy, umiejętności oraz postaw właściwych dla danej sytuacji³. Ich

1 P. Tkaczyk, *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012, s. 14.

2 *Gamification. Gryzacja, gryfikacja, grywalizacja, a może gamifikacja?*, <http://docplayer.pl/1319508-Gamification-gryzacja-gryfikacja-grywalizacja-a-moze-gamifikacja.html> [dostęp: 25.06.2016].

3 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/we), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF> [dostęp: 25.06.2016].

nabywanie i rozwijanie ma dać współczesnemu człowiekowi szansę na samorozwój, bycie zaangażowanym i odpowiedzialnym obywatelem swojego kraju oraz uzyskanie zatrudnienia. Kompetencje kluczowe powinny być rozwijane w procesie uczenia się przez całe życie. Wyróżnia się osiem grup kompetencji kluczowych:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość,
- świadomość i ekspresję kulturalną.

Na potrzeby tego opracowania niektóre z powyższych grup kompetencji zostały połączone, dodano do nich również zdrowie i sprawność fizyczną⁴. Ze względu na obszerność zagadnienia nie poruszono problematyki obecności gier w rozwijaniu kompetencji kulturalnych, czyli tych związanych ze sztuką. Wspomniano jedynie o kompetencjach społeczno-emocjonalnych, jak również tych związanych z przedsiębiorczością, inicjatywą, umiejętnością uczenia się. Zdaniem autorki zaprezentowane powyżej obszary kompetencji wymagają poświęcenia im miejsca w odrębnym opracowaniu.

Kontekst podjętej problematyki

Obecność gier w działaniach pedagogicznych, kształceniu oraz wychowaniu dzieci i młodzieży jest tematem szeroko dyskutowanym, wokół którego kumuluje się wiele zarówno nadziei, jak i wątpliwości. Najwięcej miejsca w rozważaniach poświęca się wykorzystaniu w edukacji gier komputerowych i video. Warto w tym miejscu odnieść się do raportów z badań dzieci i młodzieży w omawianym zakresie. Przykładem międzynarodowego raportu dotyczącego problematyki wykorzystania komputerów w edukacji jest *Students, Computers and Learning, Making the Connection*⁵. Wyniki w nim umieszczone wskazują, że zarówno

4 J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, *Wprowadzenie*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, Kraków-Białystok 2013, s. 8.

5 *Students, Computers and Learning. Making the Connection*, Programme for International Student Assessment, Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], Paris 2015, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9815021e.pdf?expires=1467021165&id=id&accname=guest&checksum=4132FED03BEA0>

15-latkowie najrzadziej korzystający z nowych technologii, jak i młodzież ich nadużywająca osiągała gorsze rezultaty w edukacji szkolnej. Umiar w korzystaniu z takich nowoczesnych narzędzi, jak Internet i komputer, jest szansą na lepsze wyniki w nauce. Na gruncie polskim warto wspomnieć o wynikach dwóch badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych⁶. Badania te dotyczyły roli gier w życiu uczniów kończących piątą klasę szkoły podstawowej oraz dzieci sześć- i siedmioletnich. Ich wyniki potwierdziły, że gry komputerowe, a w przypadku młodszych dzieci również gry planszowe, są nieodłącznym elementem ich codzienności. Wskazano także, że gry mają zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ na różne obszary rozwoju dzieci. W kwestii korelacji grania, głównie w gry komputerowe, z ocenami szkolnymi należy jednak zaznaczyć, iż według badaczy nie ma w tym obszarze żadnych pozytywnych efektów⁷. Nawet jeśli gry nie wpływają pozytywnie na wyniki w nauce, to niewątpliwie, jak zostało już wcześniej wspomniane, mogą przyczyniać się do zmian na lepsze w określonych obszarach rozwoju. Dzieje się tak pomimo faktu, iż wykorzystywanie w edukacji gier niesie ze sobą pewne ryzyko, np. związane z uzależnieniami⁸. Wiele publikacji – zarówno polskich, jak i obcojęzycznych – dotyczy tej problematyki w odniesieniu do dzieci i młodzieży⁹.

Pomimo dostrzeganych negatywnych stron gier cyfrowych od wielu lat podejmowane są działania mające na celu wprowadzenie gier (także planszowych, karcianych, terenowych itd.) do przestrzeni edukacyjnej współczesnych młodych ludzi. Dzieje się tak z kilku przyczyn i powstało na ten temat wiele publikacji. Niektóre z argumentów zasługują na szczególną uwagę. Augustyn Surdyk osadza obecność gier w życiu ludzi, a także w edukacji, w kontekście kulturowym, społecznym¹⁰. Uzasadnia on ten stan istnieniem i funkcjonowaniem współczesnego człowieka w „cywilizacji zabawy”. Charakteryzuje także teraźniejszość (choć nie tylko, bo ludzie od zawsze mieli potrzebę zabawy i rozrywki) jako swoisty „pęd ku zabawie”¹¹. Wszechobecne są hasła, słowa-klucze, które skłaniają do poszukiwania rozrywek, do podejmowania czynności ludycznych.

[DoDCF5B1BFCD86BA49C](http://doi.org/10.1515/1744-0019(2016)10.1.1) [dostęp: 25.06.2016].

6 *Gry w życiu uczniów*, Warszawa 2014, http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/gry_w_zyciu_uczniow_informacja_prasowa_IBE_17.06.2014.pdf [dostęp: 25.06.2016].

7 Tamże.

8 S. Dylak, *Szkoła w cyfrowym uścisku – z nadzieją nie tylko na igrzyska...*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 192.

9 Zob. C. Black, *It will never happen to me. Growing up with addiction as youngsters, adolescents, adults*, Center City, Minn 2013; M. Filiciak, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa 2006; W. Furmanek, *Uzależnienie od komputera i Internetu (technologii internetowych)*, „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 49–71; D. Gentile, *Pathological video-game use among youth ages 8 to 18. A National Study*, „Psychological Science” 2009, nr 20 (5), s. 594–602; D. Kuss, M. Griffiths, *Online gaming addiction in children and adolescents. A review of empirical research*, „Journal of Behavioral Addictions” 2012, nr 1, s. 3–22.

10 A. Surdyk, *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, „Homo Communicativus” 2008, nr 3 (5), s. 27–46, <http://www.hc.amu.edu.pl/numery/5/surdyk2.pdf> [dostęp: 25.06.2016].

11 Tamże, s. 30.

Warunki są doskonałe, szczególnie dzięki rozwojowi technologicznemu. W tę przestrzeń dobrze wpisują się gry, nie tylko cyfrowe (ang. *digital games*), lecz także tradycyjne, planszowe czy karciane. Monika Wawer podkreśla, iż potrzeby aktualnego pokolenia młodych ludzi można określić mianem 3F, co oznacza *fun, friend, feedback*¹². Wprowadzanie gier do edukacji jest zatem nie tylko pożyteczne, lecz także przyjemne, a dzięki temu motywujące¹³. Wobec powyższego należy stwierdzić, że gry są bliskie współczesnemu dziecku i nastolatkowi. Warto wykorzystać to, co dobrze znane i lubiane, do uczenia się nowych rzeczy.

Takie stanowisko jest obecne również w literaturze przedmiotu poza Polską¹⁴. Autorzy zwracają uwagę na potencjał gier jako narzędzia edukacyjnego. Ich zdaniem uwidacznia się on w następujących aspektach towarzyszących graniu: uczeniu się przez działanie, motywowaniu, rozwijaniu kompetencji oraz uczeniu się w środowisku. Stanisław Dylak¹⁵ pisze, że warto wykorzystać naturalną skłonność uczniów do grania, niejako spotykać się z nimi tam, gdzie są oni teraz, i na tej podstawie budować nowe oblicze edukacji, z grami jako jednym ze środków edukacyjnych.

Niestety w polskiej edukacji formalnej uwidacznia się przekonanie, że czas przeznaczony na zabawę i rozrywkę to czas stracony, a zatem inicjowanie i podejmowanie działań o takim charakterze podczas procesu uczenia (się) nie służy niczemu istotnemu¹⁶. Oczywiście, postawa optymizmu nie powinna przesłaniać możliwych negatywnych konsekwencji, które przypisywane są wpływowi gier cyfrowych, takich jak: uzależnienie, ograniczenie aktywności fizycznej, pogorszenie stanu zdrowia, otyłość, niekorzystne zmiany w kontaktach społecznych, stany depresyjne itp.¹⁷

Zarysowując kontekst funkcjonowania gier w edukacji, warto zwrócić uwagę na istniejące w Stanach Zjednoczonych szkoły, które w całości zostały oparte o gry. Są to: Quest to Learn i PlayMaker School, w których edukacja bazuje na gotowych grach, ich projektowaniu i wykorzystaniu ich elementów, czyli ramifikacji¹⁸. Niestety w Polsce nie ma jeszcze takich miejsc, chociaż jedna z uczelni wyższych, Akademia Leona Koźmińskiego, wprowadza do swoich programów nauczania na wszystkich poziomach studiów właśnie grywalizację.

12 M. Wawer, *Grywalizacja w edukacji i szkoleniu pracowników*, „Edukacja, Technika, Informatyka” 2014, nr (1), s. 249–254.

13 Tamże, s. 250.

14 M.A. Evans [i in.], *Youth and video games*, „Zeitschrift für Psychologie” 2015, nr 221, s. 98–106; I. Granic, A. Lobel, R.C. Engels, *The benefits of playing video games*, „American Psychologist” 2014, nr 69 (1), s. 66–78; S. Sandusky, *Gamification in Education*, Arizona 2015, <http://hdl.handle.net/10150/556222> [dostęp: 25.06.2016].

15 S. Dylak, dz. cyt., s. 191.

16 Zob. M. Drews, *Gry komputerowe a analfabetyzm funkcjonalny i informacyjny*, „Homo Communicativus” 2008, nr 2 (4), s. 59–72.

17 Zob. B. Danowski, A. Krupińska, *Dziecko w sieci*, Gliwice 2007; M. Goetz, *Klikaj z umiarem*, „Głos Nauczycielski” 2014, nr 36, s. 17; I. Ulfik-Jaworska, *Zabójcze klikanie – o wpływie gier komputerowych na dzieci*, „Życie Szkoły” 2013, nr 7, s. 8–11.

18 A. Stokowska, *EduCraft – gry w edukacji*, <https://osswiata.pl/stokowska/2012/09/07/42/> [dostęp: 25.06.2016].

Gry w rozwijaniu wybranych kompetencji kluczowych

Pierwszą grupą kompetencji, na którą zwrócono uwagę, są kompetencje językowe. Składają się na nie wiedza, umiejętności i postawy, pozwalające na sprawne porozumiewanie się w języku ojczystym i/lub w językach obcych. Mowa zatem o kompetencjach lingwistycznych (leksyka, gramatyka, ortografia i interpunkcja) oraz komunikacyjnych (płynność, swoboda wypowiedzi, komunikatywność, wymowa, intonacja, akcent)¹⁹. Taka charakterystyka owych kompetencji jest znaczącym uproszczeniem; ze względu na ograniczenia oraz ideę niniejszego opracowania wydaje się jednak wystarczająca.

Wykorzystywanie gier bądź ich elementów w doskonaleniu kompetencji językowych jest bardzo popularne, a przy tym stanowi obszar dość szeroko opisany w literaturze przedmiotu. Polska perspektywa w tym zakresie prezentowana jest przez Augustyna Surdyka, Natalię Wajdę, Artura Urbaniaka²⁰ oraz autorów wielu publikacji dotyczących metodycznych aspektów włączania gier i ich elementów do procesu nauczania/uczenia się języka. Również w obszarze literatury zagranicznej istnieje w tym zakresie wiele interesujących opracowań²¹.

Na gruncie polskim należy przede wszystkim zwrócić uwagę na publikacje Teresy Siek-Piskozub²², które dotyczą glottodydaktyki i wykorzystania gier w tym obszarze. Autorka widzi w tym zakresie szereg możliwości, znajdując uzasadnienie dla swojego stanowiska w licznych badaniach²³. W literaturze przedmiotu obecnych jest wiele klasyfikacji gier. Na potrzeby edukacji językowej Siek-Piskozub przyjmuje następujący podział: karciane, planszowe, werbalne, umysłowe (np. krzyżówki, rebusy, diagramy)²⁴. Często są to gry dydaktyczne, mają cel edukacyjny i są umiejętnie przeprowadzane. Bywają strategiczne lub losowo-strategiczne. Na rynku funkcjonuje wiele gier językowych dotyczących różnorodnych obszarów

19 B. Dudel, *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Soldatow, Kraków-Białystok 2013, s. 20.

20 Zob. A. Surdyk, *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gierfabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, red. A. Surdyk, Poznań 2007, s. 91–98; N. Wajda, *Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego dla przedszkolaków*, „Homo Ludens” 2014, nr 1, s. 199–213; A. Urbaniak, *Kultura a język. Rola gier w rozwoju językowym współczesnego człowieka w świetle hipotezy Sapira-Whorfa*, „Homo Ludens” 2009, nr 1, s. 269–278.

21 Zob. W. Littlewood, *Communicative Language Teaching*, Cambridge 1994; B.H. Sørensen, B. Meyer, *Serious Games in language learning and teaching – a theoretical perspective*, [w:] *Proceedings of the 3rd International Conference of the Digital Games Research Association*, 2007, s. 559–566, <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.23426.pdf> [dostęp: 25.06.2016r]; J.F.F. Flores, *Using Gamification to Enhance Second Language Learning*, „Digital Education Review” 2015, nr 27, s. 32–54; B.F. Klimova, *Games in the Teaching of English*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences” 2015, nr 191, s. 1157–1160; S.A. Eisenchlas, A.C. Schalley, G. Moyes, *Play to learn. Self-directed home language literacy acquisition through online games*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2016, nr 19 (2), s. 136–152.

22 Zob. T. Siek-Piskozub, *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań 1995; też, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa 2001.

23 T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc...*, s. 146–151.

24 Tamże, s. 202.

i przeznaczonych dla dzieci oraz młodzieży w różnym wieku. Celem niniejszego opracowania jest jednak prezentacja poglądów i badań zawartych w literaturze przedmiotu, a nie przedstawienie oferty tychże gier.

Większość publikacji z tego obszaru to prace dotyczące dobrych praktyk, stanowiące pomysły na uatrakcyjnienie procesu edukowania dzieci i młodzieży z wykorzystaniem gier bądź strategii gamifikacji²⁵. Sporą część literatury stanowią książki będące bogatymi zbiorami gier wraz z ich opisami, czasem poszerzonymi o rozważania teoretyczne²⁶. Rzadko można spotkać artykuły prezentujące wyniki badań czy analizy stanowisk teoretycznych dotyczących omawianego zagadnienia.

W literaturze zagranicznej dominują analizy z obszaru wzbogacania procesu nauczania języków grami komputerowymi, video lub cyfrowymi (w szerszym znaczeniu). W nawiązaniu do powyższego zjawiska, szeroko obecnego w literaturze, warto poświęcić uwagę grom komputerowym i cyfrowym (*digital games*). Stwarzają one nieskończenie wiele możliwości wzbogacania procesu nabywania kompetencji językowych, stanowiąc jednocześnie bogate pole działań badawczych, które prowadzą do budowania ogólnych założeń czy teorii. Stanowiska autorów, badaczy i praktyków są podzielone. Jedni uważają, że gry cyfrowe mają ogromny potencjał. Inni zwracają uwagę na zagrożenia płynące z ich nadużywania w procesie dydaktycznym w odniesieniu np. do nauczania języka²⁷. W literaturze podkreśla się cechy komputerowych gier językowych, które są nie do zastąpienia przez inne rodzaje gier czy aktywności wykorzystywane podczas nauki języka; umożliwiają one bowiem trening wszystkich czterech sprawności w jednym czasie (czytanie, pisanie, słuchanie, mówienie), a także odnoszą się do jednego lub kilku podsystemów języka – leksykalnego, gramatycznego i fonologicznego²⁸. Takie stanowisko reprezentuje Mark Griffiths²⁹, który podkreśla rolę gier video w zdobywaniu kompetencji językowych. Szczególnie istotne korzyści w wykorzystywaniu gier w omawianym obszarze to wzrost motywacji i zaangażowania spowodowany wprowadzeniem czynnika zabawy do nauki³⁰.

25 A. Jaroszewska, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości*, „Homo Communicativus” 2008, nr 4, s. 157–166; M. Mochocki, *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens” 2009, nr 1 (1), s. 177–189; A. Chowaniec-Inglot, *Bingo, domino i inne gry na lekcjach języka niemieckiego*, „Zeszyty Glottodydaktyczne” 2009, z. 1, s. 203–212; D. Dworakowska-Marinow, *Gry dydaktyczne na lekcjach języka polskiego wobec tradycyjnych metod kształcenia językowego i literackiego*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, red. A. Surdyk, Poznań 2007, s. 211–218.

26 Zob. T. Orlick, *Cooperative games and sports. Joyful activities for everyone*, USA 2006.

27 J. Stasieńko, *Gry komputerowe – jestem na „tak”, jestem na „nie”. Zagrożenia, szanse i wyzwania rozrywki komputerowej*, http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wszechnica/07.pdf [dostęp: 25.06.2016].

28 M.A. Pietrus-Rajman, *ICT w nauczaniu języków obcych na przykładzie interaktywnej gry komputerowej ABC-LinguaTour*, http://christiannink.de/fileadmin/dokumente/Downloads/referat_pl-abc.pdf [dostęp: 25.06.2016]; K. Kotuła, *Gra komputerowa na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 3, s. 122–124; H. Reinders, *Digital games in language learning and teaching*, United Kingdom 2012; M. Peterson, *Computer games and language learning*, New York 2016.

29 M. Griffiths, *The educational benefits of videogames*, „Education and Health” 2002, nr 20 (3), s. 48.

30 M. Warschauer, D. Healey, *Computers and language learning. An overview*, „Language Teaching” 1998, nr 31 (2), s. 60.

Interesujący pogląd na gamifikację w nauczaniu drugiego języka (*L2 learning*), poparty przeprowadzonymi badaniami, prezentuje Jorge Flores³¹. Podkreśla on, że odpowiednio włączone do edukacji językowej elementy gamifikacji wpływają nie tylko na realizację celów kształcenia w zakresie kompetencji komunikacyjnych, lecz także mają pozytywny wpływ na motywację uczniów oraz pokonywanie innych trudności, np. nieśmiałości, barier w kontaktach społecznych. Birgitte H. Sørensen oraz Bente Meyer³², w konkluzji swoich badań i rozważań teoretycznych dotyczących wykorzystania cyfrowych *serious games* w nauczaniu języka dzieci w wieku 9–10 lat, zwracają uwagę na kilka istotnych aspektów. Podkreślają ryzyko sprowadzenia obecności gier w edukacji językowej do musztry na bazie materiałów edukacyjnych, w przeciwieństwie do sytuacji, symulacji komunikacyjnych, które wyzwalaają myślenie, owocną interakcję i zaangażowanie dzieci. Poza tym należy spojrzeć na gry cyfrowe w nauczaniu języka (i nie tylko) szerzej – jak na koncepcję wykorzystania gier w edukacji, a nie tylko w ujęciu wąskim, czyli jak na oparte na grach materiały do nauki języka (*game-based language learning*)³³.

Ogromny potencjał niosą ze sobą również gry inscenizacyjne (*role-play*), a także gry fabularne (*role-playing games*)³⁴. W ujęciu dydaktycznym technika *role-play* to, jak pisze Surdyk³⁵, odgrywanie krótkich, prostych scenek dotyczących życia codziennego, które stanowią sytuacje komunikacyjne. Jako takie dają one szansę na doskonalenie przede wszystkim kompetencji językowych (szerzej: komunikacyjnych), poprzez wykorzystywanie w toku odgrywania określonego słownictwa, zwrotów, fraz itp. Gry inscenizacyjne są pomocne w realizacji jeszcze innych celów, np. wzmacniania poczucia pewności siebie, empatii, autonomizacji, rozwoju wyobraźni itp.³⁶ Gry fabularne można podzielić na oparte na współzawodnictwie (*competitive games*), na współpracy (*co-operative games*) lub takie, które łączą te elementy³⁷. Wśród gier fabularnych stosowanych w nauczaniu języka rozróżnia się gry komunikacyjne (*communicative games*) i lingwistyczne (*linguistic games*), stosownie do istniejących grup kompetencji językowych. „Różnica między nimi polega na tym, że w grach komunikacyjnych większy nacisk kładzie się na udaną komunikację niż na poprawność językową”³⁸. Omawiane gry fabularne są wykorzystywane w edukacji językowej ze względu na pewne cechy różniące

31 Zob. J.F.F. Flores, dz. cyt.

32 B.H. Sørensen, B. Meyer, dz. cyt., s. 565.

33 Tamże, s. 565.

34 A. Surdyk, *Technika role play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów*, [w:] *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, red. W. Wilczyńska, Poznań 2002, s. 121–136.

35 Tamże, s. 122.

36 Tamże, s. 123.

37 Tamże, s. 124.

38 Tamże.

je od gier *role-play* czy symulacji. Są to takie właściwości, jak: konieczność udziału w grze dodatkowej osoby (minimum jednej), akcja zapisana w scenariuszu, sytuacja osadzona w dowolnych realiach, długość trwania gry, większy stopień skomplikowania przebiegu oraz sytuacji komunikacyjnych³⁹. Z badań przeprowadzonych przez Surdyka wynika, że gry fabularne sprzyjają uczeniu się języka, a także autonomizacji owego procesu dydaktycznego pod warunkiem, iż odbywają się w określonych warunkach i przy założeniu, że zarówno uczący się, jak i nauczający mają dobre przygotowanie w zakresie wykorzystania tych nowatorskich rozwiązań⁴⁰.

Rozwijanie kompetencji matematycznych, naukowo-technicznych i informatycznych to kolejny obszar niezbędny do prawidłowego funkcjonowania we współczesnym świecie⁴¹. Na szczególną uwagę zasługują kompetencje matematyczne, gdyż, jak wskazuje wielu badaczy⁴², a także wyniki polskich raportów dotyczących umiejętności matematycznych⁴³, widoczny jest proces pogłębiania się deficytów w zakresie matematyki. Trudności zaobserwowane w tym obszarze u dzieci w wieku przedszkolnym zwiększają się jeszcze bardziej podczas edukacji wczesnoszkolnej.

W doskonaleniu wiedzy, umiejętności i postaw z zakresu wyżej wymienionych grup kompetencji szczególne znaczenie mają gry planszowe oraz cyfrowe, a także gry strategiczne, numeryczne, karciane i wyścigi⁴⁴. Wśród gier planszowych szczególnie wyróżnia się grę w szachy⁴⁵. Przydatność i skuteczność tego rodzaju gier potwierdzają liczne badania, głównie przeprowadzone za granicą⁴⁶. W kontekście gier

39 A. Surdyk, *Edukacyjna funkcja...*, s. 169–170.

40 A. Surdyk, *Technika role play...*, s. 135.

41 Kompetencje matematyczne obejmujące umiejętności wykorzystania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania problemów wynikających z codziennych sytuacji. Istotne są zarówno proces i czynności, jak i wiedza, przy czym podstawę stanowi należyte opanowanie umiejętności liczenia. Kompetencje matematyczne obejmują – w różnym stopniu – zdolności i chęci wykorzystywania matematycznych sposobów myślenia (myślenie logiczne i przestrzenne) oraz prezentacji (wzory, modele, konstrukty, wykresy, tabele). Za kompetencje techniczne uznaje się stosowanie tej wiedzy i metodologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby lub pragnienia ludzi. Kompetencje w zakresie nauki i techniki obejmują rozumienie zmian powodowanych przez działalność ludzką oraz odpowiedzialność poszczególnych obywateli. Kompetencje informatyczne obejmują umiejętność wykorzystywania technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się. Opierają się one na podstawowych umiejętnościach w zakresie TIK: wykorzystywania komputerów do uzyskiwania, oceny, przechowywania, tworzenia, prezentowania i wymiany informacji oraz do porozumiewania się i uczestnictwa w sieciach współpracy za pośrednictwem Internetu (zob. B. Dudel, dz. cyt. s. 20–21.)

42 Zob. E. Gruszczak-Kolczyńska, *Grzechy matematycznej edukacji*, „Matematyka” 2013, nr 3, s. 33–39.

43 *Diagnoza umiejętności matematycznych uczniów szkół podstawowych DUMA*, Raport IBE, Warszawa 2014, <http://eduentuzjasci.pl/matematyka-matura-2015/110-badanie/1167-diagnoza-umiejetnosci-matematycznych-uczniow-szkol-podstawowych-duma.html> [dostęp: 25.06.2016].

44 J. Way, *Learning Mathematics Through Games Series*, <http://nrich.maths.org/2491> [dostęp: 25.06.2016].

45 J.J. Watkins, *Across the board. The mathematics of chessboard problems*, USA 2007; J.D. Beasley, *The mathematics of games*, Oxford 2013.

46 B.J. Oldfield, *Games in the Learning of Mathematics. 1: A Classification*, „Mathematics in School” 1991, t. 20, nr 1, s. 41–43; R.E. Orim, C.O. Ekwueme, *The roles of games in teaching and learning of mathematics in junior secondary schools*, „Global Journal of Educational Research” 2011, nr 10 (2), s. 121; R. Caswell, *The value of play to enhance mathematical learning in the middle years of schooling*, [w:] *Conference Proceedings of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, Melbourne 2005, s. 217–224, <https://www.emis.de/proceedings/PME29/PME29CompleteProc/PME29Vol1Complete.pdf> [dostęp: 25.06.2016].

planszowych trzeba wspomnieć o zespole badawczym Roberta S. Sieglera⁴⁷, którego działania koncentrowały się wokół sprawdzania skuteczności wczesnej interwencji, polegającej na graniu w gry planszowe, w pokonywaniu trudności w obszarze matematyki (głównie w aspekcie zrozumienia pojęcia liczby i wykształcenia odpowiedniej reprezentacji liczebności). Badania przeprowadzone z dziećmi w wieku pięciu i siedmiu lat przez Sally Peters⁴⁸ pokazały, iż gry matematyczne korzystnie wpływają na ich uczenie się, lecz przede wszystkim wtedy, kiedy angażują się w nie również rodzice.

Na gruncie polskim na uwagę w tym obszarze zasługuje działalność badawcza i publikacje Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej wraz z zespołem⁴⁹. Warto zauważyć również publikację Krzysztofa Cipory i Moniki Szczygieł⁵⁰, która stanowi bogatą analizę kontekstu i zasadności wykorzystania gier planszowych w edukacji matematycznej. Większość polskiej literatury przedmiotu dotyczy jednak aspektów praktycznych, stanowi zbiór pomysłów i propozycji wykorzystania określonych gier w omawianym obszarze⁵¹. Warto zwrócić uwagę na bogate opracowanie poparte zagadnieniami teoretycznymi autorstwa Renaty Korolczuk i Małgorzaty Zambrowskiej, *Pozwólmy dzieciom grać. O wykorzystaniu gier planszowych w edukacji matematycznej*⁵². Autorki uznają, że gry pozwalają na ćwiczenie sprawności rachunkowej, wyobraźni geometrycznej, dobierania strategii, rozumowania oraz wskazują inne szczegółowe wymagania związane z edukacją matematyczną, które są opisane w podstawach programowych⁵³.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele pozycji dotyczących znaczenia gier cyfrowych w rozwijaniu kompetencji matematycznych i ICT oraz innych kompetencji niezbędnych do życia w XX wieku⁵⁴. Ze względu na ograniczenia niniejszego opracowania warto wspomnieć jedynie

47 R.S. Siegler, G.B. Ramani, *Improving low-income children's number sense*, [w:] *Space, time and number in the brain: searching for the foundations of mathematical thought*, red. S. Dehaene, E. Brannon, London 2011, s. 343–354; R.S. Siegler, G.B. Ramani, *Playing linear number board games – but not circular ones – improves low-income preschoolers' numerical understanding*, „Journal of Educational Psychology” 2009, nr 101 (3), s. 545.

48 S. Peters, *Playing games and learning mathematics. The results of two intervention studies*, „International Journal of Early Years Education” 1998, nr 6 (1), s. 49–58.

49 E. Gruszczyk-Kolczyńska, K. Dobosz, E. Zielińska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?*, Warszawa 1996.

50 K. Cipora, M. Szczygieł, *Gry planszowe jako narzędzie wspomagania rozwoju wczesnych kompetencji matematycznych*, „Edukacja” 2013, nr 3 (123), s. 60–75.

51 Zob. M. Major, B. Nawolska, *Gra strategiczno-losowa jako środek kształtowania intuicji probabilistycznych uczniów klas początkowych*, „Podíl matematiky na přípravě učitele primární školy” 2002, s. 110–114; A. Kozłowska-Brzoza, *Gry i zabawy matematyczne dla uczniów szkoły podstawowej*, Opole 2004; M. Dąbrowski, *Gry matematyczne nie tylko dla klas 1–3*, Opole 2015.

52 R. Korolczuk, M. Zambrowska, *Pozwólmy dzieciom grać. O wykorzystaniu gier planszowych w edukacji matematycznej*, Warszawa 2014, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/02/grypdf-1.pdf> [dostęp: 26.06.2016].

53 Tamże, s. 22.

54 S. Papert, *The children's machine. Rethinking school in the age of the computer*, New York 1993.

o wybranych badaniach i publikacjach⁵⁵. Ben Williamson⁵⁶ przedstawia wyniki badań przeprowadzonych wśród 1500 nauczycieli szkół podstawowych i średnich (ankiety oraz wywiady) w Wielkiej Brytanii, z których wynika, że według respondentów gry cyfrowe przyczyniają się w znacznym stopniu do rozwijania u dzieci i młodzieży kompetencji ICT, procesów myślowych (np. wnioskowania), wiedzy matematycznej itd.⁵⁷ Interesujące wyniki badań z udziałem 10 000 dzieci w wieku od 7 do 10 lat koordynowali Patricia Wastiau, Caroline Kearney oraz Wouter van den Berghe⁵⁸. Badania o charakterze eksperymentalnym z wykorzystaniem edukacyjnych gier komputerowych wykazały, że dzieci, które używały gier w swojej edukacji, miały lepsze rezultaty w uczeniu się matematyki⁵⁹. Nauczyciele zwracali uwagę na większą motywację i zaangażowanie w proces edukacyjny uczniów, którzy wykorzystywali edukacyjne gry komputerowe⁶⁰.

Wiele publikacji i badań dotyczy tego, czy gry cyfrowe wspomagają rozwój kompetencji. Rozważania te często koncentrują się wokół konkretnych gier, których edukacyjne, dydaktyczne bądź wspierające działanie zostało potwierdzone w toku przeprowadzonych badań⁶¹. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na publikacje, które prezentują przegląd literatury dotyczącej obecności gier cyfrowych i gamifikacji w edukacji, nie tylko w kontekście rozwoju kompetencji matematycznych, lecz także znacznie szerzej – jako narzędzia i metody edukacyjnej czy koncepcji polegającej na wykorzystaniu elementów gier w procesie nauki⁶².

W polskiej literaturze przedmiotu niewiele jest publikacji poświęconych zagadnieniu gier cyfrowych w kontekście omawianych kompetencji, rzadko są to wyniki badań dotyczących tego obszaru, częściej zaś rozważania teoretyczno-praktyczne⁶³.

55 N. Shin [i in.], *Effects of game technology on elementary student learning in mathematics*, „British Journal of Educational Technology” 2012, nr 43 (4), s. 540–560.

56 B. Williamson, *Computer games, schools, and young people. A report for educators on using games for learning*, Bristol 2009.

57 Tamże, s. 24–25.

58 P. Wastiau, C. Kearney, W. van den Berghe, *How are digital games used in schools*, Bruksela 2009, http://games.eun.org/upload/gis-full_report_en.pdf [dostęp: 26.06.2016].

59 Tamże, s. 42–43

60 Tamże.

61 S. Petrovska, D. Sivevska, O. Cackov, *Role of the Game in the Development of Preschool Child*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences” 2013, nr 92, s. 880–884; M. Kebritchi, *Effects of a computer game on mathematics achievement and class motivation. An experimental study*, 2008, http://etd.fcla.edu/CF/CFE0002066/Kebritchi_Mansureh_200805_PhD.pdf [dostęp: 25.06.2016].

62 K.L. McClarty [i in.], *A literature review of gaming in education. Gaming in education*, 2012, http://research-network.pearson.com/wp-content/uploads/Lit_Review_of_Gaming_in_Education.pdf [dostęp: 25.06.2016]; G. Surendeleg [i in.], *The Role of Gamification in Education. A Literature Review*, „Contemporary Engineering Sciences” 2014, t. 7, nr 29, s. 1609–1616, <http://www.m-hikari.com/ces/ces2014/ces29-32-2014/02surendeleg-CES29-32-2014.pdf> [dostęp: 26.06.2016].

63 J.A. Jelinek, *Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3, s. 181–194; M. Dąbrowski, M. Żytko, *Pakiet edukacyjny „Gramy w piktoqramy” – pomysł na wspieranie edukacji matematycznej dzieci i jego wykorzystanie w praktyce szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 1 (24), s. 48–58; J. Kandzia, *Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych*

W wyniku analizy literatury dotyczącej gier w kontekście działań edukacyjnych w obszarze zdrowia i sprawności fizycznej można stwierdzić, że szerzej obecne są opracowania z zakresu przedmiotów szkolnych niż te, które dotyczą zdrowia i sprawności fizycznej. Warto jednak zwrócić uwagę na kilka artykułów wskazujących wzajemne relacje pomiędzy grami a zdrowiem, nawet w szerszym rozumieniu. Na szczególną uwagę zasługuje opracowanie Cecili Garell⁶⁴, która dokonała przeglądu literatury w kontekście badań dotyczących gier „dla zdrowia”, wykorzystywanych w edukacji, rozwoju dzieci i młodzieży. Garell przedstawiła bogaty materiał wraz z komentarzami, a reasumuje swoje rozważania, podkreślając, że zdrowie jednostek składa się z kilku aspektów i różnych wymiarów. „Zdrowe gry” muszą być zatem dobre nie tylko dla ciała, lecz także dla duszy⁶⁵.

Wiele artykułów sugeruje, że gry cyfrowe zawierają potencjalne korzyści i narzędzia edukacyjne możliwe do wykorzystania w edukacji zdrowotnej i fizycznej (rozwoju wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań w odniesieniu do zdrowia i aktywności fizycznej). Chociaż nadal istnieje niewiele empirycznych dowodów na skuteczność edukacyjną gier elektronicznych w omawianym obszarze, to jednak wyniki badań prezentują jego pozytywny obraz⁶⁶. W niektórych artykułach można spotkać nawiązania do konkretnych gier i ich wykorzystanie w obrębie zdrowia⁶⁷.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na ogromny potencjał edukacyjny questingu, gier terenowych czy gier miejskich⁶⁸. Są to formy aktywności bardzo popularne i wykorzystywane niemal na wszystkich etapach edukacyjnych i w kontekście wielu dziedzin wiedzy (np. biologii, geografii, archeologii, historii)⁶⁹. Odrębnym i znacznie bardziej związanym z aktywnością fizyczną rodzajem gier są gry sportowe, również drużynowe. Te ostatnie, oprócz aktywności fizycznej, mają szczególne znaczenie dla rozwoju społecznego. Większość z dostępnych w literaturze przedmiotu opracowań ma charakter metodyczny i prezentuje zbiory tego rodzaju gier. Warto jednak zwrócić uwagę na co najmniej kilka opracowań, które przedstawiają również kontekst teoretyczny analizowanego obszaru⁷⁰.

w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych, Warszawa 2011.

64 C. Garell, *Health games – healthy in what way?*, Gothenburg 2015, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40757/1/gupea_2077_40757_1.pdf [dostęp: 26.06.2016].

65 Tamże, s. 42.

66 M. Papastergiou, *Exploring the potential of computer and video games for health and physical education. A literature review*, „Computers & Education” 2009, nr 53 (3), s. 603–622; E. Hayes, L. Silberman, *Incorporating video games into physical education*, „Journal of Physical Education, Recreation & Dance” 2007, nr 78 (3), s. 18–24.

67 P. Wastiau, C. Kearney, W. van den Berghe, dz. cyt.

68 K. Likhtarovich, K. Szustka, *Questing – wyprawy odkrywców jako nowa forma aktywnej edukacji plenerowej w lasach i na terenach przyrodniczo cennych*, „Studia i Materiały CEPL w Rogowie” 2013, nr 34, s. 319–327; O. Nowakowska, *Wszystko gra! Gry miejskie w przestrzeni Warszawy*, „Homo Ludens” 2011, nr 1, s. 155–165.

69 G. Gołoś, *Questing i gry terenowe jako atrakcyjne rekreacyjno-edukacyjne formy aktywności na terenach leśnych*, „Studia i Materiały CEPL w Rogowie” 2013, nr 34, s. 76–82.

70 L.L. Griffin, S.A. Mitchell, J.L. Oslin, *Teaching sports concepts and skills. A tactical games approach*, United Kingdom 1997; M. Mielniczuk, T. Staniszewski, *Stare i nowe gry drużynowe*, Warszawa 1999.

Zarówno w obszarze rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych, jak i tych związanych z przedsiębiorczością, inicjatywą, umiejętnością uczenia się gry lub ich elementy znajdują swoje zastosowanie w procesie edukacyjnym. Ze względu na ograniczenia formalne niniejszego tekstu można odnieść się tutaj tylko do kilku publikacji spośród wielu, które dotyczą tego tematu. Zdania badaczy, dotyczące znaczenia gier w nabywaniu umiejętności, wiedzy czy postaw społecznych, są podzielone. Przykładowo – w badaniach koordynowanych przez Williamsona⁷¹ jedynie 23% nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu, uznało, że gry komputerowe przyczyniają się do rozwoju takich kompetencji społecznych, jak: odbiór krytyki, konstruktywne krytykowanie innych, współpraca, komunikacja w grupie. Aż 44% badanych uznało natomiast, że gry komputerowe wpływają na wykształcenie postaw antyspołecznych, np. agresji, izolacji, braku empatii⁷². Interesująca taksonomia edukacyjnych korzyści płynących z gamifikacji została przedstawiona, w oparciu o badania, przez Jennifer Groff, Cathrin Howells i Sue Cranmer⁷³. Można w niej odnaleźć wiele społecznych i osobistych kompetencji, np. umiejętność rozwiązywania problemów, podejmowanie ryzyka, krytyczne myślenie, współpracę, poczucie własnej wartości. Znajdują w niej one swoje miejsce jako te, które mogą rozwijać się w toku zgamifikowanego procesu edukacyjnego.

Konkluzja

Tematyka obecności i wykorzystania gier w edukacji, a także grywalizacji edukacji w celu rozwijania kompetencji kluczowych dzieci, jest współcześnie bardzo istotna. Stąd też zainteresowanie autorki tym obszarem w ujęciu teoretycznym, które umożliwia, jej zdaniem, zyskanie szerszej perspektywy i refleksji nad procesem, który zachodzi w edukacji dzieci od kilku lat. Oczywiście interesujące byłoby również spojrzenie praktyczne, obejmujące rozpoznanie rynku pod kątem produktów i możliwości wzbogacenia procesu edukacyjnego w ten właśnie sposób. Tego rodzaju opracowań jest jednak znacznie więcej.

Gry stanowią dobrze promowaną pomoc wychowawczą i dydaktyczną, efektem czego producenci prześcigają się w zastosowaniu coraz to nowszych rozwiązań graficznych, organizacyjnych, metodycznych, tak aby najlepiej dostosować swój produkt do oczekiwań graczy.

⁷¹ Zob. B. Williamson, dz. cyt.

⁷² Tamże, s. 24.

⁷³ J. Groff, C. Howells, S. Cranmer, *The impact of console games in the classroom. Evidence from schools in Scotland*, United Kingdom 2010, <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL25/FUTL25.pdf> [dostęp: 25.06.2016].

Oferta jest duża i różnorodna. Wydaje się natomiast, że osobom odpowiedzialnym za edukację dzieci – rodzicom, nauczycielom, wychowawcom – potrzebne są czasem swego rodzaju „drogowskazy”, pomocne w tej mnogości produktów i możliwości. Z tego względu istotne jest zapoznanie się z opiniami i badaniami prowadzonymi w tym obszarze w kraju i za granicą, by móc świadomie wykorzystać gry i elementy grywalizacji w rozwoju dziecka lub z nich zrezygnować.

Bibliografia

- Beasley J.D., *The mathematics of games*, Oxford 2013.
- Black C., *It will never happen to me. Growing up with addiction as youngsters, adolescents, adults*, Center City, Minn 2013.
- Caswell R. *The value of play to enhance mathematical learning in the middle years of schooling*, [w:] *Conference Proceedings of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, Melbourne 2005, <https://www.emis.de/proceedings/PME29/PME29CompleteProc/PME29Vol1Complete.pdf> [dostęp: 25.06.2016].
- Chowaniec-Inglot A., *Bingo, domino i inne gry na lekcjach języka niemieckiego*, „Zeszyty Glottodydaktyczne” 2009, z. 1, s. 203–212.
- Cipora K., Szczygieł M., *Gry planszowe jako narzędzie wspomaganie rozwoju wczesnych kompetencji matematycznych*, „Edukacja” 2013, nr 3 (123), s. 60–75.
- Danowski B., Krupińska A., *Dziecko w sieci*, Gliwice 2007.
- Dąbrowski M., *Gry matematyczne nie tylko dla klas 1–3*, Opole 2015.
- Dąbrowski M., Żytko M., *Pakiet edukacyjny „Gramy w piktogramy” – pomysł na wspieranie edukacji matematycznej dzieci i jego wykorzystanie w praktyce szkolnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 1 (24), s. 48–58.
- Diagnoza umiejętności matematycznych uczniów szkół podstawowych DUMa*, Raport IBE, Warszawa 2014, <http://eduentuzjasci.pl/matematyka-matura-2015/110-badanie/1167-diagnoza-umiejetnosci-matematycznych-uczniow-szkol-podstawowych-duma.html> [dostęp: 25.06.2016].
- Drewny M., *Gry komputerowe a analfabetyzm funkcjonalny i informacyjny*, „Homo Communicativus” 2008, nr 2 (4), s. 59–72.
- Dudel B., *Istota i rodzaje kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, Kraków–Białystok 2013.
- Dworakowska-Marinow D., *Gry dydaktyczne na lekcjach języka polskiego wobec tradycyjnych metod kształcenia językowego i literackiego*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, red. A. Surdyk, Poznań 2007.

- Dylak S., *Szkoła w cyfrowym uścisku – z nadzieją nie tylko na igrzyska...*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23, s. 183–202.
- Eisenclas S.A., Schalley A.C., Moyes G., *Play to learn. Self-directed home language literacy acquisition through online games*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism” 2016, nr 19 (2), s. 136–152.
- Evans M.A. [i in.], *Youth and video games*, „Zeitschrift für Psychologie” 2015, nr 221, s. 98–106.
- Filiciak M., *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa 2006.
- Flores J.F.F., *Using Gamification to Enhance Second Language Learning*, „Digital Education Review” 2015, nr 27, s. 32–54.
- Furmanek W., Uzależnienie od komputera i Internetu (technologii internetowych), „Dydaktyka Informatyki” 2014, nr 9, s. 49–71.
- Gamification. Gryzacja, gryfikacja, grywalizacja, a może gamifikacja?*, <http://docplayer.pl/11319508-Gamification-gryzacja-gryfikacja-grywalizacja-a-moze-gamifikacja.html> [dostęp: 25.06.2016].
- Garell C., *Health games – healthy in what way?*, Gothenburg 2015, https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/40757/1/gupea_2077_40757_1.pdf [dostęp: 26.06.2016].
- Gentile D., *Pathological video-game use among youth ages 8 to 18. A National Study*, „Psychological Science” 2009, nr 20 (5), s. 594–602.
- Goetz M., *Klikaj z umiarem*, „Głos Nauczycielski”, 2014, nr 36, s. 17.
- Gołoś G., *Questing i gry terenowe jako atrakcyjne rekreacyjno-edukacyjne formy aktywności na terenach leśnych*, „Studia i Materiały CEPL w Rogowie” 2013, nr 34, s. 76–82.
- Granic I., Lobel A., Engels R.C., *The benefits of playing video games*, „American Psychologist” 2014, nr 69 (1), s. 66–78.
- Griffin L.L., Mitchell S.A., Oslin J.L., *Teaching sports concepts and skills. A tactical games approach*, United Kingdom 1997.
- Griffiths M., *The educational benefits of videogames*, „Education and Health” 2002, nr 20 (3), s. 47–51.
- Groff J., Howells C., Cranmer S., *The impact of console games in the classroom. Evidence from schools in Scotland*, United Kingdom 2010, <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL25/FUTL25.pdf> [dostęp: 25.06.2016].
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E., *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?*, Warszawa 1996.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Grzechy matematycznej edukacji*, „Matematyka” 2013, nr 3, s. 33–39.
- Gry w życiu uczniów*, Warszawa 2014, http://www.ibe.edu.pl/images/prasa/gry_w_zyciu_uczniow_informacja_prasowa_IBE_17.06.2014.pdf [dostęp: 25.06.2016].
- Hayes E., Silberman L., *Incorporating video games into physical education*, „Journal of Physical Education, Recreation & Dance” 2007, nr 78 (3), s. 18–24.

- Jaroszewska A., *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości*, „Homo Communicativus” 2008, nr 4, s. 157–166.
- Jelinek J.A., *Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3, s. 181–194.
- Kandzia J., *Kształtowanie wartości dydaktycznych i wychowawczych w procesie edukacji matematycznej z wykorzystaniem technik multimedialnych*, Warszawa 2011.
- Kebritchi M., *Effects of a computer game on mathematics achievement and class motivation. An experimental study*, 2008, http://etd.fcla.edu/CF/CFE0002066/Kebritchi_Mansureh_200805_PhD.pdf [dostęp: 25.06.2016].
- Klimova B.F., *Games in the Teaching of English*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences” 2015, nr 191, s. 1157–1160.
- Korolczuk R., Zambrowska M., *Pozwólmy dzieciom grać. O wykorzystaniu gier planszowych w edukacji matematycznej*, Warszawa 2014, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/02/grypdf-1.pdf> [dostęp: 26.06.2016].
- Kotuła K., *Gra komputerowa na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 2012, nr 3, s. 122–124.
- Kozłowska-Brzoza A., *Gry i zabawy matematyczne dla uczniów szkoły podstawowej*, Opole 2004.
- Kuss D., Griffiths M., *Online gaming addiction in children and adolescents. A review of empirical research*, „Journal of Behavioral Addictions” 2012, nr 1, s. 3–22.
- Likhtarovich K., Szustka K., *Questing – wyprawy odkrywców jako nowa forma aktywnej edukacji plenerowej w lasach i na terenach przyrodniczo cennych*, „Studia i Materiały CEPL w Rogowie” 2013, nr 34, s. 319–327.
- Littlewood W., *Communicative Language Teaching*, Cambridge 1994.
- Major M., Nawolska B., *Gra strategiczno-losowa jako środek kształtowania intuicji probabilistycznych uczniów klas początkowych*, „Podíl matematiky na přípravě učitele primární školy” 2002, s. 110–114.
- McClarty K.L. [i in.], *A literature review of gaming in education. Gaming in education*, 2012, http://researchnetwork.pearson.com/wp-content/uploads/Lit_Review_of_Gaming_in_Education.pdf [dostęp: 25.06.2016].
- Mielniczuk M., Staniszewski T., *Stare i nowe gry drużynowe*, Warszawa 1999.
- Mitchell J., Oslin L., *Teaching sports concepts and skills. A tactical games approach. Human Kinetics Publishers, United Kingdom* 1997.
- Mochocki M., *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym*, „Homo Ludens” 2009, nr 1 (1), s. 177–189.
- Nowakowska O., *Wszystko gra! Gry miejskie w przestrzeni Warszawy*, „Homo Ludens” 2011, nr 1, s. 155–165.
- Oldfield B.J., *Games in the Learning of Mathematics. 1: A Classification*, „Mathematics in School” 1991, t. 20, nr 1, s. 41–43.

- Orim R.E., Ekwueme C.O., *The roles of games in teaching and learning of mathematics in junior secondary schools*, „Global Journal of Educational Research” 2011, nr 10 (2), s. 121–124.
- Orlick T., *Cooperative games and sports. Joyful activities for everyone*, USA 2006.
- Papastergiou M., *Exploring the potential of computer and video games for health and physical education. A literature review*, „Computers & Education” 2009, nr 53 (3), s. 603–622.
- Papert S., *The children’s machine. Rethinking school in the age of the computer*, New York 1993.
- Peters S., *Playing games and learning mathematics. The results of two intervention studies*, „International Journal of Early Years Education” 1998, nr 6 (1), s. 49–58.
- Peterson M., *Computer games and language learning*, New York 2016.
- Petrovska S., Sivevska D., Cackov O., *Role of the Game in the Development of Preschool Child*, „Procedia-Social and Behavioral Sciences” 2013, nr 92, s. 880–884.
- Pietrus-Rajman M.A., *ICT w nauczaniu języków obcych na przykładzie interaktywnej gry komputerowej ABC-Linguatour*, http://christiannink.de/fileadmin/dokumente/Downloads/referat_pl-abc.pdf [dostęp: 25.06.2016].
- Reinders H., *Digital games in language learning and teaching*, United Kingdom 2012.
- Sandusky S., *Gamification in Education*, Arizona 2015, <http://hdl.handle.net/10150/556222> [dostęp: 25.06.2016].
- Shin N. [i in.], *Effects of game technology on elementary student learning in mathematics*, „British Journal of Educational Technology” 2012, nr 43 (4), s. 540–560.
- Siegler R.S., Ramani G.B., *Improving lowincome children’s number sense*, [w:] *Space, time and number in the brain: searching for the foundations of mathematical thought*, red. S. Dehaene, E. Brannon, London 2011, s. 343–354.
- Siegler R.S., Ramani G.B., *Playing linear number board games – but not circular ones – improves low-income preschoolers’ numerical understanding*, „Journal of Educational Psychology” 2009, nr 101 (3), s. 545–560.
- Siek-Piskozub T., *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań 1995.
- Siek-Piskozub T., *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa 2001.
- Sørensen B.H., Meyer B., *Serious Games in language learning and teaching – a theoretical perspective*, [w:] *Proceedings of the 3rd International Conference of the Digital Games Research Association*, 2007, s. 559–566, <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/07312.23426.pdf> [dostęp: 25.06.2016r].
- Stasięńko J., *Gry komputerowe – jestem na „tak”, jestem na „nie”. Zagrożenia, szanse i wyzwania rozrywki komputerowej*, http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/wszechnica/07.pdf [dostęp: 25.06.2016].

- Stokowska A., *EduCraft – gry w edukacji*, <https://osswiata.pl/stokowska/2012/09/07/42/> [dostęp: 25.06.2016].
- Students, Computers and Learning. Making the Connection*, Programme for International Student Assessment, Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], PISA, Paris 2015, <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9815021e.pdf?expires=1467021165&id=id&accname=guest&checksum=4132FED03BEA0D0DCF5B1BFCD86BA49C> [dostęp: 25.06.2016].
- Surdyk A., *Edukacyjna funkcja gier w dobie „cywilizacji zabawy”*, „Homo Communicativus” 2008, nr 3 (5), s. 27–46, <http://www.hc.amu.edu.pl/numery/5/surdyk2.pdf> [dostęp: 25.06.2016].
- Surdyk A., *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gierfabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, [w:] *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, t. 1, red. A. Surdyk, Poznań 2007, s. 91–98.
- Surdyk A., *Technika role play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów*, [w:] *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, red. W. Wilczyńska, Poznań 2002, s. 121–136.
- Surendeleg G. [i in.], *The Role of Gamification in Education. A Literature Review*, „Contemporary Engineering Sciences” 2014, t. 7, nr 29, s. 1609–1616, <http://www.m-hikari.com/ces/ces2014/ces29-32-2014/02surendelegCES29-32-2014.pdf> [dostęp: 26.06.2016].
- Tkaczyk P., *Grywalizacja. Jak zastosować mechanizmy gier w działaniach marketingowych*, Gliwice 2012.
- Ulfik-Jaworska I., *Zabójcze klikanie – o wpływie gier komputerowych na dzieci*, „Życie Szkoły” 2013, nr 7, s. 8–11.
- Urbaniak A., *Kultura a język. Rola gier w rozwoju językowym współczesnego człowieka w świetle hipotezy Sapira-Whorfa*, „Homo Ludens” 2009, nr 1, s. 269–278.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M., *Wprowadzenie, [w:] Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Sołdatow, Kraków–Białystok 2013.
- Wajda N., *Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego dla przedszkolaków*, „Homo Ludens” 2014, nr 1, s. 199–213.
- Warschauer M., Healey D., *Computers and language learning. An overview*, „Language Teaching” 1998, nr 31 (2), s. 57–71.
- Wastiau P., Kearney C., Berghe van den W., *How are digital games used in schools*, Bruksela 2009, http://games.eun.org/upload/gis-full-report_en.pdf [dostęp: 26.06.2016].
- Watkins J.J., *Across the board. The mathematics of chessboard problems*, USA 2007.
- Wawer M., *Grywalizacja w edukacji i szkoleniu pracowników*, „Edukacja, Technika, Informatyka” 2014, nr (1), s. 249–254.
- Way J., *Learning Mathematics Through Games Series*, <http://nrich.maths.org/2491> [dostęp: 25.06.2016].

Williamson B., *Computer games, schools, and young people. A report for educators on using games for learning*, Bristol 2009.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/we), <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF> [dostęp: 25.06.2016].

Games for developing selected competences of key children – reviewing literature of the subject

Abstract:

The aim of the article was to explore the area of games and gamification in children education, particularly with attention to their key competences. In this paper, the author seek to answer the following question: what is the role of games/gamification in children education process and what are the possibilities of use in this area? by method of literature (polish and foreign) review. The conclusions of the study are significant cognitive and practically. They tend to reflection on the future shape of using games in children education.

Keywords:

child education, games, gamification, key competences

Dobry żart Nobla wart! O edukacyjnych walorach niektórych odmian dowcipu słownego | Jolanta Krzyżewska, Uniwersytet Śląski

Streszczenie:

Humor może odgrywać w funkcjonowaniu współczesnej szkoły rolę stymulatora wielu pozytywnych fenomenów społecznych – przyjaznych interakcji, kreowania zabawowego klimatu aktywności zadaniowej, grupowego rozwiązywania problemów itp. To wszystko umożliwia realizację „edukacji na wesoło”, czyli stwarzania dziecku najkorzystniejszych rozwojowo warunków zdobywania wiedzy. Nauka taka niejako na mocy definicji nosi znamiona twórczej i charakterystyczna jest dla początkowych etapów edukacji – przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Dowcip językowy – jako wyróżniona ze względu na wyjątkowy walor heurystyczny klasa humoru – zdaje się uczulać na kolejną możliwość: potraktowania go jako swoistego instrumentarium rozwiązywania, a nawet wyszukiwania i formułowania problemów. W tej właśnie roli daje się zastosować w kolejnych etapach edukacji szkolnej.

Słowa kluczowe:

dowcip językowy, humor, metoda nie wprost/metoda wprost, twórcza edukacja, żart lingwistyczny

*Najbardziej ekscytujący okrzyk,
jaki można usłyszeć w świecie nauki,
z rodzaju tych, które zwiastują nowe
odkrycia, to nie eureka!, ale to zabawne...*

Isaac Asimov

Wprowadzenie – siła napędowa umysłu

Heurystyczną funkcję humoru¹ dostrzegła już dawno literatura przedmiotu z zakresu rozmaitych dyscyplin². Wiąże ona wprost humor

1 Literatura przedmiotu podaje kryteria pozwalające odróżnić od siebie humor, komizm, dowcip i żart. Zob. B. Dziemiłok, *O komizmie. Od Arystotelesa do dzisiaj*, Gdańsk 2011; C. Matusewicz, *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*, Warszawa 1976; S. Szuman, *O dowcipie i humorze. Szkic psychologiczny*, Lwów 1938; D. Buttler, *Polski dowcip językowy*, Warszawa 1968. Na potrzeby niniejszych rozważań wystarczająca wydaje się kategoria humoru jako najbardziej ogólna spośród nich.

2 Zob. M. Dudzikowa, *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1986; też, *Śmiech uczniowski jako wyzwanie*

z funkcją poznawczą ludzkiego umysłu, a dokładniej widzi w nim jeden z mechanizmów jego „uruchamiania”; tak bowiem należy odczytać metaforę „siły napędowej” w tytule jednego z takich opracowań³.

Współczesna psychologia twórczości umożliwia ujęcie funkcjonowania humoru na różne sposoby. Upatruje w nim czynnik swoistego rozluźnienia i dobrego nastroju, będący niezbędnym stymulatorem *flow* – specyficznego dla twórczości stanu optymalnej równowagi między możliwościami podmiotu a wymaganiami problemu. Wydaje się także, że dopuszcza jego niwelującą bądź minimalizującą rolę wobec przeszkód i ograniczeń pojawiających się w poszczególnych fazach procesu twórczego⁴. Odpowiednio (zgodnie z regułami gry) skonstruowany dowcip traktuje wręcz jako egzemplifikację „gotowego produktu twórczego”⁵. Sugeruje wreszcie heurystyczny potencjał humoru w takim znaczeniu, że humorystyczny układ informacji o charakterze wizualnym, konceptualnym bądź mieszanym dostarczać może zarówno danych dla „pracy” twórczych operacji umysłowych, jak i reguł sterowania nimi. W związku z tym wszystkim upatruje w poczuciu humoru specyficznej dyspozycji twórczej, niezbędnej do merytorycznej odpowiedzi na taką humorystyczną strukturę – zarówno w sensie jej zrozumienia, jak i przetworzenia. Wszystkie te wątki, wyartykułowane mniej lub bardziej *expressis verbis*, odnaleźć można w jednym z najbardziej popularnych ujęć relacji humor – twórczość, w formule Arthura Koestlera: *Ach! – Aha! – Ha, ha!* Oddaje ona za pomocą żartobliwej metafory trójczłonową strukturę procesu twórczego, w której reakcja rozbawienia (*Ha, ha!*) pojawia się obok zachwyty (*Ach!*) oraz wglądu (*Aha!*).

Spośród licznych sposobów konceptualizacji humoru na uwagę zasługuje teoria (rozwiązywania) niespójności oraz teoria zaskoczenia⁶, które – potraktowane łącznie – zdają się dobrze opisywać i wyjaśniać heurystyczną rolę humoru w kategoriach psychologii poznawczej. Dwa spośród dwudziestu pytań, sformułowanych w ramach podjętej przez autorów problematyki, stanowią znakomitą tego ilustrację. Pierwsze

pedagogiczne (konteksty pytań o autorytet nauczyciela), [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996, s. 157–171; P.P. Grzybowski, *Naprawdę śmieszne? Granice śmiechu w edukacji*, „Pareja” 2014, nr 2, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1576> [dostęp: 22.08.2015]; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; tenże, *TROP... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994; A. Radomska, *Animacja, afirmacja, afiliacja – o roli humoru w procesie edukacji*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2006, s. 353–365; też, *Narodziny i rozwój poczucia humoru w pierwszej dekadzie życia*, [w:] *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, red. E. Rydz, D. Musiał, Lublin 2008, s. 127–164; też, *Śmiech wart szkoły*, „Charaktery” 2006, t. 2, nr 10, s. 51–60; A. Tokarz, *Dynamika procesu twórczego*, Kraków 2005.

3 Zob. M.M. Hurley, D.C. Dennett, R.B. Adams Jr, *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*, przeł. R. Śmietana, Kraków 2016.

4 Zob. E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987.

5 Zob. A. Awdziejew, *Technologia dowcipu a proces twórczy*, [w:] *Twórczość użyteczna w zarządzaniu i działaniu*, red. M. Stasiak, Łódź 2001.

6 M.M. Hurley, D.C. Dennett, R.B. Adams Jr, dz. cyt.

to pytanie o humor jako uniwersalne narzędzie rozwiązywania problemów, drugie dotyczy zaś społecznych korzyści, jakie płyną ze zbiorowego charakteru rozwiązywania problemu przy pomocy humoru – satysfakcji z doświadczania poczucia rozbawienia w grupie⁷. Obydwa te pytania stały się punktami węzłowymi ramy teoretycznej, w której osadzone zostały niniejsze rozważania.

Eksces, błąd czy wartościowy pomysł?

Wyobraźmy sobie następującą sytuację. Nowy nauczyciel wchodzi do klasy i zwraca się do uczniów: „Nazywam się Hector Duval, a wy?”. W odpowiedzi słyszy natychmiastowe i jednogłośne: „My nie...”⁸. I wyobraźmy sobie typową reakcję nauczyciela na taką spontaniczną i błyskotliwą odpowiedź – najprawdopodobniej zaliczy ją do kategorii „wygłupu”, w najlepszym razie zignoruje ją i przejdzie jak najszybciej do bieżących spraw dotyczących lekcji. Wyobraźmy sobie inną jeszcze sytuację. Oto wyprowadzony z równowagi nauczyciel daje uczniom ostrzeżenie poirytowanym głosem: „Mam wstać?!”. I słyszy w odpowiedzi: „Nie, proszę spokojnie siedzieć...”. Wyobraźmy sobie wreszcie kolejną sytuację – naprowadzania ucznia przez nauczyciela na właściwą odpowiedź podczas odpytywania: „No, co ci się po prostu kojarzy z archaizmem?”. I replikę rzuconą bez zastanowienia: „Archimedes”.

Przykłady podobnych sytuacji, pochodzących z życia szkolnego, można by mnożyć. Każdy z nich dotyczy nieco odmiennego i zawsze bardzo indywidualnego kontekstu społecznego. Każdy domaga się również odmiennej reakcji nauczyciela. Obecny w nich „wygłup” pełni bowiem za każdym razem odmienne funkcje – raz rozbraja bombę złych emocji, innym razem śmieszy pochopnością wniosku, niekoniecznie całkowicie błędnego. Może też zawierać zwyczajny arogancki komunikat, obliczony wyłącznie na destrukcję lekcji, bądź stać się spektakularnym sygnałem tzw. wołania o pomoc, potrzeby zwrócenia uwagi na autora ekscesu.

Przytoczone reakcje dzieci mają jednak także coś wspólnego – każda z nich oparta jest na swoistej logice żartu. I to właśnie w niej ukryty jest potencjał kreatywności. Dwa pierwsze przypadki odpowiedzi da się zinterpretować w kategoriach twórczej dedukcji⁹, uchodzącej za jedną z najciekawszych operacji kreatywnego myślenia. Pozwala ona – dzięki kompletności rozumowania – wyprowadzić nieoczekiwany (i dlatego

7 M.M. Hurley, D.C. Dennett, R.B. Adams Jr, dz. cyt., s. 108.

8 Fragment żartobliwej komunikacji podczas lekcji, przytoczony prawdopodobnie niedostojnie, z publikacji R. Gosciny, J.J. Sempé, *Wakacje Mikołajka*, przeł. B. Grzegorzewska, Warszawa 1980.

9 E. Nęcka, *Trening twórczości*, Sopot 2012; tenże, *Psychologia twórczości...*

zabawny) wniosek. Trzeci przypadek sygnalizuje możliwość doszukania się skojarzenia dalekiego oraz czysto brzmieniowego (i dlatego zabawnego), co niekoniecznie oznacza, że całkowicie błędnego.

Nieznaczenie tego rodzaju reakcji oraz potraktowanie ich jako przeszkadzania w lekcji może stać się początkiem antagonizacji dwóch najważniejszych „stron” w klasie i przyczynić się do zmarnowania co najmniej dwóch szans – wychowawczo-terapeutycznej oraz dydaktycznej. To właśnie ta ostatnia stanowi w zasadzie przedmiot niniejszych rozważań; praktyczna jego interpretacja da się sformułować w postaci zachęty do skorzystania przez nauczyciela z naturalnej dla dzieci i młodzieży zdolności rozumienia sytuacji komicznych¹⁰ oraz przekonania o możliwości doskonalenia tego fragmentu kompetencji zawodowych pedagoga, które można nazwać nie tylko życzliwym¹¹, lecz także kreatywnym poczuciem humoru.

Specyfika dowcipu językowego

W ramach szeroko pojętego humoru dostrzec można taki jego wariant, który wydaje się stworzony do celów edukacyjnych. W kilkuczęłkowej typologii Hurleya, Dennetta i Adamsa figuruje on na pierwszej pozycji jako gry słowne i kalambury¹². W dwuczęłkowej typologii Danuty Buttler¹³ ten rodzaj humoru pojawia się zaś jako obszerna i wewnętrznie zróżnicowana klasa dowcipu językowego – obok dowcipu rzeczowego. Lokalizację w obu typologiach tej postaci humoru łączy zestaw mechanizmów logiczno-językowych, na których jest on oparty. Zestaw ten ma charakter otwartej listy i podobny jest bardziej do „chińskiej encyklopedii” niż do jakiegokolwiek logicznej klasyfikacji. Na liście tej znajduje się zjawisko homonimii, szeroko rozumiana aliteracja, redundancja, pleonazm, oksymoron, onomatopeja, intencjonalne wykorzystanie błędów (leksykalnych, frazeologicznych, fleksyjnych, słowotwórczych, fonetycznych), rymy, przejęzyczenia (także freudowskie), dosłowne tłumaczenia

10 I. Murawska, *Twórczość codzienna uczniów zdolnych*, [w:] *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, Białystok 2015, s. 208–215; A. Radomska, *Psychologiczne wyznaczniki odbioru komizmu przez dzieci*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004, s. 55–72; też: *Spostrzeganie sytuacji komicznych przez 10- i 15-latków*, [w:] *Spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez dzieci młodzież i młodych dorosłych*, red. L. Wojciechowska, Warszawa 2003, s. 163–194.

11 *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, red. E. Przygońska, Toruń 2010; *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008; J. Uszyńska-Jarmoc, *Kreatywność nauczycieli a ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi*, [w:] *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, Białystok 2015, s. 147–158; K.J. Szmidi, *ABC kreatywności*, Warszawa 2010.

12 Tamże, s. 23–24. W typologii tej dalej wymienia się ekspresyjną mimikę Carreya i śmiertelnie poważne gesty Chaplina, karykatury, komedie sytuacyjne, żarty muzyczne, dowcipy rysunkowe oraz humor „świata rzeczywistego”.

13 Zob. D. Buttler, dz. cyt.

w obrębie języków pokrewnych¹⁴ itp. Rozbawiają nas więc nie tylko wyrażenia i zwroty o dwuznacznej interpretacji („warto bał oprzeć na żubrze”)¹⁵, sprawiające wrażenie absurdu czy nonsensu („plusy dodatnie i plusy ujemne”, „jestem za, a nawet przeciw”, „średni kwantyfikatory”), lecz także struktury językowe odbierane w pierwszym odruchu jako ewidentne błędy czy niezgrabności językowe wynikające z braku erudycji („sztuka artystyczna”, „o tym się fizjologom nie śniło”)¹⁶, lecz ostatecznie akceptowane – z powodu kontekstu – jako żart („Gdzie pędzisz? Na strychu”)¹⁷. Przejęzyczenia typu projekcyjnego („grzeczny” zamiast „grzeszny”, „pokusa” zamiast „pokuta”, „seksowny” zamiast „sensowny” itp.) tyle bawią, co intrygują.

Upraszczaając nieco, dowcip językowy to fenomen semantyczny będący rezultatem operacji dokonanej na stronie formalnej wypowiedzi, a więc na jej brzmieniu oraz/lub zapisie. Najmniejsze, jednowyrazowe, humorystyczne struktury językowe mogą funkcjonować jako samodzielny twór humorystyczny – niezależnie od tego, że pierwotnie zostały umieszczone w większej strukturze. Z uwagi na nieskomplikowaną budowę można takie odmiany dowcipu językowego nazwać żartem, a ze względu na prototypowy ich charakter – lingwistycznym¹⁸. Kategoria „żart” wydaje się bowiem sugerować konotacje czegoś drobnego, kategoria „lingwistyczny” – czegoś czysto językowego, nienoszącego znamion dowcipu rzeczowego¹⁹.

Taka prosta sytuacja to jednak rzadkość – na ogół pojedynczy żart lingwistyczny stanowi element większej struktury opartej na układzie mechanizmów językowych, za każdym razem przybierających postać bardzo zindywidualizowanych i niepowtarzalnych konfiguracji: „Co to jest geniusz? Gen i już”, „Ziemia – kula u nogi”²⁰, „Wybierajcie kumatych – wójt Żaba”²¹ czy „Pan Bóg strzela, człowiek kule nosi”²².

14 Chodzi o bardzo podobne (czasami wręcz identyczne) brzmienie, a nawet zapis, lecz diametralnie odmienne znaczenie pojedynczych na ogół słów. Osoby władające biegle językiem polskim i czeskim wiedzą doskonale, że *obchod* to nie *obchód*, lecz *sklep*, *sklep* to nie *sklep*, lecz *piwnica*, *konat* to nie *konać/umierać*, lecz *działać*, *štír* to nie *szczur*, lecz *skorpion*, a *štítít se* to nie *szczyć się*, lecz *brzydzić się*. Kontekst kulturowy takich pomyłek podkreśla ich komizm, czasami dodatkowo wywoływać może zgorzienie, a nawet ostracyzm społeczny.

15 Seria reklam piwa marki „Żubr” oparta jest bardzo konsekwentnie na jednym mechanizmie – homonimii.

16 Stałe fragmenty dialogów z popularnego sitcomu *Świat według Kiepskich*.

17 A. Awdiejew, dz. cyt.

18 Obszerniejsze analizy zob. J. Krzyżewska, *Żart lingwistyczny jako znaczący składnik warstwy werbalnej komunikatu reklamowego*, [w:] *Estetyka reklamy*, red. M. Ostrowicki, Kraków 2002, s. 165–190; J. Krzyżewska, S. Krzyżewski, *(U)Śmiech na języku. O walorach zastosowania żartu lingwistycznego w publicznej komunikacji interpersonalnej*, Katowice 2014, s. 81–110.

19 To przypadek mieszanej, czy złożonej, wersji dowcipu rzeczowo-językowego bądź językowo-rzeczowego, które dopuszczają obydwie cytowane typologie.

20 H. Steinhaus, *Słownik racjonalny*, Wrocław–Warszawa 1980.

21 Slogan wyborów samorządowych 2010.

22 Intrygujący (wcale nie błędny) rezultat dotyczący znaczenia w wyniku jednej z najprostszych operacji na zapisie/brzmieniu.

Heurystyczne walory dowcipu językowego – atrakcyjność psychologiczna mechanizmu odbioru

Jakie atuty plasują omawianą kategorię dowcipu językowego i żartu lingwistycznego na pozycję wyróżnioną wśród pozostałych odmian humoru? Wydaje się, że psychologiczną atrakcyjność kontaktu z dowcipem językowym sprowadzić można do sekwencji procesów i stanów umożliwiających osiągnięcie satysfakcji najpierw z jednorazowego porażenia sobie z nietypowym zadaniem, a następnie z podjęcia swoistego (auto)treningu twórczości. Sekwencję tę rozpoczyna uruchomienie uwagi przez, na ogół bardzo intensywny, bo nietypowy (czasem wręcz dziwaczny) i nowy, bodziec. Jego funkcja aktywacyjna zapewnia wysoki poziom tej uwagi, sygnałowa zaś – przeszukiwanie nieustrukturuwanego bądź niewłaściwie ustrukturuwanego pola percepcyjnego. Wydobycie z niego „ukrytych” danych, z pozoru nieistotnych²³, bądź wytworzenie ich przez sam podmiot w wyniku twórczych operacji myślowych przybiera zazwyczaj charakter rozwiązania sprzeczności i wymaga intensywnej oraz nietypowej aktywności umysłowej. Informacje te wchodzą ze sobą w relacje o charakterze dysonansu poznawczego, którego szczególną postacią jest konflikt pojęciowy²⁴. Różne odmiany konfliktu pojęciowego stanowią naturalne (dyskomfortowy stan niepewności i niejasności poznawczej „zmusza” do zmiany) i potencjalne (podmiot zawsze może uporać się z owym stanem na sposób poniechania) źródło motywacji do podjęcia aktywności umysłowej o charakterze rozwikłania zagadki poznawczej. Jeśli tak się stanie, to dotarcie do rozwiązania stanowi wzmocnienie pozytywne, które z jednej strony finalizuje tę sekwencję, lecz z drugiej ją (potencjalnie) wznawia. Nagrody, jakie podmiot uzyskuje z (samodzielnego) rozwiązania zagadki, pełnią znów funkcje motywującą. W ten sposób rodzi się w odbiorcy gotowość do zmierzenia się z następnym podobnego typu zadaniem poznawczym. A to podstawa (auto)treningu: „Dałem radę rozwikłać zagadkę – następną sformułuję sam”. Dodatkowym atutem dowcipu słownego bywa na ogół jego apersonalny charakter, który nie pozwala się wyśmiewać z czegoś, a przede wszystkim z kogoś, lecz co najwyżej śmiać się „z kims”²⁵. Lekkość intelektualna takiego żartu i dowcipu wyraża się też w autodystansie i autoironii. Stanowią one swoistą społeczną zaporę przed autokompromitacją.

Humorystyczne struktury dowcipu językowego / żartu lingwistycznego mogą wystąpić w procesie twórczym w co najmniej potrójnej roli.

23 A. Kolańczyk, *Rola uwagi w procesie intuicji twórczej*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991, s. 33-48.

24 D.E. Berlyne, *Struktura i kierunek myślenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1969.

25 M. Dudzikowa, *Śmiech uczniowski...*

Po pierwsze – dostarczają one danych, które podlegają przekształcaniu za pomocą twórczych operacji umysłowych. Dane te mogą wydawać się zupełnie nieistotne z punktu widzenia rozwiązywanego problemu, lecz taka właśnie ich natura jest bardzo pożądana. Nieodrzucone przedwcześnie w fazie światła zielonego (generowania pomysłów) mogą w fazie światła czerwonego (ewaluacji i eliminacji pomysłów) przekształcić się w znaczącą merytorycznie ideę, a nawet całościową wersję pożądanego rozwiązania. Spośród twórczych operacji umysłowych szczególnie przydatne dla przekształcania tego rodzaju danych okazuje się dokonywanie (odległych) skojarzeń, abstrahowanie oraz twórcze (bo kompletne i bardzo konsekwentne) rozumowanie dedukcyjne²⁶. Pierwsza z wymienionych, jako wynik oddalenia się od pierwotnego sformułowania, umożliwia spojrzenie z odmiennej perspektywy. Druga ułatwia skoncentrowanie się na jakimś elemencie strukturalnym danego dowcipnego sformułowania (np. formancie) jako na kryterium tworzenia klas. Trzecia pomaga nie odrzucać nieoczekiwanych wniosków, wynikających z eksperymentowania wyłącznie słowami, użytymi w dowcipnym wyrażeniu/zwrocie, co prowadzi do dopuszczenia nietypowej odmiany analizowanego zjawiska („szkoła z klasą” – „klasa bez szkoły”), przeprowadzenia intrygującego dowodu („jeżeli babcia i wnuczek mają leki za połowę ceny, to gdy przyjdą do apteki razem, otrzymają wszystkie medykamenty za darmo”²⁷). Pozostałe operacje twórcze, szczególnie rozumowanie indukcyjne i metaforyzowanie, wydają się prowadzić do bardziej systemowych efektów – trafnych i jednocześnie nośnych analogii, umożliwiających sformułowanie problemu w języku odmiennej dziedziny. Transformowanie byłoby interesującym przykładem wizualizacji pojęć, które w wyniku eksperymentowania czysto językowego uplastyczniły swe rdzenie.

Po drugie – takie humorystyczne struktury dowcipu językowego / żartu lingwistycznego mogą być okazją do sformułowania reguł heurystycznych koordynujących pracę operacji twórczych. Reguły te mają postać zgeneralizowanych doświadczeń, będących efektem udanych wcześniej podjętych prób. Mogą to być reguły sformułowane na bardzo zróżnicowanym poziomie ogólności – od zasady „coś w tym jest, to nie tylko do śmiechu”, poprzez zasadę „ostatnio pomocna okazała się analiza morfemów – może tym razem też wpadnę na ciekawą ideę”, aż po zasadę „przeszukaj wszystkie konotacje wynikające z dwuznaczności słów”. Zbiór takich zasad ma charakter zindywidualizowany, otwarty i w tym sensie nieoficjalny, że każdą z nich można potraktować jako wariant

26 E. Nęcka, *Trening twórczości...* Nawiązuję do koncepcji sześćcioelementowej typologii twórczych operacji umysłowych: abstrahowania, dokonywania skojarzeń, rozumowania indukcyjnego, rozumowania dedukcyjnego, metaforyzowania oraz transformowania.

27 Fragment rozmowy klientów z farmaceutką w jednej z reklam nadawanych przez różne kanały czeskiej TV – cytat niedosłowny.

dobrze znanych już strategii, np. zarodka, racjonalnej irracjonalności, kompetentnej niekompetencji itp.

Po trzecie – dowcipna struktura językowa pozwala „nazwać po imieniu” niektóre przeszkody i ograniczenia w procesie twórczym. Jej (auto)ironiczny charakter może spowodować przełamanie sztywnego nastawienia, osłabienie uzależnienia od autorytetu, a nawet odrzucenia tabu²⁸, blokujące swobodę myślenia.

Efektom sumarycznym funkcjonowania dowcipnej struktury językowej w tej potrójnej roli jest doprowadzenie do wzbogacenia na ogół ubogich informacji początkowych o dodatkowe dane, by móc utworzyć nośną, a przy tym trafną i względnie całościową analogię, która umożliwi zastosowanie podczas kolejnych kroków niezwykle efektywnej metody nie wprost. Polega ona na tym, że pierwotne sformułowanie problemu należy „przetłumaczyć” na odmienny język, dalej postępować tak, jakby naszym zadaniem było rozwiązanie tego problemu zastępczego, a gdy to nastąpi – przetłumaczyć z powrotem uzyskane w ten sposób rozwiązanie na język, w jakim pierwotnie został sformułowany problem.

Dowcip językowy w twórczej edukacji – dwa (niedoskonałe) pomysły

Najtrudniej zawsze o przykłady. Zwłaszcza gdy trzeba je wymyślić, a nie „zaledwie” wskazać. Ograniczę się do dwóch, z których jeden jest „dowcipnojęzykową” alternatywą dla propozycji istniejącej już w literaturze przedmiotu. Chodzi o opracowanie sposobu usunięcia z życia społecznego szkodliwych stereotypów. W skrócie: systemowa analogia, za pomocą której proponuje się rozważyć dotarcie do rozwiązania, nawiązuje do medycyny, która takie stereotypy potraktowałaby jako nowotwór i konsekwentnie zastosowała do jego usunięcia rozmaite procedury (operacja, naświetlanie, chemioterapia). Trzeba więc trafnie przetłumaczyć je na język takich dziedzin, które za pomocą własnych procedur ów „nowotwór społeczny” usuną (reedukacja, wychowanie, popularyzacja wiedzy itp.)²⁹. O tym, że problem ten jest nadal aktualny, świadczą fakty społeczne, o których codziennie informują nas media lub których świadkami jesteśmy sami.

Propozycja rozwiązania tego problemu za pomocą dowcipnej struktury słownej, a konkretnie żartu lingwistycznego, polega na zabawie formantami w kilku krokach. Pierwszy polega na wygenerowaniu ciągu

28 Nie da się wykluczyć, że rola ta jest niespecyficzna i wystąpić mogą w niej także rzeczowe warianty dowcipu. Kwestia ta zasługuje na oddzielne analizy.

29 E. Nęcka, *TRoP...*

słów inspirowanych formantem „stereo-”, Poczucie, że niektóre z nich to absurdalne i niepowiązane z zadaniem „dziwolągi”, jest w tym wypadku stymulatorem, a nie inhibitorem twórczości („monotyp” – „kwadrotyp” – „archetyp” – „prototyp” – „typ”). Zauważmy, że w kilku miejscach tego ciągu pojawia się możliwość zbudowania jego rozgałęzień, zainspirowanych nie tylko drugim członem poszczególnych leksemów, pojawiających się w wyniku swobodnego kojarzenia („prototyp” – „protoplasta”), lecz także w wyniku dostrzeżenia całkiem odmiennych mechanizmów logiczno-językowych, np. rymu („protoplasta” – „entuzjasta”). Dostrzeżenie i wykorzystanie do konstrukcji rozgałęzień takich ciągów jak największej ich liczby stwarza możliwości zgromadzenia bogatego pola semantycznego do drobiazgowej analizy. Tę zaś rozpoczyna krok drugi, polegający na grupowaniu elementów łańcucha wedle dziedziny, z którą się kojarzą (produkcja nagrań, psychologia myślenia, wzornictwo itp.). Trzeci krok to stworzenie listy cech (podobieństw, różnic, wad, zalet itp.) fenomenów nazywanych przez owe grupy leksemów. Czwarty krok to wydobywanie spośród nich zestawu cech, którymi powinien charakteryzować się pozytywny odpowiednik „szkodliwego społecznie stereotypu”. Ostatni krok to opracowanie systemu procedur, które pozwolą go potraktować jako jego zamiennik.

Przykład drugi wykorzystuje znaną dowcipną definicję różniczki jako „wycinaczka odejmowanka” i oparty jest na dokładnym odwzorowaniu zabawy słowotwórczej (zdrobnienia) do zbudowania definicji całki jako „wycinaczka dodawanka”. Zabawa taka jest prawdopodobnie całkiem niezłym przykładem intrygującej relacji między błędem a nośną heurystycznie ideą. Wiadomo, że różniczka nie jest w sensie dosłownym „zmniejszoną” różnicą tak samo, jak wiadomo, że całka to nie „malutka” suma. Dla celów edukacyjnych może jednak okazać się istotne uchwycenie przez dziecko zasady tworzenia dwóch ciągów coraz to bardziej skomplikowanych działań – tych pochodzących od dodawania i tych pochodzących od odejmowania. Heurystyka „coś w tym jest” może okazać się pomocna w bardziej drobiazgowej analizie podobieństw i różnic w konstrukcji tych ciągów.

Konkluzja – półżartem i nieco idealistycznie

Nie chciałam stworzyć wrażenia, jakoby żart lingwistyczny i dowcip językowy miały stać się *panaceum* na wszystkie bolączki współczesnej szkoły. Nie chciałam tym bardziej stworzyć wrażenia, jakoby nie było w niej miejsca na nic oprócz twórczości. Twórczość jest kosztowna i czasochłonna; byłoby źle, gdyby szkoła z jakichś powodów zmuszona była

zrezygnować ze „zwyčajnych zadań”, które wymagają jedynie zastosowania algorytmów. Nie chciałam nadto stworzyć wrażenia, jakoby każde rozwiązywanie twórczego problemu miało przybrać postać dowcipkowania od samego początku aż do końca. W pewnym momencie żart i dowcip użyty jako środek do zgoła odmiennego, niż sama tylko rozrywka, celu przestaje być swym dawnym „humorystycznym życiem” z uwagi na swoją „zadaniową funkcję wobec twórczości” bądź z uwagi na kontekst, z którego został wyrwany; może okazać się wtórnie wręcz „śmiertelnie poważnym żartem”, gdy przyczyni się do rozwiązania ważkiego problemu społecznego.

Chciałam za to pokazać, że nośność heurystyczna żartu językowego to potencjał, który da się wykorzystać w sprzyjających warunkach przebiegu lekcji. I że da się śmiech szkolny potraktować nie tylko jako katalizator dobrej atmosfery stającej się prokreatywnym tłem dla procesu twórczego, lecz że dostarcza merytorycznego materiału oraz jak najbardziej merytorycznych reguł, za pomocą których można materiał taki przetwarzać.

Chciałam także zwrócić uwagę na fakt, że to wszystko da się robić nie tylko w ramach tak zwanej edukacji wczesnoszkolnej, lecz także, a może tym bardziej, w klasach wyższych, w których nauka wydaje się – całkiem niesłusznie – systematycznie pozbawiana elementów zabawy i radości.

Chciałam również, nieco przekornie, dowartościować miejsce reprezentacji pojęciowych³⁰ w procesie twórczym. Z lekką przesadą i nieco żartobliwie można bowiem powiedzieć, że rola wyobrażeń w procesie twórczym jest „lekką przereklamowana”. Wiadomo bowiem, że odgrywają one spektakularnie prokreatywną funkcję. Jeśli jednak sprawimy, że dziecko będzie systematycznie uelastyczyało rdzenie pojęciowe, to skorzysta na tym także ich wizualizacja.

Chciałam dalej podkreślić rolę zbiorowego umysłu twórczego, którego wieloraki potencjał³¹ w dzisiejszej szkole jest niewykorzystany. Zadania grupowe – o ile w ogóle obecne są w nauczaniu – traktuje się zazwyczaj jak swoistą wisienkę na torcie edukacyjnym, z którą nie bardzo wiadomo, co zrobić podczas wystawianiu ocen. To właśnie funkcjonowanie zbiorowego umysłu twórczego daje szansę na uporanie się z negatywnymi skutkami rywalizacji i dowartościowanie przez wszystkich uczestników edukacji szkolnej kooperacji, nawet gdy aktywność i jej rezultaty muszą być poddane jakiejś formie ewaluacji. Swoisty „wielkopański gest” dzieleńia się pomysłami to jeden z wymiernych skutków treningu twórczości³²,

30 Zob. K. Mudyń, *O przewyżczeniu społecznych ograniczeń poznania inspirowanych językiem za pomocą operacji dokonywanych na języku*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991, s. 20–32; J. Trzebiński, *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981.

31 K. Broclawik, *Model efektywnej grupy inwentywnej*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991, s. 111–129.

32 M. Galewska-Kustra, *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyk*, Toruń 2012; W. Limont,

który oferują szkole różnorodne typy ćwiczeń wspomagających nauczanie. Drugi – bezpośrednio zresztą związany z poprzednim jako jego przesłanka – to stopniowo i w naturalny sposób doskonalona gotowość oraz zdolność do „nadprodukcji pomysłów”. Trzeci to brak oporów przed ich upublicznieniem, redukcja lub przynajmniej minimalizacja lęku przed ośmieszeniem, gdy w grę wchodzi ujawnienie pomysłu dziwnego, czasami wręcz dziwaczного, zamiast autokompromitacji grozi twórczemu dziecku w grupowym rozwiązywaniu problemów zaledwie wybuch życzliwego śmiechu, doprowadzającego zazwyczaj do wytchnienia, a czasami generującego kolejne pomysły. W ten sposób materializuje się jedyne istniejące w przyrodzie *perpetuum mobile*, czyli samonapędzający się mechanizm twórczości.

Bibliografia

- Awdziejew A., *Technologia dowcipu a proces twórczy*, [w:] *Twórczość użyteczna w zarządzaniu i działaniu*, red. M. Stasiak, Łódź 2001.
- Berlyne D.E., *Struktura i kierunek myślenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1969.
- Brocławik K., *Model efektywnej grupy inwencyjnej*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991.
- Buttler D., *Polski dowcip językowy*, Warszawa 1968.
- Dudzikowa M., *Osobliwości śmiechu uczniowskiego*, Kraków 1986.
- Dudzikowa M., *Śmiech uczniowski jako wyzwanie pedagogiczne (konteksty pytań o autorytet nauczyciela)*, [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków 1996.
- Dziemidok B., *O komizmie. Od Arystotelesa do dzisiaj*, Gdańsk 2011.
- Galewska-Kustra M., *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykłady praktyk*, Toruń 2012.
- Gosciniński R., Sempé J.J., *Wakacje Mikołajka*, przeł. B. Grzegorzewska, Warszawa 1980.
- Grzybowski P.P., *Naprawdę śmieszne? Granice śmiechu w edukacji*, „Pareza” 2014, nr 2, <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1576> [dostęp: 22.08.2015].
- Hurley M.M., Dennett D.C., Adams R.B. Jr, *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*, przeł. R. Śmietana, Kraków 2016.
- Kolańczyk A., *Rola uwagi w procesie intuicji twórczej*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991.
- Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa 2008.

Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej, Toruń 1994; E. Necka, *Trening twórczości...*; K.J. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice 2013; K.J. Szmidt, B. Rakowiecka, K. Okraszewski, *Program edukacyjny „Porządek i przygoda”. Lekcje twórczości*, Warszawa 1997; M. Tomaszewska, *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Szczecin 2003.

- Krzyżewska J., *Żart lingwistyczny jako znaczący składnik warstwy werbalnej komunikatu reklamowego*, [w:] *Estetyka reklamy*, red. M. Ostrowicki, Kraków 2002.
- Krzyżewska J., Krzyżewski S., *(U)śmiech na języku. O walorach zastosowania żartu lingwistycznego w publicznej komunikacji interpersonalnej*, Katowice 2014.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994.
- Matuszewicz C., *Humor, dowcip, wychowanie. Analiza psychospołeczna*, Warszawa 1976.
- Mudyń K., *O przewyżnianiu społecznych ograniczeń poznania inspirowanych językiem za pomocą operacji dokonywanych na języku*, [w:] *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, red. A. Tokarz, Poznań 1991.
- Murawska I., *Twórczość codzienna uczniów zdolnych*, [w:] *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, Białystok 2015.
- Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, red. E. Przygońska, Toruń 2010.
- Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1987.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- Nęcka E., *Trening twórczości*, Sopot 2012.
- Nęcka E., *TROp... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994.
- Radomska A., *Animacja, afirmacja, afiliacja – o roli humoru w procesie edukacji*, [w:] *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2006.
- Radomska A., *Narodziny i rozwój poczucia humoru w pierwszej dekadzie życia*, [w:] *Z zagadnień psychologii rozwoju człowieka*, red. E. Rydz, D. Musiał, Lublin 2008.
- Radomska A., *Psychologiczne wyznaczniki odbioru komizmu przez dzieci*, [w:] *Sztuka w edukacji i terapii*, red. M. Knapik, W.A. Sacher, Kraków 2004.
- Radomska A., *Spostrzeganie sytuacji komicznych przez 10- i 15-latków*, [w:] *Spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez dzieci młodzież i młodych dorosłych*, red. L. Wojciechowska, Warszawa 2003.
- Radomska A., *Śmiech wart szkoły*, „Charaktery” 2006, t. 2, nr 10, s. 51–60.
- Steinhaus H., *Słownik racjonalny*, Wrocław–Warszawa 1980.
- Szmidt K.J., *ABC kreatywności*, Warszawa 2010.
- Szmidt K.J., *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice 2013.
- Szmidt K.J., Rakowiecka B., Okraszewski K., *Program edukacyjny „Porządek i przygoda”. Lekcje twórczości*, Warszawa 1997.
- Szuman S., *O dowcipie i humorze. Szkic psychologiczny*, Lwów 1938.
- Tomaszewska M., *Trening kreatywności w rozwijaniu zdolności myślenia twórczego*, Szczecin 2003.
- Trzebiński J., *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa 1981.

Uszyńska-Jarmoc J., *Kreatywność nauczycieli a ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi*, [w:] *Twórczość codzienna jako aktywność całościowa człowieka*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Kunat, Białystok 2015.

A good joke is worth a Nobel! On the educational values of some varieties of verbal humour

Abstract:

In the functioning of contemporary school, humour may stimulate many positive social phenomena – friendly interactions, creating a playful climate for task activities, problem solving in groups, etc. This allows for the implementation of „joyful education”, in the sense of creating the most favourable developmental conditions for the child to acquire knowledge. As the definition itself indicates, such education has creative qualities and is typical of the initial educational stages – pre- and early school education. Verbal humour, as a category of humour distinguished due to its exceptional heuristic value, seems to reveal another possibility – of treating it as a specific instrumentarium for solving or even spotting and formulating problems. It is this role of verbal humour which provides space for its applications in further stages of school education.

Keywords:

creative education, direct/indirect method, humour, linguistic joke, verbal humour

Blogi i portale edukacyjne – nowe formy udostępniania treści w edukacji dziecka

| **Wojciech Ratajek**, Wydawnictwo ViaFerrata, Nowe Horyzonty Edukacji,
Europejskie Stowarzyszenie Dialogu Edukacyjnego, Wrocław

Streszczenie:

Dostępność narzędzi pozwalających na samodzielne tworzenie atrakcyjnych platform edukacyjnych powoduje publikowanie bardzo dużej ilości treści charakteryzujących się złą jakością. Internet jest pozbawiony skutecznych narzędzi ich oceny. Autor dokonuje systematyzacji pokazywanych treści i odnosi to do zadań, które stoją przed oświatą w cyfrowym świecie. Pokazuje zalety i zagrożenia kryjące się w edukacji realizowanej za pomocą Internetu.

Słowa kluczowe:

aplikacje edukacyjne, cyfryzacja edukacji, nauczyciel w cyfrowej szkole, nowe technologie, portal edukacyjny, wideoblogi

Wprowadzenie

Żyjemy w czasach, w których technologie w coraz większym stopniu wpływają na nasze zachowania społeczne i dostarczają narzędzi niezbędnych do wykonywania pracy zawodowej. Stają się one także integralną częścią codziennego życia, w sposób często niedostrzegalny zabierając nam możliwość dokonywania samodzielnych analiz i podejmowania autonomicznych decyzji. Dlatego jeszcze ważniejsza staje się rola edukacji, która z jednej strony musi włączać owe technologie w proces dydaktyczny, a z drugiej – nauczać dzieci i młodzież umiejętności dokonywania krytycznej i świadomej oceny rzeczywistości, rozwiązywania problemów bez pomocy wszytkowiedzących aplikacji i rozumienia świata poprzez pryzmat własnych przemyśleń i opinii. Szczególnie ciekawe są dwie wypowiedzi. Pokazują one istotę technologii, które mogą być traktowane jedynie jako dostawca narzędzi poznania.

Technology is nothing. What's important is that you have a faith in people, that they're basically good and smart, and if you give them tools, they'll do wonderful things with them¹.

– Steve Jobs (współzałożyciel i wieloletni Prezes Zarządu korporacji Apple)

Technology is just a tool. In terms of getting the kids working together and motivating them, the teacher is the most important².

– Bill Gates (współzałożyciel i wieloletni Prezes Zarządu korporacji Microsoft)

Autorami zacytowanych wypowiedzi są dwie wybitne osobowości XX wieku – Steve Jobs i Bill Gates, przedsiębiorcy i wizjonerzy, których idee oraz zaprojektowane dzięki nim nowoczesne technologie umożliwiły powstanie społeczeństwa, w którym Internet stał się podstawowym medium komunikacji, zmienił relacje między ludźmi oraz doprowadził do całkowitego przekształcenia sposobu zawodowego i społecznego funkcjonowania człowieka. Pomimo tego w przytoczonych wypowiedziach obaj podkreślają, że to człowiek jest i będzie zawsze najważniejszym kreatorem przestrzeni swojego życia. Odpowiedzialność i właściwe umiejscowienie roli technologii jako narzędzia poznania i komunikacji, a nie celu samego w sobie jest zatem kluczem do budowania właściwego modelu kształcenia i wychowania.

Urodzeni w cyfrowym świecie potrzebują języka i przekazu odpowiadającego temu światu

W świecie, który wyłania się z rzeczywistości początkowych lat XXI wieku, największym źródłem i repozytorium wiedzy jest Internet, a przestrzeń wirtualna staje się równoprawną platformą dla komunikacji międzyludzkiej. Jest ona również miejscem realizacji aktywności twórczej oraz poznawczej dzieci i młodzieży. O ile dla wielu starszych pokoleń bezdyskusyjnie istnieje silne rozgraniczenie pomiędzy światem fizycznie namacalnym a przestrzenią roztaczającą się po drugiej stronie ekranu monitora komputera, tableta lub smartfona, o tyle dla dzisiejszych 20-latków i nastolatków granica ta uległa znacznemu zatarciu. Dzisiejsze kilkulatek i niemowlęta wchodzą zaś w rzeczywistość, w której ta granica po prostu nie istnieje i świat postrzegany z perspektywy wirtualnej

1 „Technologia nie ma znaczenia. To co się liczy to wiara, że ludzie są na tyle dobrzy i mądrzy, że jeśli damy im nowoczesne narzędzia, będą w stanie z nimi czynić prawdziwe cuda” (tłum. własne).

2 „Technologia to tylko narzędzie. To nauczyciel odgrywa najważniejszą rolę, motywując i ucząc dzieci wspólnej pracy” (tłum. własne).

jest czasami pierwszym i ważniejszym doznaniem, na które nakłada się dopiero później doświadczenie świata fizycznie dotykającego. Autorzy badań nad kompetencjami polskiej młodzieży stwierdzają:

Internet to nieodłączny element rzeczywistości młodych ludzi. To właśnie w tej przestrzeni młodzi spędzają czas, zdobywają wiedzę, szukają rozrywki, kontaktują się z bliskimi i dalszymi znajomymi, rozwijają swoje pasje. Młodzi traktują internet jako swój naturalny świat³.

Raport pokazuje, że niemal młodych ludzi nie wyobraża sobie życia bez Internetu, a

[...] dla młodych internautów Facebook to swoiste cyfrowe podwórko, gdzie spotykają swoich przyjaciół, chwala się zdjęciami, filmami, dzielą radościami i smutkami, umawiają na spotkania w rzeczywistości offline, czy pomagają w odrabianiu prac domowych. 88% nastolatków posiada konto na tym serwisie społecznościowym, a 62% deklaruje, że odwiedza tę stronę codziennie⁴.

Szkoła więc nie tylko nie może pomijać wagi tego zjawiska i społecznej przemiany, lecz także ma obowiązek ją rozumieć i wykorzystywać w procesie kształcenia. Niepokojący i wymagający reakcji jest fakt, że Internet stał się areną spontanicznie tworzonej przestrzeni edukacyjnej. Pozornie nie ma nic złego w tworzeniu w Internecie dużej ilości treści edukacyjnych, portali oferujących edukację przez zabawę bądź ciekawych i często bardzo atrakcyjnie opracowanych graficznie blogów i vlogów, prezentujących w przystępnej formie trudne zagadnienia naukowe. Materiały te są jednak zwykle pozbawione jakiegokolwiek głębszej podstawy merytorycznej i analizy pedagogicznej, wykorzystują powtarzalne i często wadliwe schematy. Za cel stawiają sobie atrakcyjną formę i łatwą rozrywkę, które zwiększają szanse pozyskania dużej liczby użytkowników, nie dbają zaś o długofalowe i rzeczywiste efekty edukacyjne i wychowawcze. Ważna jest zatem analiza i zrozumienie tej nowej przestrzeni edukacyjnej. W sposób niedostrzegalny i pozbawiony jakiegokolwiek kontroli pojawił się całkiem nowy kanał kształcenia, realizowany całkowicie poza szkołą i ministerialnymi programami, w dodatku obejmujący swoim zasięgiem ogromną rzeszę uczestników i „studentów”. Przykładowo – krótki wykład *Fizyka Fali Uderzeniowej*⁵ obejrzało na kanale internetowym SciFun niemal milion osób. Żaden uniwersytet nie jest w stanie pochwalić się takim zasięgiem wśród młodzieży. Profesor Bronisław Siemieniecki w *Pedagogice medialnej* opisuje to zjawisko w następujący sposób:

3 Badanie „Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce” zrealizowane w dniach 12–30 sierpnia 2013 roku przez TNS Polska na zlecenie Orange Polska na losowej, reprezentatywnej próbie 600 osób w wieku 14–18 lat. Jednocześnie przeprowadzono wywiady z dziećmi oraz jednym z rodziców. Wywiady realizowano w gospodarstwach domowych posiadających dostęp do Internetu. Raport dostępny pod adresem: <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/badania/> [dostęp: 8.10.2016]

4 Tamże.

5 *Fizyka Fali Uderzeniowej*, <https://www.youtube.com/watch?v=hqom09Q0iSU> [dostęp: 8.10.2016].

Media, stając się coraz bardziej interaktywne, powodują coraz wyższy poziom ich relacji z człowiekiem. McLuhan zauważył, że wprowadzenie nowego środka komunikowania prowadzi do gwałtownych zmian społecznych. Masowość występowania mediów połączona z szybkością dostępu do informacji zmienia świat na naszych oczach⁶.

Nowe formy przekazu edukacyjnego i udostępniania wiedzy w edukacji dziecka – próba klasyfikacji

Dostępność narzędzi pozwalających na samodzielne budowanie w Internecie atrakcyjnych platform edukacyjnych pozwala na tworzenie wielu form gier i portali. W rezultacie dzieci i młodzież uzyskują dostęp do bogatych zasobów edukacyjnych, budowanych zarówno przez osoby prywatne, instytucje, jak i firmy zajmujące się tym w ramach prowadzonej działalności komercyjnej. Można wyróżnić cztery podstawowe typy portali edukacyjnych występujących w Internecie:

1. Strony promujące edukację poprzez zabawę,
2. Portale edukacyjne – e-learning,
3. Wideoblogi edukacyjne,
4. Aplikacje na urządzenia mobilne.

Strony internetowe – edukacja przez zabawę

Strony budowane jako serwisy, w których zabawę łączy się z nauką, stanowią wciąż bardzo dużą część wszystkich materiałów dostępnych dla dzieci w Sieci. Wynika to z faktu, że forma ta jest najstarsza, efektem czego wciąż mamy najwięcej stworzonych w ten sposób serwisów internetowych. Ponadto są one często powiązane z komercyjnymi produktami albo usługami, co wpływa na ich popularność. Wiele spośród nich jest tworzonych jako narzędzia wspierające proces dydaktyczny i w porozumieniu z różnymi instytucjami edukacyjnymi, stowarzyszeniami lub fundacjami realizującymi je w ramach różnych dofinansowanych projektów. Jest to jedna z najliczniej reprezentowanych grup portali, charakteryzująca się równocześnie ogromnym zróżnicowaniem. Część z nich to zestawy zadań i zabaw edukacyjnych ułożonych według określonych grup tematycznych, często podzielonych na etapy odpowiadające wiekowi bądź poziomowi umiejętności dziecka. Dobrym przykładem tego typu jest serwis PisuPisu.pl⁷. Treści umieszczone na stronie zostały

6 B. Siemieniecki, *Media w wymiarze społecznym i indywidualnym*, [w:] *Pedagogika medialna*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007, s. 59.

7 Zob. PisuPisu.pl – gry edukacyjne dla dzieci, ortografia online, czytanki, trening umysłu, <http://www.pisupisu>.

podzielone na grupy wiekowe – od przedszkola do piątej klasy – oraz na różne sposoby wspomagające naukę poprawnego pisania. Wszystko jest czytelne, a w serwisie widać dużą kulturę pedagogiczną. Ćwiczenia są dobrane racjonalnie, nie rozpraszają nadmiernie rozbudowaną animacją. Problemem jest jednak duża liczba reklam. W dodatku są to reklamy wysyłane przez przeglądarkę, a więc jeśli dziecko korzysta ze wspólnego komputera wraz z innymi członkami rodziny, jest narażone na ich przypadkowość. Może okazać się, że w trakcie nauki abecadła, zobaczy ono reklamę kremu na rozstępy lub męskiej bielizny.

Kolejnym przykładem jest serwis Yummy.pl⁸. Pod hasłem edukacji językowej, w otoczeniu patronatów MEN i znanych instytucji edukacyjnych, kryje się hałaśliwy i chaotyczny świat gier, które w większości nie uczą, a jedynie bombardują umysł dziecka strumieniem nieskoordynowanych bodźców.

Inną grupę portali stanowią gry powiązane z filmami, książkami oraz pozostałymi komercyjnymi przedsięwzięciami. Serwisy te nie zawsze zawierają reklamy, zwykle jednak ich najważniejszym celem jest budowanie więzi z produktem lub przedstawianymi postaciami.

Portale internetowe – e-learning

Pod tym pojęciem kryją się zwykle poważne przedsięwzięcia edukacyjne, zarówno komercyjne, jak i te realizowane *pro publico bono*. W przypadku e-learningu mamy zwykle do czynienia z wyznaczeniem konkretnej ścieżki edukacyjnej, której celem jest opanowanie przez uczestnika kursu określonego materiału. Biorący udział w tak przygotowanym szkoleniu niemal zawsze muszą dokonać rejestracji i podać swoje dane osobowe. W e-learningu mamy przeważnie do czynienia z ewaluacją postępów w nauce i oceną końcową, a także dyplomem bądź certyfikatem potwierdzającym ukończenie kursu. Jednym z najbardziej znanych portali tego typu jest Akademia Khana⁹, czyli rodzaj wirtualnej szkoły, która oferuje rozbudowane programy edukacyjne, podzielone zgodnie z własnym sylabusem, a także odnoszące się do programów obowiązujących w kształceniu powszechnym.

Innym przykładem jest platforma Uniwersytetu Stanforda – Lagunita¹⁰. Zainteresowani mogą wziąć udział w bezpłatnych wykładach online, prowadzonych przez pracowników uniwersytetu. E-learning

⁸ pl [dostęp: 24.09.2016].

⁸ Darmowe gry dla dzieci online. Język angielski, francuski, niemiecki i polski, <http://www.yummy.pl> [dostęp: 24.09.2016].

⁹ Khan Academy. Darmowe kursy, lekcje i ćwiczenia online, <https://pl.khanacademy.org> [dostęp: 8.10.2016].

¹⁰ Stanford Online. Lagunita, <https://lagunita.stanford.edu> [dostęp: 8.10.2016].

daje też dostęp do wielu odpłatnych kursów i szkoleń. Dzięki łatwej dostępności poszerza on dostęp do edukacji, jest często jedyną formą dostępną dla osób z deficytami, zwłaszcza utrudniającymi poruszanie.

Wideoblogi edukacyjne

Wideoblog, często zwany w skrócie vlogiem, jest stosunkowo nowym zjawiskiem, związanym z rozwojem technologii umożliwiających łatwe zamieszczanie krótkich filmów na uproszczonych stronach blogowych. Nawet bez żadnej znaczącej wiedzy technicznej, w sposób nieskomplikowany niemal każdy jest w stanie udostępnić swoje wykłady i prezentacje. Wyjątkowa prostota obsługi tego narzędzia sprawia, że ta forma edukacji przez Internet jest szczególnie narażona na dużą zawartość treści o niskiej wartości merytorycznej lub zawierających informacje błędne i mylące. W ten sposób jednak mogą pokazać swoje umiejętności wybitni nauczyciele lub osoby spoza edukacji obdarzone dużą wiedzą i talentem, pozwalającymi na przekazywanie trudnych zagadnień naukowych w atrakcyjny i zrozumiały sposób. Dobre, choć bardzo różne, przykłady wysokiej jakości polskich wideoblogów to [matematyka.tv](#) oraz [SciFun](#). Wartość merytoryczna tej formy działalności edukacyjnej jest jednak trudno weryfikowalna. Istnieje wiele wideoblogów, które pod pozorem działalności edukacyjnej kładą nacisk na rozrywkę i humor, nie dbając o istotę przekazu wiedzy.

Aplikacje na urządzenia mobilne

Jest to najświeższa dziedzina aktywności edukacyjnej w Internecie. Obecnie z wielu usług korzystamy za pomocą aplikacji specjalnie przygotowanych do obsługi na telefonach i tabletach. Ich cechą jest uproszczona obsługa, przystosowana do sterowania funkcjami za pomocą palca przesuwanego po ekranie dotykowym. Większość aplikacji edukacyjnych ma charakter komercyjny. Niestety główną miarą jakości stosowaną przy ocenie aplikacji, w tym tych przeznaczonych do nauki, jest liczba osób, które pobrały konkretny program i z niego korzystają. Relacja tych danych do jakości bywa często odwrotna do tej, która wynikałaby z ocen. Aplikacja prosta i pozbawiona walorów edukacyjnych, lecz odwołująca się do uproszczonych przekazów zapewniających popularność, będzie notowana wysoko i w pobieżnej ocenie rodzica lub ucznia uzyska pozytywną opinię.

Wady czy zalety – co wnoszą portale do edukacji?

Zjawisko polegające na stale wrastającej liczbie form kształcenia w Internecie wnosi wiele korzyści do ogólnodostępnej przestrzeni edukacyjnej, lecz jednocześnie stwarza wiele zagrożeń polegających na pojawianiu się treści niepodlegających kontroli i ocenie jakości.

Jak wynika z danych NetTrack, kolejne motywy korzystania z sieci są związane z rozrywką, grami i zabawami, szeroko rozumianą komunikacją, w tym przede wszystkim korzystaniem z serwisów społecznościowych (z których korzysta 64% respondentów w wieku 15–17 lat) oraz wymianą informacji i doświadczeń. Również raport PISA wskazuje, że uczniowie najczęściej surfują w Internecie dla rozrywki, korzystają z czatów lub e-maila bądź ściągają muzykę, filmy lub oprogramowanie¹¹.

Wśród zalet portali edukacyjnych można wymienić następujące:

- Spontaniczność i zaangażowanie twórców, które często skutkują ciekawymi i nieschematycznymi formami przekazu, stanowiąc o jego atrakcyjności dla młodego odbiorcy,
- Łatwość tworzenia, szczególnie w przypadku blogów i wideoblogów, która upowszechnia nauczanie i daje możliwość prezentowania swoich koncepcji edukacyjnych osobom spoza środowiska bezpośrednio związanego z instytucjami edukacyjnymi,
- Specyfikę Internetu, pozwalającą na ciągłe ulepszanie i modyfikowanie narzędzi edukacyjnych zamieszczonych na tych portalach,
- Język Internetu, pozwalający na nieosiągalną w innych formach edukacyjnych możliwość dowolnej i ciągłej interakcji pomiędzy użytkownikami oraz twórcami portalu.

Paradoksalnie większość opisanych zalet kryje w sobie jednak duże zagrożenia:

- Brak wystarczająco skutecznej metody profesjonalnej oceny pedagogicznej wartości oraz jakości omawianych portali,
- Możliwość natychmiastowego upublicznienia treści, uniemożliwiająca ich właściwą weryfikację merytoryczną,
- Skłonność do spłykania przekazu i prezentowania wszystkich treści edukacyjnych w konwencji atrakcyjnej zabawy,
- Rozproszony i przypadkowy odbiorca, który uniemożliwia dostosowanie przekazu do umiejętności i możliwości uczestnika procesu uczenia się.

¹¹ J. Jasiewicz, *Analiza SWOT poziomu kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa w oparciu o istniejące badania społeczne*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia*, red. J. Lipszyc, Warszawa [2012], s. 30, <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf> [dostęp: 15.09.2016].

Konkluzja

Internet stwarza możliwość spontanicznego powstawania wysp wolności edukacyjnej, które bez odpowiednich przewodników, którymi mogą i powinni być nauczyciele, łatwo zamieniają się w przestrzenie anarchii edukacyjnej. Szkoła staje się cyfrowa nawet bez rządowych programów, a uczniowie coraz więcej wiedzy czerpią z Internetu, a nie z podręczników. W opracowaniu Instytutu Obywatelskiego z 2011 roku pokazano następującą wizję niedalekiej przyszłości:

Naukowcy Uniwersytetu Harvarda prognozują, że pod koniec drugiej dekady XXI wieku połowa zajęć w amerykańskich szkołach średnich może odbywać się w sieci. Tak samo może być w innych krajach. Rosnące zasoby edukacyjne w internecie przyczynią się do zmiany modelu nauczania, w którym, obok tradycyjnych lekcji spędzanych w szkole, uczniowie będą mieć również zajęcia online, których zadaniem będzie rozszerzanie wiedzy z zakresu podstawowego lub oferowanie wiedzy ponadpodstawowej, niezwiązanej z minimum programowym (przedmioty fakultatywne)¹².

Stosowany w Internecie przekaz informacyjny charakteryzuje się powierzchownością, skrótowością i tymczasowością, a cechy te zostają przeniesione na dużą część pojawiających się w nim treści edukacyjnych. Prawidłowe rozpoznanie portali edukacyjnych i wprowadzenie pedagogicznej oceny wartości pokazywanych tam informacji jest ważnym wyzwaniem dla środowiska oświatowego. Sama ich obecność nie jest szkodliwa, a wręcz przeciwnie – portale te pozwalają wprowadzać wiele ciekawych i nowoczesnych rozwiązań do procesu nauczania. Zagrożeniem jest bardzo trudna ocena i niemożliwa obecnie do realizowania w czasie rzeczywistym kontrola ich jakości pedagogicznej i wychowawczej.

Bibliografia

- Badanie „Kompetencje młodzieży w Polsce” zrealizowane w dniach 12–30 sierpnia przez TNS Polska na zlecenie Orange Polska. Raport, <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/badania/> [dostęp: 8.10.2016].
- Darmowe gry dla dzieci online. Język angielski, francuski, niemiecki i polski, <http://www.yummy.pl> [dostęp: 24.09.2016].
- Fizyka Fali Uderzeniowej, <https://www.youtube.com/watch?v=hqo-m09Q01SU> [dostęp: 8.10.2016]
- Jasiewicz J., *Analiza SWOT poziomu kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa w oparciu o istniejące badania społeczne*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna*

¹² W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak zmieniać się będzie edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011, s. 74.

w Polsce – raport otwarcia, red. J. Lipszyc, Warszawa [2012], <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Raport-Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-.pdf> [dostęp: 15.09.2016].

Khan Academy. Darmowe kursy, lekcje i ćwiczenia online, <https://pl.khanacademy.org> [dostęp: 8.10.2016].

Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak zmieniać się będzie edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011.

PisuPisu.pl – gry edukacyjne dla dzieci, ortografia online, czytanki, trening umysłu, <http://www.pisupisu.pl> [dostęp: 8.10.2016].

Siemieniecki B., *Media w wymiarze społecznym i indywidualnym*, [w:] *Pedagogika medialna*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007.

Stanford Online. Lagunita, <https://lagunita.stanford.edu> [dostęp: 8.10.2016].

Blogs and educational portals – new forms of communication and more attractive access to knowledge in the child's education

Abstract:

Availability of tools designed to create in an easy way web pages with educational content results in their low quality. The author attempts to systematize Internet educational content types and points to challenges that digital world offers to education. The article presents pros and cons for internet education.

Keywords:

digitalisation of education, education applications, education portals, new technologies, teacher in digital school

Oddziaływania projektowe promujące zdrowy styl życia dziecka | Mirosława Furmanowska, Państwowa

Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu

Streszczenie:

Celem artykułu jest ukazanie oddziaływania na dzieci projektów promujących zdrowy styl życia. Wpływają one na nie w trzech aspektach. Pierwszy z nich to aspekt ogólny, obejmujący przekazanie dzieciom wiedzy o zdrowiu, sposobach jego ochrony i powiększaniu jego potencjału. Drugi związany jest z kształtowaniem zachowań prozdrowotnych u dzieci. Trzeci dotyczy tworzenia klimatu na rzecz rozwijania pozytywnych postaw wobec zdrowia.

Słowa kluczowe:

aktywność ruchowa, bezpieczeństwo, projekty, promocja zdrowia, styl życia, zdrowe odżywianie

Wychowanie zdrowotne nie musi być nudne, [...] zważywszy, że partycypuje ono w realizacji generalnych celów wychowania, zmierzając do poznania i rozumienia samego siebie oraz opanowania najtrudniejszej ze sztuk – „sztuki życia”.

Maciej Demel

Wprowadzenie

Dzieci to podróżni, którzy pytają o drogę... – my dorośli mamy szansę im towarzyszyć, udzielać wskazówek, by droga ta była bezpieczna i ekscytująca. Towarzyszyć im w drodze, by śmiało i w zdrowy sposób wchodziły w życie¹.

Środowiskami kluczowymi dla rozwoju dziecka są rodzina i placówki oświatowe. To właśnie na nich spoczywa obowiązek tworzenia warunków sprzyjających promocji i ochronie zdrowia najmłodszych. Idea

¹ Projekt „Akademia Zdrowego Przedszkolaka”, <https://zdrowyprzedszkolak.pl> [dostęp 14.03.2016].

przedszkola promującego zdrowie narodziła się w latach 90. XX wieku w czasie realizacji projektu „Szkoła promująca zdrowie”. Była to inicjatywa oddolna, a pierwsze takie przedszkola powstały w Ostrowcu Świętokrzyskim².

Bogacenie wiedzy dziecka o zdrowiu własnym i innych, promowanie zdrowego stylu życia oraz kształtowanie umiejętności dbania o zdrowie to podstawowe zadania projektów edukacyjnych. Zasady, metody i techniki dotyczące propagowania wśród dzieci zdrowia i prozdrowotnych form aktywności opierają się przede wszystkim na prezentacji zdrowego stylu życia przez wychowawców i rodziców, którzy stanowią wzorzec właściwych zachowań. Przy wyborze form pracy i środków dydaktycznych, aplikowanych podczas realizacji projektu, nauczyciele oddziałów przedszkolnych kierują się własnym doświadczeniem oraz upodobaniami dzieci, z którymi pracują, pamiętając, że podstawową formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa. Pokazuje ona zjawiska w nowych barwach, porusza wyobraźnię, budzi uczucia, zachęca do działania.

W analizie wybranych projektów promujących zdrowie, skierowanych do przedszkoli i klas 1–3 szkoły podstawowej, będę się opierać na podziale problematyki edukacji zdrowotnej dokonany w 1997 roku przez Mariannę Charzyńską-Gulę. W *Środowiskowym programie wychowania zdrowotnego* wymienia ona osiem bloków tematycznych. Są to:

1. Promocja zdrowia.
2. Życie w rodzinie.
3. Zdrowie psychiczne.
4. Życie bez nałogu.
5. Zdrowy styl odżywiania.
6. Bezpieczeństwo w codziennym życiu.
7. Higiena osobista i higiena otoczenia.
8. Ruch w życiu człowieka³.

Prezentowane poniżej projekty często mają charakter interdyscyplinarne. Zawierając kilka bloków tematycznych, zakładają one realizację wielu celów szczegółowych. Przykładowo projekt „Zdrowy początek”, opracowany przez Agnieszkę Sokoluk i Kamilę Kobryn-Jacak, zawiera następujące bloki tematyczne:

1. Dbamy o swoje bezpieczeństwo.
2. Kształtujemy nawyki higieniczno-zdrowotne.
3. Propagujemy zdrowy styl życia.

2 B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007, s. 225.

3 *Środowiskowy program wychowania zdrowotnego w szkole. Scenariusze zajęć w klasach I–III. Szkoła podstawowa*, red. M. Charzyńska-Gula, Lublin 1997, s. 10–11.

4. Właściwie się odżywiamy.
5. Korzystamy z opieki zdrowotnej.

W realizacji projektów najczęściej wykorzystywano:

- rozmowy, zagadki, opowiadania i dyskusje dające dziecku możliwość dzielenia się swoimi przeżyciami, obserwacjami i doświadczeniami,
- zabawy tematyczne, dydaktyczne, ruchowe i inne,
- obserwację i pokaz z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych – plansz, ilustracji,
- elementy dramy, inscenizacje,
- twórczość plastyczną i techniczną,
- prezentacje multimedialne i filmy edukacyjne,
- spotkania z przedstawicielami instytucji związanych z tematem projektu,
- wycieczki i spacer.

W Polsce problemem społecznym jest próchnica. Stwierdza się ją u 35–50% dzieci dwu- i trzyletnich, u 56–60% dzieci trzy- i czteroletnich, a między szóstym a siódmym rokiem życia może sięgać 85–100%⁴. Aby zatrzymać postępującą epidemię, stworzono projekty profilaktyki i higieny jamy ustnej. Ich podstawą jest rzetelna wiedza i szeroka edukacja zarówno dzieci, jak i rodziców, opiekunów, nauczycieli, pielęgniarek i higienistek.

Ogólnopolski Program Edukacji Zdrowotnej „Akademia Aquafresh”⁵ to największy w Polsce program profilaktyki i higieny jamy ustnej. Jest on realizowany od 2011 roku w przedszkolach oraz od 2014 roku w żłobkach. Piąta edycja programu swoim zasięgiem objęła prawie 5000 przedszkoli w całej Polsce oraz 700 żłobków. Wspólnie z Pastusiami o zęby dbało ponad 460 000 dzieci. Każde przedszkole zakwalifikowane do programu otrzymało bezpłatny pakiet materiałów edukacyjnych, a w nim scenariusze zajęć, plakaty, naklejki, karty mycia zębów oraz odznaki dla najmłodszych. W przedszkolach realizowane były zajęcia edukacyjne, w czasie których najmłodszy dowiedzieli się, w jaki sposób dbać o zęby i nie dopuścić do spotkania z Robaczkiem Próchniaczkiem. Ważnym elementem programu jest stała współpraca z dentystami wykonującymi bezpłatne badania zębów wśród przedszkolaków uczestniczących w programie Akademii Aquafresh. W jego ramach przebadano już ponad

4 Zob. J. Szymańska, L. Szalewski, *Próchnica zębów mlecznych w populacji polskich dzieci w wieku 0,5–6 lat*, „Zdrowie Publiczne” 2011, nr 1, s. 86–89; A. Wójcicka, *Próchnica wieku rozwojowego chorobą cywilizacyjną*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2012, nr 66, s. 705–711.

5 Akademia Aquafresh. Ogólnopolski Program Edukacji Zdrowotnej dla Przedszkolaków, <http://www.akademia-aquafresh.pl> [dostęp: 20.03.2016].

80 000 dzieci. Organizowane konkursy mają atrakcyjne nagrody. W konkursie dla rodzin nagrodą główną były rodzinne wakacje na Majorce, a w konkursie dla przedszkoli zwycięzca otrzymał nowoczesne elementy wyposażenia przedszkola. Do wygrania były również zabawki, gry planszowe, zestawy do mycia zębów oraz bony na zakupy. 30 września 2014 roku przedszkolaki biorące udział w Akademii Aquafresh ustanowiły Rekord Guinnessa w liczbie osób myjących zęby w jednym czasie. Od godziny 12:00 przez dwie minuty zęby szczotkowało aż 313 328 dzieci.

„Dzieciństwo bez próchnicy”⁶ to hasło projektu, którego celem jest dotarcie do 300 000 dzieci w wieku przedszkolnym, ich rodziców oraz nauczycieli z informacją i edukacją stomatologiczną, po to, aby zatrzymać postępującą epidemię próchnicy.

Poprzez działania projektowe uświadamia się dzieciom, że dbanie o zęby jest ważne już od najmłodszych lat, a także wyrabia się dobre nawyki, uczy jak prawidłowo myć zęby i pokazuje, co wpływa na zdrowie jamy ustnej. Udział w projekcie wzięło do tej pory prawie 7000 przedszkoli z całego kraju. Dzieci, łącząc zabawę z edukacją, dowiedziały się o sposobach dbania o higienę jamy ustnej. W działaniach tych wpierała je Królik Pampis, maskotka projektu, która w odpowiednio metodycznie opracowanym filmie edukacyjnym opowiada, jak pielęgnować zęby samodzielnie i z pomocą rodziców lub specjalistów. Poza materiałami edukacyjnymi każde dziecko uczestniczące w projekcie otrzymało zestaw do higieny jamy ustnej.

Kolejna inicjatywa, „Akademia Zdrowego Przedszkolaka”⁷, powstała jesienią 2010 roku. Jej program jest działaniem długofalowym, postrzegającym rozwój dziecka w sposób holistyczny. Akademia stara się dotrzeć do przedszkoli, oferując im pomoc oraz inspirację w codziennych działaniach, do dzieci, wspierając ich zdrowy rozwój, oraz do rodziców. Celem nadrzędnym działalności Akademii jest propagowanie zdrowego trybu życia wśród polskich rodzin, a więc zasad prawidłowego żywienia, aktywnego wypoczynku oraz umiejętności budowania trwałych, pozytywnych relacji w rodzinie.

W Akademii Zdrowego Przedszkolaka bierze czynny udział ponad 4500 placówek przedszkolnych z terenu całej Polski. Organizowane akcje są merytorycznie zróżnicowane, a swoją tematyką obejmują zagadnienia zdrowego żywienia, profilaktyki zdrowia oraz bezpieczeństwa. Przedszkola realizujące program otrzymują materiały dydaktyczne do prowadzenia zajęć.

6 Zęby Małego Dziecka – Edukacja, promocja i profilaktyka w kierunku zdrowia jamy ustnej skierowana do małych dzieci, ich rodziców, opiekunów i wychowawców, <http://www.zebymalegodziecka.pl> [dostęp: 18.03.2016].

7 Projekt „Akademia Zdrowego Przedszkolaka”, <https://zdrowyprzedszkolak.pl> [dostęp 14.03.2016].

Założeniem projektu „O zdrowie dbamy i sport uprawiamy”⁸ jest teza: „Chcemy wychować zdrowe, aktywne, odporne fizycznie dziecko w zdrowym środowisku”. Cele projektu realizowane są zarówno w codziennych czynnościach, jak i w czasie zajęć przeprowadzanych cyklicznie.

W kolejnym projekcie, „Zdrowie to mój przyjaciel”⁹, ciekawą formą zajęć są prowadzone przez dietetyka warsztaty kulinarne dotyczące prawidłowych nawyków żywieniowych. Przedszkolaki odwiedzają także aptekę, w której mogą poznać pracę farmaceutów i zapoznać się z pomieszczeniami na co dzień niedostępnymi dla klientów. Największą atrakcją wizyt w aptecę jest możliwość samodzielnego wykonywania przez dzieci różnych mikstur. Każde spotkanie ma określony temat przewodni, wpisujący się w ogólne założenia programu zdrowotnego. Z każdej wizyty dzieci wracają uśmiechnięte, z kolorowym balonikiem w dłoni.

Projekt „Twoje zdrowie w Twoich rękach”¹⁰ realizowany jest w specyficznych warunkach funkcjonowania szkoły szpitalnej. Został on skierowany do małych pacjentów na Oddziale Dziennym Psychiatrii Dziecięcej w Bydgoszczy. Nakłada to obowiązek organizowania zajęć w taki sposób, by realizowany był cel nadrzędny – terapeutyczny, który nadaje wszystkim zajęciom edukacyjno-wychowawczym swoisty charakter. Wszystkie metody i formy pracy przewidziane w projekcie dostosowane są do możliwości intelektualnych i zdrowotnych uczniów szkoły szpitalnej. Celem projektu jest:

- eliminowanie napięć poprzez stwarzanie warunków do osiągnięcia sukcesów i zadowolenia w czasie działalności edukacyjno-wychowawczej,
- uwrażliwienie uczniów na takie podstawowe zagadnienia dotyczące zdrowia, jak: higiena osobista, zdrowe odżywianie oraz aktywność fizyczna,
- kształtowanie u wychowanków odpowiedzialności za swoją kondycję psychofizyczną poprzez wdrażanie troski o własne ciało i zdrowie,
- umiejętne korzystanie z Internetu i innych źródeł wiedzy, w tym czasopism i literatury.

Uczestnicząc w projekcie, dziecko poznaje podstawowe zasady higieny osobistej i prawidłowego odżywiania się, uświadamia sobie skutki niewłaściwego dbania o własne zdrowie fizyczne i psychiczne, uczy się współdziałania w grupie, wykorzystując twórczość własną w pracach plastycznych oraz umiejętności intelektualne przy stosowanych

8 Program edukacji zdrowotnej dla dzieci w wieku przedszkolnym „O zdrowie dbamy i sporty uprawiamy”, <http://przedszkoleporaj.pl/zdrowie.pdf> [dostęp: 9.05.2016].

9 Przedszkole Nr 1 w Milanówku – strona główna, <http://fiderkiewicza.pl> [dostęp: 12.04.2016].

10 Zespół Szkół nr 33, <http://www.zs33.bydgoszcz.pl> [dostęp: 12.04.2016].

rozrywkach umysłowych. Ciekawą propozycją jest tworzenie bazy przysłów i powiedzonek dotyczących higieny oraz gromadzenie informacji na temat historii przyborów higienicznych.

Dla każdego dziecka ruch jest naturalną potrzebą fizjologiczną. Należy więc pielęgnować i podtrzymywać jego naturalne formy, jednocześnie sterując rozwojem cech motoryki i rozwijając umiejętności ruchowe.

„Przyjaciele Zippiego”¹¹ (Zippi jest patyczakiem) to międzynarodowy projekt promocji zdrowia psychicznego dla dzieci w wieku od pięciu do ośmiu lat, który kształtuje i rozwija ich umiejętności psychospołeczne. Program uczy różnych sposobów radzenia sobie z trudnościami i wykorzystywania nabytych umiejętności w codziennym życiu oraz doskonali relacje dzieci z innymi ludźmi. Projekt nie koncentruje się na dzieciach z konkretnymi problemami czy trudnościami, lecz promuje zdrowie emocjonalne wszystkich najmłodszych. Składa się na niego cykl 24 spotkań realizowanych w najstarszych grupach przedszkolnych oraz w pierwszych klasach szkół podstawowych, w oparciu o bardzo starannie opracowane materiały. Podstawą programu jest założenie, że małe dzieci można nauczyć radzenia sobie z problemami i trudnościami, dzięki czemu będą one lepiej funkcjonowały w młodości i w życiu dorosłym, korzystając z tych umiejętności.

Wiek od pięciu do siedmiu lat to okres rozwojowy, któremu towarzyszy wiele zmian, szybkie tempo uczenia się i nabywania nowych kompetencji. Czas ten jest także etapem przekraczania progu szkolnego. Program „Przyjaciele Zippiego” uczy dzieci, w jaki sposób radzić sobie ze zmianami i wyzwaniem, jak rozwiązywać konflikty i dobrze funkcjonować w grupie. To jedyny program, w którym rozmawia się z małymi dziećmi na temat śmierci i uczuć towarzyszących ludziom w sytuacji utraty kogoś bliskiego. W czasie zajęć zachęca się dzieci do analizowania sytuacji życiowych i zastanawiania się nad możliwościami postępowania w tych sytuacjach. Program pokazuje także, że ważna jest rozmowa z innymi, szczególnie kiedy odczuwa się smutek lub złość, oraz jak ważne jest słuchanie innych, kiedy przeżywają oni trudne chwile.

W trakcie zajęć pojawia się także wiele okazji do zabawy, ćwiczeń i rozmów o sprawach ważnych, o przyjaźni, sukcesach i porażkach oraz sposobach radzenia sobie z trudnościami. Dzieci dowiadują się, że potrafią znaleźć rozwiązanie, że można i warto prosić o pomoc, a także uczą się okazywać pomoc innym. Od 2005 roku w zajęciach programu „Przyjaciele Zippiego” uczestniczyło prawie 130 000 dzieci w całej Polsce.

W 2006 roku do polskich placówek oświatowych został wprowadzony program „Strażnicy Uśmiechu”¹². Wcześniej przetestowało go,

11 Centrum Pozytywnej Edukacji, <http://www.pozytywnaedukacja.pl> [dostęp: 12.05.2016].

12 Centrum Rozwoju Dziecka – Żyrafka, <http://zyrafka.com.pl> [dostęp: 26.04.2016].

w 12 placówkach w Polsce, Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie. Pierwsza część projektu to cykl warsztatów psychoedukacyjnych przeznaczonych dla dzieci w wieku od 5 do 10 lat. Celem programu jest zapobieganie destrukcyjnym postawom najmłodszych, poprawa efektów nauczania, wspomaganie rozwoju samoświadomości oraz przygotowanie ich do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez rozwijanie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Zajęcia prowadzone w atmosferze zabawy pomagają dzieciom:

- osiągnąć emocjonalną stabilizację,
- rozwijać zdolności przewycięzania trudnych stanów emocjonalnych,
- wyrażać własne zdanie,
- doskonalić umiejętności porozumiewania się z ludźmi,
- budować zaufanie do siebie i innych,
- rozwijać poczucie własnej wartości,
- umacniać i zawiązywać nowe przyjaźnie,
- nauczyć się lepiej rozumieć i szanować siebie oraz innych.

Jednym z istotnych obszarów edukacji zdrowotnej dzieci w wieku przedszkolnym jest zdrowe odżywianie. Zapobiega ono chorobom cywilizacyjnym (w szczególności coraz powszechniej występującej nadwadze i otyłości), zachęca je do przestrzegania własnych zasad bezpieczeństwa żywieniowego oraz kształtuje właściwy stosunek do osób chorych na alergie pokarmowe oraz inne choroby dietozależne. Wiele chorób cywilizacyjnych uwarunkowanych jest utrwalonymi w dzieciństwie błędami żywieniowymi. Nabyte wówczas przyzwyczajenia i nawyki decydują o późniejszym stylu życia. Choroby cywilizacyjne, takie jak alergia pokarmowa, celiakia, cukrzyca, wymagają wyrobienia odpowiednich nawyków żywieniowych. Zapobieganie chorobom cywilizacyjnym należy rozpocząć już w wieku rozwojowym.

Przekazanie dzieciom aktualnej wiedzy z zakresu prawidłowego żywienia i zapoznanie z podstawowymi grupami produktów wchodzących w skład piramidy żywieniowej jest celem projektu „Gdy przedszkolak zdrowo je, to wesoło bawi się”¹³. Ma on również na celu włączenie dzieci do samodzielnego przygotowywania posiłków, a małym alergikom pomagać w odróżnianiu bezpiecznych dla nich pokarmów oraz w akceptowaniu własnej odmienności żywieniowej. Na zajęciach dzieci nie tylko przygotowują i jedzą zdrowe produkty, lecz także poznają smak potraw i produktów innych niż te, które dotychczas znały. Dzieci komponują własne jadłospisy z uwzględnieniem zasad zdrowego odżywiania oraz

13 Publiczne Przedszkole Nr 50 w Warszawie, <http://przedszkole50.waw.pl> [dostęp: 14.03.2016].

tworzą przepisy na smaczne, łatwe i zdrowe dania dla swoich domowników. W czasie zajęć zapoznają się także z różnymi rodzajami miary produktów spożywczych

Program obejmuje również poznanie „tajników” hodowli i sposób przyrządzania roślin, które potem dzieci spożywają w trakcie posiłków. W cyklu zajęć „Wiem jak powstaje mój przedszkolny posiłek” przedszkolaki poznają pracę dietetyka przedszkolnego i osób pracujących w kuchni przedszkolnej, zapoznają się z zasadami higienicznego przygotowywania posiłków. Cenne w tym projekcie jest także poznanie działania urządzeń elektrycznych i przyborów kuchennych oraz bezpieczne ich użytkowanie. Projekt opracowany został z myślą o dziecku, które nie tylko jest podmiotem zabiegów wychowawczych, lecz także bierze w nich czynny udział. Dziecku nie wystarczy, aby zdobyło pewną umiejętność czy nawyk, powinno odczuwać potrzebę ich stosowania w życiu codziennym; powinno świadomie dbać o swoje zdrowie.

Program edukacyjny „Mamo, tato, wolę wodę!” został zainicjowany przez Żywiec Zdrój w 2009 roku. Partnerami merytorycznymi programu są Instytut Żywności i Żywienia oraz Instytut Matki i Dziecka. Celem programu jest edukowanie dzieci w zakresie roli wody w codziennej diecie oraz wspieranie rodziców w kształtowaniu prawidłowych nawyków żywieniowych u dzieci. Jest to jeden z największych programów edukacyjnych skierowanych do przedszkoli w Polsce. Ponad 8000 placówek w ok. 3000 miejscowości wzięło aktywny udział w programie. Dzięki opracowanym przez ekspertów materiałom edukacyjnym ponad milion przedszkolaków podczas zajęć miało okazję poznać zasady zdrowego żywienia, poszerzyć swoją wiedzę na temat roli wody w przyrodzie oraz dowiedzieć się więcej o jej właściwościach, zastosowaniach i sposobach jej oszczędzania. W ramach ośmiu dotychczasowych edycji programu zaangażowano uczestników do udziału w wielu edukacyjnych projektach, podczas których całe rodziny brały udział w zaskakujących eksperymentach. Z myślą o rodzicach i ich dzieciach powstał serwis internetowy będący kompendium wiedzy o zdrowym żywieniu i rozwoju dzieci¹⁴.

Śniadanie jest najważniejszym posiłkiem w ciągu dnia. W celu zwiększenia świadomości o roli śniadania w diecie dziecka opracowano edukacyjny projekt „Śniadanie Daje Moc”¹⁵. Jego podstawą było 12 zasad zdrowego odżywiania dla uczniów opracowanych przez Instytut Matki i Dziecka. Oto one:

- Do szkoły wychodź po śniadaniu i ze śniadaniem!
- Mleko, jogurty i sery to podpora mocnych kości.

¹⁴ Dla rodziców: wolewode.pl, <https://www.wolewode.pl> [dostęp: 10.03.2016].

¹⁵ Śniadanie daje moc, <http://śniadaniemajemoc.pl> [dostęp: 13.04.2016].

- Zawsze myj ręce przed posiłkiem!
- Pięć posiłków w ciągu dnia jest na piątkę.
- Jedz o stałych porach i nie spiesz się!
- Mięso, jaja czy ryby – możesz wybierać.
- Pamiętaj o kaszach, jedz chleb, nie bułeczki!
- Dzień bez pięciu porcji świeżych warzyw, owoców i soku to dzień stracony.
- Posiłek obiadowy to zapas siły na aktywne popołudnie.
- Kolację zjadaj wieczorem, nie tuż przed snem!
- Dobrą wodą gaś pragnienie!
- Ruch bez ograniczeń, słodczy z umiarem.

Zajęcia praktyczne, obrazujące 12 zasad zdrowego odżywiania, odbywają się w Klubach „Śniadanie Daje Moc” tworzonych w klasach 1–3. W czasie ćwiczeń w grupach i podczas dyskusji na temat danej zasady zdrowego odżywiania dzieci dowiadują się, jak ważne jest codzienne zdrowe śniadanie oraz uczą się, w jaki sposób poszczególne składniki znajdujące się w pokarmach wpływają na funkcjonowanie ich organizmu. Każdego roku 8 listopada obchodzony jest Dzień „Śniadanie Daje Moc”, który doskonale wpisuje się w Europejski Dzień Zdrowego Jedzenia i Gotowania, obchodzony od 2007 roku.

Wśród dzieci w wieku od trzech do sześciu lat nadwaga i otyłość dotyczą 9–18% przedszkolaków. Częściej występują u starszych dzieci i wśród dziewczynek. Wśród trzylatków nadwagę lub otyłość stwierdza się u 9% chłopców i 13% dziewczynek, wśród sześciolatek proporcje te są jeszcze bardziej niepokojące – nadwagę lub otyłość ma 15% chłopców i 18% dziewczynek. Wśród uczniów szkół podstawowych nadwagę lub otyłość najczęściej obserwuje się u dziesięcioletnich chłopców i dziewięcioletnich dziewczynek (po 22,4%)¹⁶.

Projektem edukacyjnym dla środowiska przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w zakresie nadwagi i otyłości oraz chorób cywilizacyjnych u dzieci jest realizowany od września 2011 roku program „6-10-14 dla Zdrowia”¹⁷. Jego realizacja ma na celu poprawę stanu zdrowia dzieci z Gdańska poprzez wczesne wykrycie i redukcję czynników ryzyka rozwoju chorób cywilizacyjnych. Łączna liczba uczestników szacowana jest na 30 000. Spośród osób włączonych do programu około 15% zostanie zaangażowanych do dalszej interwencji. Aktywnymi uczestnikami programu interwencyjnego będą również rodzice, ponieważ to oni w głównej mierze są odpowiedzialni za zachowania zdrowotne swoich dzieci.

16 M. Brown, *Raport bieżące statystyki otyłości i nadwagi w Polsce na podstawie interaktywnej mapy otyłości Polski. Stan na: II półrocze 2015*, <http://www.medonet.pl> [19.04.2016].

17 6-10-14 dla Zdrowia – Gdański Program Prewencji Chorób Cywilizacyjnych u Dzieci i Młodzieży, <http://www.dlazdrowia.uck.gda.pl> [dostęp:12.03.2016]

Pierwszym etapem projektu jest przeprowadzenie badań przesiewowych w kierunku czynników ryzyka otyłości i nadwagi wśród dzieci sześć-, dziesięcio- i czternastoletnich, następnym przeprowadzenie pełnej interwencji edukacyjno-leczniczej u dzieci z wykrytymi problemami zdrowotnymi. Trzecim etapem jest przygotowanie oraz przeprowadzenie kompleksowego programu edukacyjnego dla dzieci i rodziców (w zakresie diety, aktywności fizycznej, budowania pozytywnych zachowań zdrowotnych).

Kolejną przyczyną nadwagi i otyłości u dzieci jest brak ruchu. W celu pobudzenia ich do wysiłku fizycznego opracowano projekt „Aktywność ruchowa w przedszkolu kolebką korektywy”¹⁸. Wprowadzane w nim ćwiczenia i zabawy ruchowe nie tylko rozwijają potrzebę ruchu, lecz także stanowią element usprawniania dziecka. Z aktywności ruchowej czerpie ono radość, a w zabawach i grach ruchowych wykorzystuje własną wyobraźnię i pomysłowość. W realizacji wytyczonych działań pomocni są przede wszystkim rodzice, którzy we współpracy z nauczycielem kontynuują z dzieckiem ćwiczenia i zabawy w domu. W ten sposób pewne modele zachowań tworzone przez nauczyciela są przenoszone do życia codziennego. Dziecko uczy się współdziałać z partnerem, przestrzegać i egzekwować ustalone zasady.

W ramach Akademii Czystych Rąk Carex¹⁹ przekazuje się najmłodszym podstawową wiedzę z zakresu prawidłowej higieny rąk oraz tego, jak duży wpływ ma ona na nasze życie i zdrowie. Szkoły biorące udział w programie otrzymują pakiety materiałów edukacyjnych, w tym treści multimedialne, które w przystępny sposób przekazują uczniom wskazówki dotyczące profilaktyki zdrowia. Są one dostosowane stopniem trudności do potrzeb dzieci z klas 1–3. Scenariusze zajęć zostały opracowane w taki sposób, aby dzieci mogły utrwalić zdobytą wiedzę także poprzez zabawę. Ucząc poprzez zabawę, wykształca się w nich prawidłowe nawyki związane z higieną rąk. Okazją do zabawy jest także konkurs „Gdzie były, co robiły Twoje ręce?”. W ciągu pięciu lat w programie wzięło udział ponad 2600 szkół oraz 126 000 uczniów (w tym także uczniowie klas 4–6).

„Nie pal przy mnie, proszę”²⁰ to program edukacji antytytoniowej przeznaczony dla uczniów klas 1–3 szkół podstawowych. Ma on charakter profilaktyczny. Jego celem jest wykształcenie u dzieci umiejętności radzenia sobie w sytuacjach, w których ktoś pali przy nich papierosa. Oprócz uświadomienia dzieciom, że palenie jest szkodliwe dla zdrowia oraz uwrażliwienia ich na chorobotwórcze oddziaływanie dymu

18 Edux.pl: Publikacje nauczycieli, <http://www.edukacja.edux.pl> [dostęp: 18.04.2016].

19 Carex Poland, <http://www.carex.pl> [dostęp: 15.03.2016].

20 Powiatowa Sekcja Sanitarno-Epidemiologiczna we Włocławku, <http://www.pssewloclawek.pl> [dostęp: 4.03.2016].

papierosowego związane z biernym paleniem projekt pozwala na uporządkowanie i poszerzenie informacji na temat zdrowia oraz kształtowanie postaw odpowiedzialności za własne zdrowie.

„Zdrowy początek”²¹

Jedną z podstawowych potrzeb człowieka jest potrzeba bezpieczeństwa. Wychowanie zdrowotne to m.in. kształtowanie czynnych i świadomych postaw wobec bezpieczeństwa. Skłania to wychowawców do podejmowania działań podnoszących świadomość dzieci w zakresie unikania zagrożeń, które mogą pojawić się w czasie zabawy w domu i przedszkolu, podczas poruszania się po ulicy i przechodzenia przez nią, w kontaktach z obcymi, a także niebezpieczeństw, które wiążą się ze złymi warunkami pogodowymi²².

Projekt „Bezpieczny i zdrowy przedszkolak”²³ ma:

- kształtować bezpieczne zachowania dzieci,
- przybliżyć dzieciom wiedzę o występujących zagrożeniach płynących ze świata ludzi, roślin i zwierząt oraz o sposobach ich unikania,
- uświadomić konsekwencje niewłaściwych zachowań podczas zabawy,
- wdrożyć do przestrzegania zasad bezpiecznego korzystania z urządzeń elektrycznych i mechanicznych,
- uwrażliwić na konieczność unikania kontaktu z nieznanymi przedmiotami czy substancjami,
- nauczyć sygnalizowania potrzeby pomocy w sytuacjach zagrożenia.

Projekt edukacyjny „Sieciaki.pl”²⁴ jest realizowany przez Fundację Dzieci Niczyje od września 2004 roku w ramach programu „Dziecko w Sieci”²⁵. Jego celem jest edukacja dzieci w zakresie bezpiecznego i efektywnego korzystania z mediów masowych oraz certyfikowanie i promocja serwisów internetowych bezpiecznych dla dzieci.

W ramach projektu organizowane są spotkania z dziećmi, imprezy plenerowe, koncerty oraz zajęcia edukacyjne, wykorzystuje się także filmy, gry, piosenki i materiały multimedialne. Najważniejszym elementem projektu jest edukacyjny serwis internetowy dla dzieci w wieku

21 Przedszkole Nr 8, <http://www.przedszkole8.staszow.com> [dostęp: 10.04.2016].

22 L. Zimmermann [i in.], *Jak chronić dziecko przed złem*, Piła 2008, s. 6–82, <http://www.przedszkole7.pila.pl/pdf/bezpieczenstwo.pdf> [dostęp: 4.05.2016].

23 SSP Gościcino, <http://www.sspgościcino.edu.pl> [dostęp: 27.03.2016].

24 Sieciaki.pl – poznaj bezpieczny internet i dołącz do drużyny Sieciaków, <http://www.sieciaki.pl> [dostęp: 28.04.2016].

25 Fundacja Dzieci Niczyje, <http://dziekowosci.fdn.pl> [dostęp: 20.03.2016].

6–12 lat, poświęcony tematyce bezpieczeństwa w Internecie. Uzupełnieniem działań serwisu jest coroczna akcja „Sieciaki na Wakacjach”, która jest serią wakacyjnych pikników edukacyjnych organizowanych przez Fundację Dzieci Niczyje i Fundację Orange. Akcja ma na celu edukowanie dzieci, jak reagować na zagrożenia w Internecie oraz jak ich unikać. Sieciakowe pikniki odbywają się latem w najpopularniejszych wakacyjnych miejscowościach.

Konkluzja

Prezentowane projekty są rezultatem poszukiwań najbardziej skutecznej metody edukacji zdrowotnej dzieci. Edukacja zdrowotna, jako ważne zadanie przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, kształtuje u dzieci nawyk dbałości o zdrowie własne i innych ludzi oraz umiejętności tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu. Najlepszym sposobem edukacji jest nauka połączona z zabawą, dlatego taki charakter mają programy profilaktyki i edukacji zdrowotnej.

Przekazując dzieciom niezbędną wiedzę o zdrowiu i kształtując ich postawy prozdrowotne, wypracowuje się zdrowy styl życia oraz dbałość o zdrowie, które są gwarantem ukształtowania prawidłowych nawyków zdrowotnych już u najmłodszych dzieci. Mając świadomość fundamentalnego znaczenia postawy rodziców, zaprasza się ich do partnerskiej współpracy w realizacji projektów na rzecz optymalnego rozwoju dzieci. Wszystkie działania podejmowane w przedszkolu muszą być wspierane przez rodzinę dziecka, inaczej bowiem przekazywana wiedza jest niewiarygodna. Dlatego warunkiem prawidłowego przebiegu edukacji zdrowotnej jest współdziałanie rodziców i nauczycieli. Bliski kontakt emocjonalny rodziców i dzieci sprzyja utrwalaniu postawy prozdrowotnej. Realizacja projektów przyczynia się w dużej mierze do przyswojenia przez dzieci bogatej wiedzy z dziedziny zdrowia, ukształtowania w nich postaw prozdrowotnych oraz kształtowania prawidłowych nawyków higieniczno-zdrowotnych. Zdobyta przez dzieci wiedza i umiejętności pozwolą zachować zdrowie i poprawić jakość ich życia.

Obok środowiska rodzinnego przedszkole i szkoła mają wiodącą rolę w procesie kształtowania postaw i zachowań dzieci. Realizowane projekty są elementem siedliskowej polityki zdrowotnej, opartej o polskie i europejskie standardy. Korzystanie z dobrych praktyk pozwoli na bardziej skuteczne działanie, którego efektem będzie tworzenie środowiska wychowawczego jako miejsca sprzyjającego dobremu samopoczuciu fizycznemu, psychicznemu, społecznemu i emocjonalnemu dzieci oraz towarzyszącym im dorosłym.

Bibliografia

- 6-10-14 dla Zdrowia – Gdański Program Prewencji Chorób Cywilizacyjnych u Dzieci i Młodzieży, <http://www.dlazedrowia.uck.gda.pl> [dostęp: 12.03.2016].
- Akademia Aquafresh. Ogólnopolski Program Edukacji Zdrowotnej dla Przedszkolaków, <http://www.akademia-aquafresh.pl> [dostęp: 20.03.2016].
- Akademia Zdrowego Przedszkolaka, <https://zdrowyprzedszkolak.pl> [dostęp 14.03.2016].
- Brown M., *Raport bieżące statystyki otyłości i nadwagi w Polsce na podstawie interaktywnej mapy otyłości Polski. Stan na: II półrocze 2015*, <http://www.medonet.pl> [dostęp: 19.04.2016].
- Carex Poland, <http://www.carex.pl> [dostęp: 15.03.2016].
- Centrum Pozytywnej Edukacji, <http://www.pozytywnaeducacja.pl> [dostęp: 12.05.2016].
- Centrum Rozwoju Dziecka – Żyrafka, <http://zyrafka.com.pl> [dostęp: 26.04.2016].
- Dla rodziców: wolewode.pl, <https://www.wolewode.pl> [dostęp: 10.03.2016].
- Edux.pl: Publikacje nauczycieli, <http://www.edukacja.edux.pl> [dostęp: 18.04.2016].
- Fundacja Dzieci Niczyje, <http://dzieckowsieci.fdn.pl> [dostęp: 20.03.2016].
- Powiatowa Sekcja Sanitarno-Epidemiologiczna we Włocławku, <http://www.pssewloclawek.pl> [dostęp: 4.03.2016].
- Program edukacji zdrowotnej dla dzieci w wieku przedszkolnym „O zdrowie dbamy i sporty uprawiamy”, <http://przedszkoleporaj.pl/zdrowie.pdf> [dostęp: 9.05.2016].
- Przedszkole Nr 1 w Milanówku – strona główna, <http://fiderkiewicza.pl> [dostęp: 12.04.2016].
- Przedszkole Nr 8, <http://www.przedszkole8.staszow.com> [dostęp: 10.04.2016].
- Publiczne Przedszkole Nr 50 w Warszawie, <http://przedszkole50.waw.pl> [dostęp: 14.03.2016].
- Sieciaki.pl – poznaj bezpieczny internet i dołącz do drużyny Sieciaków, <http://www.sieciaki.pl> [dostęp: 28.04.2016].
- SSP Gościcino, <http://www.sspgościcino.edu.pl> [dostęp: 27.03.2016].
- Śniadanie daje moc, <http://sniadaniemoc.pl> [dostęp: 13.04.2016].
- Środowiskowy program wychowania zdrowotnego w szkole. Scenariusze zajęć w klasach I–III. Szkoła podstawowa*, red. M. Charzyńska-Gula, Lublin 1997.
- Szymańska J., Szalewski L., *Próchnica zębów mlecznych w populacji polskich dzieci w wieku 0,5–6 lat*, „Zdrowie Publiczne” 2011, nr 1, s. 86–89.
- Wojnarowska B., *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007.
- Wójcicka A., *Próchnica wieku rozwojowego chorobą cywilizacyjną*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2012, nr 66, s. 705–711.

Zespół Szkół nr 33, <http://www.zs33.bydgoszcz.pl> [dostęp: 12.04.2016].
Zęby Małego Dziecka – Edukacja, promocja i profilaktyka w kierunku zdrowia jamy ustnej skierowana do małych dzieci, ich rodziców, opiekunów i wychowawców, <http://www.zebymalegodziecka.pl> [18.03.2016].

Zimmermann L. [i in.], *Jak chronić dziecko przed złem*, Piła 2008, <http://www.przedszkole7.pila.pl/pdf/bezpieczenstwo.pdf> [dostęp: 4.05.2016].

Project impact promoting a healthy way of life

Abstract:

The main purpose of the article is to show the impact of projects promoting healthy lifestyle on children. There are three aspects of this impact. The overall aspect includes familiarizing children with health education, ways of protecting the health and increasing the health potential. The second aspect is connected with development of healthy behaviors in children. Third aspect is concerned with creating the right atmosphere to develop positive attitudes towards health.

Keywords:

healthy eating, health promotion, lifestyle, physical activity, projects, safety