

Sześciolatek w szkole

Sześciolatek w szkole

**Redakcja naukowa
Anida Szafrńska**

Kraków 2014

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: dr hab. Grażyna Rygał, prof. AJD

Tłumaczenie na język angielski: w zakresie Autorów

Adiustacja: Halina Baszak-Jaroń

Korekta: zespół Autorów

ISBN 978-83-7571-305-3

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków – Tychy 2014

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących,
nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:

Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,
2014

Sprzedaż prowadzi:

Księgarnia U Frycza

Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków

tel./faks: (12) 252 45 93

e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Projekt okładki i skład: Oleg Aleksejczuk (zdjęcie na okładce: pixabay.com)

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Spis treści

Wstęp (<i>Anida Szafrńska</i>)	7
--	---

Szkoła i nauczyciel

Ewa Jarosz Podmiotowość dziecka w edukacji jako kierunek demokratyzowania polskiej szkoły.....	13
Beata Zajęcka Obraz nauczyciela w percepcji uczniów	23

Dojrzałość szkolna

Anna Pękala Rodzinne uwarunkowania środowiskowe, a gotowość szkolna.....	45
Maria Królicza Postawy prospołeczne dzieci 6-letnich elementem dojrzałości szkolnej.....	57
Joanna Juszczyk-Rygałło Nowa Podstawa Programowa a dojrzałość szkolna dzieci sześcioletnich	75

Specjalne potrzeby edukacyjne

Bogumiła Bobik Analiza przyczyn specjalnych potrzeb edukacyjnych sześciolatków	91
Izabela Sochacka Współpraca nauczyciela z logopedą jako czynnik wspomagający terapię logopedyczną	109
Krystyna Moczka Profilaktyka niepowodzeń szkolnych dzieci dotkniętych ubóstwem	121
Mária Vargová Przygotowanie dzieci z trudnych środowisk wychowawczych do podjęcia obowiązku szkolnego.....	135

Anida Szafrńska	
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dzieciom wychowywanym w warunkach pieczy zastępczej	145

Rozwiązania metodyczne

Danuta Krzywoń, Małgorzata Łączyk, Adam Klasik	
Arteterapia we wspomaganie rozwoju dzieci autystycznych – studium przypadku	163
Irena Burczyk	
Rola muzyki w psychofizycznym rozwoju sześciolatka.....	175
Irena Jarzyńska	
Wycieczka i jej miejsce w poznawaniu środowiska przyrodniczego przez dzieci 6-letnie	187
Dorota Piekaj-Stefańska	
Edukacja zdrowotna, komunikacja międzyludzka, znaczenie emisji głosu, słuchu i mowy dla rodzica, nauczyciela i ucznia w doświadczeniu życia.....	203
Zuzana Chanasová	
Vplyv sociálnych determinantov na rozvoj kresťanskej osobnosti dieťaťa predškolského veku	213
Adam Klasik, Małgorzata Łączyk, Danuta Krzywoń	
Wpływ modelowania skryptowego na dysfunkcje osobowości u dzieci w świetle analizy transakcyjnej	225
Noty o autorach	231

Wstęp

Zmiany społeczno-polityczne, gospodarcze i ustrojowe są źródłem zmian w edukacji. W Polsce system oświaty ulega przeobrażeniom także w zakresie strukturalnym, organizacyjnym oraz programowym. Od 2007 roku modyfikacji podlegają obszary związane z wczesną edukacją dziecka. Najważniejsze zadania, jakie stoją przed Ministerstwem Edukacji Narodowej to zapewnienie każdemu dziecku co najmniej rocznej edukacji przedszkolnej, wspieranie rozwoju dziecka młodszego, wyrównanie szans edukacyjnych oraz obniżenie wieku obowiązku szkolnego. Ostatnie lata przyniosły również zmiany w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej poprzez wprowadzenie nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. W roku 2010 wprowadzono również szereg rozporządzeń regulujących edukację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Reforma systemu oświaty, a zwłaszcza zapis dotyczący wprowadzenia obowiązku szkolnego dla sześciolatków budził emocje i mniej lub bardziej burzliwe dyskusje. W publicznej debacie brali udział naukowcy, politycy, dziennikarze, nauczyciele oraz rodzice, którzy musieli dokonać wyboru między przedszkolem i szkołą jako miejscem edukacji dziecka sześciolatniego. Problem wcześniejszej realizacji obowiązku szkolnego nadal budzi kontrowersje i dzieli uczestników dyskusji na zwolenników i przeciwników wprowadzanych zmian. Ministerstwo Edukacji Narodowej stawia przed nauczycielami edukacji przedszkolnej szczególne zadania dotyczące przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole, a więc związane z osiągnięciem dojrzałości szkolnej a przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej gotowości do przyjęcia dziecka sześciolatniego i stworzenia mu optymalnych warunków rozwoju.

Prezentowana monografia jest efektem pracy autorów, którzy pochodzą z różnych ośrodków naukowych. Indywidualne zainteresowania badawcze, poglądy oraz doświadczenie przełożyły się na wielowątkowość poruszanych zagadnień. Publikacja zawiera zarówno artykuły o charakterze teoretycznym,

jak i empirycznym. Zgromadzony materiał, mimo różnorodności poruszanych problemów, pozwolił na wyodrębnienie pięciu grup tematycznych.

Pierwsza grupa obejmuje prace podejmujące wieloperspektywną refleksję nad szkołą jako instytucją, do której trafia dziecko sześciolatnie, w której dostrzegana powinna być i rozwijana podmiotowość ucznia. Temat ten porusza Ewa Jarosz, umiejscawiając rozwijanie podmiotowości dziecka jako podstawę rozumienia i upowszechniania demokracji w edukacji i demokratyzowania szkoły. Beata Zajęcka podejmuje temat wizerunku nauczyciela w oczach uczniów. Autorka przedstawia wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych wśród młodzieży, których celem było ustalenie pożądanych cech nauczyciela-wychowawcy. Jest to szczególnie ważne zagadnienie zwłaszcza dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela.

Druga grupa tematyczna obejmuje teksty, których autorzy skupili się na problematyce dojrzałości szkolnej. Obniżenie wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej rodzi pytania o dojrzałość oraz gotowość szkolną dziecka sześciolatniego. Osiągnięcie przez dziecko wysokiej gotowości do podjęcia nauki w szkole w dużej mierze warunkuje powodzenie na dalszych etapach kształcenia. Zindywidualizowane wspomaganie jego rozwoju w osiąganiu dojrzałości i gotowości szkolnej jest ważnym zadaniem edukacji przedszkolnej. Problematykę tę podejmują Anna Pękala, Maria Królicza, Joanna Juszczyk-Rygałło omawiając komponenty i uwarunkowania obu procesów oraz ich złożoność.

Kolejną grupę zagadnień reprezentuje pięć prac poświęconych tematyce specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Poznanie dziecka, jego potencjału, możliwości, a także ograniczeń jest ważnym zadaniem nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Rozpoznanie trudności edukacyjnych i ich przyczyn umożliwia organizację i realizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej do dziecka i jego rodziców lub opiekunów.

Problematykę uwarunkowań specjalnych potrzeb edukacyjnych podejmuje Bogumiła Bobik. Autorka omawia najczęstsze przyczyny trudności edukacyjnych dziecka sześciolatniego, do których zalicza zaburzenia percepcji wzrokowej i percepcji słuchowej oraz zaburzenia sprawności motorycznych i procesów lateralizacji.

Współdziałanie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z nauczycielami prowadzącymi zajęcia specjalistyczne jest niewątpliwie ważnym zadaniem obu podmiotów pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zagadnienia te omawia Izabela Sochacka dowodząc, że wzajemna współpraca nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozwala na podniesienie efektywności procesu dydaktyczno-

-wychowawczego. Autorka przedstawia wyniki badań pilotażowych dotyczących współpracy logopedy i nauczycieli w zakresie korekcji zaburzeń mowy u dzieci.

Katalog specjalnych potrzeb edukacyjnych pozwala zakwalifikować do tej grupy dzieci, których trudności edukacyjne są wynikiem zaniedbań środowiskowych, problemów adaptacyjnych, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych. Zagadnienia te znajdują odzwierciedlenie w artykułach Krystyny Moczii, która omawia profilaktykę niepowodzeń szkolnych na tle ubóstwa i biedy oraz Marii Vargovej, której tekst poświęcony jest przygotowaniu dzieci romskich do podjęcia obowiązku szkolnego. Chociaż Autorka omawia temat Romów zamieszkujących terytorium Słowacji należy nadmienić, że w Polsce „romska mniejszość etniczna jest jedyną mniejszością zagrożoną wykluczeniem społecznym, [...] brak nawyku edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej wśród części Romów spowodował, że kolejne generacje zaczęły dziedziczyć nie tylko biedę, ale i wzorec braku tak rozumianej aktywności edukacyjnej”¹.

Ostatni tekst z tej grupy autorstwa Anidy Szafrąńskiej poświęcony jest ocenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom wychowywanym w warunkach pieczy zastępczej. Prezentowane wyniki badań pilotażowych wskazują, iż wsparcie, na jakie mogą liczyć te dzieci jest niewystarczające, zwłaszcza w zakresie pomocy psychologicznej.

Kolejną grupę zagadnień reprezentują opracowania poruszające problematykę rozwiązań metodycznych. Irena Jarzyńska podejmuje temat wycieczki i jej miejsca w poznawaniu środowiska przyrodniczego. Irena Burczyk omawia rolę muzyki i jej wpływ na rozwój psychofizyczny dziecka. Autorka koncentruje się na ekspresyjnych i percepcyjnych formach kontaktu dziecka z muzyką. Zagadnienia arteterapii w kontekście wspomagania rozwoju dzieci autystycznych przedstawili Danuta Krzywoń, Małgorzata Łączyk oraz Adam Klasik. Interesujące rozważania w obszarze edukacji zdrowotnej prowadzi Dorota Piekaj-Stefańska. Autorka podejmuje temat emisji głosu u dzieci.

Ostatnie dwa teksty wyróżnione zostały nie ze względu na wspólną problematykę, ale ze względu na specyfikę i wagę podejmowanych problemów. Tekst Zuzany Chanasowej porusza temat kształtowania chrześcijańskiej osobowości dziecka w wieku przedszkolnym.

Monografię kończy interesująca praca Adama Klasika, Magdaleny Łączyk i Danuty Krzywoń, w którym Autorzy odnosząc się do wypowiedzi wielu rodziców na temat obniżenia wieku obowiązku szkolnego zadają śmiałe pytanie: *Kto sobie nie poradzi – dziecko, czy może sami rodzice?* Zainteresowany Czytelnik znajdzie odpowiedź na to pytanie w końcowej części tekstu.

¹ Program integracji społecznej Romów w Polsce na lata 2014–2020, <https://mac.gov.pl/wp-content/uploads/2011/12/PROGRAM-2.pdf> (23.06.2013).

Dziękuję Autorom tekstów za podjęcie dyskusji na temat edukacji dziecka sześciolatniego oraz przygotowanie artykułów.

Serdeczne podziękowania składam recenzentowi monografii Pani Profesor Grażynie Rygał za cenne wskazówki i uwagi.

Osobne podziękowania kieruję do Pana Profesora Marka Szczepańskiego, który wspierał powstawanie tej publikacji.

Anida Szafrńska

Szkoła i nauczyciel

Ewa Jarosz

Podmiotowość dziecka w edukacji jako kierunek demokratyzowania polskiej szkoły

Subjectivity of a child in education
as a direction of democratization of Polish school

„Szkoła tworzy rytm godzin, dni i lat. Urzędnicy szkoły mają za-
spokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli. Dziecko jest istotą
rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia.
Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory nieufna kontrola, ale tak-
towne postępowanie porozumienie, wiara w doświadczenie, współpra-
ca i współżycie.

Dziecko nie jest głupie; głupców wśród nich nie więcej niż wśród
dorosłych. Przystrojeni w purpurę lat, jakże często narzucamy bez-
myślne, bezkrytyczne, niewykonalne przepisy. Zdumione staje niekie-
dy rozumne dziecko wobec napastliwej, leciwej, urągliwej głupoty.

Ma dziecko przyszłość ale ma i przeszłość; pamiętne zdarzenia,
wspomnienia, wiele godzin najistotniejszych samotnych rozważań.
Nie inaczej niż my pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie ro-
zumuje – błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi.

Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierun-
ku ulic, nie zna praw i zwyczajów. Niekiedy samo rozejrzeć się woli;
gdy trudno, prosi o wskazówkę i radę. Potrzebny przewodnik, który
grzecznie odpowie na pytanie”.

Janusz Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*

Słowa Janusza Korczaka, choć napisane sto lat temu, zdają się być nadal aktu-
alne w polskiej rzeczywistości wychowawczej, także tej edukacyjnej – oświa-
towej. Różne badania na temat implementacji i przestrzegania praw dziecka

w edukacji prowadzone na przestrzeni ostatnich lat wskazują, iż choć można mówić o pewnej poprawie w zakresie pozycji dziecka, jego relacji z nauczycielami i wychowawcami, oraz jego podmiotowego traktowania, jaka dokonała się w ostatnich dekadach, to jednak stale obraz przestrzegania praw dziecka w polskiej szkole pozostawia wiele do życzenia. Zwłaszcza jeśli skupić się na tych prawach, które akcentują w szczególności sposób godność dziecka, jego podmiotowość oraz jego równorzędne z dorosłymi traktowanie w zakresie tworzenia rzeczywistości szkolnej i wpływania na nią. Chodzi o prawa wyrażone w *Konwencji o prawach dziecka* z 1989 r. artykułami dotyczącymi kolejno: prawa do wyrażania przez dziecko własnych poglądów i opinii w sprawach go dotyczących i przyjmowania ich z należytą wagą (12), prawa do swobodnej wypowiedzi oraz do poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji (13), prawo do swobody myślenia, mówienia i wyznania (14), prawo do swobodnego zrzeszania się, pokojowych zgromadzeń oraz do życia prywatnego (16), prawo do odpowiedniej dla siebie informacji (17), prawo do ochrony przed wszelkimi formami przemocy fizycznej, psychicznej, złego traktowania, poniżającym traktowaniem i karaniem (19,37) oraz prawo do ochrony przed dyscypliną szkolną, która stosowana byłaby w sposób niezgodny z ludzką godnością (28).

Bogusław Śliwerski. w ramach dyskursu o demokratyzacji polskiej oświaty a jednocześnie jako reprezentant dyskursu o pozycji dziecka w wychowaniu, zwraca uwagę, iż sygnały na temat nieprzestrzegania praw dzieci w edukacji płynące z praktyki są alarmujące i świadczą o powszechnym wręcz bezprawiu, któremu – co gorsza – nadaje się legalny charakter¹ różnymi przepisami ogólniejszymi (ustawy i rozporządzenia), czy szczegółowymi (statuty i regulaminy wewnętrzne w placówkach oświatowych). Autor ten podkreśla, iż w polskiej rzeczywistości oświatowej powszechnie występuje nierespektowanie podmiotowości ucznia i brak dostrzegania w nim partnera i pełnoprawnego uczestnika edukacji: „Szkoła publiczna nie jest w realizowanych przez siebie funkcjach instytucją demokratyczną, gdyż nie są w niej powszechnie uznawane i szanowane zasady demokracji: wolności, godności, solidarności i praworządności w stosunku do wszystkich przedmiotów edukacji...”². „Nauczyciele i dyrektorzy szkół ciągle nie chcą pogodzić się z przenikaniem do szkół idei dialogu i demokracji uważając, że instytucja publiczna nie jest powołana do budowania wspólnoty samowychowawczej dorosłych i dzie-

¹ B. Śliwerski, *Prawa dziecka w polskim systemie oświaty. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Prawa dziecka Konteksty prawne i pedagogiczne*, red. M. Andrzejewski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

² B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

ci we wzajemnym dialogu i współpracy. W efekcie tego wychowywani nie są zarazem wychowującymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego udziału, lekceważąc także najważniejszych rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele w szkole do powiedzenia poza przyzwoleniem władzy na materialne ratowanie ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej³. W innym tekście Autor podkreśla: „nie dla wszystkich jeszcze uczniów szkoła jest miejscem sprzyjającym swobodnej wymianie poglądów i opinii w relacji uczeń – nauczyciel”⁴. Ponadto, Bogusław Śliwerski zwraca uwagę, iż wobec dzieci w szkołach polskich niepokojąco często występuje tzw. przemoc w białych rękawiczkach, tj. groźby, szantaż, obelgi, wyśmiewanie, poniżanie ucznia, jego publiczne krytykowanie i eksponowanie jego słabości, krzyczenie na dzieci, gnębienie uczniów przez nauczycieli, ale też bagatelizowanie spraw uczniów, czy brak reagowania na problemy uczniów⁵.

Stanowisko Bogusława Śliwerskiego wydają się potwierdzać dostępne dane. W ich świetle poszanowanie godności ucznia i respektowanie jego podmiotowości i jego „prawa głosu” w polskiej szkole, rzeczywiście rysuje się w ciemnych barwach. Pomimo iż dane, które przytaczam poniżej nie dają pełnego, a tym bardziej wnikliwego obrazu tematu, są one jedynymi w mojej ocenie dostępnymi merytorycznymi statystykami. Nie natknęłam się na badania polskie bezpośrednio i bardziej kompleksowo analizujące sytuację uczniów, na badania, które podejmowałyby wprost i wielowymiarowo kwestie poszanowania podmiotowości dziecka i jego prawa do bycia wysłuchanym oraz do udziału w decyzjach szkolnych. Ów brak stosownych badań, już sam w sobie jest, moim zdaniem, symptomatyczny. Przyczyną nie jest z pewnością sytuacja powszechnego przestrzegania praw dziecka w polskich szkołach oraz występowanie na co dzień rzeczywistych demokratycznych relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami. Ów brak badań należy spostrzegać raczej, jako wyraz niedostrzegania znaczenia kwestii, i określania ich jako ważnych problemów, istotnych tak dla rozwoju indywidualnego, jak i społecznego. Zatem w celu zobrazowania postawionych wcześniej tez proponuję odwołać się do nielicznych dostępnych i co za tym idzie niepełnych danych empirycznych.

³ B. Śliwerski, *Prawa uczniów w szkołach jako społecznościach wzajemnego zaufania*, [w:] *Szanować, słuchać wspierać chronić. Prawa dzieci w rodzinie, szkole, społeczeństwie*, red. E. Jarosz, B. Dyrda, Katowice 2013.

⁴ B. Śliwerski, *Prawa dziecka...*, s. 32.

⁵ *Ibidem*, zob. też L. Bojarska, K. Brzeziński, T. Rek, *Ochrona prawna dziecka*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2006, http://akademiawiedzy.pl/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1&Itemid=25 (14.02.2013).

W raporcie przedstawionym przez Helsińską Fundację Praw Człowieka dotyczącym przestrzegania praw dziecka – ucznia w szkole, opartym o badania licznej ogólnopolskiej i reprezentatywnej grupy uczniów z ponad 100 szkół, ukazany obraz przestrzegania praw ucznia⁶ okazał się mało optymistyczny. W świetle prezentowanych w raporcie danych, uwagę zwracają następujące fakty:

- Jakkolwiek większość uczniów dowiaduje się o decyzjach, które ich dotyczą indywidualnie czy zbiorowo, to jednak najczęściej – (80%), nie mają oni żadnego wpływu na ich podejmowanie.
- Spora część uczniów (40%) uważa, iż nie może przedstawiać swojego stanowiska w sprawach swoich ocen, treści nauczania, programów nauczania czy metod nauczania. Najbardziej zagrażające dla uczniów jest wypowiedzianie się w sprawach: sposobu nauczania, sprawiedliwego oceniania, relacji nauczyciel–uczeń, światopoglądu. W sytuacjach odmowy dyskusji z uczniami często pojawiają się ze strony nauczycieli argumenty typu: „jesteś tylko uczniem, nie dyskutuj”, „jak dorośniesz to zmądrzejesz, teraz ja jestem starszy i mądrzejszy”. Tylko niecałe 3% badanych uczniów wskazało, że nauczyciele zawsze z nimi dyskutują.
- Jedynie 40% badanych uczniów uważa, że w ich szkole samorząd szkolny ma nikłe znaczenie i jest fikcją. Samorzady zajmują się jedynie takimi sprawami jak organizacja dyskotek, akademii i wycieczek, rzadko wpływają na sprawy istotne dotyczące życia szkoły czy uczniów.
- Ponad 30% doświadczyło naruszenia ich prywatności przez nauczyciela przez publiczne komentowanie spraw prywatnych.
- Ponad 30% doznało jakichś form przemocy fizycznej ze strony nauczyciela, w tym 80% będąc w szkole podstawowej. Liczby te wzrastają w przypadku przemocy psychicznej – doświadczyło jej aż 60% uczniów, w tym 90% będąc w szkole podstawowej.
- 60% uczniów nie wyobraża sobie sytuacji wygrania konfliktu z nauczycielem, a tyle samo badanych uczniów nie przypomina sobie sytuacji, aby udało się przekonać nauczyciela do swej racji i aby zmienił on zdanie.

Autorzy raportu stwierdzili ponadto, że w polskiej rzeczywistości szkolnej najczęściej brak jest możliwości i mechanizmów żądania przez ucznia uzasadnienia podejmowanych wobec niego decyzji oraz procedur dochodzenia do swojej racji.

⁶ *Prawa ucznia w szkole. Raport z badań*, oprac. E. Czyż, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, http://www.bezuprzedzen.org/doc/Prawa_ucznia_w_szkole_HFPCz.pdf (14.02.2013).

W innym raporcie sprzed kilku lat, ukazującym przestrzeganie praw ucznia w szkole na podstawie ogólnopolskich badań⁷, znaleźć można dane wskazujące, iż do najczęściej nieprzestrzeganych praw ucznia, w świetle relacji dzieci, należy właśnie prawo do wyrażania własnej opinii. Na możliwość wyrażania własnego zdania, wskazywało jedynie 30% uczniów szkół podstawowych i mniej niż 20% uczniów szkół ponadpodstawowych. Niemal 30% uczniów wskazało, że za wypowiedzanie własnych opinii grożą im restrykcje ze strony nauczycieli w postaci obniżenia oceny z przedmiotu lub zachowania. W tym samym raporcie na podstawie opinii badanych uczniów ujawniono też, iż samorządy uczniowskie zajmują się głównie organizowaniem imprez wewnątrzszkolnych, dyskotek i wycieczek.

Z kolei w kierowanych przeze mnie badaniach dotyczących uczestnictwa społecznego młodzieży, zrealizowanych w 2012 roku na grupie 297 uczniów tyskich szkół ponadpodstawowych⁸, poproszeni o ocenę wpływu samorządu na życie szkoły, uczniowie w dominującej części (ponad 80%) oceniają, iż samorząd ma niewielki lub żaden wpływ na życie szkoły. Prawie 50% badanych uczniów stwierdziło, iż skład samorządu szkolnego jest przypadkowy, a jedynie nieco ponad 20% uczniów jest zadowolonych z działalności samorządu.

Zarówno w świetle stanowisk występujących w dyskursie o polskiej szkole w warunkach demokracji, jak i na podstawie istniejących danych można konkludować, iż polska szkoła pozostaje zaściankiem procesów demokratyzacji życia społecznego. Ten, opór środowisk szkolnych wobec zmiany w kierunku głębokiego respektowania praw ucznia i wprowadzania prawdziwej demokracji w życiu szkoły jest często powodowany obawami o przekształcenie się ładu szkolnego w stan anarchii, „bo uczniom będzie wszystko wolno”, bo podważony będzie autorytet nauczyciela, bo uczniowie „będą nie do opanowania”, bo nastąpi „samowolka uczniów” i niemal totalny chaos. Ale też ogromną rolę pełni w tej mierze, tkwiąca wciąż w umysłach pedagogów tradycyjna ideologia wychowania, otulona cieniem tzw. czarnej pedagogiki, z jej czołową wartością – posłuszeństwem dzieci oraz głównym celem działań wychowawczych – urabianiem dzieci według uznawanego przez siebie wzorca⁹.

Jak zmienić tę sytuację?

Szkoła to przede wszystkim relacja uczeń–nauczyciel, lecz z drugiej strony, jest to relacja opatrzona wymiarem instytucjonalnym – przepisami i regulacja-

⁷ M.W. Kowalski, M. Jasiński, *Prawa ucznia w szkole*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa 2006.

⁸ Badania zrealizowała pod moim kierunkiem naukowym Magdalena Czyszczon, a przedstawiono je w niepublikowanej pracy magisterskiej „*Dzieci i ryby głosu nie mają*”. *Wybrane problemy uczestnictwa społecznego młodzieży*, Katowice 2012.

⁹ Zob. np. www.edu-lex.pl.

mi w zakresie organizacyjnym, treściowym, metodycznym i innymi. Wysiłki poprawy sytuacji, czyli postęp w demokratyzowaniu życia szkoły, rozumiany jako uznanie podmiotowości dziecka, poszanowanie jego zdania, opinii oraz zwiększenie udziału dziecka w decydowaniu o edukacji, wymaga zarówno działań dotyczących wymiaru instytucjonalnego, jak i ukierunkowanych bezpośrednio na relację uczeń–nauczyciel. W tym pierwszym wymiarze chodzi o tworzenie odpowiednich zapisów, procedur, dających uczniom w określonych polach możliwość udziału w decydowaniu, dochodzenia do swoich racji, czy zapewniania im środków realizacji pełnego udziału w życiu szkoły. W drugim wymiarze, dążyć należy do zmian ukierunkowanych bezpośrednio na relację nauczyciel–uczeń w kontekście codziennych styczności. Mam tu na myśli zmianę sposobu widzenia tej relacji z „poddańczej” (a czasami despotyczno-poddańczej) na „partnersko-dialogową” – odwołując się do określeń Bogusława Śliwerskiego¹⁰.

Kierunki działań poprawiających uczestnictwo uczniów w życiu szkoły wyznaczone są przez współczesne prawne instrumenty międzynarodowe, podejmujące kwestie uczestnictwa społecznego dzieci, oraz przez naukowy dyskurs, jaki prowadzony jest w tym zakresie¹¹. W ich świetle odczytać można, iż chodzi, tu o rozwijanie głębokiej wymiany wpływów pomiędzy dorosłymi a dziećmi we wszystkich istotnych dla dzieci kontekstach życia¹², czyli także w szkole, oraz o systematyczne działania w tym kierunku. Podkreśla się, iż idea uczestnictwa dzieci nie może być realizowana poprzez doraźne manifestacje czy pojedyncze działania. Udział dzieci w edukacji nie ma mieć postaci akcyjnej (jak np. dzień przejmowania rządów w szkole przez uczniów, czy jednodniowe obrady parlamentu uczniowskiego), ani też postaci pozorowanej (jak fasadowa działalność wielu samorządów uczniowskich), lecz składać się na posiadane przez dzieci prawa i środki oraz przestrzeń i możliwości, a gdzie jest to potrzebne wsparcia w celu aktywnego uczestniczenia, do wpływania na decyzje oraz rozwijanie zaangażowania dzieci w działania i aktywności społeczne¹³. Intencją promowania uczestnictwa dzieci jest aby poprzez różnego rodzaju rozwiązania i procesy zapewnić dzieciom (uczniom)

¹⁰ B. Śliwerski, *Prawa dziecka...*, s. 24.

¹¹ Rekomendacja Rady Europy 1864: *Promowanie uczestnictwa dzieci w decyzjach które ich dotyczą* oraz Komentarz Ogólny nr 12 Komitetu Praw Dziecka ONZ *Prawo dziecka do bycia wysłuchanym. Karta o uczestnictwie młodych ludzi w lokalnym i regionalnym życiu*, Rada Europy 2003 oraz np. G. Lansdown, *The evolving capacities of the child*, UNICEF, Florence 2005.

¹² Por. Komentarz Ogólny CRC nr 12...

¹³ Por. Rekomendacja Rady Europy 1864..., punkt 6.

możliwości faktycznego współodejmowania decyzji, które ich dotyczą oraz dotyczą ogólniej życia szkoły.

Rozwój uczestnictwa dzieci (uczestnictwo uczniów w szkole – *podkreślenie własne*) może mieć w praktyce różną postać¹⁴:

- rzeczywistego współudziału dzieci w podejmowaniu decyzji (współzarządzanie),
- posiadania przez dzieci możliwości wpływania na proces podejmowania decyzji (w szkole),
- posiadania przez dzieci możliwości zmieniania decyzji podjętych przez dorosłych (nauczycieli, dyrekcji),
- dokładnego informowania oraz wyjaśniania charakteru podjętych wobec dzieci decyzji.

Jednak zasadniczym przesłaniem promowania uczestnictwa dzieci (uczestnictwa uczniów w szkole, pełnej demokracji w szkole) jest zmiana sposobu myślenia i sposobu decydowania o sprawach dzieci (uczniów), tak, aby były one faktycznie współdecydentami a jednocześnie aby czuły się respektowane. Aby dzieci były i czuły się pełnoprawnymi uczestnikami i kreatorami rzeczywistości edukacyjnej¹⁵ oraz, aby rozwijały zdolności do wyrażania własnego stanowiska. Jednocześnie chodzi też o to, aby dzieci były zdolne i chętne do społecznego działania, tj. działania na rzecz innych.

Zmiana w kierunku rozwijania demokracji w życiu szkoły i poszanowania podmiotowości ucznia to także powszechne uznanie przez wszystkich przedstawicieli środowisk szkolnych, iż prawa uczniów do godności i szacunku mają charakter bezwzględny, niezależny od warunków kształcenia, czy cech ucznia, czy też jego „zasług”. Nauczyciel powinien szanować godność uczniów, gdyż jej naruszanie jest moralnie złe i godne potępienia¹⁶, tak samo jak naruszanie godności każdego człowieka.

Promowanie demokracji w szkole w perspektywie rozwoju partycypacji uczniów w edukacji oznacza więc zmianę sposobu decydowania w szkole na „decydowanie przyjazne uczniowi”, oznaczające branie pod uwagę i docenianie zdania ucznia i uczniów jako zbiorowości oraz oznaczające rzeczywiste włączanie społeczności uczniów w codzienne procesy decyzyjne dotyczące szkoły i edukacji. Chodzi o rozwijanie autentycznego, głębokiego partnerstwa pomiędzy uczniami a nauczycielami, chodzi o szkołę, w której na bazie „instytucjonalnej wspólnoty”¹⁷, wszyscy jej członkowie mają wpływ na charak-

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ Por. B. Śliwerski, *Prawa dziecka...*, s. 27.

¹⁷ Parafrazuję tu określenie B. Śliwerskiego z jego tekstu pt. *Prawa dziecka...*, s. 37.

ter edukacji i sposób jej realizacji. Mowa o wspólnocie, w której obowiązuje i dokonuje się na co dzień „dialog wychowawczy”, w której ceni się korzystne efekty uznania wartości ucznia i szacunku wobec niego oraz dostrzega się i ceni korzyści wynikające z uznawania opinii i stanowiska ucznia (uczniów) oraz zapewnienia mu współdecydowania. Innymi słowy, chodzi edukacyjną wspólnotę uczniów i dorosłych, w której dostrzega się, iż młodzi ludzie w ten właśnie sposób – poprzez współdziałanie i aktywne uczestnictwo, w najbardziej naturalny sposób uczą się wspólnego podejmowania decyzji, poszanowania wolności, równości i praw człowieka¹⁸.

Przyjęcie takiego założenia oznacza rozwijanie kierunku myślenia o szkole i o sposobie jej funkcjonowania jako „uczącej się wspólnoty”¹⁹, w której ma miejsce uczenie się zarówno dzieci, jak i dorosłych, która opiera się w podstawach swojego funkcjonowania na liczeniu się z innymi, wszystkimi uczestnikami, opiera się na wzajemnym zaufaniu, wzajemnej pomocy, na szacunku, solidarności i osobistej uczciwości, oraz nade wszystko opiera się na równości jej członków.

Na zakończenie warto ponownie przypomnieć słowa Janusza Korczaka, który o relacji wychowawczej pisał tak: „Wychowawca, który nie wtłacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil”²⁰.

Streszczenie

Autorka tekstu wpisuje się w rozwijający się w polskiej literaturze przedmiotu dyskurs na temat problemów demokratyzacji polskiej oświaty. Koncentruje się na kwestiach związanych z podmiotowością uczniów w edukacji i respektowaniu ich praw dotyczących udziału w procesach decydowania o życiu szkoły. Ukazuje zarówno mało zadowalający stan rzeczywisty, jak i określa kierunki poprawy sytuacji, odwołując się przy tym do uniwersalnej wykładni formułowanej w międzynarodowych dokumentach, takich jak konwencje czy europejskie rekomendacje.

Słowa kluczowe: prawa dzieci w edukacji, podmiotowość ucznia, demokratyzacja życia szkoły.

¹⁸ F.C. Power, A.M.R. Power, B.L. Bredemeier, D.L. Shields, *Demokratyczna edukacja i prawa dzieci*, [w:] S. Hart, C. Cohen, M. Erickson, M. Flekkoy, *Prawa dzieci w edukacji*, tłum. S. Pikiel, Gdańsk 2006.

¹⁹ J. Bennett i S.N. Hart, *Wspólnoty edukacyjne*, [w:] S. Hart, C. Cohen, M. Erickson, M. Flekkoy, *op. cit.*

²⁰ J. Korczak, *Dziecko w rodzinie*, [w:] *Pisma wybrane*, t. 1, Warszawa 1984.

Abstract

The Author put her own reflection into developing in Polish literature discurs on various issues on democratization of Polish school system. She is focused on problems of respecting subjectivity of pupils (students) in education and respecting pupil's rights to participation in decision-making processes on school life. She presents not satisfies picture that characterize Polish reality, but also shows main directions to improve the situation, on the base of the idea formulated in international tools like conventions and European recommendations.

Key words: children's rights in education, pupil's subjectivity, democratization of school life.

Beata Zajęcka

Obraz nauczyciela w percepcji uczniów

Teacher as a subject motivating students to learn

Wprowadzenie

Każda czynność wykonywana przez człowieka wymaga od niego zaangażowania i mobilizacji. Podobnie jest z nauką szkolną. Uczeń, aby osiągnąć efekty i zdobyć nową wiedzę musi chcieć się uczyć i wyznaczyć sobie jakiś cel, który pragnie osiągnąć przez edukację. Jednostka może być zmotywowana wewnętrznie i zewnętrznie oraz dodatkowo i ujemnie. Motywacja do uczenia się oddziałuje stymulująco na ucznia, pobudza go do wysiłku i zdobywania dobrych ocen czy zgłębiania tajników wiedzy. Brak motywacji natomiast sprawia, że młody człowiek nie przeznaczając wystarczająco dużo czasu na naukę i niechętnie uczęszcza do szkoły, a na sprawdzianach liczy na kolegów czy własny spryt.

Motywy uczenia się są zróżnicowane i różnorako oddziałują na człowieka w zależności od jego cech indywidualnych oraz wieku¹. Dziecko od najmłodszych lat ma potrzebę uczenia się, poznawania środowiska i jest to jego naturalna i dobrowolna aktywność. Z wiekiem motywacja staje się bardziej świadoma, ukierunkowana głównie na chęć uzyskania dobrego świadectwa, a następnie perspektywiczna, skierowana na cele odległe, np. na wykształcenie. Proces motywacji odbywa się z udziałem czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Wśród czynników niezależnych od ucznia a wpływających na chęć kształcenia

¹ Por. R. Kadzikowska-Wrzošek, *Jak zmotywować uczniów do działania*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 1, s. 15; J. Buczny, *Różne sposoby na to, żeby uczniom chciało się chcieć*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 3, s. 57–72.

ważne znaczenie ma postawa nauczyciela, jego cechy osobowe i zachowania, jakie przejawia wobec swoich wychowanków.

Osoby uprawiające zawód pedagoga, wychowawcy, nauczyciela czy opiekuna podejmują się działań społecznych, których istotą jest kształtowanie rozwojowe podopiecznych. „Praca nauczyciela sprowadza się głównie do dwóch zadań – dopomaganie wychowankowi w jego duchowym i fizycznym rozwoju oraz wyposażenie go w umiejętności i wiadomości potrzebne w życiu społecznym i osobistym. Czynności te wiążą się i uzupełniają wzajemnie w mniejszym lub większym stopniu, w sposobie wykonywania tych czynności przez poszczególnych nauczycieli zachodzą wielkie różnice. Jedni w swej pracy opierają się głównie na szablonach i biernym naśladownictwie, drudzy wnoszą do pracy wychowawczej twórczą inwencję”².

Zadania i funkcje nauczyciela

Praca nauczyciela od dawna uznawana była za trudną, tym bardziej, że do wykonywania tego zawodu potrzebne są określone predyspozycje, cechy osobowości czy umiejętności. Rola nauczyciela-pedagoga oraz jej pojmowanie zmieniło się w czasie, stosownie do zmian zachodzących w kulturze, strukturze społecznej oraz zmian wynikających z intensywnego rozwoju wychowania. W ten sposób istotną działalnością szkoły stały się nie tylko cele formalne, ale autentyczne i praktyczne cele związane z kształtowaniem psychiki uczniów, wspomaganie ich rozwoju, przygotowaniem do aktywnego i twórczego życia. Sama wiedza nie jest więc wystarczająca, zwłaszcza, gdy weźmie się pod uwagę ciągły rozwój cywilizacji, a wraz z nią nauki, tworzący nowy świat, w którym przyjdzie żyć uczniom. „Człowiek wykształcony to ktoś kto potrafi nie tylko korzystać z tego, co dostępne dziś, ale i z tego, co będzie mu dostępne i potrzebne jutro”³.

We współczesnych czasach złożoność działań nauczycielskich jeszcze bardziej wzrosła, na co wpływ mają różnorodne czynniki, m.in. upowszechnienie kształcenia i związane z tym zróżnicowanie poziomu, możliwości i motywacji uczących się, znaczny wzrost wymagań programowych, będący konsekwencją szybkiego rozwoju nauki, pojawienie się nowych źródeł oddziaływania na dzieci i młodzież. „Minęły już czasy, w których praca nauczyciela polegała głównie na przekazywaniu uczniom wiedzy, dzisiaj to dialog stanowi podstawę

² S. Dobrowolski, *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa 1979, s. 4.

³ A. Gurycka, *Co współczesna psychologia może proponować dla kształcenia nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 2000, nr 2–3, s. 227.

właściwie pojętego wychowania i nauczania, dlatego umiejętność prowadzenia dialogu jest zasadniczym składnikiem nauczycielskiego warsztatu pracy⁴.

Od nauczyciela, niezależnie od szczebla nauczania, przedmiotu i typu szkoły wymaga się sprawowania trzech ważnych funkcji:

1. Funkcja kierownicza – nauczyciel ma przewodzić uczniom, być ich kierownikiem, menadżerem, skutecznie motywować, koordynować i kontrolować ich czynności, po to aby szkoła osiągnęła cele dydaktyczne i społeczne. Na funkcję ta składają się następujące czynności:
 - planowanie,
 - rozdzielanie materiałów dydaktycznych,
 - formowanie klasy wielokulturowej,
 - czuwanie nad ładem,
 - kontrolowanie i ocenianie uczniowskich postępów.
2. Funkcja interakcyjna – nauczyciel ma nauczać swoich uczniów w bezpośrednim kontakcie z nimi, obowiązki nauczyciela sprowadzają się do codziennego nauczania uczniów poprzez odpowiednio dobrany model, strategie nauczania, np. nauczanie podające, uczenie się przez odkrywanie czy nauczanie pojęć.
3. Funkcja organizacyjna – nauczyciel oprócz funkcji zawodowej (nauczania uczniów) uczestniczy w kierowaniu instytucją, kształtuje wspólnie z innymi członkami rady pedagogicznej, administracją, rodzicami i samymi uczniami wymagania obowiązujące w całej szkole oraz precyzuje cele i działania. W zakres tej funkcji wchodzi:
 - współpraca z innymi członkami społeczności szkolnej,
 - uczestnictwo w doskonaleniu szkoły,
 - przetrwanie i rozwój zawodowy⁵.

„U podstaw edukacji i działań nauczyciela powinna występować świadomość zasadniczych grup, rodzajów, funkcji i zadań nauczycieli:

- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów, uczenie się realnego życia przez wielostronną aktywność poznawczą i praktyczną;
- organizowanie form wychowania, wpływanie na postawy wychowanków i wspieranie ich rozwoju osobowościowego i socjalizacji;
- opieka nad młodzieżą, diagnozowanie, socjalizacja, resocjalizacja;
- współpraca z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz instytucjami edukacji równoległej i ustawicznej, rozwijanie dialogu na temat dziecka, jego praw i powinności, a także integracyjnej roli szkoły i rodziny w wychowaniu;

⁴ E. Dajczak, *Młodzi potrzebują dialogu*, [w:] *Nauczyciel człowiekiem dialogu*. 69 *Ogólnopolska Pielgrzymka Nauczycieli i Wychowawców, Jasna Góra, 1–2 lipca 2006*, red. E. Jankiewicz, Zielona Góra 2006, s. 6.

⁵ Por. R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1994.

- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych dzieci i młodzieży, analizowanie niepowodzeń szkolnych i wychowawczych oraz współdziałanie ze wszystkimi podmiotami edukacji w ich przezwyciężaniu;
- umiejętność organizowania pracy własnej i działalności, zmierzającej do efektywnego organizowania własnego warsztatu pracy oraz pracy z uczniami/wychowankami, a także planowania własnego rozwoju i awansu zawodowego.

Funkcje nauczyciela, w rozumieniu kompetencji zawodowych i społecznych, obejmują więc zakresy: nauczanie/uczenie się, wychowanie, opiekę, diagnozowanie, życiowe i szkolne ukierunkowanie, działalność innowacyjną, organizację pracy własnej uczniów, współpracę ze środowiskiem i samodoskonalenie⁶.

W zadaniach nauczycieli na pierwszy plan wysuwa się nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów, wprowadzenie ich w realny świat poprzez problemowe i wielostronne kształcenie, aktywność, przygotowanie do adekwatnego reagowania na zmiany, samodzielność, poznanie siebie i kierowanie sobą. „Szereg podstawowych zadań decydujących o jakości pracy nauczyciela dotyczy rozwijania samodzielności, zainteresowań, pobudzania aktywności poznawczej, rozwijania wrażliwości na wartości, stwarzania szans pełnego wykorzystania możliwości psychicznych uczniów, zapewnienia współdziałania w pracy pedagogicznej środowiska, związanych z usuwaniem mikrodefektów oraz formułowaniem planów życiowych i zawodowych uczniów⁷”.

Dodatkowe zadania stoją przed nauczycielem – wychowawcą klasy. Powinien on utrzymywać ciągły osobisty kontakt z każdym uczniem, budować w grupie atmosferę wzajemnej troski, obserwować rozwój i osiągnięcia wychowanków, rozmawiać z uczniami, rodzicami i kolegami, a także wspierać i doradzać podopiecznym, słuchać i służyć im radą oraz organizować zajęcia służące kształceniu indywidualnemu i społecznemu, zgodnymi ze szkolnymi założeniami wychowawczymi⁸.

Reasumując nauczyciel ma uczyć „sztuki życia”, pokazywać jak żyć godnie, jakie wartości preferować, wychować człowieka mądrego, odpowiedzialnego, a więc dawać również przykład swoją osobą. Nauczyciele muszą umieć pomóc uczniom dostrzec sens tam, gdzie inni widzą tylko chaos, umieć współpraco-

⁶ Cz. Banach, *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 2004, s. 549–550.

⁷ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole, funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001, s. 107–108.

⁸ Por. G. Horny, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wychowawca*, przeł. J. Bartosik, Gdańsk 2005.

wać z uczniami, rodzicami, innymi pedagogami, radzić sobie z nowymi obowiązkami, nadążać za postępem naukowym, ciągle się kształcić⁹.

Cechy dobrego nauczyciela

Indywidualne cechy nauczycieli wpływają na wyniki osiągane przez nich w działalności wychowawczej. Przejawiają się one w sposobie zachowania wobec ucznia, w zakresie stosowanych metod, wymagań, w rodzajach nagród i kar, sposobie oceniania czy w nadmiernej pobłażliwości bądź surowości wobec ucznia. Dla procesu uczenia się, jak i nauczania podstawowe są pojęcia i definicje „dobrego” i „efektywnego” nauczyciela. Starania, aby określić, co znaczy „efektywny nauczyciel”, zajmują od dawna wielu nauczycieli i naukowców. Funkcjonujące w społeczności pedagogów definicje efektywnego nauczania są bardzo różne. Niektórzy twierdzą, że efektywny nauczyciel to taki, który potrafi ułożyć sobie stosunki z uczniami i stworzyć im środowisko sprzyjające rozwojowi. Dla innych to ktoś, kto uwielbia uczyć i dobrze włada wiedzą przedmiotową. Jeszcze inni są zdania, że na miano efektywnego zasługuje nauczyciel, który potrafi wyzwolić w uczniach energię do pracy nad ustanowieniem bardziej sprawiedliwego i humanitarnego porządku społecznego.

R.I. Arends¹⁰ tak podsumowuje określenia pojawiające się w literaturze i środkach masowego przekazu: „surowy, a jednocześnie uprzejmy”... „zadzierający nosa, ale znający przedmiot”... „nieco zgryźliwy i nieco pechowy podstarzały nastolatek”.

J. Świst¹¹ przeprowadził badania w szkołach średnich na temat cech nauczycieli pożądaných przez uczniów. Zgodnie z opiniami nauczyciel powinien odznaczać się następującymi cechami:

- umiejętnością nauczania (zorganizowany, umie przekazać wiedzę, podaje przykłady),
- wyrozumiałością, tolerancją,
- sprawiedliwością oceniania,
- pogodą ducha, łagodnością, cierpliwością,
- bezstronnością – nie faworyzuje, ani nie „szufladkuje”,
- poczuciem humoru.

⁹ Por. M. Nowicka, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn 2002.

¹⁰ R.I. Arends, *op. cit.*, s. 35.

¹¹ J. Świst, *Nauczyciel dla uczenia – uczeń dla nauczyciela*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 2(22), s. 30–36.

Zamiennym pojęciem dla słowa „dobry” nauczyciel jest nauczyciel kompetentny.

„Omawiając kompetencje nauczycieli, wyróżnia się najczęściej trzy ich grupy, a mianowicie:

- 1) kompetencje merytoryczne, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym,
- 2) kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel doradcą dydaktycznym,
- 3) kompetencje wychowawcze, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów; należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego itp. – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym”¹².

Badania dowodzą, że najefektywniej naucza i wychowuje nauczyciel empatyczny. Empatia bowiem sprzyja rozwojowi postaw i zachowań prospołecznych. A nauczyciel o takiej postawie rozumie potrzeby wychowanka, wczuwa się w jego stany psychiczne, orientuje się w jego sytuacji domowej, wspiera ucznia w rozwoju, jest spontaniczny, otwarty, nie ukrywa negatywnych uczuć, jak złość, gniew, ale też nie odreagowuje ich na uczniach, wypracowując przez szacunek i podziw wśród wychowanków, którzy chętnie przychodzą na lekcje, biorą w nich czynny udział i osiągają satysfakcjonujące wyniki w nauce¹³.

Można zatem stwierdzić, że najlepszy nauczyciel, to ten, który ma w sobie „to coś”. „Bowiem to właśnie nauczyciele z pasją tworzą klimat szkoły i to właśnie oni zachęcają, motywują uczniów do aktywnej edukacji, do poznawania i zgłębiania tajemnic świata”¹⁴.

Postawy nauczycielskie

Nauczyciele preferują różne style i postawy w pracy wychowawczej. S. Mika definiuje postawę jako „...względnie trwałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań odnoszących się do jakiegoś przedmiotu lub jako dyspozycję do pojawiania się takich procesów, w której wyraża się stosunek do tego przedmiotu”¹⁵.

¹² W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pieluchowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 23.

¹³ K. Stępień, *Empatia drogą do sukcesu*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 4, s. 25–30.

¹⁴ K. Durna, *Dorośli w dialogu*, [w:] *Nauczyciel człowiekiem dialogu...*, s. 6.

¹⁵ S. Mika, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1998, s. 106.

B. Strycharska-Gać¹⁶ wyróżniła najczęściej pojawiające się postawy nauczycieli:

1. Skłonność do zachowań agresywnych – nauczyciel ośmiesza ucznia, obraża, krytykuje, stawia negatywne opinie typu tępy, głupi.
2. Podporządkowanie się uczniom – nauczyciel spełnia żądania ucznia, nie ma u nich autorytetu, jest traktowany lekceważąco i ironicznie.
3. Brak samokrytycyzmu – brak obiektywnej oceny samego siebie, nauczyciel przekonany o swoich wysokich kwalifikacjach, wysokiej inteligencji, zdolnościach itp., co często jest nieprawdą, bowiem nie potrafi zainteresować uczniów, mówi monotonna lub chaotycznie.
4. Hiperostrożność – nauczyciel nie do końca przekonany, czy to, co mówi jest zgodne z prawdą, ostrożny w ocenie problemów, trudnych sytuacji, na które ma zawsze wytłumaczenie, zaprzeczenie, że może tak nie jest, nie wysuwa wniosków, przemyśleń, często niepewny.
5. Hamowanie samodzielności ucznia – nauczyciel niechętnie rozwija niezależne myślenie uczniów, nie wprowadza eksperymentów, jego zajęcia nie wymagają zaangażowania, twórczości, aktywności, uczniowie zachowują bierną postawę.
6. Samowola pod postacią liberalizmu – w klasie panuje chaos, bezład, młodzież robi co chce, nie jest odpowiedzialna za swoje czyny i słowa, podważa autorytet nauczyciela, opuszcza lekcje, nauczyciela traktuje jak kolegę.
7. Brak entuzjazmu – nauczyciel nie angażuje się w pracę z uczniami, każde zadanie wykonuje niechętnie, nie odnosi sukcesów wychowawczych i dydaktycznych.
8. Nadgorliwość nauczyciela – nauczyciel podejmuje się wszystkich ról: nauczyciela, wychowawcy, autora szkolnych imprez, organizatora wycieczki, opiekuna koła matematycznego, charytatywnej działalności na rzecz biednych dzieci itd. Postawą tą męczy swoich uczniów, zmuszając ich do udziału we wszystkich organizowanych przedsięwzięciach.
9. Tytułomania – nauczyciel ma skłonność przesadnie tytułować siebie zwrotami „pani profesor”, „panie profesorze”. Tytułomania przybiera różne formy, np. nauczyciel podkreśla przez to swoje kompetencje, nieskromnie obnosi się ze swoją wiedzą, nie potrafi zaakceptować swojej niewiedzy i małego doświadczenia, pilnie przestrzega obowiązku zwracania się do siebie w sposób oficjalny.
10. Nadmierna skromność – nauczyciel nadużywa stwierdzeń „Ja nic nie wiem”, „Niewiele wiem na ten temat”, „Zwróćcie się z tym do kogoś innego,

¹⁶ Por. B. Strycharska-Gać, *Negatywne postawy nauczycieli*, [w:] *Relacje człowiek – człowiek w procesie wychowawczym*, red. B. Strycharska-Gać, Warszawa 2009.

ja jestem tylko skromnym nauczycielem na etacie”. Uczniowie wątpią w jego kompetencję, śmieją się z niego, nie ma u nich autorytetu.

11. Nieautentyczność – nauczyciel udaje kogoś innego niż jest, przybierając maskę np. chłodnego autokraty, idealnego belfra, obawiając się utraty autorytetu. Skutkiem jest niechęć uczniów, opór, bierność, strach, zaburzona relacja, nieporozumienia, niepewność, poczucie winy.
12. Demonstrowanie swojej oryginalności – nauczyciele zamiast pielęgnować swoją niepowtarzalność zastępują ją błazenadą, np. pozwalają aby uczniowie mówili im po imieniu, używają młodzieżowego slangu, kładą nogi na biurko, tymi i innymi zachowaniami chcą przekonać uczniów o swojej unikalności, niestety często przechodzi to w komedię z klaunem, w tym wypadku nauczycielem w roli głównej.

Autorka stworzyła także klasyfikację nauczycieli prezentujących różne typy zachowań:

- Profesjonalista – nauczyciela takiego cechują następujące walory: pasja, permanentne kształcenie się, prawidłowe wykorzystanie swojego potencjału, inicjatywa, poświęcenie, zaangażowanie, entuzjazm, gorliwość, odpowiedzialność, kreatywność, szacunek do ludzi.
- Nauczyciel zniechęcony – ambitny, twórczy, o silnej motywacji, utrzymujący prawidłowe kontakty z innymi nauczycielami, rodzicami, ale mający problemy wychowawcze z uczniami, mało odporny na nieprawidłowe zachowania wychowanków.
- Nowicjusz rozczarowany – niedawno rozpoczął pracę, ma niewielkie doświadczenie w kontaktach z młodzieżą, jest pełen wiedzy książkowej, optymistą, zaangażowany i sumiennie przygotowany do lekcji, ale niepokieszony brakiem zainteresowania uczniów, którzy się nudzili lub byli obojętni podczas zajęć.
- Rutyniarz – nauczyciel z dłuższym stażem pracy, przez co ma szablonowe podejście do uczniów, nie wprowadza nowości w metodach pracy, brak mu entuzjazmu i pasji.

Innego podziału typologii postaw nauczycielskich dokonali sami nauczycieli na blogu internetowym „Pokój nauczycielski”¹⁷. Przedstawili oni podział, według którego „szufladkują” ich uczniowie:

- nauczyciel pesymista – „**I tak się tego nie nauczysz**”,
- nauczyciel perfekcjonista – „**Dobrze, ale mogłoby być lepiej**”,
- nauczyciel prognostyk – „**Zobaczcie, skończycie na bruku**”,

¹⁷ <http://pokojnauczycielski.blox.pl/2007/11/Typy-postaw-nauczycielskich.html> (14.10.2011).

- nauczyciel filozof – „**Wiem, że nic nie wiesz**”;
- nauczyciel Roentgen – „**Widzę, że nic nie wiesz**”;
- nauczyciel encyklopedysta – „**Zmieniasz kolejność, jeszcze raz powiedz tę definicję**”;
- nauczyciel esteta – „**Człowiek, który tak wygląda, nie powinien zabierać głosu**”;
- nauczyciel nie wierzący w cuda – „**Kaktus mi na dłoni wyrośnie, jak zdasz**”;
- nauczyciel wierzący w cuda – „**Praca kiepska. Popraw styl, formę, ortografię i interpunkcję**”;
- nauczyciel– wielbiciel krzywej Gaussa – „**Nie mogę postawić tylu dobrych ocen, bo to będzie podejrzane**”;
- nauczyciel Hamlet – „**Więc wiesz, czy nie wiesz!?**”;
- nauczyciel – uczuciowiec – „**Aż mi się niedobrze robi, kiedy patrzę na wasze prace**”;
- nauczyciel – wielbiciel teorii względności – „**Bardzo dobrze, trzy z plusem**”;
- nauczyciel – strażnik wielkiej tajemnicy – „**Jaką dostałeś ocenę? A, to już moja sprawa**”;
- nauczyciel profilaktyk – „**Wszystkim stawiam pały! To was nauczy odpowiedzialności na przyszłość**”;
- nauczyciel Rejtan – „**Po moim trupie dostaniesz cztery!**”;
- nauczyciel humanista – „**No, może będzie z ciebie człowiek!**”

Zawód nauczyciela należy do zawodów, w których potrzebne jest poczucie misji, świadomość służby społecznej, przyjmowanie odpowiednich postaw i zachowań moralnych. W pracy pedagoga wiele zależy od niego samego, jego zalet i wad, umiejętności komunikatywnych¹⁸. Niestety w szkole często napotykamy na niekompetentnych, nie radzących sobie z uczniami, bezradnych, pełnych złości czy wypalonych nauczycieli. Źle uczących nauczycieli E.K. McEwan¹⁹ podzieliła na trzy kategorie:

1. Zagubieni nauczyciele – nie odnajdują się w swojej roli, są zagubieni w nauczaniu, w tym, co robią. Dzielą się oni na:
 - zagubionych nowicjuszy, czyli nauczycieli, którzy dopiero ukończyli studia i potrzebują czasu, aby dojrzeć do swojej roli i stworzyć własny warsz-

¹⁸ Por. B. Kutrowska, *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Ziemianowicz, Wrocław 2008.

¹⁹ Por. E.K. McEwan, *Jak sobie radzić z nauczycielami którzy są źli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*, tłum. J. Jedlińska, Warszawa 2008.

tat pracy albo przegapili zajęcia z metodyki, a w rozmowie kwalifikacyjnej udzielali odpowiedzi, które chciał usłyszeć dyrektor,

- zagubionych weteranów, czyli doświadczonych nauczycieli, którzy w pewnym momencie pogubili się w tym co robią, jaką pełnią funkcję, mają błędny pogląd na cel nauczania, wg nich wszyscy uczniowie powinni osiągać wyniki ponadprzeciętne, a siebie uważają za osoby powołane do uczenia tych ponadprzeciętnych i żyją z przekonaniem, że sami są nauczycielami wykraczającymi ponad normę. W swoją pracę wkładają tak mało wysiłku, jak to tylko możliwe. Często nazywani są rozpieszczonymi nauczycielami, uważają bowiem, iż to oni wybierają czego, kogo i kiedy uczyć, a lubią tylko uczniów kreatywnych i samodzielnych. Niechętnie przyjmują nowości wymagające samodoskonalenia czy zaangażowania.
2. Nauczyciele nieudolni – mieszczą się na granicy nauczyciela kompetentnego i niekompetentnego. Przejawiają deficyt w jednym bądź kilku obszarach nauczania. Nauczyciel taki może spisywać się wystarczająco dobrze, aby przejść pozytywnie proces ewaluacji, ale zaraz potem powraca do modelu złego uczenia. Złą stroną ich pracy jest to, że uczniowie nie są w stanie wykorzystać swojego potencjału, natomiast dobra strona jest taka, że są otwarci na nowe metody pracy i krytyczni wobec swoich niepowodzeń. Nieudolny nauczyciel chętnie korzysta z pomocy koleżeńskiej, przyjmuje wsparcie i lubi współpracować w grupie.
 3. Nauczyciele niekompetentni – mają oni złożone i poważne problemy w każdym aspekcie nauczania i zarządzania klasą, bowiem nie potrafią uczyć, są bezradni i nie potrafią zapanować nad uczniami. Nauczyciele ci są często kłótlivi, niezdolni do współpracy, doprowadzają do ogromnej ilości skarg ze strony uczniów, rodziców i innych nauczycieli.

„Zawód nauczyciela jest społecznie widziany jako «prosty», a przygotowanie do zawodu, mimo że trwa długo, jest postrzegane jako jedno z najłatwiejszych. Natomiast nabyta wiedza nie jest traktowana jako specyficznie profesjonalna. Być może dlatego studia pedagogiczne cieszą się dużym powodzeniem, często trafiają na nie kandydaci z jedną motywacją ukończenia łatwych studiów, a nie zostania nauczycielem”²⁰. Potwierdza to fakt, że nie każdy nauczyciel nadaje się do swojej roli, połowa z nich trafiła do zawodu przez przypadek, a nie z powołania, chęci pracy z dziećmi i młodzieżą, dlatego też siłą rzeczy nie są dobrymi pedagogami, a prezentują wyżej omówione postawy źle uczących nauczycieli. Analizę postaw nauczycieli przejawianych względem uczniów i ich oddziaływanie, można podsumować słowami „Każdy nauczyciel

²⁰ J. Rusiecki, *Konformizm i tradycjonalizm nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1999, nr 1, s. 26.

powinien zdawać sobie sprawę z ogromnego wpływu, który może wyrzucić na dalsze życie swych podopiecznych²¹.

Analiza wyników badań pilotażowych

„Stary dowcip uczniowski mówi, że regulamin szkolny mógłby składać się z dwóch punktów:

1. Nauczyciel ma zawsze rację.
2. Jeżeli nauczyciel nie ma racji..., patrz: pkt. 1.

Życie w szkole jest tak urządzone, że wszystko rozgrywa się między nauczycielami i uczniami. Większość mądrych, często rewolucyjnych koncepcji pedagogicznych załamuje się w konfrontacji z krnąbrnością uczniów albo nieudolnością czy złą wolą nauczycieli²².

Pedagodzy, psycholodzy, socjolodzy są zdania, że postawy innych osób przejawiane wobec człowieka są ważnym procesem dla jego rozwoju. W życiu ucznia już od najmłodszych lat osobą, która zaraz po rodzicach bezpośrednio oddziałuje na jego osobowość jest nauczyciel. Nauczyciel może być młody, stary, dynamiczny, cichy, może być łagodny i wymagający albo też poważny czy roześmiany. Grunt, aby był nauczycielem dobrym. Dobry nauczyciel to nauczyciel zmierzający ku tym samym wartościom, które wskazuje uczniowi. Pedagog, który odzywa się niegrzecznie do ucznia, uczy go niegrzeczności, jeśli go upokarza, uczy braku szacunku. Jeśli pracuje byle jak, uczy lenistwa. Jeżeli z kolei głosi wartości takie, jak uprzejmość, pracowitość, a sam się do nich nie stosuje, uczniowie wyczuwają sprzeczność w jego postępowaniu, co skutkuje w braku autorytetu u uczniów i dwulicowości w ich postępowaniu²³. Żaden jednak uczeń nie pozostaje obojętny na oddziaływania i zachowania preferowane wobec niego przez nauczyciela.

Celem badań podjętych w obrębie seminarium licencjackiego²⁴ było określenie oddziaływania postaw nauczycielskich na licealistów, aby w późniejszej pracy pedagogicznej móc unikać i likwidować przejawy niewłaściwych zachowań, postaw, metod i środków wychowawczych demotywujących i zniechęca-

²¹ M. Harmin, *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, tłum. A. Tomaszewska, Warszawa 2005, s. 19.

²² J. Geśicki, *Jak nie zwariować w szkole*, Warszawa 1999, s. 71.

²³ Por. M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994.

²⁴ J. Dyduch, *Postawa nauczyciela jako jeden z czynników motywujących ucznia do nauki*, niepublikowana praca licencjacka, Bielsko-Biała 2012.

jących ucznia do nauki, a wzmacniać te korzystne, wpływające pozytywnie na młodzież w celu zwiększenia ich chętnego podejmowania nauki.

Badania zostały przeprowadzone z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, zastosowane techniki to ankieta skierowana do uczniów i nauczycieli i obserwacja uczestnicząca. Teren badań stanowił Zespół Szkół im. św. Jana Kantego w Makowie Podhalańskim. Zostało nimi objętych 31 nauczycieli: 25 kobiet i 6 mężczyzn i losowo wybranych 100 uczniów różnego typu kształcenia w wieku od 16 do 20 lat, z czego 50 osób to dziewczęta, a 50 chłopcy.

Postawa nauczyciela jest czynnikiem, który znacznie może utrudnić lub ułatwić uczniowi zdobywanie nowych wiadomości. Pedagodzy często w sposób nieświadomy stosują cały wachlarz zachowań demotygujących, zniechęcając tym samym ucznia do nauki. Zastosowana obserwacja uczestnicząca pozwala stwierdzić, że największa liczba nauczycieli wykazuje postawę „brak entuzjazmu”. Nauczyciele ci są zaangażowani w pracę, odnoszą sukcesy wychowawcze, mają dobry kontakt z uczniami, którzy są zmotywowani i chętnie uczestniczą w ich lekcji. Drugą pod względem częstotliwości zauważalną postawą jest: „hamowanie samodzielności ucznia” – u nauczyciela o takiej postawie lekcje nie wymagają zaangażowania, twórczości, nauczyciel ogranicza aktywność uczniów, którzy wykazują bierne uczestnictwo. „Podporządkowanie się uczniom” i „samowola pod postacią liberalizmu” obie te postawy wzajemnie się uzupełniają i występują zazwyczaj razem u tego samego nauczyciela, który jest podporządkowany uczniom, nie ma u nich autorytetu, w klasie panuje chaos, młodzież robi co chce, nie przygotowuje się też do lekcji. „Skłonność do zachowań agresywnych” – nauczyciel krytykuje, wyśmiewa uczniów, którzy boją się chodzić na jego lekcje i robią to bardzo niechętnie oraz „brak samokrytycyzmu”, kiedy to nauczyciel ma wysokie mniemanie o sobie, swoich zdolnościach, co nie przekłada się na praktykę są kolejnymi co do częstotliwości występowania postawami u badanych nauczycieli Zespołu Szkół w Makowie Podhalańskim. Nauczyciele ci, jak pokazują dane wykazują także takie postawy, jak: „Tytułomania” – lubią i chcą, aby uczniowie zwracali się do nich panie profesorze, pani profesor, „nadmierna skromność”, kiedy to nauczyciel sugeruje, że nie umie odpowiedzieć na dane pytania i wysyła do innego nauczyciela, „nieautentyczność” – nauczyciel udaje kogoś innego niż jest, chcąc zyskać szacunek, autorytetem, a skutki są niestety odwrotne, „demonstrowanie swojej oryginalności” – nauczyciele podkreślają swoją niepowtarzalność, próbują być „nowoczesnymi” pedagogami. „Hiperostrożność” – nauczyciel ostrożnie podchodzi do wszystkich spraw i ma zawsze wytłumaczenie na daną sytuację oraz „nadgorliwość nauczyciela”, kiedy to pedagog podejmuje się kilku przedsięwzięć naraz zauważono tylko u jednego nauczyciela.

Jak wskazują krótkie charakterystyki określonych postaw, wiele z nich oddziałuje negatywnie na motywację do nauki, jedne poprzez nadmierny liberalizm, drugie przez nadmierną surowość, a jeszcze inne poprzez „dziwaczne” zachowania nauczycieli.

Zachowania nauczyciela demotywujące do pracy to kolejne zagadnienie podjęte w tych badaniach. Założono, że negatywne zachowanie pedagogów i nierówne traktowanie przez nich uczniów wpływa niekorzystnie na ich kształcenie i motywację do zdobywania nowej wiedzy.

Tabela 1. Niewłaściwe zachowania nauczycieli według badanych uczniów

Rodzaj zachowania	często	czasami	rzadko	nigdy
niesprawiedliwe ocenianie	53	34	11	2
krytykowanie, potępienie	31	33	25	11
demonstrowanie władzy, przewagi, wyższości	28	33	19	20
faworyzowanie uczniów	42	37	16	5
„szufladkowanie” uczniów	39	23	26	12

Z analizy powyższych danych wynika, że zdecydowana większość badanych uczniów często obserwuje demotywujące zachowanie nauczycieli, takie jak niesprawiedliwe ocenianie, 34 osoby zauważają to czasami, 11 rzadko a tylko 2 uczniów nie zauważyło nigdy niesprawiedliwości. Równie częstym zjawiskiem zauważalnym przez uczniów jest faworyzowanie i „szufladkowanie” uczniów, z którym często spotyka się prawie połowa respondentów. Młodzież w większości czasami spotyka się z krytykowaniem przez nauczyciela, formułowaniem pod ich adresem oraz demonstrowaniem władzy, wyższości i przewagi nad uczniem. 20 osób natomiast nie zauważyło nigdy u swoich pedagogów demonstrowania swojej pozycji w szkole, 19 spotyka się z tym rzadko, a 28 często. Nieco inaczej wygląda sprawa potępienia uczniów: 31 uczniów uważa, że nauczyciele robią to często, 25 rzadko, a tylko 11 osób nigdy nie zauważyło takiego zachowania u nauczyciela.

Nauczyciele mają zdecydowanie odmienny pogląd na częstotliwość występowania niewłaściwych zachowań w stosunku do uczniów. Zdaniem zdecydowanej większości pedagogów nigdy nie zdarzyło się im ocenić swoich uczniów niesprawiedliwie, żaden nie przyznał się, aby stosował to często. Pedagodzy w większości twierdzą także, że nigdy nie faworyzują ani nie etykietują uczniów. Jeśli chodzi o „szufladkowanie” to jeden nauczyciel robi to często, 7 rzadko, a 5 czasami. Znowu w zdecydowanej większości spotykamy się opinią, iż nauczyciele nie krytykują ani nie potępiają uczniów, tylko niektórzy z nich robią to rzadko i czasami. Badani nauczyciele zostali zapytani także o takie czynności, jak: lekceważenie, poniżanie ucznia, wyzywanie i ośmieszanie go i znowu

zdecydowana większość zadeklarowała, że nigdy tego nie robi, a kilka osób bardzo rzadko. Rzadko też nauczyciele uważają, że umoralniają, komenderują uczniem. Na lekcjach u mniejszej liczby nauczycieli mają czasem miejsce takie zachowania jak: ocenianie uczniów za inne czynniki niż wiedza, np. za ubiór, hobby oraz odreagowywanie na młodzieży własnych uczuć, emocji i złego humoru.

Jednym z czynników wpływających na motywację uczniów do nauki jest atmosfera panująca na lekcji, która zależna jest w dużej mierze od nauczyciela, a która w jakże dużym stopniu motywuje bądź też nie do podejmowania nauki, odrabiania zadań i chętnego przychodzenia na lekcje. Przeprowadzona obserwacja wskazuje, że zdecydowana większość nauczycieli podczas lekcji stosuje wzmocnienia pozytywne, czyli dobre oceny, pochwały i nagrody, 5 nauczycieli natomiast stosuje działania hamujące w postaci kar i ocen niedostatecznych. Również większość nauczycieli indywidualnie podchodzi do ucznia i dostosowuje prace do możliwości ucznia, co dobrze wpływa na ich kształcenie i wyniki w nauce. Z badań wynika, że u połowy nauczycieli panuje demokracja, a co za tym idzie uczniowie mogą wypowiadać się na forum, wpływać na swoje środowisko wychowawcze i formy pracy na lekcji, osiągając tym samym wysoką motywację do nauki. Zaobserwowano także, że kilku nauczycieli jest nadmiernie surowych i ma podejście autorytarne do uczniów, przez co młodzież boi się chodzić na takie zajęcia, jest zestresowana i brak im motywacji do zdobywania nowych informacji. Inna grupa nauczycieli okazała się zbyt liberalna i pobłażliwa dla licealistów, co również nie wpływa pozytywnie na ich motywację do nauki. Uczniowie bowiem nie przygotowują się do lekcji, mają bardzo swobodny stosunek zarówno do nauczyciela, jak i przedmiotu, wiedzą, że nauczyciel nie wyciągnie konsekwencji za brak zadania czy nieprzygotowanie referatu. Zauważalna była także atmosfera zdenerwowania i niepokoju, kiedy to uczniowie nie wiedzieli, co może ich spotkać ze strony nauczyciela, czy będzie miał dobry humor a co za tym idzie, czy lekcja będzie przebiegać w spokojnej i miłej atmosferze, czy może pedagog będzie odreagowywał swoje emocje na wychowankach.

Nieco inaczej na pytanie dotyczące atmosfery panującej na lekcji odpowiedzieli sami nauczyciele. Uzyskane dane wskazują, że najliczniejszą grupą są nauczyciele życzliwi i otwarci na potrzeby uczniów, którzy stosują demokrację, indywidualne podejście do uczniów i liczne nagrody, pochwały. Dwóch nauczycieli przyznało się, iż są zbyt liberalni, przez co na ich zajęciach panuje chaos, swobodna atmosfera, jeden natomiast podaje, że jest nadmiernie surowy i stosuje wzmocnienia negatywne. Znaleźli się także nauczyciele, którzy stosują wszystkie powyższe zachowania w zależności od klasy, sytuacji. Zdaniem jednego nauczyciela na jego lekcjach panuje zdrowa dyscyplina.

W kształceniu ważnym czynnikiem jest indywidualne podejście nauczyciela do ucznia i dostosowanie zadań, ćwiczeń i tempa pracy do każdej jednostki. Zdecydowana większość nauczycieli często dostosowuje zadania do możliwości uczniów, biorąc pod uwagę ich indywidualny rozwój i potrzeby, połowa natomiast robi to czasami. Żaden z nauczycieli nie przyznał się, iż nie dostosowuje pracy do każdego ucznia indywidualnie, na co wskazały wyniki obserwacji.

Warto zaprezentować oddziaływanie wychowawcze stosowane przez badanych nauczycieli, tym bardziej, że może pozytywnie wpływać na kształcenie i motywację uczniów.

Tabela 2. Metody motywowania uczniów do nauki

Metoda	Uczeń	Nauczyciel
nagrody	25	8
pochwały	46	18
dobrze oceny	37	25
listy gratulacyjne do rodziców	–	3
kary	36	30
oceny niedostateczne	30	17
uwaga do dziennika	4	23
rozmowy z rodzicami	20	11
ograniczenie przyjemności	–	8
upomnienie na forum szkoły	–	5
nałożenie dodatkowych obowiązków	–	13
ostrzeżenie	–	13
dobrze słowo/ wsparcie/ dowartościowanie ucznia	2	–

Analiza danych zawartych w tabeli nr 2 wskazuje, że pochwały, dobre oceny i kary są najczęściej stosowanymi metodami motywującymi zarówno w opinii samych nauczycieli, jak i uczniów. Młodzież także zauważa, że nauczyciele często posługują się nagrodami i ocenami niedostatecznymi oraz rozmowami z rodzicami, aby wpłynąć na ich kształcenie. Najrzadziej mają do czynienia ze wsparciem, dowartościowaniem, podnoszeniem na duchu ze strony pedagogów. Sami nauczyciele natomiast w zdecydowanej większości przyznają się do stawiania uwag do dziennika. Mniejszość daje nagrody, rozmawia z rodzicami oraz pisze do nich listy gratulacyjne, informujące o postępach dziecka. Nauczycielom zdarza się także ograniczać przyjemności uczniów poprzez stosowanie zakazu uczestniczenia w wycieczce, co można mniemać, przynosi odwrotny, negatywny skutek, zniechęcający do działania. Nakładanie dodatkowych obowiązków, które najczęściej przybierają formę dodatkowych zadań

domowych również według nauczyciela są metodami motywowania do nauki. Pięciu nauczycielom zdarza się także upomnieć ucznia na forum szkoły.

Podczas przeprowadzonej obserwacji zauważono, że uczniowie mają większą motywację, gdy nauczyciel stosuje wzmocnienia pozytywne, zachęca ich do nauki miłym słowem, wsparciem, wiarą w ich możliwości, zachęcającym gestem. Pod wpływem kar, ocen niedostatecznych, uwag do dziennika czy nakładaniu dodatkowych zadań oraz ograniczania przyjemności, typu zakaz uczestniczenia w wycieczce, konkursie nauczyciel zniechęca do nauki. Sposobem przynoszącym najbardziej ujemne skutki jest upominanie na forum szkoły, które niesie za sobą dwa rodzaje zachowań: jeden uczeń poczuje się poniżony, niedowartościowany, będzie mu wstyd, inny z kolei poczuje się dumny, iż nauczyciel wywołał go przy wszystkich, dzięki czemu uzyska szacunek i uznanie grupy rówieśniczej.

Warto zaprezentować cechy dobrego nauczyciela w ocenie uczniów i nauczycieli. Wiele z przytoczonych komponentów cenią zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Uczniowie jednak najczęściej podawali, iż nauczyciel powinien być sprawiedliwy, a pedagogzy, że kompetentny. Dla młodzieży ważna jest wyrozumiałość, zainteresowanie uczniem, doświadczenie, cierpliwość, kompetentność, życzliwość i szczerść. Dla nauczycieli cechy te są również ważne jednak w mniejszym stopniu. W ocenie nauczycieli pedagog powinien być wymagający, kreatywny i ambitny, jednak odpowiedzi te padały znacznie rzadziej. Miły, niewymagający to cechy, które podali sami uczniowie, nauczyciele wskazali natomiast na punktualność, kulturę osobistą, konsekwentność i lubienie swojej pracy oraz uczniów. Indywidualne podejście do ucznia, a więc dostosowanie zadań i tempa pracy do umiejętności i zdolności każdej jednostki, sumienne wypełnianie swoich obowiązków, pracowitość i przygotowanie się do zajęć oraz obiektywność i życzliwość są także cenione przez badanych. Odpowiedziami najmniej licznymi są empatia i szczerść nauczyciela. Jak widać uczniowie cenią wiele cech nauczycieli, jednak w praktyce rzadko spotykają się z takimi atrybutami jak empatia i szczerść ze strony nauczyciela.

Wśród cech negatywnych według badanych uczniów na pierwsze miejsce wysuwa się niesprawiedliwość i brak wyciągania konsekwencji, co wpływa na obniżenie motywacji do nauki. Młodzież nie widzi powodów, dla których miałyby się uczyć, gdyż uważa, że otrzyma nieadekwatną do swojej wiedzy ocenę. Niekonsekwentny nauczyciel nie wzbudza w nich motywacji, gdyż wiedzą, że nawet nieprzygotowanie do lekcji nie spowoduje żadnych ujemnych skutków. Brak zrozumienia, formalizm, złośliwość i brak kompetencji również zniechęcają uczniów do kształcenia. Źle odbierają również bezradność i niekomunikatywność. Oschłość i surowość nauczyciela powoduje, że uczniowie boją się chodzić na lekcje, odczuwają stres przed spotkaniem z takim pedagogiem.

Podsumowanie

Na podstawie zaprezentowanych danych można stwierdzić, że usposobienie nauczyciela i jego cechy osobowe mają duże znaczenie w kształceniu uczniów. Młodzież zdecydowanie chętniej uczęszcza na lekcje do nauczyciela miłego, uśmiechniętego, posiadającego wiedzę, ale i umiejącego ją przekazać czy sprawiedliwego i życzliwego, niż do pedagoga złośliwego, oschłego, surowego czy niesprawiedliwego i bezradnego, u którego na lekcjach dominuje stres i nerwowość. Jeżeli nauczyciel zapewni uczniowi indywidualizację pracy, odpowiednią demokratyczną atmosferę, wzmocnienia pozytywne, pozwoli mu współdecydować o metodach i formach pracy na lekcji, będzie życzliwy, otwarty i kompetentny, a także przyjaźnie do niego nastawiony oraz jednakowo traktujący wszystkich swoich podopiecznych to wraz z innymi czynnikami zewnętrznymi i determinacją ucznia, przyczyni się do jego sukcesów i wysokiej motywacji oraz chęci kształcenia.

Podsumowując – zawód nauczyciela jest szczególny i nie da się porównać z żadnym innym. Od nauczycieli, od ich sztuki pedagogicznej i mądrości zależy droga życiowa wychowanka, jego rozwój umysłowy, charakter, postawa wobec siebie i świata, miejsce i rola w życiu, wreszcie szczęście osobiste. Szczególnie dziś, w okresie zmian dokonujących się w naszym kraju, w okresie krytyki aktualnego systemu szkolnego i szukania rozwiązań alternatywnych. Wzór nauczyciela, który sprosta wyzwaniom obecnych i nadchodzących czasów, to obraz pedagoga, który potrafi uznać prawo ucznia do wątplenia, do sprawdzania swoich sądów o rzeczywistości, do stawiania pytań, do popełniania błędów. Na drodze szukania prawdy o sobie i otaczającym świecie nauczyciel powinien kierować aktywnością umysłową i emocjonalną ucznia, towarzyszyć mu i wspierać w pokonywaniu napotykanym trudności. Współczesny pedagog powinien też wiedzieć, jak aktywizować ucznia, by rozbudzać jego zainteresowania, pasję i motywację do nauki.

Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 2004, s. 549–550.
- Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Warszawa 1994.
- Buczny J., *Różne sposoby na to, żeby uczniom chciało się chcieć*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 3.

- Dajczak E., *Młodzi potrzebują dialogu*, [w:] *Nauczyciel człowiekiem dialogu. 69 Ogólnopolska Pielgrzymka Nauczycieli i Wychowawców, Jasna Góra, 1–2 lipca 2006*, red. E. Jankiewicz, Zielona Góra 2006.
- Dobrowolski S., *Struktury umysłów nauczycieli*, Warszawa 1979.
- Durna K., *Dorośli w dialogu*, [w:] *Nauczyciel człowiekiem dialogu. 69 Ogólnopolska Pielgrzymka Nauczycieli i Wychowawców, Jasna Góra, 1–2 lipca 2006*, red. E. Jankiewicz, Zielona Góra 2006.
- Dyduch J., *Postawa nauczyciela jako jeden z czynników motywujących ucznia do nauki*, niepublikowana praca licencjacka, Bielsko-Biała 2012.
- Gęsicki J., *Jak nie zwariować w szkole*, Warszawa 1999.
- Gurycka A., *Co współczesna psychologia może proponować dla kształcenia nauczycieli*, „Psychologia Wychowawcza” 2000, nr 2–3.
- Harmin M., *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Warszawa 2005.
- Horny G., Hall E., Hall C., *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk 2005.
- <http://pokojnauczycielski.blox.pl/2007/11/Typy-postaw-nauczycielskich.html> (14.10.2011).
- Kadzikowska-Wrzosek R., *Jak zmotywować uczniów do działania*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 1.
- Kutrowska B., *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Ziemanowicz, Wrocław 2008.
- McEwan E.K., *Jak sobie radzić z nauczycielami którzy są źli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*, Warszawa 2008.
- Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1998.
- Nowicka M., *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice teorii i praktyki kształcenia*, Olsztyn 2002.
- Rusiecki J., *Konformizm i tradycjonalizm nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1999, nr 1.
- Stępień K., *Empatia drogą do sukcesu*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 4
- Strycharska-Gać B., *Negatywne postawy nauczycieli*, [w:] *Relacje człowiek – człowiek w procesie wychowawczym*, red. B. Strycharska-Gać, Warszawa 2009.
- Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole, funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Rzeszów 2001.
- Świst J., *Nauczyciel dla uczenia – uczeń dla nauczyciela*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 2(22).

Streszczenie

W prezentowanym artykule skoncentrowano się na czynnikach wewnętrznych i zewnętrznych motywujących ucznia do nauki, które tworzą pewien ciąg przyczynowo-skutkowy, stanowiący swoistą całość. Żaden jednak uczeń nie pozostaje obojętny na oddziaływania i zachowania wobec niego nauczyciela. Przedmiotem podjętych badań była motywacja licealistów do nauki szkolnej uwarunkowana przejawianymi względem nich postawami nauczycieli. Skoncentrowano się na wyjaśnieniu oddziaływania postaw nauczycielskich na motywację licealistów, aby w późniejszej pracy pedagogicznej móc unikać i likwidować przejawy niewłaściwych zachowań, postaw, metod i środków wychowawczych demotywujących i zniechęcających ucznia do nauki, a wzmacniać te, wpływające pozytywnie na młodzież w celu zwiększenia ich motywacji podejmowania nauki.

Słowa kluczowe: uczeń, nauczyciel, postawy, motywacja

Abstract

In the presented article the concentration has been made on the internal and external factors motivating a student to learn, that do not appear individually and create some kind of a reason-result sequence, making a complete whole. None of the students is indifferent to the interactions and behaviours preferred towards him/her by a teacher. Taking the so-far theoretical assumptions into consideration, the subject of the undertaken research was motivating of high-school students to learn, conditioned by the teachers' attitudes towards them. It concentrates on the explanation of the interactions of teachers' attitudes and high-school students' motivation, so that to be able in the future pedagogical work to avoid and eliminate the manifestations of improper behaviour, attitudes, methods and educational means de-motivating and discouraging from learning, and strengthen the beneficial ones, that have impact on the youths in order to increase their eagerness to undertake learning.

Key words: student, teacher, attitudes, motivation

Dojrzałość szkolna

Anna Pękala

Rodzinne uwarunkowania środowiskowe, a gotowość szkolna

Family conditioning and the readiness for school attendance

Stanisław Szuman twierdzi, że ze wszystkich rzeczy, które dziecko lubi, najbardziej lubi się uczyć. Konieczne jest jednak zapewnienie mu do tego sprzyjających warunków biologicznych, psychologicznych i społecznych. Bycie gotowym do podjęcia systematycznej nauki w szkole, oznacza według autora osiągnięcie przez wychowanka takiego stopnia rozwoju, które uczyni go wrażliwym i podatnym na nauczanie i wychowanie w klasie I. Owa wrażliwość rozumiana jest tutaj jako stopień zainteresowania dziecka nauką w postaci i zakresie, w jakim podaje szkoła, natomiast pod pojęciem podatność autor rozumie posiadanie umiejętności podporządkowania się wymaganiom szkoły w zakresie skupienia uwagi na lekcjach, odrabiania zadań, zgodnego i harmonijnego współżycia z kolegami.

Barbara Wilgocka-Okoń analizując pojęcie dojrzałości szkolnej traktuje ją „[...] nie tylko jako zależną od wewnętrznych procesów dojrzewania, lecz jako współmiernie do wspierających dziecko lub hamujących wpływów środowiska oraz – łącznie – jako wynik interakcji zdatnym do szkoły dzieckiem a środowiskiem rodzinnym i wychowaniem przedszkolnym”¹.

Analizując literaturę przedmiotu można stwierdzić, że do 6 roku życia zdarza się w życiu człowieka to, co najważniejsze. Prowadzone w tym zakresie badania potwierdzają, jak istotny jest wpływ pierwszych doświadczeń dziecka na przebieg jego rozwoju. Cytowana wcześniej B. Wilgocka-Okoń badając zależność pomiędzy osiągnięciem gotowości szkolnej a środowiskiem, w którym wychowuje się dziecko, doszła do następujących wyników: „[...] istnieje wyraźna zależność gotowości szkolnej od środowiska. Różnice między warunkami życia dzieci mieszkających na wsi i w mieście prowadziły

¹ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, s. 12.

do znaczących różnic w poziomie gotowości dzieci do szkoły. Znacznie silniej zaznaczyły się one w obrębie środowiska niż wieku dzieci. Umożliwiły więc sformułowanie zasadniczej tezy, że nie wiek decyduje o dojrzałości szkolnej, lecz środowisko [...]”².

Zachowań społecznych każdy z nas uczy się w trakcie kontaktów z najbliższym otoczeniem. W odniesieniu do dzieci zwłaszcza tych najmłodszych największe zmiany dokonują się pod wpływem środowiska rodzinnego³. Rozwój i wychowanie stworzone w rodzinie określają indywidualną sytuację środowiskową każdego dziecka, wyznaczoną czynnikami socjo-ekonomicznymi i wychowawczo-psychologicznymi:

- dzięki rodzinie dziecko się socjalizuje i przez to staje się zdolne do uczestnictwa w życiu społecznym;
- zamierzone i niezamierzone oddziaływania wychowawcze rodziny kształtują podstawy osobowości dziecka, jego postawy i potrzeby oraz sposoby ich zaspokajania;
- poprzez kształtowanie potrzeb i stawianie dziecku wymagań rodzina wpływa także na rozwój umiejętności i zdolności oraz na poziom osiągnięć dziecka⁴.

Czynniki pierwszej grupy charakteryzowane są przez wykształcenie rodziców, ich pracę zawodową, sytuację materialną i mieszkaniową rodziny oraz jej strukturę. Elementy składowe drugiej grupy to: ogólna atmosfera wychowawcza, więzi emocjonalne w rodzinie, postawy rodziców wobec dziecka, stan i formy opieki wychowawczej nad dzieckiem oraz natężenie i sposoby kontroli zachowania dziecka⁵.

Analizując powyższe czynniki przeprowadzono badania wśród rodziców dzieci mających rozpocząć naukę w szkole. Ich celem było poznanie opinii na temat roli i znaczenia rodziny w osiągnięciu przez dziecko gotowości szkolnej. Badania prowadzono w dwóch środowiskach – miejskim (62 respondentów) i wiejskim (76 respondentów).

Tabela 1 przedstawia wykształcenie rodziców badanych dzieci.

Z tabeli 1 wynika, że wykształcenie rodziców badanych dzieci jest zróżnicowane. Największy procent rodziców dzieci zarówno z miasta jak i zamieszkujących środowisko wiejskie ma wykształcenie średnie i zawodowe.

Bezpośredni związek z wykształceniem ma charakter zatrudnienia i rodzaj wykonywanej pracy. W badaniach uwzględniono dwie kategorie zatrudnienia:

² *Ibidem*, s. 20.

³ I. Skipor-Rybacka, *Czy przedszkole przygotowuje dzieci do życia szkolnego?*, Poznań 1991, s. 25.

⁴ I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979, s. 55.

⁵ *Ibidem*, s. 56.

pracownik fizyczny i pracownik umysłowy. W trakcie analizy zgromadzonych ankiet wyłoniła się konieczność uwzględnienia liczby rodziców bezrobotnych. Wyniki badań przedstawia tabela 2.

Przedstawione dane wskazują, że zarówno w mieście, jak i na wsi zdecydowany procent rodziców zatrudnionych jest w charakterze pracowników fizycznych. Jednocześnie w mieście więcej niż na wsi jest pracowników umysłowych. Zauważalna jest również większa liczba osób bezrobotnych w mieście z przeważającą liczbą kobiet, które nie mogą znaleźć pracy.

Proces uspołecznienia przebiega zwykle spontanicznie przez naśladownictwo. Niewątpliwie w rodzinach wielodzietnych i wielopokoleniowych jest on łatwiejszy i stanowi okazję do zdobywania doświadczeń w zakresie współżycia i współdziałania.

Tabela 1. Wykształcenie rodziców badanych dzieci

Wskazanie	Miasto (n= 62)				Wieś (n=76)			
	Ojciec		Matka		Ojciec		Matka	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
wyższe	10	16,13	9	14,52	5	6,58	6	7,89
średnie	36	58,06	35	56,45	24	31,58	24	31,58
zawodowe	9	14,52	10	16,13	28	36,84	36	47,37
podstawowe	7	11,29	8	12,90	19	25,00	10	13,16
razem	62	100	62	100	76	100	76	100

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Charakter zatrudnienia rodziców badanych dzieci

Wskazanie	Miasto (n= 62)				Wieś (n=76)			
	Ojciec		Matka		Ojciec		Matka	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
pracownik umysłowy	12	19,4	10	16,1	6	7,9	12	15,8
pracownik fizyczny	44	70,9	22	35,5	66	86,8	52	68,4
bezrobotny	6	9,7	30	48,4	4	5,3	12	15,8
razem	62	100	62	100	76	100	76	100

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Wielkość rodziny

Wskaźnik	0,5		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
jednopokoleniowa	50	80,65	30	39,47
dwupokoleniowa	12	19,35	46	60,53
razem	62	100	76	100

Źródło: badania własne.

Zaprezentowane w tabeli nr 3 wyniki wskazują, że połowa badanych rodzin w mieście to rodziny jednopokoleniowe, na wsi natomiast większość dzieci wychowuje się w rodzinach dwupokoleniowych.

Modelem rodziny to kolejne pytanie, które postawiono w ankiecie. W rodzinie wielodzietnej, na ogół nie występuje nadmierna koncentracja uwagi na dziecku, która często prowadzi do postaw nadopieczniuchych hamując inicjatywę i samodzielność dziecka.

Tabela 4. Model rodziny

Model rodziny	Miasto (n= 62)		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
wielodzietna	52	83,87	64	84,21
z jednym dzieckiem	10	16,13	12	15,79
razem	62	100	76	100

Źródło: badania własne.

Wyniki wskazują, że w większości badanych rodzin zarówno w mieście, jak i na wsi dzieci wychowują się w rodzinach wielodzietnych. Dla rozwoju osobowości dziecka, ważna jest jego pozycja w rodzinie, przez którą rozumiemy obecność rodzeństwa lub jego brak. Sytuacja jedynaka wiąże się często z nadmiarem opieki ze strony rodziców, która może wyzwalać u niego postawy lękowe, małą samodzielność w działaniu i myśleniu. Okazywana mu nadmierna opiekuńczość sprawia, że może go cechować wygórowana ambicja i przesadny egocentryzm. Przy racjonalnym podejściu rodziców, jedynak ma dobre warunki do intensywnego rozwoju umysłowego.

Dzieci urodzone jako drugie i trzecie są w korzystniejszej sytuacji wychowawczej, ze względu na zdobyte przez rodziców doświadczenia przy pierwszym dziecku. Są zwykle bardziej samodzielne i otwarte na kontakty z innymi rówieśnikami.

Najmniej korzystną sytuację w rodzinach wielodzietnych ma dziecko najmłodsze. Nadmierna opieka i pobłażliwe traktowanie mogą hamować jego samodzielność. Rodzeństwo lubi okazywać mu władzę, izolować od swoich zajęć i zabaw. Ważne sprawy rodzinne rozstrzyga się bez jego udziału.

Jak układa się pozycja dziecka w rodzinach mieszkających w mieście i na wsi obrazuje tabela nr 5.

Tabela 5. Pozycja dziecka w rodzinie

Wskazanie	Miasto (n= 62)		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
najmłodsze	13	20,97	38	50,00
średnie	30	48,39	9	11,84
najstarsze	9	14,52	17	22,37
jedynak	10	16,13	12	15,79
razem	62	100	76	100

Źródło: badania własne.

Z przytoczonych danych wynika, że jedynaków jest nieco więcej na wsi niż w mieście. Najstarsze dzieci przeważają w grupie badawczej na wsi. Średnie w znacznej większości występują w mieście, a najmłodsze, stanowią połowę badanej populacji na wsi i jest ich zdecydowanie więcej niż w mieście.

Powszechnie uważa się, najlepsze warunki do pełnego rozwoju dziecka stwarza mu rodzina pełna. U dzieci z rodzin rozbitych zaobserwować można trudności wychowawcze, wynikające z niezaspokojonej potrzeby bezpieczeństwa, ustawicznej niepewności, co z kolei ma wpływ na zmniejszenie a czasem nawet zanik motywacji do uczenia się. W badanych rodzinach sytuacja przedstawia się następująco:

Tabela 6. Struktura społeczna rodzin objętych badaniami

Wskazanie	Miasto (n= 62)		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
pełna	50	80,64	72	94,74
niepełna	3	4,84	—	—
rozbita	9	14,52	4	5,26
razem	62	100	38	100

Źródło: badania własne.

Zarówno w mieście, jak i na wsi zdecydowana większość respondentów wychowuje dzieci w rodzinach pełnych. Liczba rodzin rozbitych jest w środowisku miejskim w badanej populacji dwa razy większa niż w środowisku wiejskim.

Jak zaznaczono na wstępie na rozwój i naukę dziecka istotny wpływ mają warunki ekonomiczne rodziny. Implikują one potrzeby kulturalne jej członków oraz powodują, że rodziny o niższym statusie materialnym rezygnują z potrzeb wyższych i ograniczają się do zaspokajania potrzeb bytowych. Sytuacja powodująca niezaspokojenie tych ostatnich doprowadza do problemów zdrowotnych dzieci, niedożywienia, wzrostu poczucia niepewności.

Dane na ten temat prezentuje poniższe zestawienie w tabeli nr 7.

Tabela 7. Warunki materialne rodzin

Wskazanie	Miasto (n= 62)		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
bardzo dobre	3	4,84	4	5,26
dobre	14	22,58	16	21,06
wystarczające	37	59,68	28	36,84
złe	8	12,90	28	36,84
razem	62	100	76	100

Źródło: badania własne.

Jak podają respondenci w badanej grupie lepsze warunki materialne mają rodziny mieszkające w mieście, gdzie więcej niż połowa określa je jako wystarczające i dobre, a znikoma liczba jako złe. Na wsi co trzeci respondent podaje, że ma złe warunki materialne i taka sama liczba osób, że wystarczające. Zauważalny jest również, nieco wyższy procent rodzin dobrze sytuowanych na wsi, niż w mieście.

Współcześnie uważa się, że rodzice powinni traktować dziecko z sympatią, życzliwością połączoną z konsekwentnym stawianiem wymagań. Rodzice powinni być dla dziecka autorytetem, a członków rodziny powinna łączyć silna więź uczuciowa.

Warunki materialne i lokalowe rodziny, decydują o tym, czy dziecko ma własny pokój, miejsce do zabaw, zabawki, przybory do rysowania, książki. Ważne jest również, czy w rodzinie istnieje zwyczaj wspólnych zabaw z dzieckiem, rozmów na temat czynności wykonywanych w przedszkolu. Rodzina ma obowiązek, wspierać i stymulować rozwój dziecka, czemu służą między innymi wspólne zabawy, udział w zajęciach rozwijających jego zainteresowania lub uzdolnienia.

Tabela 8. Działania rodziny w celu stymulacji rozwoju dziecka

Działania rodziny	Miasto (n=62)		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
dziecko ma swój pokój	28	45,16	26	34,21
dziecko ma swój kącik zabaw	34	54,84	44	57,89
dziecko ma przybory do rysowania	58	93,55	72	94,74
wspólne zabawy z dzieckiem	62	100	60	78,9

Źródło: badania własne. Wyniki nie sumują się, możliwość wielokrotnych odpowiedzi.

Analizując zebrane podczas badań wyniki można zauważyć, że we wszystkich rodzinach w mieście i w większości rodzin wiejskich panuje zwyczaj wspólnych zabaw z dziećmi. W obu grupach badawczych, prawie wszystkie dzieci mają przybory do rysowania. W mieście prawie połowa dzieci dysponuje własnym pokojem, na wsi natomiast zdecydowana większość ma kącki do zabaw, a pokój dzieli z rodzicami lub rodzeństwem.

Zdecydowana większość rodziców badanych dzieci podaje, że w ich rodzinach istnieje zwyczaj spędzania czasu wolnego z dziećmi. Zapytano o formy wspólnego spędzania czasu wolnego. Odpowiedzi zamieszczone zostały w poniższym zestawieniu.

Tabela 9. Formy spędzania czasu wolnego

Wskazanie	Miasto (n=62)		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
czytanie książek	30	48,39	24	31,58
rozmowy z dzieckiem	40	64,52	45	59,21
spacery, wycieczki	60	96,77	36	47,37
wyjazdy do kina	22	35,48	6	7,89
gry planszowe	50	80,65	14	18,42
brak odpowiedzi	—	—	19	25,00

Źródło: badania własne. Wyniki nie sumują się, możliwość wielokrotnych odpowiedzi.

Z przytoczonych danych wynika, że najczęściej w środowisku wiejskim czas wolny przeznaczany jest na rozmowy z dziećmi. Tę formę podaje ponad połowa respondentów. W dalszej kolejności wymieniane są spacery, wycieczki czytania książek, gry planszowe, wyjazdy do kina. Prawie 25% badanych nie podaje, w jaki sposób spędza czas z dzieckiem. W mieście natomiast wśród

form spędzania czasu wolnego z dziećmi przeważają gry planszowe, wspólne spacery, wycieczki i rozmowy. Zastanawiające jest wskazanie dotyczące czytania książek. Zdecydowanie za mała grupa rodziców – zarówno ze środowiska miejskiego jak i wiejskiego – zapoznaje swoje dzieci z literaturą. Może to w szkole objawiać się niechęcią do czytania przez dzieci.

Już w wieku przedszkolnym, można zaobserwować szczególne predyspozycje dziecka w zakresie umiejętności manualnych, tanecznych, językowych. Rodzice w miarę swoich możliwości powinni stwarzać dziecku okazje do ich kształcenia między innymi przez udział w zajęciach dodatkowych organizowanych na terenie przedszkola i poza nim. Niestety najczęściej są to zajęcia płatne, co ogranicza możliwości niektórych dzieci do brania w nich udziału. Widać to w zestawieniu zawartym w tabeli nr 10.

Tabela 10. Udział dzieci w zajęciach dodatkowych

Wskazanie	Miasto (n=62)		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
kółko plastyczne	4	6,45	—	—
kółko taneczne	14	22,58	—	—
rytmika	60	96,77	57	75,00
nauka języka obcego	40	64,52	14	18,42

Źródło: badania własne. Wyniki nie sumują się, możliwość wielokrotnych odpowiedzi.

Dane liczbowe wskazują, że dzieci w mieście uczestniczą w różnorodnych formach zajęć dodatkowych. Prawie wszystkie dzieci uczęszczają na zajęcia z rytmiki, duża grupa uczy się języka obcego. Znikoma liczba bierze udział w zajęciach tańca towarzyskiego, a jeszcze mniej dzieci uczestniczy w kółku plastycznym. Na wsi dominującą formą zajęć dodatkowych jest rytmika, na którą uczęszcza 75% dzieci rodziców wypełniających ankiety, niewielki procent dzieci uczy się języka obcego.

Jednym z najlepszych środków wychowawczych jest osobisty przykład dorosłych. Dzieci w dużej mierze uczą się naśladować ich zachowania. Przygotowanie do życia w społeczeństwie wymaga od rodziców zapewnienia dzieciom możliwości uczenia się systematyczności, wypełniania powierzonych zadań. 100% badanych odpowiedziało, że ich dzieci mają stałe obowiązki domowe. Należą do nich w obu badanych środowiskach sprzątnięcie swojego pokoju, opieka nad zwierzątkiem, wynoszenie śmieci. Rzadziej wymieniane było: odkurzenie, zmywanie po kolacji, ścielenie łóżka, opieka nad młodszym rodzeństwem.

Zdaniem rodziców, im wcześniej przyzwyczai się dzieci do pewnych zadań, tym będą one wykonywane bez większych problemów. Kilkoro rodziców podkreśliło, aby przedzielane obowiązki nie przekraczały możliwości dzieci.

Jedno z otwartych pytań zamieszczonych w ankiecie dotyczyło funkcji, jakie powinna spełniać rodzina w przygotowaniu dziecka do roli ucznia. Wśród odpowiedzi najczęściej wymieniane były: zapewnienie bezpieczeństwa, wspieranie dziecka w jego rozwoju, uczenie odpowiedzialności, wyrabianie wiary we własne siły, przekazywanie wartości.

Kryteria gotowości szkolnej dotyczą pięciu obszarów aktywności dzieci. Są nimi:

- zdobywanie wiedzy i umiejętności poznawczych,
- współdziałanie z rówieśnikami,
- osiągnięcie samodzielności
- realizowanie nowych form aktywności – nauki i pracy,
- przygotowanie do nauki czytania, pisanie i matematyki.

Rodzice biorący udział w badaniach mieli określić znaczenie rodziny w poszczególnych grupach.

Tabela 11. Znaczenie rodziny w osiągnięciu przez dziecko dojrzałości w zakresie poszczególnych kryteriów oceny gotowości szkolnej

Wskazanie	Miasto (n=62)		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
zdobywanie wiedzy i umiejętności poznawczych	58	93,55	62	81,58
współdziałanie z rówieśnikami	40	64,52	35	46,05
osiągnięcie samodzielności	62	100	76	100
realizowanie nowych form aktywności – nauki i pracy	50	80,65	60	78,95
przygotowanie do nauki czytania, pisanie i matematyki	57	91,94	58	76,32

Źródło: badania własne. Wyniki nie sumują się. Możliwość wielokrotnych odpowiedzi.

Rodzice doceniają znaczenie form aktywności edukacyjno-wychowawczej zmierzającej do kształtowania samodzielności oraz zdobywania wiedzy. Mniejsze znaczenie rodziny widzą w kształtowaniu umiejętności współdziałania z rówieśnikami, przygotowania dziecka do nauki i pracy oraz przygotowania do nauki czytania, pisanie i matematyki. Można przypuszczać, że widzą w tym rolę przedszkola. W obu badanych grupach odpowiedzi były zbliżone.

Ostatnie pytanie dotyczyło opinii rodziców na temat gotowości ich dziecka do podjęcia nauki szkolnej.

Tabela 12. Gotowość szkolna dzieci według rodziców

Wskazanie	Miasto (n=62)		Wieś (n=76)	
	Liczba	%	Liczba	%
tak	60	96,78	73	96,05
nie	1	1,61	1	1,32
brak odpowiedzi	1	1,61	2	2,63
razem	62	100	76	100

Źródło: badania własne. Prawie 100% badanych uznało swoje dzieci gotowe do rozpoczęcia nauki w klasie I.

Gotowość dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego to warunek dobrze rozpoczętej długiej drogi edukacyjnej. Czynniki warunkującymi pomyślny start dziecka w szkole są zarówno czynniki psychofizyczne przyszłego ucznia jak i aktywność dorosłych stwarzających mu warunki do właściwego rozwoju. Im więcej czasu dorośli poświęcają dziecku na wspólne rozmowy, zabawy, spędzanie czasu wolnego tym łatwiej będzie mu osiągnąć gotowość szkolną. Przeprowadzone badania wśród rodziców dzieci przygotowujących się do podjęcia nauki szkolnej pozwalają stwierdzić, że zarówno respondenci z miasta, jak i zamieszkujący środowisko wiejskie rozumieją swoją rolę w przygotowaniu dziecka do nauki. Uważają za znaczącą opiekę nad rozwojem dziecka, zaspakajanie jego potrzeb i zainteresowań, podkreślają rolę atmosfery wychowawczej panującej w domu.

Bibliografia

- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003.
 Skipor-Rybacka I., *Czy przedszkole przygotowuje dzieci do życia szkolnego?*, Poznań 1991.
 Borzym I., *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979.

Streszczenie:

Gotowość dziecka do podjęcia nauki w szkole jest warunkiem pomyślnego startu edukacyjnego. Psychicznie i fizycznie gotowe do podjęcia nauki dziecko bez przeszkód realizuje potencjał intelektualny i osobowościowy. W przygotowaniu do tej trudnej drogi, na którą wstępuje dziecko sześciolletnie, zasadnicze znaczenie ma nie tylko jego wiek i indywidualne tempo rozwoju, ale także aktywność dorosłych. Dzięki wychowaniu w rodzinie na dziecko oddziałuje złożony układ bodźców i sytuacji wynikających

z jej struktury i funkcjonowania. Sytuacja domowa, sprzyjająca rozwojowi indywidualnych zdolności dziecka wpływa dodatnio na jego wyniki w nauce i zachowanie w szkole, pozwala na łatwiejszy start w edukacji szkolnej.

Słowa kluczowe: gotowość szkolna, dziecko 6-letnie, rodzina

Abstract

Child readiness for school attendance is a condition of a proper educational start. A child that is physically and mentally ready to learn at school has no problems with the realization of intellectual and individualistic potential. Not only age but also parents' activity is of significant importance in preparing a six year old child to start this difficult task. Due to home education and upbringing a child is influenced by a complex set of impulses and situations which state the process of upbringing. Favourable situation at home fosters development of individual abilities. This results with a proper outcome at school in both educational and behavioural spheres. This situation enables an easier start in school education.

Key words: readiness for school attendance, six-year-old child, family

Maria Królicza

Postawy prospołeczne dzieci 6-letnich elementem dojrzałości szkolnej

Pro-social Attitudes in Six-Year-Olds as an Element of School Maturity

Wprowadzenie

Dyskutowane szeroko zagadnienie dojrzałości dzieci 6-letnich do szkoły w kontekście obniżenia progu obowiązku szkolnego implikuje przede wszystkim refleksję nad tym, czym owa dojrzałość szkolna jest. Uświadomienie sobie złożoności zjawiska objętego tym terminem umożliwia w praktyce efektywne działania zarówno co do pomiaru poziomu tej dojrzałości, jak i sposobów jej wypracowania, stymulowania, doskonalenia. Ważne jest także, aby poprawnie określić i rozpoznać poszczególne aspekty dojrzałości szkolnej i ich wzajemne relacje, które w znaczącym stopniu decydują o sukcesach dziecka w szkole, o wysokiej jakości jego życia szkolnego. W potocznej opinii, dla większości rodziców najbardziej znaczący jest aspekt umysłowy, a dojrzałość szkolna w tym aspekcie jest określana jako posiadana przez dziecko umiejętność czytania i pisania. Rodzice często sądzą, że jeżeli ich dziecko umie czytać i pisać w wieku przedszkolnym, to jest gotowe do nauki w szkole. Jest to absurdalne stanowisko i wymaga wielorakich wyjaśnień, korekty! Rodzice nie dostrzegają innych właściwości dziecka, które są niezbędnymi czynnikami dobrego startu szkolnego. Są między nimi, bardzo dla wymagań szkoły ważne, cechy określające poziom dojrzałości w sferze fizycznej i społeczno-emocjonalnej¹. Dlatego też celem niniejszego opracowania jest omówienie dojrzałości szkolnej jako

¹ Por. B. Kurek, M. Nodzyńska, *Mój uczeń przekracza próg szkolny*, Kraków 2005.

komplementarnego obrazu poziomu rozwoju dziecka gotowego rozpocząć naukę w szkole, z wyeksponowaniem aspektu słabo rozwijanego a tak bardzo ważnego dla nauki w szkolnym zespole klasowym – aspektu społeczno-emojonalnego dojrzałości szkolnej z jego ważnym elementem jakim są zachowania prospołeczne.

Rozważania nad koncepcjami dojrzałości szkolnej

Zainteresowanie dojrzałością szkolną dzieci (lub gotowością do nauki, gotowością do pełnienia roli ucznia itp.²) ma szczególne znaczenie jeżeli przyjmie się stwierdzenie L.S. Wygotskiego, że „dla każdej nauki istnieją optymalne, tj. najbardziej sprzyjające okresy życia. [...], zbyt wczesny lub zbyt późny okres nauki, jest zawsze szkodliwy dla rozwoju dziecka i odbija się niekorzystnie na jego rozwoju umysłowym”³. Należy przy tym pamiętać, że ten optymalny okres jest wynikiem zarówno dojrzewania organizmu jak i oddziaływania środowiska na osobę oraz jej reakcji na tendencyjne bodźce, czyli wychowanie. Początkowo zainteresowania koncentrowano na procesie dojrzewania, rozwoju organizmu i one związały silnie koncepcje dojrzałości szkolnej z biologią i psychologią⁴. Pytanie, kiedy rozpoczynać naukę szkolną⁵ jest nadal stawiane i kierunkuje ono badania psychologów, pedagogów a także rodzi zainteresowanie socjologów i działaczy polityki oświatowej.

Pojęcie dojrzałości szkolnej w pedagogice było definiowane już na początku XX wieku. Początkowo definicje i implikowane nimi badania koncentro-

² Terminy te są często w literaturze stosowane zamiennie, często też ich wyjaśnienie następuje z wykorzystaniem obu zwrotów. Na różnicę w ich znaczeniu zwraca uwagę B. Wilgocka-Okoń wskazując na poszerzony wymiar zjawisk z nimi związanych. Pisze ona, że „...podstawę zróżnicowania tych pojęć może stanowić zarówno rozumienie samego procesu dojrzewania, jak też roli uczenia się w procesie rozwojowym (B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy programu szkolnego*, [w:] *Dylematy wczesnej edukacji*, red. D. Klaus-Stańska, M. Suświłło, Olsztyn 1998, s. 11.

³ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 321.

⁴ Liczne prace zawierają analizę powstałych koncepcji dojrzałości szkolnej i ich specyficzne cechy, np. M. Pilkiewicz, *Dojrzałość szkolna. Rozwój problematyki*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, t. V, Warszawa 1970; S. Nieciński, *Podstawowe problemy badawcze dojrzałości szkolnej dzieci rozpoczynających naukę*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN”, t. XX, Wrocław 1975.

⁵ Por. S. Guz, *W jakim wieku rozpoczynać naukę szkolną?*, [w:] *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, red. S. Guz, Warszawa 1996.

wały się nad dojrzałością umysłową. Akcentowano konieczność posiadania przez dzieci cech związanych ze sprawnościami intelektualnymi. K. Penning wskazywał na dwa istotne czynniki – inteligencję oraz zdolność do koncentracji uwagi⁶. Badania prowadzone w tym samym kierunku przez m.in. Herberta Winklera umacniały tezę o dojrzałości intelektualnej jako podstawie gotowości dziecka do szkoły. Uważali oni, że stopień rozwoju umysłowego pozwalający na naukę czytania, pisania, liczenia, także odpowiedni zasób słów, sprawność myślenia, zapamiętywania, tworzenia pojęć, zdolność obserwacji, sprawność ręki itd. jest wystarczającym warunkiem sukcesów szkolnych⁷. W toku badań nad dobrą jakością startu szkolnego dzieci okazało się szybko, że jest ona zależna od cech rozwoju społeczno-emocjonalnego. Dzieci z dojrzałością intelektualną, wysoką sprawnością umysłową osiągały niższe wyniki w nauce i napotykały trudności, aby w pełni podolać wymaganiom nauki szkolnej. Badania nad określeniem przyczyn takiego stanu rzeczy doprowadziły do rozszerzenia koncepcji dojrzałości szkolnej o kolejne aspekty rozwojowe, w tym zwłaszcza o aspekt emocjonalno-społeczny. Psychologowie tzw. szkoły wiedeńskiej (Charlotte Buhler, Hildegard Hetzer, Lotte Schenk-Danzinger) uważali, że czynnikiem warunkującym powodzenie szkolne dziecka są jego umiejętności społecznego funkcjonowania w grupie, do których zaliczyć należy umiejętność współdziałania, podporządkowania się nakazom i zakazom, poznanie i stosowanie reguł społecznych. Priorytetowe jest w działaniu dziecka podejmowanie decyzji, inicjowanie i wytrwałość w działaniu, wykonywanie zadań mimo trudności. Dopelnieniem dojrzałości szkolnej jest umiejętność skupiania uwagi, rozpoznawania i rozumienia symboli⁸. Elementy te zostały włączone do prób testowych stworzonego testu L. Schenk-Danzinger.

Psychologowie Niemieckiego Instytutu Międzynarodowych Badań Pedagogicznych (m.in. Henryk Roth) także akcentowali wielką rolę dojrzałości społecznej. Wskazywali na konieczność wytrwałości dzieci w realizacji stawianych im zadań, podporządkowywaniu się obowiązującym zasadom grupowego współdziałania, współzycia. Dodawali do tego umiejętności intelektualne, takie jak umiejętność dostrzegania i odtwarzania znaków graficznych czy znajomość zbioru małowiczego. Według tych koncepcji dojrzałość szkolna

⁶ B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Po-mykało, Warszawa 1993, s. 111.

⁷ Na cechy te wskazują próby w Teście Herberta Winklera z 1930 roku, por. S. Słyszowa, *Poznanwanie dzieci rozpoczynających naukę i kierowanie ich rozwojem*, Warszawa 1974, s. 28.

⁸ Por. B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna w perspektywie historycznej*, [w:] *O pomysłny start ucznia w szkole*, „Biuletyn Informacyjny PTD”, red. W. Brejnak, Warszawa 2002, s. 29–30.

to komplementarny zespół społecznych cech dziecka, właściwości osobowych dobrego funkcjonowania w grupie, właściwości intelektualnych⁹.

W koncepcje dojrzałości szkolnej o szerokim zakresie wpisuje się definicja Stefana Szumana, według której dojrzałość do szkoły to „osiągnięcie przez dzieci takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który czyni je wrażliwymi i podatnymi na systematyczne nauczanie i wychowanie w klasie pierwszej szkoły podstawowej”¹⁰. Wskazuje on w swojej koncepcji m.in. takie czynniki, które umożliwiają efektywne rozpoczęcie nauki szkolnej, jak: właściwości fizyczne dziecka, rozwój intelektualny, umiejętność spostrzegania świata, zdolność krytycznego ustosunkowania się do cudzych twierdzeń, rozwój uczuciowy dziecka, rozwój zainteresowań, woli, osiąganie równowagi psychicznej, zdolności harmonijnego współżycia i współdziałania z kolegami i dorosłymi¹¹. Odniesienie dojrzałości szkolnej do określonego poziomu, zdecydowanie utrudnia jej badanie, pomiar, określenie (trudność stanowi wypracowanie normy, wzorca) a także problemem staje się rozpoznanie wzajemnego warunkowania się cech dzieci w obszarach poszczególnych czynników. Jednak na podkreślenie zasługuje zdecydowane włączenie pod rozwałę dojrzałości szkolnej sfery emocji, woli, społecznego funkcjonowania.

Także wieloaspektowy wymiar ma definicja dojrzałości szkolnej proponowana przez Barbarę Wilgocką – Okoń, która pisze: „dojrzałość szkolna to osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju intelektualnego, społecznego i fizycznego, jaki jest niezbędny do sprostania wymaganiom szkoły”¹². Widać więc, że aby dziecko mogło z powodzeniem uczyć się w szkole, musi być dojrzałe nie tylko w jakimś jednym aspekcie, ale w wielu. I również wśród tych aspektów jest wskazany aspekt rozwoju emocjonalno-społecznego. Wagi rozwoju społecznego dla osiągnięcia dojrzałości szkolnej upatruje się także w przygotowaniu dziecka do pełnienia nowych ról społecznych – kolegi w klasie, ucznia – co może stać się bodźcem do efektywnej nauki szkolnej, jak i przyczyną różnego rodzaju trudności w szkole.

Również Janina Parafiniuk-Soińska opisuje poszczególne komponenty dojrzałości szkolnej w aspekcie fizycznym, umysłowym, społecznym, emocjonalnym, wolicjonalnym. W interesujących nas aspektach – społecznym, emocjonalnym i wolicjonalnym, które stanowią podstawę postaw prospołecznych, Autorka wskazuje następujące komponenty: poczucie obowiązku, podporządkowanie się poleceniom, nawiązywanie kontaktów społecznych,

⁹ Por. *ibidem*.

¹⁰ S. Szuman, *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii...*, s. 155.

¹¹ *Ibidem*.

¹² B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna czy a środowisko*, Warszawa 1972, s. 40.

zbiorowe współdziałanie, samopoczucie w grupie, kierowanie i kontrolowanie uczuciami, formy przejawiania i uzewnętrzniania uczuć, zmiany w nasilaniu uczuć, wytrzymałość w pracy, celowa działalność, podejmowanie inicjatyw, doprowadzenie podjętych zadań do końca¹³.

Przedstawione refleksje o wybranych, przykładowych koncepcjach dojrzałości szkolnej pozwalają stwierdzić, że zjawiska wchodzące w zakres tego terminu są złożone, pozostają we wzajemnych uwarunkowaniach i stanowią trudny przedmiot badań. Zauważyć również można, że mocno akcentowany jest wieloaspektowy, dynamiczny charakter dojrzałości szkolnej, z podkreśleniem rozwoju emocjonalno-społecznego jako elementu umożliwiającego dzieciom osiągnięcie wysokiej jakości nauki szkolnej. Wiąże się ten rozwój z formowaniem zrębów postaw prospołecznych i ich doskonaleniem u dzieci w wieku przedszkolnym.

Zachowania prospołeczne – próba zdefiniowania i określenia ich przyczyn

Komponenty rozwoju społecznego dzieci, które osiągnęły gotowość do podjęcia nauki szkolnej wskazują na charakterystyczne ich zachowania w grupie społecznej – tej małej – rodzinnej oraz rówieśniczej przedszkolnej, a także grupie większej – w najbliższej wspólnocie sąsiedzkiej a także narodowej. Zachowania te można określić jako wyraz postaw prospołecznych. Czym zatem są owe postawy? Analiza literatury filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej pozwala stwierdzić, że mówiąc o postawie prospołecznej mamy na myśli takie działanie człowieka, którego celem niesienie korzyści innej osobie lub społeczności. Działania te określamy jako pomaganie, wspieranie, współdziałanie, ochrona. Działania te związane są z określonymi wartościami i emocjami, które mają zabarwienie pozytywne, dodatnie. Aby takie zachowanie mogło wystąpić musi zaistnieć wiele warunków, m.in. świadomość sytuacji, w której konieczne jest takie zachowanie, gotowość do podjęcia decyzji o działaniu, świadomość działania dobrego (świadomość dobra), świadomość własnych możliwości (choć często zachowania prospołeczne nie charakteryzują się wysokim stopniem analizy racjonalnej, ale wysoką emocjonalnością, impulsywnością – wówczas mamy obraz postawy niepełnej. Takie określenie jest uzasadnione w przypadku, kiedy przez postawę rozumiemy „względnie stałą i zgodną organizację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną podmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów”¹⁴.

¹³ J. Parafiniuk-Soińska, *Przygotowanie dzieci do nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej*, Poznań 1971.

¹⁴ T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977, s. 18.

Postawy prospołeczne są bardzo złożone i wielorako determinowane. Złożoność ta jest wynikiem m.in. tego, że komponent poznawczy jest silnie związany z przyjętymi standardami, wzorcami i dokonywaniem wartościowania sytuacji prowadzącej do zachowania pomocowego. Komponent emocjonalny związany jest z dużą wrażliwością emocjonalną, doświadczaniem szerokiej gamy pozytywnych emocji i uczuć rodzących zachowania pomocowe oraz im towarzyszących. Złożoność tkwi także w niejednoznacznych relacjach owych pozytywnych emocji i uczuć z zachowaniami. Tak może być w przypadku zachowań wobec osób niepełnosprawnych – emocje lęku, awersji na wygląd, niechęć do kontaktu z taką osobą, uczucie litości itp. towarzyszą gotowości do działania a także konkretnym działaniom pomocowym, opiekuńczym chroniącym takie osoby.

Przy tak złożonej, dynamicznej strukturze rodzi się pytanie istotne dla pedagogów: Co jest bazą (przyczyną) zachowań prospołecznych i czy można je formować, oddziaływać na nie? Poszukując odpowiedzi na to pytanie powstało kilka koncepcji starających się wytłumaczyć nastawienie prospołeczne ludzi. Jedną z szerzej znanych i stosowanych do interpretacji postaw prospołecznych jest teoria wymiany społecznej¹⁵, jest ona również jedną z najważniejszych teorii psychologii społecznej. Stwierdza ona, że często działamy powodowani dążeniem do maksymalizacji zysków i minimalizacji kosztów przy trosce o własny interes. W społecznych relacjach ludzie usiłują zmaksymalizować stosunek społecznych zysków do kosztów, które mogą mieć charakter zarówno psychologiczny, jak i rzeczowy. W obszarze korzyści z postaw prospołecznych mieści się zadowolenie, że uczyniliśmy dobrze, zyskujemy pozytywną opinię u innych, mamy dobre samopoczucie. Często też istnieją koszty ponoszone w toku działań prospołecznych – pomocowych czy ochronnych, opiekuńczych. Wśród nich może być utrata własnego zdrowia czy życia, straty materialne wynikłe z finansowania działań, niezadowolenie, kiedy błędnie rozpoznano sytuację do działania itp. Działaniom prospołecznym towarzyszą trzy mechanizmy:

- a) postępowanie tak, jak chcielibyśmy aby postępowano wobec nas – norma wzajemności;
- b) niesienie pomocy łagodzi dyskomfort związany z przyglądaniem się cudzemu nieszczęściu – mechanizm uwalniania (w części członków pomaga,

¹⁵ Teoria wymiany społecznej jest różnorodna i ma wielu przedstawicieli. Opis jej założeń, uwarunkowań i sformułowanych twierdzeń zawierają liczne opracowania, np. R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 1996; J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002; J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa 2004; P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczna*, Kraków 2003; J. Bierówka, *Zasada wzajemności w społeczeństwie informacyjnym*, Kraków 2009 i in.

aby pozbyć się nieprzyjemnych stanów wywołanych cudzym cierpieniem – niepokój, napięcie, poczucie zagrożenia itd.);

- c) pomaganie jest nagradzające – pozwala jednostce zdobyć uznanie i zadowolenie, podziw

W myśl teorii wymiany społecznej człowiek podejmując działania pomocowe kalkuluje związane z nim straty i zyski a w wyniku tego chęć działania prospołecznego zmniejsza się, kiedy koszty są wysokie a wzrasta w wypadku wysokich zysków. Teoria ta zaprzecza stwierdzeniu, że zachowanie prospołeczne jest wyrazem altruizmu, rozumianego jako działanie na rzecz pomyślności drugiej osoby z pominięciem własnego interesu. Ludzie podejmują działania pomocowe, gdy leży to w ich interesie. Takie stwierdzenie wywołuje sprzeciw psychologów, którzy uważają, że ludzie pomagają z potrzeby, dla samego pomagania, czemu towarzyszy empatia, współodczuwanie z potrzebującymi.

Inną teorią jest rozwijana w ostatnich latach teoria socjobiologii¹⁶, która przy zastosowaniu praw teorii ewolucji usiłuje wyjaśnić takie zjawiska jak zachowania prospołeczne. Przyjmuje ona, że wiele tych zachowań ma swoje korzenie w materiale genetycznym (ludzie posiadający określone geny będą bardziej skłonni do zachowań prospołecznych). Kolejne założenie głosi, że w toku ewolucji część zachowań prospołecznych była bardziej utrwalana niż inne i że stanowią tym samym stały element genetycznego dziedzictwa. Część zwolenników socjobiologii wyjaśnia zachowania prospołeczne, używając pojęcia „doboru krewniaczego”. Zgodnie z tym pojęciem człowiek może zwiększyć prawdopodobieństwo przekazania swoich genów następnym pokoleniom nie tylko przez posiadanie dzieci, ale także dzięki przeżyciu spokrewnionych z nim osób i dlatego podejmujemy działania ochronne, opiekuńcze, pomocowe – prospołeczne.

Koncepcje, które pozwalają uświadomić sobie konieczność podejmowania zachowań prospołecznych należą do teorii powstawania, formowania się wszelkich postaw, obecne m.in. w psychologii (w tym psychologii społecznej) czy socjologii. Jedną z nich jest teoria przedstawiona przez Tadeusza Mądrzyckiego¹⁷, który twierdzi, że postawy społeczne kształtują się pod wpływem wielu czynników, takich jak wpływ grup społecznych, kultura, płeć, wiek. Wiek jako czynnik rozwoju postaw związany jest ze zmianą stawianych przed osobą zadań, zmianami pełnionych ról społecznych w poszczególnych okresach życia,

¹⁶ Jest to teoria, w ramach której zjawiska społeczne tłumaczy się stosując prawa teorii ewolucji, por. np. E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2012; J. Reykowski, G. Kochańska, *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa 1980; D. Clark, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańsk 2003 i inne.

¹⁷ T. Mądrzycki, *op. cit.*

rodzajem kontaktów jednostki z członkami grupy. Ten zespół uwarunkowań silnie oddziałuje na dziecko będące na progu systematycznej nauki szkolnej. Przed uczniem klasy I stają nowe zadania, osadzony zostaje w nowej dla siebie roli i stawiany jest w sytuacji nawiązywania zróżnicowanych interakcji, relacji z rówieśnikami i dorosłymi (nauczyciele, pracownicy administracyjni szkoły, specjaliści w różnych dyscyplinach itd.). Jeżeli uczeń będzie miał umiejętności poruszania się w grupie, rozpoznawania i budowania norm w niej obowiązujących, współdziałania, wspomagania członków grupy, empatię, zdolność do podejmowania decyzji, świadomość obowiązku – wówczas jego szanse na własny osobowy rozwój rosną. Wskazane umiejętności stanowią przykładowy wyraz zachowań prospołecznych warunkujących dojrzałość szkolną dzieci.

Obraz zachowań prospołecznych w wybranych koncepcjach dojrzałości szkolnej

Licznie prowadzone badania nad dojrzałością szkolną dzieci zawierają analizę wyników i opis wymogów wobec dziecka, którym sprostanie zadecyduje o jakości życia szkolnego. Podstawowe umiejętności z zakresu zachowań prospołecznych sprowadzono do następujących zachowań i nastawień emocjonalno-wolitionalnych:

- chęć i umiejętność nawiązywania kontaktów z rówieśnikami jak również nauczycielem,
- samodzielność i zaradność w podstawowych sprawach codziennych,
- zdolność przystosowania się w nowym środowisku,
- równowaga uczuciowa – zdyscyplinowanie i podporządkowanie się normom współżycia w grupie,
- wrażliwość na potrzeby innych,
- obowiązkowość, wytrwałość, sumienność w zalecanych zadaniach,
- wiara w siebie, niezniechęcanie się trudnościami,
- samokontrola swego zachowania i wykonywanej pracy¹⁸.

W opracowaniu Elżbiety Waszkiewicz spotykamy model dojrzałości szkolnej, w którym zachowania prospołeczne przyporządkowano dojrzałości emocjonalno-społecznej i dziecko scharakteryzowano jako to, które „Jest w znacznym stopniu samodzielne. Chętnie i łatwo nawiązuje kontakty z nauczycielem i kolegami. Posiada umiejętność podporządkowania się niezbędnym wymaganiom dyscypliny. Jest obowiązkowe, wytrwałe i wrażliwe na opinię nauczyciela.

¹⁸ Por. B. Zakrzewska, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa 2003.

Cechuje je taki stan równowagi nerwowej, która umożliwia opanowanie reakcji emocjonalnych¹⁹.

Dojrzały sześciolatek winien być zdolny do współbrzmienia uczuciowego i posiadać umiejętność rozpoznawania stanów uczuciowych u innych. Powinien także być zdolnym do uczuć wyższych, patriotycznych, estetycznych, humanitarnych. Ważna jest umiejętność współpracy i współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi, co wyraża się w spokojnym rozstawianiu się dzieci z opiekunami, bezkonfliktowy, łatwy sposób dołączania do grupy rówieśniczej, spokojne, radosne w charakterze komunikowanie się z rówieśnikami. Takie umiejętności i cechy osobowościowe to wprost obraz postaw prospołecznych. Np. jednym z wyznaczników współdziałania i współpracy jest „gotowość niesienia pomocy”, „dzielenie się materiałem i przyborami”, „odczuwanie trudności koleżanek/kolegów w toku rozwiązywania zadań”, „motywowanie, zachęcanie koleżanek, kolegów do wspólnego działania”, „umiejętność podporządkowania się decyzjom innych” czy „okazywanie życzliwości i zrozumienia koleżankom/kolegom w toku wspólnej pracy”.

Z takimi ukształtowanymi umiejętnościami dziecko w nowych dla siebie warunkach nauki szkolnej będzie w stanie podolać wyzwaniom edukacyjnym, podjąć nowe zadania. Ułatwią mu one przewyżczanie trudności codzienności szkolnej – wspólne uczenie się z koleżankami/kolegami, otrzymywanie wsparcia od koleżanek/kolegów, z którymi współpracuje w różnych formach, otrzymywanie pomocy w różnych dziedzinach nauki szkolnej itp. Przy takich zachowaniach rodzi się w grupie rówieśniczej więź stanowiąca silną ochronę dla dzieci szkolnych, wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i przynależności do grupy, a to wzmacnia i wzbogaca dziecko emocjonalnie. Wspomaganie osiągania dojrzałości szkolnej poprzez doskonalenie zachowań prospołecznych staje się koniecznym, choć trudnym, zadaniem dla rodziców i nauczycieli w przedszkolu. W ogólnym rozwoju sfera emocjonalno-społeczna jest najbardziej wrażliwa i wymaga delikatności ze strony wychowawców i rodziców.

Działania kształtujące zachowania prospołeczne jako elementu dojrzałości szkolnej

Działania formowania postaw prospołecznych u dzieci w wieku przedszkolnym są uzależnione od wielu czynników, ale najistotniejsze z nich to oddziaływanie rodziny i przedszkola na dziecko. Oba te środowiska, bliskie dziecku,

¹⁹ E. Waszkiewicz, *Stymulacja psychomotorycznego rozwoju dzieci 6–8-letnich*, Warszawa 1991, s. 22–23; H. Prus-Wiśniewska, *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Kraków 1995, s. 70–79.

są źródłem mechanizmów i konkretnych bodźców, które wspomagają powstawaniu postaw prospołecznych i stymulują takie zachowania.

Pierwszym środowiskiem, w którym dziecko spotyka się z zachowaniami prospołecznymi i działaniami je formującymi jest rodzina. W niej to dziecko spotyka, doświadcza zachowań pomocowych, opiekuńczych, chroniących. Jest ono początkowo obiektem, adresatem tych poczynań. Obserwuje ich charakter, przebieg i następstwa, które samo odczuwa. Zapamiętuje formy wyrażania nastawień sympatii, miłości, empatii. Jednocześnie poznaje obowiązujące w rodzinie normy i zasady, w myśl których podejmowane są działania prospołeczne. Poprzez naśladownictwo rodziców, starszego rodzeństwa i pozostałych krewnych włącza poznane zachowania w swoje działania. Powtarza zachowania członków rodziny wobec niego, adresując je do wybranych krewnych. Na miarę swoich możliwości psychofizycznych dokonuje transferu zachowań, w których okazuje opiekuńczość, szacunek, pomoc. Na przykład naśladuje działania opiekuńcze jakimi są szykowanie posiłków czy karmienie kierując je na młodsze rodzeństwo lub starszych członków rodziny. W codziennych zachowaniach pomaga bliskim, np. poprzez rozpakowywanie zakupów, porządkowanie wspólnych miejsc odpoczynku, zabawy czy pracy.

Ważne przy tym jest przestrzeganie pewnych warunków, do których można zaliczyć:

- mnożenie przez rodziców, w obecności dzieci, własnych zachowań prospołecznych wobec członków rodziny i innych osób, w sposób jasny, możliwy do zrozumienia przez dzieci – jako przykłady, które dzieci mogą obserwować i analizować;
- okazywanie sobie przez wszystkich członków rodziny szacunku, miłości, godności własnej i wrażliwości na cudze potrzeby;
- wzmocnienie przez rodziców dziecięcych działań prospołecznych wyjaśnieniem, uzasadnieniem, tłumaczeniem powodów, dla których są podejmowane;
- wskazywanie na korzyści, które odnoszą osoby, na które zachowanie prospołeczne jest nakierowane;
- uwrażliwianie na sytuacje, w których widoczne są objawy koniecznej pomocy, dostrzeganie charakterystycznych zachowań osób w tych sytuacjach;
- współodczuwanie z dzieckiem radości z podejmowanych przez nie zachowań prospołecznych;
- prowadzenie rozmowy na temat odczuć, nastawień osób odbierających pomoc, opiekę, aby przez zachowania prospołeczne (w zamiarze dziecka) nie doszło do zachowań uwłaczających godności osób, sprawiania przykrości, aby umiejętnie nieść pomoc pamiętając o poczuciu wartości każdego człowieka;

- przekazywanie jednoznacznego komunikatu o wartościach przyjętych w domu oraz reguł obowiązujących w rodzinie;
- postępowanie zgodne z przyjętymi wartościami oraz przestrzeganie obowiązujących norm w rodzinie;
- niestosowanie nagród za zachowania prospołeczne;
- wskazywanie zachowań prospołecznych podejmowanych poza domem, dla korzyści innych osób;
- okazywanie zachowań prospołecznych bez względu na sympatię czy antypatię do określonych osób (aby nie wspierać gotowości niesienia pomocy tylko wybranym, lubianym osobom);
- unikanie żartobliwych komentarzy, lekceważących uwag o sposobie niesienia pomocy, oceniania efektywności działań w uwagi na kryteria pozaosobowe.

Analizując przedstawione wyżej wskazania dla rodziców wspomagających dzieci w formowaniu postaw prospołecznych należy pamiętać, że nie prowadzi się w rodzinie ściśle zaplanowanego, wieloetapowego kreowania zachowań prospołecznych dzieci. Jest to działanie naturalne, sytuacyjne i dlatego najważniejsza uwaga dotyczy stwarzania przez rodziców sytuacji, które postawią dzieci w sytuacji zadaniowej stymulującej zachowania prospołeczne. Rodzice winni więc stwarzać i wykorzystywać sytuacje, w których uczestniczą członkowie rodziny z wielu pokoleń, różnych płci, podatności na pomoc itp.

Również drugie środowisko wychowawcze – przedszkole – ma możliwości wspierania dzieci w formowaniu zachowań prospołecznych. Możliwości te tkwią w następujących czynnikach:

- a) funkcjonowanie elementów partnerskich w relacjach nauczyciel–wychowanek
- b) otwarta, twórcza osobowość nauczyciela,
- c) staranne kwalifikacje i kompetencje nauczyciela.

Partnerstwo zakłada poszanowanie wzajemnej autonomii, poszanowania prawa do stanowienia o sobie, swobodę w podejmowaniu decyzji. Jednak wskazanie granic tej swobody na obszarze przynależnym do sfery intymności partnera wprowadza dziecko w cechy uspołecznienia – pozwala zobaczyć partnera (wzajemnie), dziecko dostrzega Drugiego, jego potrzeby, sytuacje wymagające zrozumienia, wsparcia, działań pomocowych. Zaczyna poznawać lub tworzyć normy grupy, w której funkcjonują partnerzy, zaczyna je przestrzegać licząc się z potrzebami, sytuacją Drugiego. Może to odbywać się drogą aktywności dzieci, ich wielokierunkowego działania stymulowanego zadaniami nauczycielskimi, które winny uwzględniać dziecięce możliwości, autorskie, dziecięce propozycje i pomysły, poziom dziecięcych doświadczeń i skalę wrażliwości emocjonalno-wolicjonalnej. Konieczne w układzie partnerskim jest przyznanie wzajemnego prawa przez nauczyciela dzieciom (i na-

uczycielowi przez dzieci) do odrzucania zadań i pomysłów, ale zawsze z zachowanie ukierunkowania na osiągnięcie postawionych celów.

Wyrazem partnerskiego funkcjonowania nauczyciela i dzieci są umiejętności okazywania wzajemnej akceptacji, uczciwość w zachowaniach wobec siebie i wyczuwalna, obustronna empatia. Takie partnerskie funkcjonowanie pozwala dzieciom, które są autentycznymi uczestnikami (podmiotami) doświadczać akceptacji, empatii oraz tak, jak w rodzinie – poprzez naśladownictwo, identyfikację i internalizację – budować takie zachowania u siebie i poprzez transfer tych zachowań na stosunek do innych osób ze swego otoczenia, kształtować prospołeczne zachowania.

Istotnym czynnikiem dla skuteczności procesu oddziaływania w przedszkolu na formowanie zachowań prospołecznych dzieci, jest określony obraz osobowości nauczyciela. W klasycznych już dziś rozprawkach o osobowości nauczyciela²⁰ i jej wpływie na wychowanka stwierdzano, że istnieją takie cechy osobowościowe nauczyciela, które wzmacniają jego wysiłki wychowawcze, w tym także w zakresie formowania postaw prospołecznych wychowanków. I tak np. Jan Władysław Dawid uważa, że taką cechą jest „miłość dusz ludzkich”, która decyduje o efektywności jego pracy. Wzmacniają ją także takie cechy, jak: skłonność do społecznego działania, obowiązkowość, poczucie odpowiedzialności, sprawiedliwość i odwaga moralna. Mieczysław Kreutz akcentuje miłość do ludzi, skłonność do działania społecznego a zwłaszcza „zdolność sugestywna”. W innych rozprawkach odnajdujemy podobne cechy, wśród których odnaleźć można zawsze cechę gotowości do społecznego działania, a zatem podejmowania działań na korzyść innych (zwłaszcza uczniów), gotowość niesienia im pomocy.

Wśród licznych współczesnych rozpraw dotyczących osobowości, kompetencji i kwalifikacji nauczycieli spotkać można jeszcze inne cechy nauczyciela. Przykładem jest propozycja „efektywnej osobowości nauczyciela”, którą wprowadza Zdzisław Kosyrz. Píše on, iż przez „osobowość efektywną” rozumie się taki układ właściwości osobowych wychowawcy, które wyznaczają jego działanie i myślenie pedagogiczne. Na układ ten składają się ściśle ze sobą zintegrowane składniki obejmujące: światopogląd, motywacje, zainteresowania, zdolności, inteligencję, mechanizmy temperamentalne i charakterologiczne oraz samoregulacyjne²¹. W tej grupie cech ważny jest światopogląd nauczyciela, bowiem świadomość określonych norm, wartości, sądów o otaczającym świecie jest podstawą wspomaganie rozwoju dziecka i formowania jego postaw, także prospołecznych. Im bardziej nauczyciel jest otwarty na swoich wychowanków, na poglądy o świecie, na podmiotowość dziecka, na gotowość do

²⁰ Por. J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1912.

²¹ Z. Kosyrz, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1999, s. 26.

wspierania jego sądów, na akceptację jego działań wyrosłych z szacunku i zrozumienia Drugiego, tym efektywniejsze będzie wychowanie w zakresie formowania dojrzałości społecznej dzieci a w jej obrębie postaw prospołecznych.

Kolejny czynnik efektywnie wpływający na tworzenie postaw prospołecznych dzieci w przedszkolu jest także związany z osobą nauczyciela i odnosi się do jego szeroko rozumianych kwalifikacji i kompetencji. W odniesieniu do nauczycieli przedszkoli znacznie wzrosły oczekiwania i wymagania dotyczące jego kwalifikacji. Dzisiejszy nauczyciel przedszkola winien mieć pełne wykształcenie kierunkowe (minimum licencjat z wychowania przedszkolnego lub edukacji elementarnej czy też wczesnoszkolnej i przedszkolnej) lub magisterskie w wymienionych zakresach. Kwalifikacje te można zdobyć tylko w szkołach wyższych, szkołach akademickich. Otrzymana tam szeroka, wielokierunkowa wiedza oraz uczestnictwo studentów w oddziaływaniach wprowadzających w kulturę, ułatwia samodoskonalenie i samokształcenie wyrażające się także zachowaniami prospołecznymi (np. poprzez poznanie założeń koncepcji działań pomocowych i warunków ich rozbudzenia nauczyciel będzie efektywniej pracował w tym zakresie, stosować się będzie do poznanych założeń i zwracał uwagę na warunki organizacji oddziaływań prospołecznych).

W praktyce pedagogicznej szczególnie ważne są kompetencje nauczyciela przedszkola bowiem, obok formalnych kwalifikacji, o efektywnej pracy nauczyciela decyduje rzeczywista wiedza, otwartość na innych, kreatywność, komunikatywność, asertywność, sprawności różnego typu itp., czyli określone kompetencje. Według Marii Czerepaniak-Walczak kompetencja to świadomy, wyuczalny i satysfakcjonujący poziom sprawności warunkujący efektywne zachowanie się²².

Dla wspierania dzieci w budowaniu zachowań prospołecznych znaczenia nabiera każdy z rodzajów kompetencji, które charakteryzuje Irena Oksińska. Wyróżnia ona:

- kompetencje interakcyjne,
- kompetencje interpretacyjne,
- kompetencje moralne,
- kompetencje komunikacyjne.

Pierwszy rodzaj kompetencji odnosi się do rozumienia siebie, innych ludzi, rzeczy a to pozwala interpretować rzeczywistość i wskazywać jej znaczenie. Kolejne dwa rodzaje kompetencji pozostają ze sobą w silnym związku i obejmują refleksję moralną o własnym postępowaniu, wyjaśnianie i rozumienie zasadności podejmowanych decyzji oraz działań, a także refleksja na sobą, własną wartością, siłą niezależności i rozumienia wolności innych (przede wszystkim

²² M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty (próba zastosowania)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20.

wychowanków). Ostatnia grupa kompetencji nauczyciela to zdolności służące komunikowaniu się, w którym doświadcza nauczyciel swojej podmiotowości i podmiotowości wychowanka w atmosferze akceptacji, empatii, wymiany myśli oraz wartości²³.

Spotkać można w innych typologiach kompetencji nauczyciela, także bardzo ważne, kompetencje wychowawcze, bowiem one wskazują na działania i postawy prospołeczne nauczyciela. Do tych kompetencji zaliczyć można umiejętność współpracy-współdziałania z innymi, swobodne poruszanie się w zjawiskach kultury, umiejętności dialogowych (rozumianych szeroko – jako dialog z dzieckiem, ale też ze współpracownikami, władzami oświatowymi, rodzicami), nadawania znaczeń zjawiskom społecznym i umiejętność stymulowania zjawisk społecznych, w tym postaw prospołecznych²⁴. Nie bez znaczenia są kompetencje specjalistyczne obejmujące obok wykształcenia pedagogicznego wiedzę ze znajomości literatury fachowej, korzystanie z niej, umiejętność samokształcenia, gotowość do samodoskonalenia. Wsparte one winny być kompetencjami dydaktycznymi, które obejmują wiedzę dydaktyczną – o formach, metodach i środkach przekazu informacji dzieciom oraz o metodach formacji ich osobowości (na podstawie doskonałej wiedzy psychologicznej, która jest z kolei elementem kompetencji psychologicznych). Do kompetencji psychologicznych H. Hamer zalicza: pozytywne nastawienie do dzieci, empatię, komunikatywność, umiejętność współpracy w zespole, dobrą komunikację interpersonalną, otwartość, kreatywność, zaangażowanie oraz umiejętność łączenia teorii z praktyką²⁵.

Namysł nad przedstawionymi przykładami kompetencji nauczyciela pozwala stwierdzić, że z takimi zdolnościami nauczyciel przedszkola jest przygotowany do wspomagania dzieci w formowaniu ich zachowań, postaw prospołecznych. Dołączając do tego silną więź, która łączy nauczyciela przedszkola z dzieckiem, więź, która czyni go wyjątkowo ważną dla dziecka osobą, która powoduje, iż staje się on rzeczywistym autorytetem dla dziecka przedszkolnego otrzymujemy zespół czynników o wysokiej efektywności z zakresu formowania postaw gotowości bezinteresownego działania na rzecz innych.

²³ Por. I. Oksińska, *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 6.

²⁴ Szeroko opisane zostały te kompetencje przez M. Czerepaniak-Walczak w pracach opisujących kompetencje, np. M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997; eadem, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.

²⁵ Por. H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994, s. 25–27.

Podsumowanie

Rozważania nad koncepcjami dojrzałości szkolnej, badania nad dojrzałością szkolną pozwalają stwierdzić, że jest to złożone zjawisko, bardzo ważne dla rozwoju dziecka, wspierania go w nowych warunkach systematycznej nauki szkolnej a w przyszłości efektywnego, satysfakcjonującego dziecko i społeczeństwo pełnienia ról, osiąganie wysokiej jakości życia. Przez to wiąże się dojrzałość szkolna nie tylko z pojedynczymi losami określonych dzieci, ale także z różnorodnymi oczekiwaniami społecznymi.

Traktując zatem dojrzałość szkolną jako rezultat dotychczasowego rozwoju dziecka, oddziaływania wychowawczego rodziny a także procesu edukacji przedszkolnej konieczne staje się widzenie jej w kontekście działań polityków oświatowych. Już w latach 60. XX wieku Romana Miller zauważała tę zależność i pisała: „Proces wychowania przebiega na dwóch poziomach: jako część działań polityków i działaczy, decydujących o całości życia społecznego i planujących jego rozwój [...] i jako ciąg działań wychowawców [...], którzy bezpośrednio oddziałują na młode pokolenie”²⁶.

Ten związek jest szczególnie ważny w dzisiejszych czasach, kiedy zmiany w życiu społecznym następują bardzo szybko i obejmują także funkcjonowanie szkoły jako instytucji i procesu edukacyjnego w niej prowadzonego. Zmiany te implikują także takie decyzje, jak reforma szkolnictwa odnośnie progu obowiązku szkolnego – obniżenie do lat sześciu. Taka decyzja wymaga jednak szerokiego, wieloaspektowego rozpoznania (m.in. gotowości nie tylko dzieci do szkoły, ale i gotowości szkoły do przyjęcia dzieci 6-letnich jako uczniów).

Badania w tym zakresie winny również być starannie prowadzone w wymiarze gotowości dziecka do działań, postaw prospołecznych. Czy głęboka, krytyczna refleksja nad wynikami badań będzie możliwa w silnych uwarunkowań socjokulturowych czasu kryzysu? Pytanie to pozostaje do dziś bez odpowiedzi.

Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2012.
Bierówka J., *Zasada wzajemności w społeczeństwie informacyjnym*, Kraków 2009.
Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 1996.
Clark D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańsk 2003.
Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997.

²⁶ R. Miller, *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966, s. 17.

- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1995.
- Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty (próba zastosowania)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1912.
- Guz S., *W jakim wieku rozpoczynać naukę szkolną?*, [w:] *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, red. S. Guz, Warszawa 1996.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1999.
- Kurek B., Nodzyńska M., *Mój uczeń przekracza próg szkolny*, Kraków 2005.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.
- Miller R., *Proces wychowania i jego wyniki*, Warszawa 1966.
- Nieciński S., *Podstawowe problemy badawcze dojrzałości szkolnej dzieci rozpoczynających naukę*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN”, t. XX, Wrocław 1975.
- Oksińska I., *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1998, nr 6.
- Parafiniuk-Soińska J., *Przygotowanie dzieci do nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej*, Poznań 1971.
- Pilkiewicz M., *Dojrzałość szkolna. Rozwój problematyki*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, t. V, Warszawa 1970.
- Prus-Wiśniewska H., *Zanim dziecko pójdzie do szkoły*, Kraków 1995.
- Reykowski J., Kochańska G., *Szkice z teorii osobowości*, Warszawa 1980.
- Słyszowa S., *Poznanwanie dzieci rozpoczynających naukę i kierowanie ich rozwojem*, Warszawa 1974.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczna*, Kraków 2003.
- Szuman S., *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, t. V, Warszawa 1970.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Waszkiewicz E., *Stymulacja psychomotorycznego rozwoju dzieci 6–8-letnich*, Warszawa 1991.
- Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkolna czy a środowisko*, Warszawa 1972.
- Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy progu szkolnego*, [w:] *Dylematy wczesnej edukacji*, red. D. Klaus-Stańska, M. Suświłło, Olsztyn 1998.
- Wilgocka-Okoń B., *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Zakrzewska B., *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa 2003.

Streszczenie

W Polsce trwa dyskusja wokół problemu obniżenia progu obowiązku szkolnego do lat sześciu. W dyskusji tej uwzględnia się różnego rodzaju argumenty – psychologiczne, biologiczne, społeczne, ekonomiczne itd. Istotną grupę argumentów stanowią tezy będące wynikiem badań psychologów i pedagogów nad dojrzałością (gotowością) dzieci 6-letnich do wymogów systematycznej nauki w szkole, tj. badania poziomu dojrzałości szkolnej dzieci w tym wieku. Coraz częściej uwidaczniają one, że poziom dojrzałości emocjonalnej i społecznej odbiega od poziomu pozostałych sfer rozwojowych dzieci. Należy zatem zastanowić się, co winno charakteryzować dostateczny rozwój dziecka 6-letniego, aby efektywnie funkcjonowało jako uczeń oraz jakie miejsce zajmują w dojrzałości emocjonalno-społecznej postawy prospołeczne. Ważne jest także poznanie roli rodziny i przedszkola w stymulowaniu dojrzałości społecznej a w niej postaw prospołecznych.

Słowa kluczowe: dojrzałość szkolna, dojrzałość emocjonalno-społeczna, postawy prospołeczne, edukacja przedszkolna

Abstract

For several years there has been an ongoing discussion in Poland regarding the problem of lowering the compulsory education age to six. The discussion is based on a variety of arguments – psychological, biological, social, economic etc. A significant part of the arguments includes the theses resulting from psychological and pedagogical research into maturity (readiness) of six-year-olds for the demands of regular school education. The studies have recently revealed that the level of emotional and social maturity differs from the levels of other fields of child development. Therefore, it is worth considering what should determine whether a six-year-old child is sufficiently developed to effectively function as a pupil and what roles pro-social attitudes play in social and emotional maturity. It is also important to learn about the role of the family and kindergarten in stimulating social maturity and pro-social attitudes within it. That is the main focus of the present paper.

Key words: school maturity, emotional and social maturity, pro-social attitudes, pre-school education

Joanna Juszczyk-Rygałło

Nowa Podstawa Programowa a dojrzałość szkolna dzieci sześciolletnich

**New Core Curriculum and the level
of educational maturity of six-year-old children**

Wprowadzenie

Podstawa Programowa jest aktem ustalany przez Ministra Edukacji Narodowej. W polskim prawie oświatowym to obowiązkowy, na danym etapie edukacyjnym, zestaw treści nauczania oraz wykaz umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania, cele i zadania wychowawcze szkoły. Przesłankami do opracowania nowej Podstawy Programowej¹ z dnia 23 grudnia 2008 roku, a opublikowanej w dniu 15 stycznia 2009 roku w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17 były: zmieniona ustawa o systemie oświaty, rozporządzenie o ramowych planach nauczania obowiązujących w szkołach publicznych, zmiany w Karcie Nauczyciela, a głównym jej celem była poprawa efektów kształcenia.

Nowa Podstawa Programowa szczególną uwagę poświęca kształceniu dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym (czyli klas I–III). Twórcom nowej Podstawy Programowej wychowania przedszkolnego zależało na tym, aby umiejętnie łączyć naukę z zabawą i w ten sposób przygotowywać dziecko do podjęcia nauki w szkole. Od 1 września 2009 roku dzieci w wieku pięciu lat miały, za zgodą rodziców, prawo do bezpłatnego wychowania przedszkolnego. Od 1 września 2011 roku prawo to zostało zamienione na obowiązek,

¹ *Podstawa programowa*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2012, s. 3, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2063:tom-1-edukacja (10.03.2013).

co oznacza, że dzieci pięcioletnie realizują go w przedszkolach, lub oddziałach przedszkolnych znajdujących się w placówkach szkolnych. Rodzice lub prawni opiekunowie zdecydowali też, czy ich dziecko rozpocznie naukę w szkole jako sześć- czy siedmiolatek. Od roku 2009/2010 w ławkach szkolnych zasiadały obok siebie dzieci sześćioletnie i siedmioletnie, podejmując naukę według nowej Podstawy Programowej i nowych programów nauczania. Podobnie dzieci pięcioletnie i sześćioletnie wspólnie podejmowały edukację przedszkolną. Obowiązek szkolny dla dzieci sześćioletnich, w drodze nowelizacji ustawy o systemie oświaty, został przesunięty do 2014 roku. O dwa lata przedłużono okres, w którym rodzice podejmują decyzję o rozpoczęciu przez dziecko 6-letniej edukacji szkolnej. Oznacza to, że o rozpoczęciu nauki w szkole dzieci urodzonych w latach 2006 i 2007 nadal decydują rodzice. Rodzicom podejmującym decyzję w sprawie objęcia edukacją dziecka w wieku przedszkolnym może pomóc dyrektor szkoły² proponując miejsce edukacji przedszkolnej dla pięcioletka, prezentując ofertę szkoły dla sześciolatka objętego wychowaniem przedszkolnym, informując rodziców o możliwości edukacji domowej dziecka, a jeśli dziecko kwalifikuje się do edukacji specjalnej, wskazując najbliższą poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Jednocześnie przesunięcie terminu wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci 6-letnich pozwala samorządom i szkołom lepiej przygotować się na przyjęcie sześciolatków.

Obszary działań edukacyjnych w przedszkolu

Podstawa Programowa wychowania przedszkolnego opisując proces wspomagania rozwoju i edukacji dzieci przedszkolnych, wskazuje na pełnione funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące. Podstawą prawidłowej organizacji procesu wychowawczego jest znajomość rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego dzieci. W celu wychwycenia niedoborów i ich wyrównania należy „...dokładnie poznać każde dziecko i każdemu stworzyć optymalne warunki dla jego indywidualnego rozwoju”³. Cele wychowania przedszkolnego, założone w Podstawie Programowej realizowane są w następujących obszarach działalności edukacyjnej⁴:

1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci;
2. Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych;

² Ibidem, s.16.

³ K. Duraj-Nowakowa, B. Muchacka, *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 1998, s. 211.

⁴ *Podstawa programowa...*, s. 18–22.

3. Wspomaganie rozwoju mowy dzieci;
4. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia;
5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci;
6. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych;
7. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem;
8. Wychowanie przez sztukę – muzyka, śpiew, pląsy i taniec;
9. Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne;
10. Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych;
11. Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń;
12. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt;
13. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną;
14. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania;
15. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.

Wymienionych piętnaście obszarów działalności edukacyjnej poprzez treści programowe ma za zadanie wyposażyć dzieci kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej w wiadomości i umiejętności wskazane przy każdym z obszarów w zakresie dojrzałości fizycznej, intelektualnej i emocjonalno-społecznej. Analiza gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole – tak zwana diagnoza przedszkolna – przeprowadzana z początkiem roku poprzedzającego rozpoczęcie przez dzieci nauki w klasie I, pozwoli nauczycielowi przedszkola na proporcjonalne zagospodarowanie czasu przebywania dziecka w przedszkolu i realizacji celów wychowania. Diagnoza przedszkolna, zakończona na początku drugiej połowy roku szkolnego, pozwoli na podjęcie działań wspomagających i korygujących rozwój dzieci poprzez zajęcia dydaktyczno-wyrównujące. Podstawa Programowa zaleca proporcje zagospodarowania czasu przebywania dzieci w przedszkolu w rozliczeniu tygodniowym, określa zadania nauczyciela przedszkola mające na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci poprzez obserwację oraz zwraca uwagę na wspólne oddziaływanie nauczyciela i rodziców⁵.

Środowisko rodzinne, przedszkolne i szkolne to najważniejsze środowiska wychowawcze dziecka. Dziecko zajmując pozycję w rodzinie jako jej członek, czynnie uczestniczy w organizacji życia rodzinnego zgodnie z zasadami współżycia i współdziałania. W rodzinie, w której relacje między poszczególnymi członkami są prawidłowe, dziecko ma poczucie bezpieczeństwa i miłości. „...szczególnie starsze dzieci – sześciolatki – szukają okazji do budowania

⁵ *Ibidem*, s. 23.

przyjacielskich stosunków ze swoimi opiekunami. W przypadku dziewczynek jest to przyjaźń z mamą i zainteresowanie tym, co robi. Natomiast chłopcy znacznie częściej towarzyszą tatusiowi w jego zainteresowaniach. Dla większości dzieci branie udziału w tym, co lubią rodzice, jest bardzo atrakcyjne⁶. Dzieci i rodziców łączą stosunki, które oczywiście z czasem ulegają przeobrażeniom.

Wpływ na prawidłowe wychowanie dziecka ma nie tylko środowisko rodzinne. Znaczący udział w tym procesie ma przedszkole, a poprzez nie nauczyciele i rówieśnicy. Współpraca rodziców i nauczycieli to jeden z najważniejszych czynników przyczyniających się do prawidłowego rozwoju dziecka. Współdziałanie to polega na wzajemnym wspieraniu się na drodze do osiągnięcia wspólnego celu. Współpraca może przybierać postać konsultacji pedagogicznej, spotkań, pedagogizacji rodziców, wzajemnego wyświadczenia sobie konkretnych usług. Zadaniem nauczyciela jest inicjowanie tej współpracy i tworzenie pozytywnych relacji. Współdziałanie powinno obejmować: obustronną wymianę informacji, wspieranie wychowawczej funkcji rodziny i przedszkola, wzajemną integrację i pomoc w przedsięwzięciach. Współpraca powinna rozpocząć się już z momentem zapisania dziecka do przedszkola.

Kształtowanie dojrzałości szkolnej dzieci

Podstawa Programowa operuje pojęciami: diagnoza przedszkolna, dojrzałość szkolna, gotowość do podjęcia nauki. Gotowość dziecka do podjęcia nauki w szkole autorzy Podstawy Programowej utożsamiają z diagnozą przedszkolną, natomiast w literaturze przedmiotu dojrzałość szkolna utożsamiana jest z gotowością dziecka do podjęcia nauki w szkole. Według *Słownika języka polskiego* dojrzałość to „stan osiągnięcia pełni rozwoju, stan gotowości do czegoś”⁷. Natomiast dojrzały oznacza „gotowy do określonych zadań, odpowiednio ukształtowany”⁸.

Badania nad dojrzałością szkolną datują się od początku dwudziestego wieku. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie: które z właściwości rozwojowych dziecka decydują o jego dojrzałości szkolnej. Duże znaczenie dla rozwoju problematyki dojrzałości szkolnej miały dwie szkoły niemieckie – szkoła lipska, której głównymi przedstawicielami byli K. Penning, M. Winkler, F. Krause oraz szkoła wiedeńska, której głównymi przedstawicielami byli Ch. Bühler, H. Hetzer, L. Danzinger i L. Schenk-Danzinger. Przedstawiciele szkoły lip-

⁶ C. Aves, *Zrozum swojego przedszkolaka*, Warszawa 2007, s. 32.

⁷ *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1998, s. 388.

⁸ *Ibidem*.

skiej uważali właściwości umysłowe dziecka za niezbędne w nauce szkolnej. O dojrzałości szkolnej mówiono wówczas, gdy dzieci osiągnęły zasób słów i pojęć, zdolność obserwacji, pamięć wzrokową i słuchową, zdolność zapamiętywania i wypowiedziania się⁹. Przedstawiciele szkoły wiedeńskiej wychodzili z założenia, że aby dziecko dobrze funkcjonowało w szkole musi posiadać umiejętność podejmowania zadania, jakie szkoła przed nim stawia oraz musi rozwiązać to zadanie przy skupionej uwadze. Rozważania teoretyków szkoły lipskiej i wiedeńskiej były podstawą do opracowania skali badania dojrzałości szkolnej w zakresie uzdolnień umysłowych dzieci.

Powstało wiele testów do badania dojrzałości szkolnej, jak na przykład testy Herberta Winklera, czy testy Sancte de Sanctisa. Te ostatnie do polskich warunków przystosowała Maria Grzywak-Kaczyńska. Wymienione testy oceniały dojrzałość szkolną w aspekcie funkcji poznawczych. W propozycjach późniejszych testów dojrzałości szkolnej brano pod uwagę rozwój społeczny i zdolność podporządkowania (właściwość spostrzegania). W innych propozycjach podkreślano wieloczynnikowość uwarunkowań dojrzałości szkolnej, między innymi płcią dziecka.

W Polsce na uwagę zasługuje Arkusz Obserwacyjny Ucznia opracowany przez Alicję Szemińską i grupę psychologów¹⁰. Arkusz ten był zalecany przez Ministerstwo Oświaty w celu badań diagnozujących dzieci przy ich wcześniejszych zapisach do szkoły. W rubrykach nauczyciel odnotowywał obserwacje dotyczące wyglądu dziecka, jego zachowania w czasie zabawy, rysowania, zajęć ruchowych, rozmowy, opisu obrazka itd. Interesującą metodę opracowała Barbara Wilgocka-Okon¹¹ wykorzystując trzy narzędzia: test do oceny dojrzałości szkolnej, kwestionariusz do opisu warunków domowych dziecka oraz arkusz obserwacji dziecka podczas badań. W badaniach nad dojrzałością szkolną najczęściej wymienianymi obszarami są: dojrzałość fizyczna, umysłowa, społeczna i emocjonalna. Zwraca się również uwagę na korelację między środowiskiem rodzinnym, a dojrzałością szkolną. Genowefa Demel stwierdza, że „rozwój jest uwarunkowany genetycznie, zależy od wrodzonych właściwości organizmu człowieka, ale możliwy jest jedynie w kontakcie ze środowiskiem społecznym, z innymi ludźmi. Słowem jest to proces, w którym współgrają czynniki biologiczne i społeczne”¹².

Wincenty Okon dojrzałość szkolną definiuje jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycz-

⁹ E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2007, s. 70.

¹⁰ *Dojrzałość szkolna a jakość startu edukacyjnego*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1980, s. 17.

¹¹ B. Wilgocka-Okon, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa 2003, s. 90.

¹² G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 2009, s. 14.

nego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy I¹³. Maria Kwiatkowska przez dojrzałość szkolną rozumie „gotowość dziecka do rozpoczęcia nauki w szkole, która polega na gotowości dziecka do podjęcia nowych zadań, jak i na zdolności przystosowania się do nieznanego środowiska oraz ogólnie zmienionej sytuacji życiowej”¹⁴. Barbara Wilgocka-Okoń uważa zaś, że „gotowość szkolną współcześnie rozpatruje się jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji „współgry” właściwości dziecka i właściwości szkoły”¹⁵. Według Kazimierzy Tyborowskiej „gotowość szkolna jest wynikiem działania dwóch procesów: rozwoju biologicznego i uczenia się oraz zdobywania różnorodnych doświadczeń w sferze społecznej, emocjonalnej i motorycznej. Jest procesem dynamicznym o indywidualnym przebiegu, w którym ważne są uwarunkowania dziedziczne, środowiskowe oraz aktywność i predyspozycje psychofizyczne dziecka”¹⁶.

Na dojrzałość szkolną dziecka składa się między innymi praca nauczyciela przedszkola w różnych obszarach działalności edukacyjnej. Obszary: wspomaganie rozwoju mowy dziecka (obszar 3), wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem (obszar 7), kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania (obszar 14) są przygotowaniem dziecka do kształcenia zintegrowanego w zakresie edukacji polonistycznej. Mowa według *Słownika języka polskiego* to „zasób wyrazów, wyrażeń i zwrotów łączonych w wypowiedzi według reguł gramatycznych, używany w celu porozumiewania się członków jednego narodu”¹⁷. Według Wincentego Okonia mowa to „właściwa ludziom zdolność porozumiewania się za pomocą symboli dźwiękowych”¹⁸. Według Marii Przetacznikowej poznawcze znaczenie mowy „polega na tym, że język służy dziecku za narzędzie myślenia i stanowi podstawę kształtowania się jego pojęć, sądów i rozumienia. Język przekształca również w istotny sposób spostrzeżenia i wyobrażenia dziecka, do których bardzo wcześnie włącza się słowo jako niezbędny składnik ukierunkowujący percepcję zmysłową. Mowa bierze także bezpośredni udział w działaniu dziecka stając się regulatorem jego postępowania”¹⁹.

¹³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 81.

¹⁴ M. Kwiatkowska, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, s. 420.

¹⁵ B. Wilgocka-Okoń, *op. cit.*, s. 12.

¹⁶ B. Zakrzewska, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa 2003, s. 10.

¹⁷ *Słownik języka polskiego...*, s. 208.

¹⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 178.

¹⁹ M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980, s. 73.

Prawidłowy rozwój mowy dziecka stanowi podstawę kształtowania się i rozwoju jego osobowości. Dzięki rozumieniu mowy dziecko poznaje otaczający je świat, natomiast dzięki umiejętności mówienia może wyrazić swoje uczucia, spostrzeżenia, potrzeby. W rozwoju mowy dziecka wyodrębnia się cztery okresy: okres melodii – od zera do jednego roku życia, okres wyrazu – od roku do dwóch lat, okres zdania – od dwóch do trzech lat i okres swoistej mowy dziecięcej – od trzeciego do szóstego roku życia. Okres swoistej mowy dziecięcej jest przygotowaniem do dojrzałości szkolnej dziecka. Wraz z rozwojem motoryki narządów artykulacyjnych rozwija się mowa. „Mówienie jest sprawnością i trzeba się jej uczyć tak, jak wszystkich innych sprawności. Jest to możliwe dzięki sukcesywnemu dojrzewaniu różnych organów mowy. Po urodzeniu się dziecka żaden z tych organów nie jest jeszcze gotowy do swych czynności. Mowa wytwarza się dzięki skoordynowanej aktywności muskultury języka, warg, gardła, podniebienia, krtani i płuc. Do rozwoju i koordynacji poszczególnych części wchodzących w skład skomplikowanego narządu mowy potrzebny jest pewien okres i aktywne ćwiczenia”²⁰. W ciągu całego wieku przedszkolnego mowa staje się rzeczywistym narzędziem komunikacji społecznej. O rozwoju mowy w okresie przedszkolnym świadczy opanowanie podstaw gramatycznych, prawidłowa wymowa, czynny i bierny słownik w oparciu o rozwój procesów poznawczych, spostrzeżeń, pamięci, wyobrażeń i myślenia. W słowniku dzieci wyrazy dźwiękonaśladowcze poprzez wyrażenia zmysłowe odzwierciedlają język z percepcją otaczającego świata.

Do celów wychowania przedszkolnego należy uwrażliwienie na piękno języka ojczystego, kształtowanie kultury słowa i przyzwyczajanie do obcowania z literaturą dziecięcą. Artystyczny język autorów baśni i bajek odgrywa dużą rolę w procesie kształtowania języka. Opracowywanie utworów literatury pięknej pomaga w ćwiczeniach w zakresie składni. Rozwijanie sprawności budowy zdań przygotowuje dziecko do umiejętności opowiadania. Mogą w tym pomagać zabawy z wykorzystaniem obrazków, ilustracji i historyjek obrazkowych. Różnorodne formy działalności, zwłaszcza zabawowe, jakie podejmuje dziecko wpływają też na rozszerzenie tematyki rozmów. Na realizację celów związanych z rozwijaniem mowy mają wpływ wizualne oraz audiowizualne środki dydaktyczne. Praca nad rozwojem mowy dziecka przedszkolnego wymaga ćwiczeń z zakresu formy dźwiękowej, słownictwa, form gramatycznych, konstrukcji składniowych. „Sześcioletnie dziecko swobodnie posługuje się mową potoczną, używa wszystkich części mowy i złożonych form gramatycznych. [...] Nie dba o poprawność swych wypowiedzi. Dla dziecka ważne jest jak jego wypowiedź rozumiana jest przez słuchacza. Poprawia swą wypowiedź wtedy, gdy zauważa brak zrozumienia. Przy takim rozwoju mowy dziecko sze-

²⁰ G. Demel, *op. cit.*, s. 17.

ścioletnie umie opowiadać swoje wrażenia, mówi o swoich planach i zamiarach²¹. Kształcenie fonologiczne języka dzieci ma za zadanie doskonalenie wymowy, słuchu fonematycznego oraz kultury żywego słowa. Wszystkie działania skoncentrowane na kształceniu wymowy dziecka powinny być świadome, zaplanowane i konsekwentne. Zadania przygotowania dziecka do podjęcia nauki w szkole polegają na troskliwej opiece nad ostatnią fazą kształtowania się mowy tak, aby była już dojrzała, gdy dziecko zostanie uczniem.

Następny obszar działalności edukacyjnej będący przygotowaniem do edukacji polonistycznej, to wychowanie przez sztukę. Umiejętności określone Podstawą Programową dzieci będą mogły nabyć podczas aktywności twórczej w zabawach tematycznych. Elementami składowymi tych zabaw są: temat, treść, partnerzy, role, tekst mówiony i rekwizyty. Niezbędnym składnikiem twórczej zabawy tematycznej jest mowa. Dziecko wymyśla własny język na bazie tekstów dorosłych, a po opanowaniu słownictwa stosuje bardziej złożone wypowiedzi. Odkrywa w końcu, że materiałem do zabawy mogą też być słowa. Dziecko tworzy neologizmy, bawi się słowami, rymuje, układa wierszyki, bajki, zagadki i wylizanki. Rozwijaniu mowy sprzyjają także różne formy teatralne. Dzięki nim mowa staje się wyrazista, melodyjna, akcentowana. Elke Förl podkreśla, że „wczuwanie się w określone postacie i sytuacje, które są wprawdzie fikcyjne, dają jednak wyobrażenie o realnym życiu i pomagają w ocenie bohaterów. W teatralnych doświadczeniach i przygodach kształtuje się u dziecka widza i aktora specyficzne, głębokie przeżycie artystyczne, będące podstawą wszelkiej późniejszej recepcji teatru²². Bronisław Stankiewicz jako formy teatru tworzonego przez samo dziecko wymienia „spontaniczną działalność zabawową, zabawy inscenizowane i zabawy w teatr²³. Zapoznając dziecko z utworami literackimi stwarzamy mu warunki do zabawy inscenizowanej. W utworze takim występuje wiele postaci, akcja zawiera dialogi, a treść utworu powinna być zrozumiała dla dzieci i dostosowana do ich rozwoju.

W zdobywaniu umiejętności w omawianym obszarze edukacyjnym pomocne są też uroczystości przedszkolne. Tematyka uroczystości organizowanych w przedszkolach jest powiązana z treściami programowymi i może mieć charakter wewnętrzny i zewnętrzny. Uroczystości wewnętrzne organizowane są z udziałem różnych grup wiekowych przy pomocy nauczycieli przedszkola. Na uroczystości zewnętrzne dzieci zapraszają rodziców i członków swych

²¹ *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980, s. 35.

²² E. Förl, *Teatr w przedszkolu i świetlicy*, Kielce 2004, s. 118.

²³ B. Stankiewicz, *Zabawy twórcze i widowisko lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 1980, s. 60.

rodzin. Podczas inscenizacji dziecko jest aktorem – zdobywa świadomość prezentując swoje zdolności oraz widzem – uczy się sposobów zachowania, rozumienia i wiązania wydarzeń, umiejętności odczuwania i przeżywania²⁴.

Kolejny obszar działalności edukacyjnej, będący przygotowaniem do edukacji polonistycznej, to kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania. Ten obszar edukacyjny Edyta Gruszczyk-Kolczyńska w komentarzu do Podstawy Programowej²⁵ uznała za bardzo ważne zadanie wychowania przedszkolnego. Opanowanie umiejętności czytania jest przełomowym momentem w życiu dziecka. Poznaje ono świat przy pomocy zmysłów wzroku, słuchu, powonienia, smaku i dotyku, ale nie zawsze dokładnie je spostrzega i prawidłowo ocenia. Analiza i synteza słuchowa to procesy rozwijające wrażliwość na dźwięki otoczenia, zdolność różnicowania ich i odtwarzania. Natomiast u podstaw analizy i syntezy wzrokowej leżą procesy spostrzegania. Dostrzeżenie i określanie różnic pomiędzy sylabami graficznymi jest drogą do wyodrębniania liter, a więc do procesu czytania. „Nauka czytania to proces, który zaczyna się od poznania pierwszych liter, a kończy, gdy dziecko opanuje umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem. Różnice wśród wychowanków są pod tym względem dość znaczne. Większość osiąga tę umiejętność w szkole”²⁶. Na przełomie lat istniało wiele metod, na których opierała się nauka czytania, na przykład metody syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne oraz metody globalne. Nadal poszukuje się i tworzy efektywne metody nauki czytania i pisania, na przykład metoda fonetyczno-literowa barwna Bronisława Rocławskiego, metoda dobrego startu Marty Bogdanowicz, metoda Ireny Majchrzak, metoda Celestyna Freineta, koncepcja Glenna Domana.

Raport z badań

Diagnozie przedszkolnej poddano omówione obszary edukacyjne. Przeprowadzono sondaż diagnostyczny wśród 124 nauczycieli wychowania przedszkolnego z miasta Częstochowy i powiatu częstochowskiego, którzy zdiagnozowali 146 przedszkolaków. Badania przeprowadzono w listopadzie 2012 roku. Badani nauczyciele z nową Podstawą Programową wychowania przedszkolnego zapoznali się indywidualnie, w zespole nauczycieli wychowania

²⁴ J.W. Dwyer, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1983, s. 11.

²⁵ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2010, s. 29, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/230/Tom+1+Edukacja+przedszkolna+i+wczesnoszkolna.pdf> (10.03.2013).

²⁶ I. Dudzińska, T. Fiutowska, *W co i jak się bawić – gry i zabawy dydaktyczne*, Warszawa 1998, s. 92.

przedszkolnego, na zebraniach rady pedagogicznej lub ze strony internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Opracowanie dotyczy trzech obszarów edukacyjnych (3,7,14) przygotowujących do edukacji polonistycznej. Przygotowując dziecko do odbioru sztuki – obszar edukacyjny 7: dziecko widzem i aktorem – nauczyciele przedszkola wybrali pięć sposobów wspomagających ten obszar – dane prezentuje tabela 1.

Zdaniem wszystkich badanych nauczycieli wychowanie przez sztukę jest realizowane poprzez zabawy tematyczne i uroczystości przedszkolne. Tylko nieco mniej popularne są inscenizacje i teatr tworzony dla dzieci.

Tabela 1. Wspomaganie wychowania przez sztukę (obszar edukacyjny 7)

Kategorie:	N=124	%
Zabawy tematyczne	124	100
Teatr tworzony przez samo dziecko	88	71
Inszenizacje	101	81,4
Uroczystości przedszkolne	124	100
Teatr tworzony dla dzieci	96	77,4

Źródło: opracowanie własne.

W celu kształtowania umiejętności obszaru 3: wspomaganie rozwoju mowy – nauczyciele stosują różne metody, formy pracy oraz pomoce dydaktyczne. Dane na temat preferowanych przez nauczycieli sposobów wspomagania rozwoju mowy prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Wspomaganie rozwoju mowy (obszar edukacyjny 3)

Kategorie:	N=124	%
Rozmowa	124	100
Zabawy artykulacyjne	77	62,1
Czynności samoobsługowe	88	71
Prace zespołowe	92	74,2
Zabawy dydaktyczne	99	79,8
Ilustracje	101	81,4
Historyjki obrazkowe	112	90,3
Zagadki	66	53,2
Nagrania CD	104	83,9
Audycje radiowe	80	64,5
Filmy, DVD	89	71,8
Przeźrocza, foto	71	57,2

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele realizując obszar edukacyjny dotyczący rozwoju mowy korzystają z różnych form pracy i pomocy dydaktycznych. Najczęściej stosują rozmowy z dziećmi. Często wykorzystywane są historyjki obrazkowe, ilustracje, nagrania, zabawy dydaktyczne i prace zespołowe. Pozostałe sposoby są wskazywane przez 60–70% nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Obszar edukacyjny 14: Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie –nauczyciele zbadali przeprowadzając diagnozę przedszkolną w zakresie gotowości dzieci sześcioletnich do nauki czytania (tabela 3) i do nauki pisanie (tabela nr 4). Gotowość do czytania i pisanie obejmuje gotowość psychomotoryczną, słownikowo-pojęciową oraz emocjonalno-motywacyjną. Diagnozę gotowości dzieci do nauki czytania w oparciu o nową Podstawę Programową prezentuje tabela 3. Diagnoza powstała w oparciu o obserwacje i notatki poczynione przez nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Tabela 3. Diagnoza przedszkolna w zakresie gotowości dzieci do nauki czytania (obszar edukacyjny 14)

Diagnoza: dziecko potrafi	N=146	%
Układa krótkie zdania	146	100
Dzieli zdania na wyrazy	143	97,9
Dzieli wyrazy na sylaby	143	97,9
Wyodrębnia głoski w sylabach	140	95,9
Poprawnie rozpoznaje i zapamiętuje to, co jest przedstawione na obrazkach	146	100
Interesuje się czytaniem	140	95,9
Słucha opowiadań, bajek, baśni	146	100
Interesuje się książkami	146	100

Źródło: opracowanie własne.

Z danych przedstawionych w tabeli należy wnioskować, iż dzieci w stopniu bardzo dobrym opanowały wiadomości i umiejętności przewidziane programem kształcenia i wychowania przedszkolnego w zakresie gotowości do nauki czytania.

Diagnozę przedszkolną w zakresie gotowości dzieci sześcioletnich do nauki pisanie prezentuje tabela 4. Diagnoza ta powstała, podobnie jak diagnoza w zakresie gotowości do nauki czytania, w oparciu o obserwację i notatki nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Tabela 4. Diagnoza przedszkolna w zakresie gotowości dzieci do nauki pisania (obszar edukacyjny 14)

Diagnoza: dziecko potrafi	N=146	%
Określa kierunek na kartce papieru	146	100
Określa miejsce na kartce papieru	131	89,7
Poprawnie wykonuje polecenie: narysuj szlaczek od lewej strony kartki	124	84,9
Dysponuje sprawnością rąk	122	83,6
Poprawnie odczytuje uproszczone rysunki	95	65,1

Źródło: opracowanie własne.

Z danych z tabeli nr 4 wynika, że dzieci w dobrym stopniu są przygotowane do pojęcia nauki pisania. Przy diagnozowaniu dotyczącym gotowości dzieci do nauki pisania nauczyciele powinni też odnotować w arkuszu obserwacji, czy dziecko jest leworęczne. Po ponownych badaniach na początku drugiej połowy roku szkolnego należy podjąć działania wspomagające i korygujące rozwój dzieci poprzez zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze.

Podsumowanie

Można wnioskować, że proponowane przez nową Podstawę Programową zalecenia mają korzystny wpływ na osiągnięcie przez dzieci sześciolatnie wymaganego poziomu gotowości szkolnej niezbędnej do podjęcia różnorodnych obowiązków, jakie niesie ze sobą szkoła. Ważnym warunkiem jest wspomaganie dziecka w dochodzeniu do dojrzałości szkolnej, a później dbanie o rozwój jego zdolności samodzielnego uczenia się. Warunek ten można zrealizować wówczas, jeżeli nauczyciele dzieci sześciolatków będą znali program nauczania klasy pierwszej, a nauczyciele klas pierwszych będą znali obszary edukacyjne realizowane poprzez autorskie programy wychowawcze nauczycieli przedszkoli.

Bibliografia

- Aves C., *Zrozum swojego przedszkolaka*, tłum. Robert Waliś, Warszawa 2007.
 Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 2009.
Dojrzałość szkolna a jakość startu edukacyjnego, red. A. Kargulowa, Wrocław 1980.
 Dudzińska I., Fiutowska T., *W co i jak się bawić – gry i zabawy dydaktyczne*, Warszawa 1998.

- Duraj-Nowakowa K., Muchacka B., *Funkcje zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 1998.
- Dyner J.W., *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1983.
- Fürl E., *Teatr w przedszkolu i świetlicy*, tłum. Agnieszka Skwara, Kielce 2004.
- Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2007.
- Kwiatkowska M., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2010, <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/230/Tom+1+Edukacja+przedszkolna+i+wczesnoszkolna.pdf> (10.03.2013).
- Podstawa Programowa*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2012, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2063:tom-1-edukacja (10.03.2013).
- Przetacznikowa M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980.
- Słownik języka polskiego*, Warszawa 1998.
- Stankiewicz B., *Zabawy twórcze i widowisko lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 1980.
- Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa 2003.
- Zakrzewska B., *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa 2003.

Streszczenie

W polskim prawie oświatowym Podstawa Programowa jest obowiązującym zakresem treści nauczania. Są to również umiejętności, które muszą być uwzględnione w programie nauczania oraz cele i zadania wychowawcze szkoły. Przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole charakteryzuje ich dojrzałość szkolna. Dojrzałość dziecka sześciolatkowego jest kształtowana w piętnastu obszarach działalności edukacyjnej przedszkola.

Rozdział dotyczy trzech obszarów przygotowujących do edukacji polonistycznej: doskonalenia mowy, kształtowania gotowości do nauki czytania i pisania oraz wychowania przez sztukę. Stwierdzono, że nowa Podstawa Programowa korzystnie wpływa na poziom dojrzałości szkolnej dzieci sześciolatków w zakresie rozwoju mowy i gotowości do nauki czytania i pisania.

Słowa kluczowe: dojrzałość szkolna, podstawa programowa, diagnoza przedszkolna

Abstract

In Polish educational law, the Core Curriculum is an obligatory scope of content to be taught. Furthermore, it includes skills which have to be featured in a school syllabus, as well as the didactic aims and tasks of a school. The readiness of a child to commence school education is characterized by its level of educational maturity. Educational maturity of a six-year-old child is being shaped in fifteen areas of educational activity realized in kindergarten.

The chapter focuses on three such areas, providing a preparation for further education in the field of Polish language skills: speech enhancement, shaping the readiness to learn how to read and write, and artistic education. It has been concluded that the Core Curriculum has a favorable effect on the level of educational maturity of six-year-old children with respect to speech development as well as their readiness to learn how to read and write.

Key words: educational maturity, core curriculum, kindergarten diagnosis

Specjalne potrzeby edukacyjne

Bogumiła Bobik

Analiza przyczyn specjalnych potrzeb edukacyjnych sześciolatków

Analysing causes of Special Education Needs of 6-year-olds

Bo jakie początki, takie będzie wszystko
Jan Amos Komeński

Wprowadzenie

Okres przedszkolny to dla każdego dziecka bardzo ważny etap życia, w czasie którego realizuje się zadanie, jakim jest rozwój poczucia celu w samodzielnym działaniu. To okres konstruowania się własnego *ja*, otwierania się na otaczający świat i innych ludzi. Jest to czas, kiedy dzieci zaczynają być w dużej mierze zależne od postawy innych dorosłych niż rodzice, od ich wiedzy i umiejętności wychowawczych. Podejmując eksplorację rzeczywistości „dziecko stale dąży do osiągnięcia *doskonałości*, którą rozumie jako opanowanie wszystkich umiejętności posiadanych przez ludzi dorosłych. Najpierw jest to umiejętność chodzenia, potem możliwość interakcji z drugą osobą, wreszcie umiejętność komunikowania się z otaczającą go społecznością za pomocą symboli i znaków wymyślonych przez ludzi”¹.

Opanowanie takich umiejętności, jak czytanie, pisanie, korzystanie z symboli i pojęć matematycznych, pozwala dziecku na samodzielne zdobywanie wiedzy, poszukiwanie potrzebnych informacji, zapisywanie własnych myśli oraz komunikowanie się z innymi za pomocą pisma. Jest pierwszym krokiem w drodze do niezależności.

¹ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1999, s. 17.

Należy jednak pamiętać, że dzieci sześciolatnie różnią się poziomem, tzw. dojrzałości szkolnej i rodzice, zupełnie zasadnie, mogą nabrać wątpliwości czy ich dziecko w szkole sobie poradzi. Diagnoza zasobów intelektualnych dziecka oraz określenie deficytów poznawczych pomagają stworzyć plan pomocy dziecku i zapobiegają jego porażkom w szkole, co z uwagi na potrzeby rozwojowe przedszkolaków i dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest kluczowe dla całego procesu edukacji.

Biorąc pod uwagę szczególne znaczenie okresu przedszkolnego dla kariery szkolnej dziecka, w niniejszym opracowaniu pragnę przybliżyć cechy rozwoju dziecka sześciolatniego, omówić problematykę dojrzałości szkolnej, wyjaśnić aktualne rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych w kontekście wieku przedszkolnego.

Cechy psychofizyczne dzieci 5–6-letnich

Wiek pięć i sześć lat oznacza ostatni okres wieku przedszkolnego. Stanowi kontynuację wcześniejszych okresów rozwoju (pierwszy: 3;0–4;0, drugi: 4;0–5;0)². Rozwój oznacza bowiem zmiany zachodzące w określonym porządku, typowym dla danego dziecka. Jak pisze Stanisław Gertsman: „[...] istotą rozwoju jest zawsze chronologicznie uporządkowane występowanie zmian powiązanych ze sobą tak, że poprzednie fakty rozwojowe są podstawą i w jakimś stopniu wyznaczają zmiany następne”³.

Wiek między 5. a 7. rokiem życia Anna Brich nazywa „złotym wiekiem przedszkolnym”, gdyż jest to okres równowagi przedszkolnej. Widoczne zmiany zauważamy w motoryczności dziecka, czyli w rzutach, skokach, chwytach i wspinaniu. Występuje coraz lepsza płynność ruchów, sprawność oraz wyraźniej zaczyna się fazowa struktura ruchu. Brak jest natomiast jeszcze elastyczności oraz zdolności przewidywania skutków działalności ruchowej⁴.

W wieku przedszkolnym wzrasta sprawność różnych narządów wewnętrznych. Bardziej wydajna staje się praca płuc i serca, zaś szybkie tętno i oddech

² Szczegółowy opis poszczególnych faz rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym por. M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1982, s. 417; B. Jugowa, *Psychologia rozwojowa dla rodziców. Wiek przedszkolny*, Warszawa 1998, s. 14.

³ S. Gertsman, *Psychologiczne podstawy przygotowania dziecka do szkoły*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1971, nr 10–11, cyt. za: A. Sawicka, *Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, s. 151.

⁴ A. Brich, *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dojrzałości*, Warszawa 2005, s. 176.

wyrównują ich małą początkową pojemność⁵. W obrębie układu nerwowego występują cztery rodzaje zmian, szczególnie ważnych dla ukształtowania się gotowości szkolnej, a mianowicie:

- mielinizacja włókien nerwowych;
- wytwarzanie nowych połączeń między neuronami;
- wzrost produkcji chemicznych neuroprzekazników;
- wzrost synchronizacji aktywności w różnych polach mózgu oraz koordynacja między płatami czołowymi a innymi częściami mózgu⁶.

Zwiększa się siła, ruchliwość i równowaga procesów nerwowych. Pomimo iż wciąż dominuje rozwój pobudzenia w porównaniu z procesem hamowania to przewaga ta nie jest taka duża jak u trzylatka. Komórki nerwowe są o wiele bardziej wydolne niż w początkach wieku przedszkolnego i mogą dłużej pozostawać w stanie pobudzenia, co umożliwia dłuższe okresy jednolitej aktywności⁷.

Podstawą rozszerzania się orientacji dziecka w świecie zewnętrznym jest rozwój procesów poznawczych. Ich prawidłowe kształtowanie stwarza szansę na to, że będzie ono odnosić sukcesy w szkole, będzie przejawiało niezależność i twórcze działanie⁸.

Ważnym procesem poznawczym są spostrzeżenia, które wciąż cechuje synkretyzm, czyli spostrzeganie globalne, niska umiejętność wyodrębniania elementów składowych spostrzeganego obrazu, relacji i skutków między nimi oraz łączenia wyodrębnionych części w spójną, uporządkowaną całość⁹. Sześciolatek potrafi dokładnie spostrzegać proste figury, ale wciąż ma problem z ujmowaniem relacji typologicznych, czyli przecinania się linii, ich styczności, odległości między nimi¹⁰. Maria Przetacznik-Gierowska i Grażyna Makiello-Jarża zauważają, że spostrzeżenia dziecka w wieku przedszkolnym cechuje słaba wybiórczość. Wyróżniają one pewne szczegóły „pod rząd”, bez powiązania z innymi składnikami obrazu, w sposób mało uporządkowany i zorganizowany. Dzieci kierują się przy tym silnymi cechami bodźców, jak jaskrawa barwa, wyrazisty kształt, głośny lub powtarzający się motyw muzyczny¹¹. Dziecko

⁵ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 147.

⁶ *Ibidem*.

⁷ A.I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 97.

⁸ R. Michalak, *Rozwijanie umiejętności poznawczych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 6, s. 8.

⁹ A. Piotrowska, *O rozwoju sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 6, s. 15.

¹⁰ *Ibidem*, s. 16.

¹¹ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992, s. 105.

w miarę dobrze ocenia wielkość przedmiotów, które nie są zbyt blisko siebie oddalone, gorzej ocenić mu wielkości przy zmieniającej się odległości przedmiotów, dlatego że nie potrafi równocześnie ujmować wszystkich trzech wymiarów przedmiotów (długość, wysokość, szerokość). Nie radzi sobie także z określeniem słownym własności przestrzennych przedmiotów trafnie wskazanych na obrazach, np. góra i dół¹².

Uwaga dzieci w wieku przedszkolnym nie jest ani zbyt trwała, ani też przetrzuta i podzielna. Dziecko w tym wieku bardzo często zmienia przedmioty zainteresowania, przerywa rozpoczętą czynność, gdy zaczyna się nią nudzić. Jego uwaga jest przede wszystkim mimowolna, ale wraz z wiekiem można obserwować przejawy kształtującej się uwagi dowolnej, czyli skupianie się na wybranych obiektach kierowane wolą dziecka. Uwagę jego mimowolnie przyciągają bodźce nowe, silne, zmienne i kontrastujące z innymi. Dzieci potrafią powoli koncentrować się na wykonywanej czynności, pomimo że obok dzieją się inne, ciekawsze rzeczy. Chociaż zakres uwagi i jej podzielność jest jeszcze niewielka, to umożliwiała ona dziecku lepsze, dłuższe i efektywniejsze uczestnictwo w zajęciach, bądź zajmowanie się wybraną czynnością¹³.

Stopień koncentracji i umiejętności skupiania uwagi dowolnej zależą w dużej mierze od indywidualnych cech dziecka, a zwłaszcza od jego temperamentu.

Z rozwojem uwagi łączy się rozwój pamięci, która umożliwia zdobywanie doświadczenia indywidualnego. Aby dziecko w przyszłości zapamiętywało materiał szkolny, musimy zwracać uwagę na ćwiczenie jego pamięci¹⁴.

Pamięć dziecka w wieku przedszkolnym (3–7 lat), podobnie jak uwaga i wyobraźnia, ma charakter mimowolny. Dopiero pod koniec wieku przedszkolnego pojawiają się zaczątki pamięci dowolnej, które nauczyciel wykorzystuje i rozwija w toku zabaw i gier dydaktycznych, przez naukę piosenek lub wierszy na uroczystość w przedszkolu¹⁵.

Wraz z pamięcią konkretno-obrazową zaczyna się rozwijać także pamięć logiczna.

Sześcioletek łatwiej utrwała w pamięci to, co jest jasne i zrozumiałe, a z badań wynika, że dzieci sześciolatnie lepiej odtwarzają materiał obrazkowy niż werbalny oraz na dłużej zapamiętują obrazki tematyczne¹⁶. Dzięki

¹² B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. II, Warszawa 2005, s. 85.

¹³ A. Piotrowska, *op. cit.*, s. 15.

¹⁴ B. Musielak, *Pamięć potrzebna od zaraz*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 5, s. 22.

¹⁵ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *op. cit.*, s. 122.

¹⁶ *Ibidem*.

pamięci dziecko zdobywa wiedzę, uczy się mówić i myśleć, poznaje słowa i ich znaczenia.

Do wyższych procesów poznawczych zaliczamy myślenie i mowę. Typową formą myślenia sześciolatka jest myślenie konkretno-wyobraźniowe, które polega na tym, że dziecko szukając podobieństw kieruje się cechami zewnętrznymi, np. kształtem, barwą¹⁷.

Bogata wyobraźnia dziecka sprzyja kształtowaniu procesów myślenia, szczególnie przestrzennego, dzięki temu świat geometryczny jawi się dziecku jako część otaczającej je rzeczywistości, a nie w oderwaniu od niej¹⁸.

Pod koniec wieku przedszkolnego pojawiają się początki myślenia umysłowo-logicznego. Dziecko zaczyna porównywać przedmioty i zjawiska, wyciągać wnioski, zastanawia się nad przyczynami oraz potrafi przewidywać skutki swoich działań.

Wraz z wiekiem doskonalą się mowa dziecka. Wzbogaca ono swój słownik czynny, coraz lepiej i sprawniej posługuje się regułami gramatyki i fonetyki języka. Pod koniec szóstego roku życia., w miarę swobodnie, posługuje się mową potoczną, zależną i niezależną, bez trudu porozumiewa się z innymi ludźmi przekazując im za pomocą słowa swe myśli, żądania, pragnienia, emocje i uczucia¹⁹.

Przejawem praktycznej znajomości budowy słowotwórczej wyrazów są neologizmy dziecięce, czyli tworzenie nowych słów, analogicznie do znanych już wyrazów, kiedy dziecko ma problemy ze znalezieniem w zasobie słownikowym gotowej nazwy, która określa dane zjawisko, czynność lub przedmiot.²⁰

To, jaki poziom zaawansowania mowy osiąga sześciolatek, zależy nie tylko od poziomu rozwoju myślenia, ale także od jakości oddziaływań środowiskowych, czyli od wzorców językowych, z jakimi styka się dziecko oraz od intensywności stymulacji do mówienia i zadawania dziecku dostosowanych do jego możliwości pytań²¹.

Uczucia dzieci zaczynają się powoli stabilizować, stają się bardziej trwałe. Emocje, jakimi reaguje sześciolatek są coraz bardziej zróżnicowane. Do emocji prostych takich, jak smutek czy radość dołączają nowe, jak rozczarowanie, współczucie i duma. Wyrażanie emocji jest dojrzsalsze. Dziecko coraz częściej mówi o tym, co czuje.

¹⁷ *Ibidem*, s. 111.

¹⁸ A. Pietruszka, *Myślenie przestrzenne*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 9, s. 38.

¹⁹ A. Piotrowska, *op. cit.*, s. 17.

²⁰ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiello-Jarża, *op. cit.*, s. 142.

²¹ A. Piotrowska, *op. cit.*, s. 18.

Rozwój społeczny u dziecka sześciolatniego osiąga wyższy poziom. Inne zachowania przejawia wobec rówieśników, a inne wobec osób dorosłych. W stosunku do dzieci młodszych jest opiekuńcze, wobec starszych odczuwa respekt. Współdziała w zabawie, ustalając wspólnie reguły, których się trzyma. Zapamiętuje pewne nakazy i zakazy nie wymagając ich powtarzania. Potrafi także odnieść do siebie polecenia kierowane do całej grupy²².

Powyższy przegląd wskazuje, że przemiany zachodzące u dziecka sześciolatniego mają charakter długotrwały i złożony. Ich początek ma miejsce około trzeciego roku życia, a wiek sześciu lat oznacza zakończenie zmian. W celu zapewnienia prawidłowego przebiegu poszczególnych aspektów rozwoju, niezmiernie ważna jest wczesna edukacja dziecka, ponieważ:

- znaczna część możliwości intelektualnych człowieka kształtuje się do piątego i szóstego roku życia;
- umiejętności nabywane w przedszkolu posłużą w szkole do tego, aby dziecko lepiej się uczyło, a dostrzeżone trudności ułatwią ukierunkowanie odpowiedniego wsparcia terapeutycznego;
- w miarę rozwoju świadomości i umiejętności komunikacyjnych oraz rozumienia uczuć, szybko wzrastają umiejętności społeczne dzieci;
- między 2. a 6. rokiem życia dziecko coraz lepiej rozumie emocje własne i innych osób, nabiera zdolności regulowania ekspresji emocji, co pozwala mu kształtować pozytywne kontakty z innymi.

Dojrzałość szkolna

Gotowość szkolna, dojrzałość szkolna, przygotowanie do szkoły – to terminy używane zamiennie. Zróznicowanie tych pojęć polega na rozumieniu istoty i mechanizmów procesu dojrzewania oraz na roli uczenia się w procesie rozwojowym.

W pierwszym przypadku wychodzi się z założenia, że zmiany rozwojowe dokonujące się w dziecku posiadają spontaniczny charakter i mają związek z dojrzewaniem. Kierowanie rozwojem związane jest z mechanizmami biologicznymi (dojrzewanie), a dojrzałość jest etapem w procesie rozwoju utożsamianego z dojrzewaniem, który charakteryzuje się wrażliwością na zewnętrzne oddziaływania, mogące się zmieniać ze względu na kierunek i dynamikę zmian zachodzących w rozwoju.

Z kolei w drugim przypadku zakłada się, że można ćwiczyć kształtowanie niektórych właściwości dziecka, co stwarza szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Zwraca się uwagę na moment *przygotowania* lub *gotowości* do podję-

²² *Ibidem*, s. 18–20.

cia zadań szkolnych. Jerome Bruner uważa, że „gotowość nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić”²³.

Ocena gotowości szkolnej jest powszechnie uważana za jeden z elementów wspierania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym. Działania wobec dziecka, które ma rozpocząć naukę w szkole powinny być projektowane na tej podstawie, a ich efektem powinny być sukcesy szkolny.

Zanim dziecko rozpocznie naukę powinno:

- być rozwinięte fizycznie i ruchowo adekwatnie do swojego wieku (opaniecie w pewnej mierze ruchów rąk i palców, które są niezbędne przy pisaniu);
- mieć orientację w bliskim otoczeniu i duży zasób wiedzy o świecie;
- podejmować działania zmierzające do określonego celu i wykonywać je do końca (działanie intencjonalne);
- brać pod uwagę zdanie rówieśników, a nie liczyć się tylko z własnymi chęciami;
- potrafić opanować emocje (powściągać gniew i złość, obawę i lęk, a przede wszystkim nie uzewnętrzniać w niepojętowany sposób swoich stanów emocjonalnych)²⁴.

Według Aliny Szemińskiej w trakcie badań dojrzałości szkolnej powinno się brać pod uwagę:

- rozwój procesów poznawczych oraz sprawności ruchowych, umożliwiających opanowanie podstawowych technik szkolnych (pisanie, czytanie, liczenie);
- rozwój emocjonalny i społeczny (postawa dziecka wobec otaczającej rzeczywistości);
- zasób wiadomości i umiejętności, będących podstawową do nauki w szkole podstawowej.

Zakres pojęcia „dojrzałość szkolna” obejmuje również:

- dojrzałość fizyczną (sprawność motoryczna, ciężar ciała, poziom funkcji zmysłów, stan zdrowia);
- dojrzałość społeczną (kontakty społeczne, funkcjonowanie w grupie, współdziałanie, poczucie obowiązku);
- dojrzałość wolicjonalną (wytrwałość w pracy, celowa działalność, doprowadzenie zadań do końca)²⁵.

²³ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa 2003, s. 10–11.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ M. Chojak, *Gotowość czy dojrzałość szkolna? Kilka praktycznych i teoretycznych uwag*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 8, s. 20–21.

Osiągnięcie dojrzałości szkolnej jest podstawą powodzenia dziecka w szkole. Brak dojrzałości często uwarunkowany bywa specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, których przejawem są trudności edukacyjne dziecka o różnym charakterze (specjalne, specyficzne).

Specjalne potrzeby edukacyjne dziecka w wieku przedszkolnym

Pojęcie *uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* wprowadzono w roku 1978 w Raporcie Warnock w Wielkiej Brytanii biorąc pod uwagę szczególne zróżnicowanie edukacyjne wśród dzieci.

W teoretycznym ujęciu specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci wskazuje się, że „wynikają one ze zindywidualizowanego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego. Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się zarówno do grupy dzieci (i młodzieży) mającej trudności w uczeniu się, jak i uczniów zdolnych. Ich rozpoznanie pozwala na właściwy wybór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych prowadzący do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego”²⁶.

W obrębie specjalnych potrzeb edukacyjnych wyróżnia się *specjalne trudności w uczeniu się* i *specyficzne trudności w uczeniu się*. Mamy z nimi do czynienia wtedy, gdy dziecko ujawnia trudności (a tych doznaje każde dziecko), których pomimo wytrwałej pracy nie potrafi samo pokonać. Z punktu widzenia praktyki pedagogicznej ważne jest wskazanie, jakie kategorie dysfunkcji rozwojowych zalicza się do poszczególnych kategorii trudności, dlatego też:

- „Specjalne trudności w uczeniu się odnoszą się do dzieci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi o zróżnicowanej etiologii, które wymagają zastosowania specjalnej organizacji procesu edukacyjnego. Grupa ta obejmuje dzieci niewidome, słabowidzące, niesłyszące, z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z upośledzeniem umysłowym, niedostosowanych społecznie, a także zagrożonych niedostosowaniem społecznym, uzależnionych lub z zaburzeniami zachowania”²⁷;
- „Specyficzne trudności w uczeniu się odnoszą się do dzieci w normie intelektualnej, które mają trudności w przyswajaniu sobie treści dydaktycz-

²⁶ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe MEN*, cz. I, Warszawa 2010, s. 47.

²⁷ *Ibidem*.

nych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, dysfunkcje analizatorów, a także ryzyko dysleksji, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii)²⁸.

Każde dziecko może mieć trudności w przedszkolu, później w szkole. Mogą one być trwałe lub czasowe, w większym lub mniejszym stopniu wymagać specjalnego, mniej lub bardziej specjalistycznego wsparcia edukacyjnego. Podstawą do określenia rodzaju, stopnia nasilenia i okresu trwania trudności jest porównanie możliwości rozwojowych danego dziecka i stwierdzenie, czy prezentuje poziom rozwoju typowy dla większości rówieśników, czy też odbiega od wzorców rozwojowych typowych dla danego wieku. Takie porównanie danego stanu ze stanem prawidłowym pozwala na stwierdzenie zaburzeń, nieprawidłowości rozwojowych.

Zaburzenia rozwojowe to klasa zaburzeń dziecięcych, charakteryzujących się istotnym odchyleniem od norm rozwojowych w różnych zakresach funkcjonowania poznawczego, językowego, ruchowego, emocjonalno-motywacyjnego czy społecznego²⁹. Wiek rozwojowy dziecka nie zawsze odpowiada jego wiekowi biologicznemu. W niektórych przypadkach można stwierdzić opóźnienia rozwojowe, zahamowania czy też zaburzenia. Ze względu na rozległość wyróżnia się zaburzenia globalne i fragmentaryczne. Ocenia się także dynamikę zaburzeń – czas występowania i ich trwałość oraz wskazuje na przyczyny i patomechanizmy (np. podłoże genetyczne, organiczne, społeczne). Do zaburzeń rozwoju należą: wady wzroku, wady słuchu, niepełnosprawność ruchowa, upośledzenie umysłowe, autyzm, niepełnosprawności sprzężone, choroby przewlekłe, zaburzenia psychiczne, niedostosowanie społeczne, zaburzenia zachowania. Dzieci z zaburzeniami rozwojowymi wymagają specjalnej organizacji ich nauczania w zakresie treści, metod i warunków pracy. Nie wszystkie odchylenia od normy są zaburzeniami. Zdarza się, że dziecko rozwija się wolniej od rówieśników, ale różnice te stopniowo nadrabia. Ważna jest więc rzetelna, trafna i precyzyjna diagnoza zaburzeń rozwojowych. Interpretacja odchylenia od normy powinna uwzględniać ważne informacje o dotychczasowym rozwoju dziecka w możliwie wszystkich sferach, środowisku rozwojowym (szczególnie rodzinnym), rozmiarach i konsekwencjach odchylenia. W przypadku niewielkich odchylenia mówimy o różnicach indywidualnych³⁰.

Odchylenia rozwojowe są to indywidualne opóźnienia rozwoju w stosunku do ustalonych norm, nie będące jednak zaburzeniami z uwagi na niewielkie nasilenie objawów, ograniczony zakres i czas trwania³¹.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*, s. 49, za: M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1985.

³⁰ *Ibidem*, s. 50.

³¹ *Ibidem*.

Najczęstszymi przyczynami trudności edukacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym są: zaburzenia percepcji słuchowej, zaburzenia percepcji wzrokowej oraz zaburzenia sprawności motorycznej. Mają one kluczowe znaczenie w opanowaniu przez dzieci umiejętności czytania i pisania, a ta z kolei stymuluje rozwój umysłowy oraz rozszerza możliwość zdobywania wszelkiej wiedzy. Badania różnych autorów³² wykazują, że specyficzne trudności dzieci w klasach młodszych szkoły podstawowej z opanowaniem czynności pisania, czytania i liczenia są związane z niedoborem funkcji sensomotorycznych (analizy i syntezy słuchowej), kinestetyczno-ruchowej, a także odchyleniami przebiegu lateralizacji. Trudności te mają charakter rozwojowy, zaznaczają się wyraźnie u dziecka sześciolatniego, dlatego też zostaną szerzej omówione.

Zaburzenia percepcji słuchowej

Percepcja słuchowa w początkowych fazach opanowywania czytania i pisania pełni nadrzędną rolę, ponieważ: „Specyficzną właściwością percepcji słuchowej jest zdolność wyodrębniania, identyfikowania i różnicowania dźwięków mowy, czyli słuch mowny, nazywany słuchem fonemowym lub fonematyczno-fonetycznym”³³.

Percepcję dźwięków mowy umożliwia analizator słuchowy, dzięki sprawnemu jego funkcjonowaniu dziecko identyfikuje i różnicuje bodźce dźwiękowe, w tym dźwięki mowy. Dzieci z zaburzeniami analizy i syntezy słuchowej doskonale słyszą pojedyncze dźwięki, nawet z dużej odległości, ale kiedy mają wyodrębnić poszczególne dźwięki z potoku mowy, sprawia im to trudność³⁴. Percepcja mowy jest więc procesem złożonym, w którym uczestniczą:

- słuch fizjologiczny;
- słuch fonematyczny, czyli umiejętność różnicowania dźwięków mowy (fonemów);
- pamięć słuchowa wyrazów, tzn. wzorców słuchowych wyrazów;

³² H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973; B. Zakrzewska, *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1976; H. Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie w rozwoju dziecka*, Warszawa 1980; B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1983; M. Bogdanowicz, *Leworęczność u dzieci*, Gdańsk 1989, 1992.

³³ W. Brejnak, J. Zabłocki, *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawa 1989, s. 113.

³⁴ H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.

- umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami (wybór odpowiedniego pojęcia)³⁵.

Słuch fizjologiczny umożliwia odbiór i różnicowanie sygnałów słuchowych, warunkuje wykształcenie się słuchu fonematycznego, czyli umiejętność różnicowania najmniejszych elementów składowych wyrazów-fonemów³⁶. Na podstawie dobrze rozwiniętego słuchu fonematycznego rozwijają się operacje świadomej analizy i syntezy słuchowej, które stanowią mechanizm czytania i pisania. Operacje analizy i syntezy słuchowej są dla dzieci trudne i nie rozwijają się spontanicznie. Trudności wynikają z faktu, iż często wyraz po rozbiciu na poszczególne głoski brzmi inaczej niż w całości. Ta sama trudność dotyczy również syntezy. Zatem dzieci należy uczyć prawidłowej syntezy i analizy w trakcie celowo zorganizowanych ćwiczeń.

Hanna Nartowska uważa, że już w wieku przedszkolnym można rozpoznać zaburzenia o charakterze mikrozaburzeń percepcji słuchowej, są to:

- nieumiejętność wyodrębnienia głosek i sylab ze słów, słów ze zdań;
- niezrozumienie poleceń słownych lub czytanych opowiadań;
- nieprawidłowe wybrzmiewanie dźwięków mowy, utrzymywanie się agrammatyzmów i błędów w czytaniu;
- zła koncentracja uwagi na bodźcach słuchowych;
- szybka męczliwość przy dłuższym słuchaniu;
- gorsze zapamiętywanie i rozumienie;
- słabe przyswajanie słów, form językowych, wierszyków, piosenek;
- ubogie słownictwo³⁷.

Do specyficznych trudności w pierwszym okresie nauki czytania i pisania zaliczamy takie objawy, jak:

- długo utrzymująca się technika literowania;
- kłopoty z syntezą dźwięków;
- w czytaniu nie są uwzględniane znaki przestankowe;
- błędy w czytaniu: opuszczanie liter i sylab, mylenie wyrazów o podobnym brzmieniu, zniekształcanie słów (odczytywanie części wyrazu, a część pozostała jest zgadywana);
- trudności w rozumieniu przeczytanej treści na skutek niedokładnego rozumienia określeń słownych;
- błędy typu fonetycznego (fonetyczna definicja słów);
- uczenie się czytania „na pamięć”;

³⁵ H. Skibińska, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Bydgoszcz 1996, s. 10.

³⁶ M. Bogdanowicz, *Psychologia...*

³⁷ *Ibidem*.

- trudności w czytaniu całych wyrazów metodą literowania;
- w klasach starszych czytanie po cichu dominuje nad czytaniem głośnym³⁸.

Z metodycznego punktu widzenia, ważne wydaje się poprzedzenie nauki czytania i pisania dłuższym okresem ćwiczeń słuchowych i dopiero po opanowaniu operacji syntezy i analizy słuchowej przechodzenie do nauki czytania i pisania. W opanowaniu tych umiejętności ważne miejsce pełni, obok percepcji słuchowej, percepcja wzrokowa.

Zaburzenia percepcji wzrokowej

Czynności czytania i pisania, poza prawidłową percepcją słuchową, wymagają umiejętności dokonywania analizy i syntezy wzrokowej. Szczególnie trudne jest spostrzeganie liter, ze względu na ich podobieństwo, jak również abstrakcyjną treść elementów językowych, które one oznaczają. Jak pisze Helena Skibińska: „wszystkie litery zbudowane są z linii prostych i krzywych o kształcie owalnym. Ich kombinacje wyrażają się w postaci pętli, lasek, różnych haczyków, wężyków, spirali, linii owalnych itp. Wszystkie te elementy występują w literach, w różnorodnych połączeniach, w różnym położeniu przestrzennym w stosunku do osi poziomej i pionowej”³⁹. Dodatkowym utrudnieniem jest występowanie liter w czterech formach: liter małych i wielkich, pisanych i drukowanych.

Z badań⁴⁰ wynika, że percepcja wzrokowa u większości dzieci osiąga niezbędną do nauki czytania i pisania dojrzałość dopiero w wieku około sześciu lat. Prawidłowa percepcja liter wymaga bowiem nie tylko dokładnego spostrzegania i różnicowania kształtów, ale także rejestracji położenia przestrzennego liter wobec siebie oraz usytuowania elementów wewnątrz liter.

W ujęciu Marianne Frostig i Davida Horne’a percepcja wzrokowa obejmuje pięć aspektów warunkujących jej prawidłowy przebieg, należą do nich:

- koordynacja wzrokowo-ruchowa, czyli zdolność do zharmonizowania ruchów gałek ocznych z ruchami całego ciała lub jakiejś jego części;
- spostrzeganie figury i tła: figurą jest ta część pola spostrzeniowego, która znajduje się w centrum naszej uwagi, tłem to, co je otacza (dla obserwatora meczu piłkarskiego figurą jest piłka i kopiący ją piłkarz; tłem inni piłkarze i boisko);

³⁸ A. Bilecka, U. Konarska, E. Mytych, *Zaburzenia percepcji słuchowej*. [w:] *Terapia pedagogiczna*, red. E.M. Skorek, Kraków 2005, t. 1, s. 32.

³⁹ H. Skibińska, *op. cit.*, s. 46.

⁴⁰ A. Łuria, *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu*, Warszawa 1967; N. Kephart, *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, Warszawa 1970.

- stałość spostrzegania wyraża się w zdolności do spostrzegania przedmiotu jako posiadającego stałe właściwości – określony kształt, położenie i wielkość, niezależnie od zmiennych wrażeń wywołanych przez ten przedmiot;
- spostrzeganie położenia przedmiotów w przestrzeni może być zdefiniowane jako spostrzeganie relacji przestrzennych zachodzących między przedmiotem i obserwatorem;
- spostrzeganie stosunków przestrzennych. Jest to zdolność do spostrzegania położenia dwóch lub więcej przedmiotów w stosunku do samego siebie, a także relacji przestrzennych zachodzących między przedmiotami. Z tego też powodu jest ono związane ze spostrzeganiem figury i tła. Na przykład: dziecko nawlekając koraliki na sznurek musi spostrzegać położenie paciorków i sznurka w stosunku do własnego ciała, a także wzajemne położenie paciorków i sznurka⁴¹.

Zaburzenia spostrzegania ujawniają się w całej rozciągłości dopiero w trakcie nauki czytania i pisania, mimo że dotąd mogły być niewidoczne i uchodziły uwadze otoczenia. Ważna, więc jest działalność konstrukcyjna i graficzna dzieci w wieku przedszkolnym, która pozwala na dojrzewanie percepcji wzrokowej.

Zaburzenia sprawności motorycznej

Od dziecka, które ma rozpocząć naukę w szkole oczekujemy nie tylko określonego poziomu rozwoju funkcji poznawczych, ale również odpowiedniego poziomu rozwoju ruchowego.

Motoryka ogólna ciała zależy od sprawności czynnościowej dwóch struktur:

- układu wykonawczego związanego ściśle z układem mięśniowo-stawowym;
- układu sterowniczego powiązanego z układem nerwowym.

Budowa ich jest skomplikowana i wielopoziomowa, mimo to są ze sobą czynnościowo zintegrowane. Motoryka ogólna zależy również od wielu innych czynników, m.in. wieku, stanu emocjonalnego. Obraz ruchowy jest również uwarunkowany genetycznie, a motoryka człowieka ulega ewolucji w miarę rozwoju osobniczego⁴².

Istnieją różne klasyfikacje przyczyn zaburzeń narządu ruchu. Barbara Szychowiak dzieli je na wrodzone i nabyte⁴³, z kolei według Irminy Kaiser-Gro-

⁴¹ M. Frostig, D. Horne, *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową*, Warszawa 1994.

⁴² H. Skibińska, *op. cit.*, s. 92–93.

⁴³ B. Szychowiak, *Wychowanie dzieci niepełnosprawnych ruchowo*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1995.

deckiej istotne znaczenie w podziale mają dysfunkcje pochodzenia mózgowego oraz rdzeniowego i dysfunkcje układu kostno-stawowego⁴⁴. Do analizy rozwoju motorycznego dziecka sześciolatniego, przydatna jest klasyfikacja mikrozaburzeń w ujęciu Halina Spionek. Autorka wyróżnia wśród nich:

- obniżenie sprawności pojedynczych aktów ruchowych na skutek zaburzeń układu piramidowego, np. chwytu pęsetkowego, co utrudnia wykonywanie precyzyjnych ruchów, takich jak: trzymanie ołówka w palcach, posługiwanie się przedmiotami codziennego użytku;
- wszelkie zaburzenia „melodii” kinetycznej oraz koordynacji ruchowej na skutek zaburzeń układu pozapiramidowego; dziecko wykonuje poprawnie poszczególne ruchy, ale nie potrafi ich powiązać w harmonijną całość; odnosi się wrażenie jakby każda grupa mięśni pracowała niezależnie od siebie;
- obniżenie precyzji ruchów docelowych z jednoczesnym wzmożeniem psychoruchowego napędu; ruchom docelowym towarzyszą współruchy (synkinezje) oraz wzmożone napięcie mięśniowe; w czasie codziennych czynności dziecko zużywa sporo energii na niepotrzebne ruchy; wzmożony tonus mięśniowy (paratonia) powoduje, że dziecko nie może rozluźnić mięśni, niezaangażowanych w wykonywanie czynności;
- zaburzenia koordynacji ruchowo-wzrokowej, które powoduje, że dziecko z wielkim trudem uczy się dostosowywać swoje ruchy do właściwości przedmiotów; powiązania wzrokowo-ruchowe dokonują się z dużym opóźnieniem⁴⁵.

Opisane powyżej objawy zaburzeń można zaliczyć do najczęściej spotykanych.

W wielu przypadkach zdarza się, że u dzieci poszczególne symptomy łączą się ze sobą. Powoduje to, że każde dziecko o obniżonym rozwoju ruchowym reprezentuje typowy dla siebie zespół objawów i w związku z tym wymaga indywidualnego podejścia nauczycieli i rodziców.

Zaburzenia lateralizacji

Lateralizacja bywa łączona z rozwojem ruchowym dziecka; oznacza większą sprawność narządów, takich jak ręka, noga, oko i ucho, położonych po prawej lub lewej stronie ciała, co jest uwarunkowane dominacją jednej z półkul mózgowych.

⁴⁴ I. Kaiser-Grodecka, *Dysfunkcja narządów ruchu*, [w:], *Psychologia defektologiczna*, red. A. Wyszyńskiej, Warszawa 1987.

⁴⁵ H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1985.

Halina Spionek określa proces lateralizacji jako przewagę stronną ruchowych czynności człowieka. Rozwój ruchowej sprawności oparty jest na daleko posuniętej specjalizacji funkcji, która nie ogranicza się jedynie do wykonywania odrębnych zadań przez kończyny dolne i górne, ale występuje także w pracy kończyn prawych i lewych. Przewaga jednej ręki nad drugą przy jednoczesnej ruchowej ich koordynacji pozwala człowiekowi osiągnąć wysoki stopień sprawności i ekonomii motorycznej⁴⁶.

Marta Bogdanowicz określa stronność, czyli lateralizację jako „asymetrię funkcjonalną w odniesieniu do parzystych narządów ruchu i organów zmysłu znajdujących się po prawej lub lewej stronie ciała przejawiającej się jako preferencję do używania ręki, nogi, oka i ucha leżących po jednej stronie osi ciała. Preferencja ta ujawnia się podczas wykonywania czynności wymagających udziału tylko jednego organu, a także, gdy zachodzi potrzeba przyjęcia roli wiodącej przez jeden z nich, podczas wykonywania czynności angażujących obydwa parzyste organy ruchu i zmysłu. Mówimy wówczas o organie wiodącym, inaczej dominującym. Drugi zaś z tej pary, leżący po przeciwnej stronie osi ciała – to organ pomocniczy”⁴⁷.

Wyróżniamy trzy następujące modele lateralizacji:

- jednorodną prawostronną lub lewostronną;
- niejednorodną skrzyżowaną, odznaczającą się wyraźną przewagą czynnościową narządów ruchu i zmysłu nie po tej samej, a po obu stronach ciała;
- nieustaloną, inaczej słabą, która występuje w wypadku braku dominacji poszczególnych narządów ruchu i zmysłu, ewentualnie braku przewagi czynnościowej jednego z narządów⁴⁸.

O zaburzonej lateralizacji mówimy wówczas, gdy nie ma funkcjonalnej dominacji jednej strony ciała, objawia się to w lateralizacji słabej, nieustalonej oraz lateralizacji niejednorodnej, czyli skrzyżowanej⁴⁹. Halina Spionek wskazuje na następujące cechy słabej lateralizacji: „[...] osoby takie są zazwyczaj mało sprawne ruchowo, dzieci o słabej i powolnej lateralizacji są mniej ruchowo zręczne od swoich rówieśników z wyraźną lateralizacją. [...] Poza mniejszą sprawnością ruchową wykazują często zaburzenia w rozwoju orientacji w prawej i lewej stronie własnego ciała, [...] wykazują również ogólne zaburzenia w orientacji przestrzennej i trudniej opanowują umiejętności, które tej orientacji wymagają”⁵⁰.

⁴⁶ Szerzej patrz: H. Spionek, *Dziecko leworęczne*, Warszawa 1961; idem, *Powstanie orientacji w prawej i lewej stronie schematu ciała w ontogenezie*, Warszawa 1961.

⁴⁷ M. Bogdanowicz, *Leworęczność...*, s. 29.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ M. Bogdanowicz, *Psychologia...*

⁵⁰ H. Spionek, *Dziecko...*, s. 69.

Dzieci o lateralizacji opóźnionej, osłabionej przejawiają trudności w nauce czytania i pisania. Rozwój sprawności ruchowej ich rąk jest zazwyczaj opóźniony, a braki w zakresie orientacji przestrzennej utrudniają odwzorowanie kształtów i figur geometrycznych, rozpoznawanie i odwzorowanie liter i cyfr o podobnym kształcie. Lecz inaczej ułożonych w przestrzeni (p–b–d–g, n–u, w–m), a w późniejszym okresie powodują trudności w osiągnięciu biegłości w czytaniu⁵¹.

Obserwacja dziecka, podczas wykonywania prostych czynności przez rodziców i nauczycieli, pozwala na wczesną diagnozę dominacji ręki i oka oraz podjęcie działań korekcyjnych, które sprzyjają efektywności nauki czytania i pisania.

Podsumowanie

Z przedstawionych powyżej rozważań wynika, że prawidłowy rozwój dziecka w okresie przedszkolnym jest podstawą jego osiągnięć szkolnych. Najczęściej przyczynami specjalnych potrzeb edukacyjnych są zaburzenia w sferze słuchowej, wzrokowej, obniżenie sprawności manualnej oraz nieprawidłowy przebieg lateralizacji. Rodzicom trudno jest dostrzec pierwsze objawy świadczące o zaburzonych funkcjach, trudno im też określić ich przyczyny. Ważna jest więc edukacja przedszkolna, której początek powinien przypadać około trzeciego roku życia dziecka.

Edukacja przedszkolna daje możliwość wczesnego wykrywania deficytów rozwojowych oraz ich terapii. Służą temu zajęcia z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka oraz organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu. Dzięki nim przedszkolak o specjalnych potrzebach edukacyjnych uzyskuje pomoc specjalistów (pedagoga, psychologa, logopedy, rehabilitanta) zgodnie ze wskazaniami i zaleceniami postawionej, pełnej diagnozy psychopedagogicznej.

Początek nauki szkolnej nie może być *okazją* do wykrywania trudności szkolnych dziecka, dlatego też podstawowym zadaniem wychowawców pracujących z dzieckiem w wieku przedszkolnym jest dokładna jego obserwacja, wczesne przewidywanie zaburzeń rozwojowych, likwidacja dysharmonii rozwojowych, a tym samym zapobieganie przyszłym kłopotom w nauce.

⁵¹ M. Bogdanowicz, *Psychologia...*; H. Spionek, Z. Włodarski, *Niektóre zaburzenia rozwoju ruchu*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1986.

Bibliografia

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.
- Bilecka A., Konarska U., Mytych E., *Zaburzenia percepcji słuchowej*, [w:] *Terapia pedagogiczna*, red. E.M. Skorek, Kraków 2005.
- Bogdanowicz M., *Leworęczność u dzieci*, Warszawa 1989.
- Bogdanowicz M., *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1985.
- Brejnak W., Zabłocki J., *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawa 1989.
- Brich A., *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dojrzałości*, Warszawa 2005.
- Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.
- Chojak M., *Gotowość czy dojrzałość szkolna? Kilka praktycznych i teoretycznych uwag*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 8.
- Frostig M., Horne D., *Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową*, Warszawa 1994.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe MEN*, cz. I, Warszawa 2010.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. II, Warszawa 2005.
- Kaiser-Grodecka I., *Dysfunkcja narządów ruchu*, [w:] *Psychologia defektologiczna*, red. A. Wyszynskiej, Warszawa 1987.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1999.
- Łuria A., *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu*, Warszawa 1967.
- Kephart N., *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, Warszawa 1970.
- Michalak R., *Rozwijanie umiejętności poznawczych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 6.
- Pietruszka A., *Myslenie przestrzenne*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 9.
- Piotrowska A., *O rozwoju sześciolatka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 6.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.
- Sawicka A., *Wybór tekstów do ćwiczeń z pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
- Skibińska H., *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Bydgoszcz 1996.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.
- Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1985.

- Szychowiak B., *Wychowanie dzieci niepełnosprawnych ruchowo*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1995.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa 2003.
- Włodarski Z., *Niektóre zaburzenia rozwoju ruchu*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowskiej, Warszawa 1986.

Streszczenie

Artykuł dotyczy trudności edukacyjnych dzieci sześciolatków. Opisano w nim cechy psychofizyczne dziecka sześciolatka oraz wskaźniki dojrzałości szkolnej jako podstawę do odróżnienia rozwoju prawidłowego i odbiegającego od normy rozwojowej. Wyjaśniono współczesne rozumienie pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne. Omówiono najczęstsze przyczyny trudności edukacyjnych dzieci w wieku przedszkolnym, obejmujące zaburzenia percepcji słuchowej, zaburzenia percepcji wzrokowej oraz zaburzenia sprawności motorycznej i lateralizacji.

Słowa kluczowe: cechy psychofizyczne dziecka, dojrzałość szkolna, specjalne potrzeby edukacyjne, percepcja słuchowa, percepcja wzrokowa, sprawność motoryczna, lateralizacja.

Abstract

The article is concerned with learning disabilities of 6-year-olds. It describes psychophysical characteristics of 6-year-old child and the indicator of school readiness that enables to distinguish the proper development from the incorrect development. The contemporary understanding of the term „special educational needs” is explained. The most frequent reasons of learning disabilities of preschoolers is discussed, including auditory processing disorders, visual processing disorders, motor skills and laterality disorders.

Key words: child's psychophysical characteristics, school readiness, special educational needs, visual perception, auditory perception, motor skills, laterality.

Izabela Sochacka

Współpraca nauczyciela z logopedą jako czynnik wspomagający terapię logopedyczną

**Cooperation between teacher and speech therapist
as a factor supporting speech therapy**

Istota terapii logopedycznej i jej uwarunkowania

Terapia logopedyczna jest świadomym, zamierzonym i zaplanowanym działaniem, którego celem jest usunięcie wszelkich nieprawidłowości procesu komunikacji, jak chociażby usuwanie zaburzeń mowy, nauka mowy w przypadku jej braku, czy też utraty, wyrównywanie opóźnień w procesie rozwoju mowy, doskonalenie poziomu sprawności językowej, usuwanie przyczyn i skutków natury pedagogicznej i psychologicznej istniejących zaburzeń¹.

Zaburzenia mowy mogą mieć różnorodny charakter, od najprostszych po bardzo złożone. W związku z tym podjęte oddziaływania terapeutyczne mogą wymagać od logopedy i dziecka dużych nakładów pracy rozłożonych w długim okresie czasu. Od pracy logopedy, a przede wszystkim indywidualnej pracy dziecka z rodzicami zależą efekty podjętej terapii logopedycznej, korygującej wszelkiego rodzaju nieprawidłowości w komunikacji językowej. W proces terapii logopedycznej bardzo często są włączeni nauczyciele placówek przedszkolnych i szkolnych. W związku z tym, to także ich praca, podejmowana podczas zabawy, zajęć obowiązkowych lub dodatkowych zajęć wyrównawczych przyczynia się do utrwalania wyników podjętych oddziały-

¹ E.M. Skorek, *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Kraków 2000, s. 168.

wań korekcyjnych lub też do skrócenia czasu tejsz terapii. W wielu wypadkach, przy braku jakiegokolwiek opieki logopedycznej to przede wszystkim na nauczycielu spoczywa obowiązek prowadzenia działalności profilaktycznej i działań stymulujących prawidłowy rozwój mowy dziecka. „Z małymi dziećmi cel ten osiąga się poprzez rozmowy (spontaniczne i ukierunkowane), czytanie bajek, opowiadań, wierszyków, uczenie się na pamięć zagadek, śpiewanie piosenek i wspólne zabawy (dydaktyczne, tematyczne, manipulacyjne, ruchowe, umuzykalniające, usprawniające słuch, oddech, artykulację, słownictwo i składnię). W przypadku starszych dzieci „dobrą formą realizacji profilaktyki logopedycznej są zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, mogą to być koła recytatorskie, teatralne, filmowe. Natomiast w zakresie zaburzeń mowy „istotne znaczenie ma wczesna wykrywalność pierwszych objawów patologii mowy, sprawne interdyscyplinarne i kompleksowe ustalenie przyczyn oraz energiczne podjęcie poprawnej metodycznej terapii”².

Przed współczesnym nauczycielem stoi więc wiele wyzwań. By prawidłowo organizować proces wychowawczo-dydaktyczny powinien on przede wszystkim znać indywidualne potrzeby i możliwości dziecka. Dużo informacji o wychowanku może dostarczyć mu rodzina, ale również codzienna jego obserwacja podczas pobytu w przedszkolu czy w szkole. Ocena wypowiedzi dziecka, jej struktury, poprawności wymowy umożliwia nauczycielowi ocenę poziomu rozwoju mowy dziecka. Jeśli w placówce jest zatrudniony logopeda, to informacje te, mogą być poszerzane i uzupełniane w trakcie prowadzonych rozmów, czy opracowywaniu indywidualnych programów wspomagających rozwój każdego wychowanka.

„Prowadzenie zajęć kompensacyjno-terapeutycznych w naturalnym środowisku dziennego pobytu dziecka jest bardzo dobre, gdyż eliminuje zahamowania emocjonalne ograniczające możliwości dziecka pojawiające się w ćwiczeniach prowadzonych w poradniach, a zwłaszcza w obecności rodziców. W przedszkolu dziecko czuje się u siebie. Specjaliści są traktowani jak integralna część przedszkola, są swoi. Zajęcia kompensacyjno-terapeutyczne to kolejna fajna zabawa, a dziecko wytypowane do takich ćwiczeń czuje się wręcz wyróżnione”³. Zajęcia takie powinien prowadzić jak najlepiej wykwalifikowany personel pedagogiczny.

Podkreśla to Urszula Ordon. Według autorki „nadrzędny cel edukacji, jakim jest wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka, może zostać osiągnięty, tylko przez nauczycieli posiadających wysokie zawodowe i moralne

² K. Błachnio, *System nowoczesnej profilaktyki logopedycznej*, „Logopedia” 1995, nr 22, s. 30.

³ M. Sutkowska, *Terapia logopedyczna*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 1, s. 28.

kwalifikacje”⁴. Nauczyciele powinni posiadać także „umiejętności w zakresie projektowania i realizowania oddziaływań wychowawczych, a także umiejętności skutecznego i efektywnego działania”⁵. Umiejętności te oraz kontrolę i ocenę procesu edukacyjnego K. Denek⁶ zalicza do kompetencji prakseologicznych nauczyciela. Zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, aby uzyskać dobre efekty podjętych oddziaływań „nie wystarczy pochylić się nad dzieckiem i stworzyć mu dobre warunki wychowawcze i edukacyjne. Trzeba bowiem mądrze kierować procesem edukacyjnym, a to już wymaga sporej wiedzy psychologicznej i niebanalnych umiejętności pedagogicznych”⁷. Podejmowana dodatkowo wzajemna współpraca nauczyciela ze specjalistami pozwala na zwiększenie efektywności organizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Podjęte badania miały na celu ustosunkowanie się do następującego problemu: Czy nauczyciele przedszkola i szkoły współpracują z logopedą w zakresie korekcji zaburzeń mowy u dzieci?

Analiza wyników badań

Badania mające charakter pilotażowy przeprowadzono wśród 58 pracujących nauczycieli województwa śląskiego. Więcej badanych nauczycieli pracuje na wsi, niż w mieście. Są to w większości nauczyciele z niedużym stażem pracy, bowiem staż pracy od 0–5 lat posiada aż 75,9 % badanych, w przedziale od 6–10 lat mieści się 8,6% ankietowanych nauczycieli, a 5,2% w przedziale od 11–20 lat. Tylko 10,3% badanych to doświadczeni nauczyciele z wieloletnim stażem pracy. Najwięcej badanych nauczycieli to nauczyciele stażyści – 75,9%, następnie kontraktowani – 36,2%, dyplomowani – 13,8% i mianowani – 3,4%. Wykształcenie wyższe licencjackie posiada 67,2% badanych, wyższe magisterskie 27,6% oraz ukończone Studium Nauczycielskie posiada 5,2% ankietowanych nauczycieli.

Pierwsze pytanie zadane ankietowanym nauczycielom dotyczyło zatrudnienia logopedy w placówce. Wyniki badań prezentuje tabela 1.

⁴ U. Ordon, *Współczesny model nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, red. W. Grelowska, J. Karbowniczek, Częstochowa 2005, s. 186.

⁵ U. Ordon, *Start zawodowy nauczycieli przedszkoli*, Częstochowa 2000, s. 5.

⁶ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 215–217.

⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego cztero-latków i pięciolatków*, Warszawa 2004, s. 19.

Tabela 1. Zatrudnienie logopedy w placówkach przedszkolnych i szkolnych

Lp.	Rodzaj zatrudnienia i kontakt placówki z logopedą	Liczba (n=58)	%
1.	Logopeda zatrudniony w placówce	43	74,1
2.	Logopeda niezatrudniony w placówce, ale utrzymujący z nią kontakt	13	22,4
3.	Brak kontaktu placówki z logopedą	2	3,5
Razem:		58	100,0

Źródło: badania własne.

Wyniki badań pozwalają stwierdzić, iż w 74,1% placówkach zatrudniony jest na stałe logopeda. Brak jakiegokolwiek kontaktu przedszkola, czy szkoły z logopedą występuje tylko w 3,5% placówkach. Z analizy materiału badawczego wynika, iż są to placówki zlokalizowane na wsi. Budzi to oczywiście pewnego rodzaju niepokój, bowiem w tych przypadkach cały ciężar działań profilaktycznych i terapeutycznych spoczywa wyłącznie na nauczycielu.

Kolejne pytanie zadane ankietowanym dotyczyło rodzajów współpracy nauczycieli z logopedą. Wyniki badań przedstawiono w tabeli 2 i na wykresie 2.

Tabela 2. Współpraca nauczyciela z logopedą

Lp.	Rodzaj współpracy *	Liczba (n=56)	%
1.	Rozmawia z logopedą na temat zaburzeń mowy występujących u dzieci	52	92,9
2.	Wykonuje zalecenia logopedy	44	78,6
3.	Wykonuje wskazówki logopedy	40	71,4
4.	Prosi o fachową literaturę	21	37,5
5.	Pilnuje harmonogramu przebiegu terapii logopedycznej	29	51,8
6.	Organizuje prelekcje dla rodziców na temat prawidłowości rozwoju mowy	17	30,4
7.	Organizuje prelekcje dla rodziców na temat uwarunkowań tego procesu	13	23,2
8.	Organizuje prelekcje dla rodziców na temat zaburzeń mowy	14	25,0

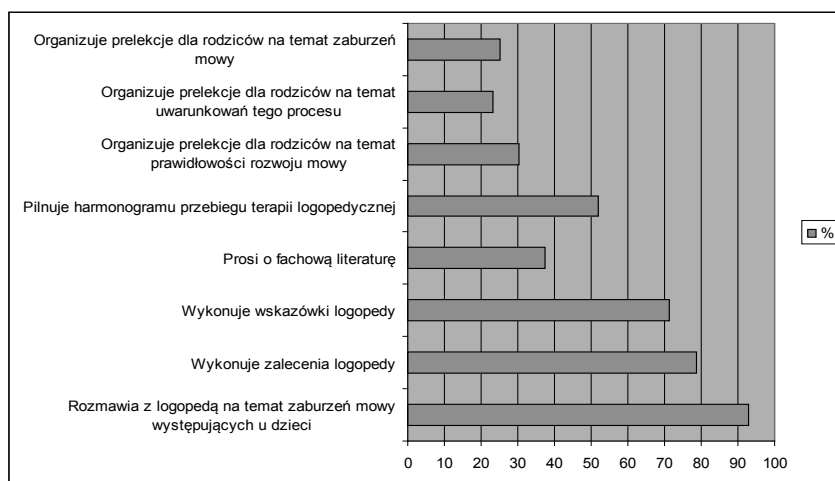
* możliwość wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

Jak wynika z tabeli 2 i wykresu 2 najwięcej nauczycieli (92,9%) rozmawia z logopedą na temat zaburzeń mowy występujących u dzieci. Cieszy fakt, iż znaczny odsetek ankietowanych (78,6%) wykonuje zalecenia oraz wskazówki logopedy (71,6%), co na pewno sprzyja efektywności podjętych wzajemnie

oddziaływać w zakresie szeroko rozumianej współpracy. Ponad połowa badanych (51,8%) czuwa też nad systematycznością przebiegu terapii logopedycznej. Najmniej wskazań uzyskały prelekcje organizowane dla rodziców. Jeśli chodzi o prelekcje na temat prawidłowości rozwoju mowy to organizuje je (30,4%) badanych, na temat uwarunkowań tego procesu (23,2%), a na temat zaburzeń mowy (25,0%).

Wykres 2. Współpraca nauczyciela z logopedą



Źródło: badania własne

Jeśli chodzi o dokładne zalecenia logopedy, jakie wykonują badani nauczyciele w zakresie ćwiczeń ortofonicznych, to przedstawiono je w tabeli nr 3 i na wykresie nr 3.

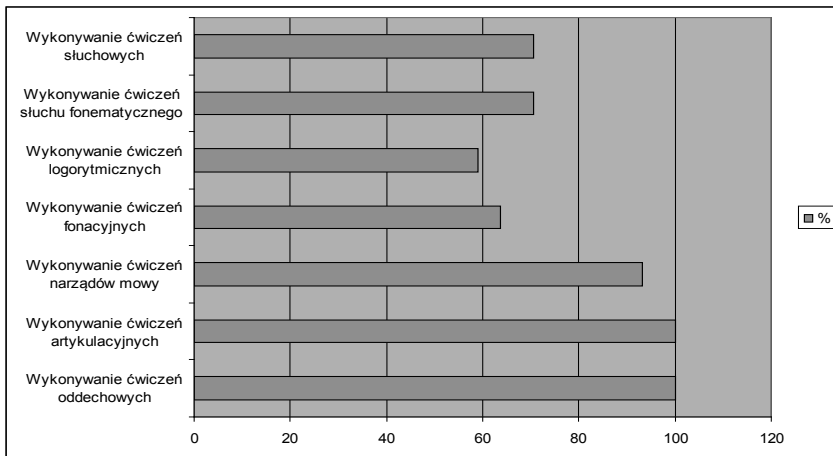
Tabela 3. Wykonywanie zaleceń logopedy w zakresie ćwiczeń ortofonicznych

Lp.	Rodzaje zaleceń logopedy*	Liczba (n=44)	%
1.	Wykonywanie ćwiczeń oddechowych	44	100,0
2.	Wykonywanie ćwiczeń artykulacyjnych	44	100,0
3.	Wykonywanie ćwiczeń narządów mowy	41	93,2
4.	Wykonywanie ćwiczeń fonacyjnych	28	63,6
5.	Wykonywanie ćwiczeń logorytmicznych	26	59,1
6.	Wykonywanie ćwiczeń słuchu fonematycznego	31	70,5
7.	Wykonywanie ćwiczeń słuchowych	31	70,5

* możliwość wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

Wykres 3. Wykonywanie zaleceń logopedy w zakresie ćwiczeń ortofonicznych



Źródło: badania własne

Analiza wyników badań pozwala stwierdzić, iż wszyscy badani nauczyciele wykonują ćwiczenia oddechowe i ćwiczenia artykulacyjne. Duża populacja badanych nauczycieli (93,2%) prowadzi również z dziećmi ćwiczenia narządów mowy. Większość badanych nauczycieli stara się także uwrażliwiać dziecko pod względem słuchowym. Nie tylko ćwiczą więc ogólną wrażliwość słuchową zmierzającą do wyróżniania i odróżniania dźwięków z najbliższego otoczenia (70,5%), ale również prowadzą ćwiczenia kształtujące słuch fonematyczny, który odgrywa niebagatelną rolę w procesie nauki pisania i czytania. Odpowiednio prowadzone ćwiczenia mogą też przyczynić się do usprawnienia mowy dziecka. Ćwiczenia fonacyjne podejmuje w pracy z dziećmi 63,6% badanych, natomiast ćwiczenia logorytmiczne 59,1%.

Zalecenia logopedy, jakie wykonują badani nauczyciele w zakresie form i metod utrwalania głoski przedstawia tabela 4.

Analiza wyników badań zamieszczonych w tabeli 4 pozwala stwierdzić, iż najwięcej nauczycieli (81,8%) utrwała wprowadzaną głoskę podczas zabawy. Wydaje się to zasadne, gdyż podstawową formą pracy z małymi dziećmi jest właśnie wcześniej wymieniona forma.

Duży odsetek badanych (72,7%) utrwała również głoskę podczas rozmów indywidualnych. Szczególnie w placówkach przedszkolnych forma ta jest często wykorzystywana w godzinach rannych i popołudniowych. Tylko ponad połowa badanych (54,5%) utrwała ją podczas zajęć obowiązkowych. Sytuacje okolicznościowe wykorzystuje natomiast co drugi badany. Niestety

tylko 56,8% badanych nauczycieli organizuje indywidualną pracę z dzieckiem wspierającą terapię logopedyczną, a co drugi ankietowany nauczyciel prowadzi zajęcia grupowe w tym zakresie.

Tabela 4. Wykonywanie zaleceń logopedy w zakresie form i metod utrwalania głoski

Lp.	Rodzaje zaleceń logopedy*	Liczba (n=44)	%
1.	Utrwalanie wprowadzanej głoski podczas zajęć obowiązkowych	24	54,5
2.	Utrwalanie wprowadzanej głoski podczas zabawy	36	81,8
3.	Utrwalanie wprowadzanej głoski podczas sytuacji okolicznościowych	18	40,9
4.	Utrwalanie wprowadzanej głoski podczas rozmów indywidualnych	32	72,7
5.	Organizowania indywidualnych zajęć wyrównawczych wspierających terapię logopedyczną	25	56,8
6.	Organizowanie grupowych zajęć wyrównawczych wspierających terapię logopedyczną	22	50,0

* możliwość wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

Podjęte badania i szczegółowa analiza ich wyników dostarczyła również informacji na temat zaleceń logopedy w zakresie rodzajów zajęć wyrównawczych. Zaprezentowano je w tabeli nr 5.

Tabela 5. Zalecenia logopedy w zakresie rodzajów zajęć wyrównawczych

Lp.	Rodzaje zakresów oddziaływań	Liczba (n=44)	%
1.	Analiza i synteza słuchowa	28	63,6
2.	Analiza i synteza wzrokowa	26	59,1
3.	Ćwiczenia słownikowe	21	47,7
4.	Ćwiczenia gramatyczne	17	38,6
5.	Ćwiczenia usprawniające małą i dużą motorykę	27	61,4
6.	Ćwiczenia w mówieniu i rozumieniu	28	63,6

* możliwość wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

Jak wynika z tabeli 5 zalecenia logopedy w zakresie rodzajów zajęć wyrównawczych wykonuje przeciętnie co drugi ankietowany. Ćwiczenia z zakresu

analizy i syntezy słuchowej wykonuje 63,6% badanych, tyleż samo ankietowanych prowadzi ćwiczenia w mówieniu i rozumieniu, ćwiczenia usprawniające małą i dużą motorykę prowadzi 61,4% nauczycieli, analizę i syntezę wzrokową 59,1%, ćwiczenia słownikowe 47,7% oraz ćwiczenia gramatyczne 38,6% badanych.

Wyniki badań w zakresie korzystania przez nauczycieli ze wskazówek logopedy przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Korzystanie nauczycieli ze wskazówek logopedy

Lp.	Kategorie	Liczba (n=56)	%
1.	Tak	40	71,4
2.	Nie	16	28,6
Razem:		56	100,0

Źródło: badania własne

Jak wynika z tabeli 6 zdecydowana większość badanych (71,6%) korzysta również ze wskazówek logopedy. Dalsza analiza wyników badań dostarczyła kolejnych informacji na temat rodzajów wskazówek wykorzystywanych przez nauczycieli w pracy z dziećmi (tabela 7).

Tabela 7. Rodzaje wykorzystywanych wskazówek przez nauczycieli

Lp.	Wskazówki dotyczące:*	Liczba (n=40)	%
1.	Prawidłowo wykonywanych ćwiczeń	10	25,0
2.	Dotyczące pracy nad wywołaną głoską	2	5,0
3.	Dotyczące metod i form wykorzystywania i utrwalania różnych ćwiczeń	12	30,0
4.	Dotyczące ćwiczeń słuchowych i ćwiczeń słuchu fonematycznego	13	32,5
5.	Dotyczące poprawnego wykonywania ćwiczeń oddechowych, narządów mowy, ćwiczeń artykulacyjnych	15	37,5
6.	Określenia, jakiego rodzaju ćwiczenia z dzieckiem należy wykonywać	9	22,5
7.	Zwrócenia uwagi na poprawność w mówieniu	4	10,0
8.	Indywidualnego toku ćwiczeń z każdym dzieckiem	10	25,0
9.	Rozmowy z rodzicami n/t rozwoju mowy dziecka	5	12,5
10.	Obserwacji rozwoju mowy dzieci	1	2,5

* możliwość wielokrotnego wyboru.

Źródło: badania własne.

Wyniki badań wskazują, iż badani nauczyciele korzystają z różnorodnych wskazówek proponowanych przez logopedów. Dotyczą one poprawnego wy-

konywania ćwiczeń oddechowych, narządów mowy, ćwiczeń artykulacyjnych (37,5%), ćwiczeń słuchowych i ćwiczeń słuchu fonemowego (32,5%), metod i form wykorzystywania i utrwalania różnych ćwiczeń w pracy z dziećmi (30,0%), prawidłowo wykonywanych ćwiczeń (25,0%), indywidualnego toku ćwiczeń z każdym dzieckiem (25,0%), określenia, jakiego rodzaju ćwiczenia należy z dzieckiem wykonać (22,5%), rozmowy z rodzicami na temat rozwoju mowy dziecka (12,5%), zwrócenia uwagi na poprawność w mówieniu (10,0%). Najmniej badanych nauczycieli wykorzystuje wskazówki logopedy dotyczące pracy nad wywołaną głoską (5,0%) i obserwacji rozwoju mowy dziecka (2,0%).

Na podstawie wyników badań można stwierdzić, iż wskazówki dotyczące ćwiczeń ortofonicznych wykorzystują nauczyciele najczęściej w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi. Są one bowiem jedną z form profilaktyki logopedycznej, bardzo lubianą przez dzieci. Nauczyciele dostrzegając jej walory wykorzystują ją na co dzień w planowaniu procesu edukacyjnego.

Szczegółowa analiza materiału badawczego pozwoliła także ocenić stan opieki logopedycznej w placówkach badanych nauczycieli.

Wyniki badań przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Opieka logopedyczna

Lp.	Opieka logopedyczna – rodzaje kategorii	Liczba	%
1.	Zadowolająca	36	64,3
2.	Niezadowolająca	8	14,3
3.	Brak opinii	12	21,4
Razem:		56	100,0

Źródło: badania własne.

Jak wynika z tabeli 8 zadowolonych z opieki logopedycznej jest tylko 64,3% badanych, a niezadowolonych 14,3%. Nie wyraziło swojej opinii 21,4% ankietowanych ze względu na mały staż pracy.

Badani nauczycieli podawali wiele argumentów uzasadniając stan zadowolenia z opieki logopedycznej prowadzonej w ich placówce. Oto te, które najczęściej pojawiały się w odpowiedziach ankietowanych nauczycieli:

- Widać rezultaty w wymowie dzieci.
- Mogę pomóc dziecku, ćwiczyć z nim poprawną wymowę.
- Efekty opieki logopedycznej są bardzo zadowolające, jest ona prowadzona w profesjonalny sposób, a współpraca ta obejmuje również rodziców.
- Rodzice mają wspianiały kontakt z logopedą. To nie tylko bardzo dobry logopeda, ale też świetny pedagog. Nawet najbardziej niechętnie dzieci ćwiczą wymowę.

- Doradza, pomaga, inspiruje. Możemy wspólnie zorganizować niezbędną pomoc.

Pojawiły się również nieliczne argumenty niezadowolonia z opieki logopedycznej. Oto niektóre z nich:

- Logopeda nie konsultuje się z nauczycielami.
- Jest dostępny tylko dla dzieci 5-letnich i 6-letnich.
- Nie jest zatrudniony na stałe.

Podsumowanie i wnioski

W dobie współczesnej edukacji i ciągłych przeobrażeń przed nauczycielami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz przed specjalistami stoją nowe zadania i wyzwania zarazem. Współpraca między nimi na różnych płaszczyznach powinna holistycznie ujmować dziecko i jego rozwój. Jak trafnie zauważa K. Błachnio „nowocześnie pojmowana profilaktyka logopedyczna nie może być ograniczona do tradycyjnych starań o „wyróżną” wymowę u małych dzieci [...] Jest to konieczne ale nie w pełni wystarczające”⁸. Autorka uważa, iż nowoczesna profilaktyka logopedyczna powinna obejmować różne formy organizacyjne służące rozpowszechnianiu wiedzy o istocie mowy, sposobach podnoszenia jej kultury, sposobach stymulacji rozwoju mowy u dzieci i różnych sposobach zapobiegania wszelkim zaburzeniom mowy⁹. Istniejące zaburzenia mowy u dzieci wymagają również całościowego spojrzenia na wychowanka i wspólnych, ujednoliconych oddziaływań terapeutycznych podejmowanych przez logopedów w ścisłej współpracy z nauczycielem i domem rodzinnym dziecka.

Zadania te podejmują nauczyciele i logopedzi, ale jednak ciągle realizacja tych zadań nie osiąga maksimum możliwości. Pokazują to także wyniki przeprowadzonych badań pilotażowych.

Analiza wyników badań pozwoliła na wysunięcie następujących wniosków:

1. Współpraca badanych nauczycieli z logopedą kształtuje się na dobrym poziomie.
2. Nauczyciele chętnie korzystają z zaleceń i wskazówek logopedy.
3. Nauczyciele doceniają efekty pracy logopedy. Sami również włączają się w proces długotrwałej terapii logopedycznej.
4. W opinii ankietowanych nauczycieli ciągle za mało jest zatrudnionych logopedów na stałe w placówkach przedszkolnych i szkolnych.

⁸ K Błachnio, *op. cit.*, s. 22.

⁹ *Ibidem.*

5. Nauczyciele przedszkola i szkoły współpracują z logopedą w zakresie korekcji zaburzeń mowy u dzieci. Współpraca ta polega m.in. na:
- wykonywaniu zaleceń i wskazówek logopedy,
 - organizowaniu prelekcji dla rodziców na temat prawidłowości i zaburzeń rozwoju mowy,
 - organizowania indywidualnych i grupowych zajęć wyrównawczych wspierających terapię logopedyczną.

Bibliografia

- Błachnio K., *System nowoczesnej profilaktyki logopedycznej*, „Logopedia” 1995, nr 22.
- Denek D., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków*, Warszawa 2004.
- Ordon U., *Współczesny model nauczyciela-wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, red. W. Grelowska, J. Karbowniczek, Częstochowa 2005.
- Skorek E.M., *Z logopedią na ty. Podręczny słownik logopedyczny*, Kraków 2000.
- Sutkowska M., *Terapia logopedyczna*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 1.

Streszczenie

Efekty terapii logopedycznej zależą od wielu czynników. Istotną rolę w oddziaływaniu korekcyjnym odgrywa wzajemna współpraca logopedy z najbliższym środowiskiem dziecka – rodziną, placówką przedszkolną lub szkolną. W pracy przedstawiono wyniki badań pilotażowych dotyczące współpracy nauczyciela z logopedą w zakresie korekcji zaburzeń mowy u dzieci.

Słowa kluczowe: terapia logopedyczna, współpraca, zaburzenia mowy, nauczyciel

Abstract

Effects of a speech therapy depends on many factors. Mutual cooperation between a speech therapist and the child's immediate environment – family, preschool institution or school, plays a significant role in the correction effects. This paper presents results of a pilot studies on teacher collaboration with a speech therapist in the correction of speech disorders in children.

Key words: speech therapy, cooperation, disorder of speech, teacher

Krystyna Moczia

Profilaktyka niepowodzeń szkolnych dzieci dotkniętych ubóstwem

Prevention of school failures in relation to poverty and misery

Wiele zamartwień mają biedni w szkołach, bo nawet bezpłatne szkoły dużo kosztują. Wygodnie uczniowi, któremu na początku roku rodzice kupują wszystkie potrzebne książki i zeszyty, i pantofle gimnastyczne, i teczkę i chętnie płacą składki. Bo przykro prosić, jeżeli rodzice nie mają.

Janusz Korczak¹

Wprowadzenie

Pojęcie profilaktyki stosowane jest w wielu dziedzinach nauki. Jest nierozłączne nie tylko z medycyną, ale i psychologią, pedagogiką czy socjologią. Termin „profilaktyka” wywodzi się z greckiego *prophylaktikos*, co oznacza zabezpieczający przed czymś, inaczej zapobiegawczy².

Profilaktyka w rozumieniu potocznym jest oddziaływaniem zapobiegającym niepożądanym zjawiskom. Każda odmiana profilaktyki niezależnie od przymiotnika zawężającego jej zakres (np. profilaktyka opiekuńcza, profilaktyka zdrowotna) jest systemem działań zmierzających do utrzymania istniejącego stanu rzeczy ocenianego jako pożądany lub satysfakcjonujący, albo też jest systemem działań mających na celu niedopuszczenie do pojawienia się takich stanów rzeczy, które byłyby oceniane jako negatywne, a które mogą już występować w formach załączkowych³.

¹ J. Korczak, *Prawidła życia. Pedagogika dla młodzieży i dorosłych*, Warszawa 2012, s. 69.

² *Słownik wyrazów obcych PWN*, Warszawa 1980, s. 603.

³ *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 630.

W literaturze popularno-naukowej, jak i w piśmiennictwie przedmiotu pojawia się kilka podziałów profilaktyki⁴.

Pierwszy z nich rozróżnia profilaktykę indywidualną, która na podstawie znajomości konstytucji ma chronić danego osobnika przed szkodliwościami, które szczególnie zagrażają jego zdrowiu oraz profilaktykę ogólną, mającą na celu chronienie ogółu ludności od rozmaitych chorób⁵.

Inny podział rozróżnia profilaktykę ogólną i szczegółową. Ogólna – to działalność zmierzająca nie tylko do zapobiegania rozwojowi chorób, lecz także do zapobiegania powstawaniu zjawisk niekorzystnych dla zdrowia, zarówno w środowisku zamieszkania, jak i w środowisku pracy. Profilaktyka szczegółowa obejmuje natomiast wiele czynności wykonywanych przez lekarza lub pod jego kontrolą, np. prowadzenie szczepień ochronnych⁶.

Zdaniem Barbary Woynarowskiej⁷ pojęcie „profilaktyka” obejmuje wszelkie działania podejmowane w celu zapobiegania czemuś, obronę przed niepożądanymi skutkami czegoś. W odniesieniu do zdrowia są to działania zmierzające do eliminowania czynników ryzyka i przyczyn chorób lub innych zaburzeń. Dzięki właśnie tym działaniom można chronić zdrowie, czyli utrzymać je na tym samym poziomie.

Zabiegi profilaktyczne u dzieci z punktu widzenia pedagogiki to właściwie zorganizowany proces wychowawczy oraz stymulowanie czynności psychicznych, szczególnie tych, których tempo rozwoju jest nieco wolniejsze. Oddziaływania profilaktyczne mogą odbywać się drogą bezpośrednią (wobec dzieci), jak również drogą pośrednią czyli poprzez pedagogizację rodziców.

W pedagogice specjalnej, powołując się na poglądy Zofii Sękowskiej⁸, profilaktyka jest zapobieganiem występowania lub pogłębiania się schorzenia lub kalectwa. Podobnego zdania jest Władysław Dykcik⁹, dodając jeszcze, iż zapobiegać należy różnym zjawiskom, chorobom i urazom, które mogą doprowadzić do niepełnej sprawności organizmu lub dysfunkcji jego narządów.

Nieco inne spojrzenie w latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku miała Hanna Nartowska zwracając uwagę, że profilaktyka to te oddziaływania

⁴ Por. K. Moczia, *Od profilaktyki do promocji zdrowia. Rozważania terminologiczne*, [w:] *Wybrane problemy kompleksowej diagnozy, profilaktyki i wsparcia*, red. A. Stankowski, K. Moczia, Katowice 2010, s. 15–27.

⁵ *Encyklopedia powszechna*, t. XIV, Wydawnictwa Gutenberga, Poznań 1995, s. 124.

⁶ C.W. Korczak, *Higiena. Podręcznik dla szkół medycznych*, Warszawa 1998, s. 384.

⁷ *Szkoła promująca zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat*, red. B. Woynarowska, M. Sokołowska, Warszawa 2000, s. 15.

⁸ Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998, s. 26.

⁹ W. Dykcik, *Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2006, s. 87.

wychowawcze lub dydaktyczne, które podejmujemy w przypadku zaobserwowania nierównomierności lub opóźnień w rozwoju dziecka mieszczących się w granicach szerokiej normy, ocenianych jako cechy indywidualne, a które przy niewłaściwym traktowaniu mogą przekształcić się w zaburzenia¹⁰. Z kolei odwołując się do zapatrywań Jana Konopnickiego¹¹ z lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, należy przyjąć, że najlepsza profilaktyka w pedagogice to właściwa organizacja pracy oparta na znajomości uczniów i właściwa organizacja szkoły, tak by móc dostrzec braki jednostki. Ponadto autor twierdził, iż podejście do profilaktyki musi być realistyczne, gdyż nie ma sensu wysuwanie postulatów, które brzmią efektownie, lecz w praktyce są nie do zrealizowania.

C.W. Korczak¹² stwierdza, że profilaktyka w okresie rozwoju dziecka ma szczególne znaczenie, ponieważ odchylenia od normy często są jeszcze nieutrwalone i łatwo je usunąć. Łatwiej też jest w tym okresie wytworzyć pożądane nawyki higieniczne. Działania zapobiegawczo-oświatowe prowadzone w stosunku do młodych ludzi dają największe możliwości poprawy. Później zapobieganie jest już trudniejsze i przejawia się częściej jako postępowanie objawowe, a nie przyczynowe. O tym winni pamiętać nie tylko rodzice, ale i nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Pojawia się również w literaturze przedmiotu pojęcie psychoprofilaktyka. W *Leksykonie psychiatrii*¹³ pojęcie to jest stosowane zamiennie z prewencją oraz psychologią prewencyjną. Jest to obszar badań i praktyk zajmujący się tworzeniem wiedzy naukowej o normalności i zdrowiu, ryzyku patologii oraz czynnikach wspomagających rozwój i odnowę zdrowia. Przedmiotem badań są także mechanizmy osiągania zdrowia, zasady działań profilaktycznych oraz wiedza o metodach zapobiegania patologii.

Odwołując się do *Spolecznej psychologii klinicznej*: „psychoprofilaktyka to działalność wykorzystująca psychologiczne i społeczne mechanizmy zmierzające do: ujawnienia potencjału rozwojowego jednostki (promocja zdrowia psychicznego), zapobiegania możliwości wystąpienia zaburzeń (prewencja pierwotna) i minimalizowanie zaburzeń lub też zapobieganie ich rozwojowi, gdy pojawią się pierwsze sygnały (prewencja wtórna)”¹⁴. Autorzy zwracają także uwagę, jako jedni z nielicznych w naszym kraju na profilaktykę edukacyjną, która powinna wspierać osoby upowszechniające wiedzę psychologiczną. Są to oprócz psychologów, nauczyciele, lekarze oraz niejednokrotnie rodzice.

¹⁰ H. Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Warszawa 1980, s. 173.

¹¹ J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, s. 204.

¹² C.W. Korczak, *op. cit.*, s. 384.

¹³ *Leksykon psychiatrii*, red. S. Pużyński, Warszawa 1993, s. 380.

¹⁴ H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1998, s. 379.

Podsumowując: działania profilaktyczne stanowią ważny element systemu ochrony zdrowia i optymalnego funkcjonowania społecznego na każdym etapie życia. Ich skuteczność wymaga jednak aktywnego udziału nie tylko wielu specjalistów, ale zależy również od wiedzy, umiejętności oraz gotowości konkretnej osoby do współdziałania z lekarzem czy pielęgniarką, psychologiem, pedagogiem czy też pracownikiem socjalnym. Nie ulega wątpliwości, że za dziecko sześćioletnie odpowiedzialność ponoszą rodzice lub prawni opiekunowie.

Wokół zaburzeń zachowania i niepowodzeń szkolnych

Podobnie jak profilaktyka, tak i pojęcie niepowodzenia szkolne używane są przez różnych specjalistów. Problemem tym interesują się głównie psycholodzy i pedagodzy, ale wyjściowo dotyczy również nauczycieli przedszkoli, klasy 0 oraz klas I–III. To niejednokrotnie nauczyciel edukacji przedszkolnej i/lub wczesnoszkolnej jest pierwszym diagnostą swego ucznia.

Przywołany już wcześniej J. Konopnicki¹⁵, w latach 60. ubiegłego wieku podawał zakres działalności pedagoga i psychologa przy analizie zaburzeń w zachowaniu się dziecka uważając, że konflikt wewnątrz dziecka wkracza w zakres psychologii, a manifestacja tych konfliktów na zewnątrz należy do problemów pedagogicznych. Autor wyjaśniał również relacje pomiędzy zaburzeniami a niepowodzeniami szkolnymi. Niepowodzenia to braki w wiadomościach i towarzyszące symptomy, a zaburzenia są reakcjami na wszelkie bodźce środowiskowe, a więc nie tylko te, które dotyczą nauki, szkoły, ale całokształtu warunków życia dziecka. Zaburzenie jest więc pojęciem znacznie szerszym, lecz według autora pojęcia te często się pokrywają i dlatego, choć z dużą ostrożnością można je stosować zamiennie.

Analogicznie sądziła Aleksandra Maciarz¹⁶, dodając, że jeśli nie zostaną usunięte czynniki wyzwalające przejawy zaburzeń w zachowaniu i jeśli nie zastosuje się wobec dziecka odpowiedniej terapii, zaburzenia zwykle nasilają się.

Spojrzenie na ubóstwo i biedę

Wszyscy jesteśmy świadkami istnienia dysproporcji w społeczeństwie, które nie ograniczają się tylko do biedy, głodu, złej opieki medycznej, ale i analfabetyzmu oraz pogarszającej się kondycji bio-psycho-fizycznej młodego pokole-

¹⁵ J. Konopnicki, *op. cit.*, s. 42–43.

¹⁶ A. Maciarz, *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Kraków 1995, s. 61.

nia. Nie dotyczy to jednak wyłącznie współczesnych czasów. Janusz Korczak – lekarz, pedagog, przyjaciel dzieci tak pisał w 1929 roku: „Nie każdy przed pójściem do szkoły jadł śniadanie. Może nawet nie głodny, bo się przyzwyczaił. Ale zmęczony jakiś, senny i głowa go boli”¹⁷.

Aktualnie na stronach internetowych nietrudno znaleźć informacje, które statystyczne obrazują stan odżywienia dzieci¹⁸:

„– Prawie 120 000 dzieci przychodzi do szkoły głodnych – nie mając wystarczająco dużo energii, by prawidłowo funkcjonować;

– Aż 170 000 dzieci cierpi z powodu niedożywienia, co utrudnia im prawidłowy rozwój;

– Ponad 260 000 dzieci zaczyna dzień bez śniadania, czyli jest pozbawione najważniejszego posiłku dnia, który już na samym początku dnia dostarcza energii zapewniając siłę na przedpołudniowe aktywności.

– Co piąte dziecko jest żywione w nieprawidłowy sposób, co oznacza, że dzieci nie otrzymują wszystkich niezbędnych dla prawidłowego rozwoju składników odżywczych.

– Ponad 70 000 dzieci je tylko to, co dostanie w szkole, co oznacza, że dom nie zapewnia im nawet podstawowych produktów żywnościowych. Szkolne programy dożywiania są ich jedyną szansą na posiłek”.

Dalej na stronie internetowej www.kawalek-nieba.pl czytamy: „Głównymi symptomami niedożywienia u dzieci są m.in. zaburzenia rozwoju centralnego układu nerwowego, zaburzenia społeczne i emocjonalne, zmniejszenie masy ciała, obniżenie sprawności fizycznej. Niedożywienie dzieci negatywnie wpływa na ich rozwój psychofizyczny i prowadzi do obniżenia odporności, zwiększając ryzyko zachorowań oraz czas i koszty leczenia. Niedożywienie dzieci negatywnie wpływa na zdolności do uczenia się, ograniczając przez to szanse dzieci na przyszłość. Dzieci niedojadające i zanedbane są odrzucane przez rówieśników, co powoduje znerwicowanie dzieci dyskryminowanych i trudności wychowawcze. Poczucie głodu ściśle łączy się z niskim poczuciem własnej godności, dzieci czują się gorsze”.

Wiarygodne wydają się być powyższe słowa. Tak przedstawia się sytuacja w wielu polskich szkołach i ... rodzinnych domach. Niestety prawdą jest, że znaczna liczba uczniów wychodzi z domu na czczo, wielu nie je i nie pije w ciągu kilku godzin spędzonych w szkole. Wyniki badań wskazują, że w 2010 r. wśród uczniów klas V szkół podstawowych oraz klas I i III gimnazjum w dniach, w których chodzili do szkoły, około 40% nie spożywało codziennie śniadania, a prawie 20% nie zjadało go nigdy¹⁹.

¹⁷ J. Korczak, *op. cit.*, s. 69.

¹⁸ http://www.kawalek-nieba.pl/html/g3od_w_polsce.html.

¹⁹ B. Woynarowska, A. Oblacińska, *Wspólne drugie śniadanie w szkole. Poradnik dla dyrektorów i pracowników szkół oraz rodziców uczniów*, Warszawa 2012, s. 10.

W latach 2002–2010 we wszystkich grupach wiekowych zmniejszał się odsetek uczniów, którzy codziennie przychodzili do szkoły po śniadaniu w domu, a zwiększał się odsetek tych, którzy nie zjadali go nigdy. Częściej nie jedzą śniadania w domu: uczniowie starsi niż młodsi, dziewczęta niż chłopcy, a także dzieci matek pracujących i dzieci z rodzin biednych. Można sobie w tym miejscu zadać pytanie, czy przyczyną jest tylko bieda w domu rodzinnym czy też niewłaściwa edukacja na poziomie edukacji wczesnoszkolnej? A może tak często przywoływany w ostatnim czasie „brak czasu” rodziców?

Niezwykle ważnym elementem profilaktycznym w szkole jest zapewnienie posiłków dzieciom wymagającym takiej pomocy. Należy jednak pamiętać, że są dzieci które boleśnie przeżywają sytuacje, w których ujawniona zostaje ich bieda i aby tego uniknąć, gotowe są zrezygnować z „darmowych” obiadów czy śniadań²⁰.

Warto też zwrócić uwagę, że znaczna część dzieci nie ma ukształtowanych nawyków żywieniowych takich jak mycie rąk przed jedzeniem, estetyka spożywania posiłków, przestrzeganie ich stałych pór (co 3–4 godziny), spożywanie tzw. „drugich śniadań”²¹. Nie zwracają też uwagi na jakość i ilość pożywienia, dominuje nadmiar słodczy, produktów słonych, napojów gazowanych. Ponadto oferowanie młodym konsumentom coraz to nowych produktów w barwnych, „wpadających w oko” opakowaniach, którym towarzyszą agresywne, nie zawsze rzetelne kampanie reklamowe, przyczynia się do tego, że dziecko chce poznać ich smak. Nie chodzi więc o to, żeby zaspokoić głód, a zwykłą, ludzką ciekawość²². W tym przypadku mamy do czynienia z dużą podatnością na zewnętrzną informację, w tym reklamę rynkową i telewizyjną osób niedojrzałych społecznie.

Negatywny wpływ na organizm dziecka mają również reklamowane produkty zawierające tłuszcz (np. chipsy), który przyspiesza absorpcję ołowiu. Należy o tym pamiętać mając na uwadze negatywny wpływ ołowiu i innych metali ciężkich na funkcjonowanie psychofizyczne dziecka²³.

²⁰ M. Gajewska, B. Ignar-Golinowska, *Ocena żywienia uczniów w Polsce na podstawie danych Stacji Sanitarno-Epidemiologicznych za rok 2001*, „Rocznik Państwowego Zakładu Higieny” 2003, t. 54, nr 2.

²¹ Por. B. Woynarowska, A. Oblacińska, *op. cit.*

²² Por. M. Kozłowska-Wojciechowska, *Żyjemy w zdrowiu, czyli nowa piramida żywienia*, Warszawa 2004.

²³ Tematykę tę poruszałam m.in. w artykułach: K. Moczia, *Co nauczyciele Górnego Śląska powinni wiedzieć o skażeniu ołowiem? – zagadnienia wstępne*, „Bytomskie Zeszyty Pedagogiczne” 1999, nr 1; eadem, *Co nauczyciele Górnego Śląska powinni wiedzieć o skażeniu ołowiem? – możliwości profilaktyki*, „Bytomskie Zeszyty Pedagogiczne” 2000, nr 3; eadem, *Mikrointoksykacja metalami ciężkimi a niepełnospraw-*

Należy mieć świadomość, iż nieodpowiednia dieta, zarówno ta uboga, jak i zbyt obfita, a także zawierająca substancje będące alergenami dla dziecka może powodować znużenie fizyczne i umysłowe, niezdolność koncentracji uwagi, niską motywację co z kolei staje się przyczyną słabych postępów w nauce. Czy nauczyciele edukacji przedszkolnej są świadomi tego? Czy informują o tym rodziców swoich podopiecznych?

Trzeba również pamiętać o dostarczeniu organizmowi odpowiedniej dawki witamin, soli mineralnych, mikro i makroelementów. W przypadku dzieci narażonych na stałą mikrointoksykację ołowiem, oprócz odpowiedniego odżywiania, przestrzegania zasad higieny i stałych godzin spożywania posiłków, wyjazdów klimatycznych, wskazana jest często doustna suplementacja takich składników jak żelazo, wapń, magnez, fosfor, cynk²⁴.

Śledząc przemiany w dziedzinie ochrony zdrowia na przełomie XIX i XX wieku należy podkreślić wagę dwóch rewolucji zdrowotnych: pierwsza pozwoliła w miarę skutecznie opanować choroby zakaźne, ulepszyć warunki mieszkalne, skutecznie odprowadzać ścieki, polepszyć stan odżywienia wielu ludzi; druga usiłowała uzmysłwić całemu społeczeństwu, iż poszczególne osoby powinny wziąć odpowiedzialność za własne zdrowie, gdyż każdy człowiek jest poniekąd jego twórcą. W naszym kraju w drugiej dekadzie XXI wieku występuje duże zapotrzebowanie na działalność opiekuńczą, pomoc i wsparcie społeczne. Dotyczy to głównie dzieci i młodzieży, bezrobotnych, bezdomnych, ludzi chorych i starych.

Kwestia głodu, niedostatecznego odżywienia dzieci to nie jedyne symptomy zaniedbania czy zubożenia. Zdaniem Renata Gierszewskiej²⁵, pojęcie ubóstwa nie należy rozumieć tylko jako braku dostatecznych środków materialnych do życia, biedę i niedostatek. Ubóstwo bowiem może dotyczyć także:

- języka, określa wówczas niewielki zasób słów i form wypowiedzania się;
- myśli i wyobrażeń, oznacza wtedy ograniczoność i ciasnotę umysłu;
- życie w ubóstwie czyli brak możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb.

ność, [w:] *Ekozofia niepełnosprawnych. Holistyczne podejście do terapii, rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. S. Wrona, R. Guzowski, Cieszyn 2012.

²⁴ Propagowaniem zdrowego stylu życia na Śląsku oraz zapobieganiu mikrointoksykacji ołowiem zajmuje się m.in. Fundacja Na Rzecz Dzieci „Miasteczko Śląskie”. Por. M. Dumieński, *Narażenie środowiskowe dzieci. Narażenie na ołów*, Miasteczko Śląskie 2003.

²⁵ R. Gierszewska, *Gmina wobec problemu ubóstwa*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów bytowych*, red. J. Stochmiałek, Warszawa–Radom 1998, s. 215–234.

Autorka w swych rozważaniach wymienia trzy przyczyny ubóstwa. Są to:

- teoria skażonych charakterów – przyczyna tkwi w jednostce, która sama z własnej winy nie chce lub nie może powiększyć swojego dochodu; ma defekt indywidualny (np. będąc dzieckiem nie przejawiała chęci przecięzania lenistwa, uzyskiwała złe wyniki w szkole, a teraz jako osoba dorosła ma trudności w znalezieniu lepiej płatnej pracy); może dotyczyć także osób chorych lub upośledzonych;
- teoria ograniczonych możliwości – dotyczy nierównego startu życiowego, dyskryminacji z powodu płci, rasy, pochodzenia; ograniczony dostęp do szkół, zdobywania wiedzy; konkluzja: biedni są biednymi i tylko „reprodukuje” ubóstwo;
- teoria „wielkiego brata” – nie należy winić jednostki ani systemu tylko porzucania rządu, który poprzez wysokie podatki, programy socjalne pozbawia rodziny niezależności ekonomicznej.

W warunkach polskich zjawisko ubożenia znacznej części społeczeństwa staje się coraz częściej przyczyną ograniczeń w zaspokajaniu podstawowych potrzeb dzieci i młodzieży. Nie najlepsza jest kondycja zdrowotna uczniów, widoczne staje się niedożywienie dzieci. Może ono spowodować, jak było podane już wcześniej, ewentualne uszkodzenia mózgu oraz systemu nerwowego. Ma także wpływ na proces kształtowania się osobowości.

Zawsze wtedy, gdy rodzina jest w sytuacji trudnej, wymaga wsparcia instytucjonalnego i społecznego poprzez m.in. pomoc medyczną, psychologiczną, pedagogiczną, prawniczą czy finansową. Wsparcie społeczne zastępuje człowiekowi samodzielne rozwiązywanie problemów w okolicznościach krytycznych, lecz nie można dopuścić do permanentnego uzależnienia się od pomocy otoczenia²⁶.

Należy pamiętać, że ostateczną odpowiedzialność za zdrowie zarówno fizyczne, jak i psychiczne dziecka ponoszą rodzice. To właśnie oni przekazują dziecku elementarne zasady wychowania, normy i wzorce postępowania. Głównie od ich świadomości prozdrowotnej, wiedzy oraz stanu zdrowia zależy prawidłowy rozwój potomstwa. Mają także wpływ na proces kształtowania się osobowości ich dziecka. Od rodziców zależy start szkolny ich dziecka, co ma przeniesienie na ich start życiowy. Bardzo wiele zależy od tego, co i w jaki sposób komunikują swojemu potomkowi w sposób werbalny, jak również własnym przykładem.

²⁶ Por. S. Kawula, *Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne (Przełanki do programu socjalnego i pedagogicznego wspomagania rodziny polskiej)*, „Auxilium Sociale: Wsparcie Społeczne” 1997, nr 2; *Wsparcie społeczne w zdrowiu i w chorobie*, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Warszawa 1994.

Nieprawidłowy rozwój mowy dziecka a ubożenie społeczne!

Prawidłowy rozwój mowy stanowi podstawę kształtowania się osobowości dziecka. Dzięki mowie dziecko poznaje otaczający go świat, jest także w stanie wyrażać swoje odczucia i spostrzeżenia. Rozwój mowy i myślenia odbywa się równolegle. Mowa służy człowiekowi jako ważny instrument myślenia²⁷. Mowę dziecko opanowuje spontanicznie, żywiołowo, najczęściej na podstawie wzorów przekazywanych przez rodziców. Trwałość mowy, która jest czynnością motoryczną, uzależniona jest od wzmocnień (nagród), które ją warunkują. Rolę wzmocnień pełni uśmiech, potakiwanie, zadowolenie. Reakcje mowne utralają się, jeżeli zostaną wzmocnione.

Nie zawsze spontanicznie przyswojona mowa jest prawidłowa i zgodna z przyjętymi normami. Im sprawniejsza jest mowa dorosłych, którzy opiekują się dzieckiem, tym doskonalsze będą wypowiedzi dziecka, tym szybciej dziecko o prawidłowej budowie analizatorów i narządów mowy uczy się mówić przez naśladowictwo. Przy przyjęciu takiego stanowiska opanowanie języka jest niemal automatycznie konsekwencją przynależności dziecka do społeczności, która tym językiem się posługuje.

Warto też uświadomić sobie, że dzieci zaniedbanych rodziców są zwykle jeszcze bardziej zaniedbane²⁸. Dzieci, wychowujące się w domach o niskim poziomie kulturalnym, w których dorośli posługują się językiem ubogim, dysponują ograniczonym zasobem słów, przejawiają ubóstwo idei, uczuć i myśli będą w swym późniejszym życiu znacznie upośledzone. Otoczenie, które słabo werbalnie stymuluje dziecko, w odczuwalnie negatywny sposób wpływa na jego rozwój, umiejętność mówienia, spowoduje w przyszłości znaczne trudności w nauce czytania²⁹. Tak więc środowisko społeczne decyduje o tym, czy język będzie „lepszy i bogatszy” czy „gorszy i uboższy”.

Między trudnościami uczniów w nauce a zaburzeniami ich mowy można dopatrzeć się zależności dwustronnej. Z jednej strony zaburzenia mowy utrudniają sytuację szkolną dziecka, z drugiej zaś nieprzezwyciężone w porę problemy w nauce stają się przyczyną napięć emocjonalnych i mogą prowadzić do wtórnych zaburzeń mowy. W jednym i drugim przypadku niezbędne jest wczesne wykrywanie zaburzeń mowy oraz zapewnienie opieki logopedycznej potrzebującym uczniom.

²⁷ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1987, s. 34.

²⁸ M. Szczepka-Pustkowska, *Dzieci z obszarów biedy i zaniedbań kulturowych*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 439.

²⁹ E. Malmquist, *op. cit.*, s. 36.

Możliwości opanowania poprawnego czytania i pisania zależą w dużej mierze od jakości i poziomu rozwoju mowy dziecka. Jeżeli dziecko zbyt długo pozostaje w kręgu najbliższej rodziny i nie nawiązuje kontaktów z szerszym środowiskiem społecznym, może wykształcić się mowa zrozumiała tylko dla domowników. Zdarza się, iż dopiero w szkole opiekunowie dziecka dowiadują się, iż jego mowa jest wadliwa. Stwierdzono już w latach 80. ubiegłego wieku, że dzieci z wadami wymowy uczą się gorzej niż ich koledzy mówiący prawidłowo. Trudności dotyczą szczególnie tych przedmiotów, które wymagają dłuższych wypowiedzi słownych³⁰.

Dzieci, które przez pierwsze lata szkolne mają znaczne trudności w uczeniu się czytania i pisania, podlegają często negatywnym wpływom tego faktu na rozwój osobowości. Ma to swoje odzwierciedlenie zarówno w funkcjonowaniu szkolnym, jak również w kontaktach z grupą rówieśniczą. Jeśli do tego dojdzie izolacja społeczna spowodowana ubóstwem rodziny i niską samoocena niezamożnego ucznia, można patrząc negatywnie w przyszłość dziecka powiedzieć: „bieda dziecka będzie biedą dorosłego”. Jak implikuje M. Szczepka-Pustkowska: „Ubóstwo dzieci to zagrożenie ich przyszłości, ale także przyszłości społeczeństwa”³¹.

Diagnoza auksologiczna

Diagnoza auksologiczna jest podstawą we wszystkich działaniach interwencyjnych dotyczących dzieci z różnych grup ryzyka zdrowotnego, biologicznego, środowiskowego, ekologicznego³². Celem badań auksologicznych jest monitorowanie rozwoju, ocena prawidłowości jego przebiegu na podstawie aktualnych układów odniesienia, czyli norm, a także ocena przystosowania się rosnącego organizmu do stale zmieniających się warunków środowiskowych. Wyniki tych badań pozwalają na wczesne wykrycie nieprawidłowości rozwojowych i zaburzeń w stanie zdrowia, analizę skuteczności działań terapeutycznych, a także prognozowanie dalszego przebiegu rozwoju. Aktualnie ukierunkowane są one na opracowywanie coraz dokładniejszych metod i technik oceny procesów rozwojowych oraz badanie wpływu sposobu żywienia, chorób przewlekłych czy leków na rozwój³³.

³⁰ G. Demelowa, *Elementy logopedii*, Warszawa 1987, s. 28.

³¹ M. Szczepka-Pustkowska, *op. cit.*, s. 439.

³² E. Syrek, *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w regionie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne*, Katowice 1997, s. 70.

³³ I. Szilágyi-Pągowska, *Auksologia. Postępy w pediatrii w roku 2001*, „Medycyna Praktyczna: Pediatria” 2002, nr 2.

Auksologia jako monograficzna dziedzina nauki, zwana inaczej dewelopmentologią odnosi się do rozwoju ontogenetycznego. Dotyczy specyfiki tych procesów, które przebiegają w organizmie od poczęcia, aż do śmierci. Zajmuje się rozwojem jako immanentną właściwością organizmów żywych i wpływami środowiska zewnętrznego, rozpatrując wzrost jako funkcję czasu. Nie sposób mówić o profilaktyce dorosłych, bez profilaktyki we wcześniejszych stadiach rozwoju człowieka. Odchylenia od rozwoju normalnego są sygnałem dla lekarza, psychologa, by otoczyć dziecko dodatkową opieką lub leczeniem³⁴. Auksologia zaczęła zyskiwać zwolenników, gdy okazało się, że krzyżują się w niej istotne dla nowoczesnego rozwoju cztery dziedziny badawcze: ekonomia, pedagogika, biologia i socjologia. Zdaniem auksologów wystarczy zmierzyć i zważyć dziecko, by ocenić jak powodzi się jego rodzinie, jakie są zarobki rodziców, jaki jest sposób odżywiania i warunki bytowe w domu. Można, a wręcz należy dokonać tego już w wieku przedszkolnym, by jak najwcześniej objąć dzieci specjalistyczną opieką.

Jednym z celów auksologii jest wypracowanie optymalnego modelu rozwoju dla współczesnych i przyszłych populacji w wieku rozwojowym. Coraz lepsza znajomość specyfiki procesów rozwojowych oraz ich fizjologicznych odchyłeń ma podstawowe znaczenie dla profilaktyki, poradnictwa oraz działań promujących zdrowie w zakresie terapii i rehabilitacji³⁵.

Zakończenie

Pamiętać trzeba, że diagnozę prowadzimy „dla kogoś” i „po coś”. To, że dziecko wymaga zarówno działań profilaktycznych, jak i stymulacyjnych, korekcyjnych i usprawniających jest sprawą oczywistą. Należy jednak zdawać sobie sprawę z tego, że wsparcia wymaga nie tyle dziecko, co jego opiekunowie czyli zazwyczaj rodzice ucznia. Pedagogizacja rodziców w niektórych środowiskach jest procesem niezwykle skomplikowanym, gdyż odbiorcy często są oporni nawet nie tyle na zmiany, co na sugestie, że można w życiu zmian dokonać. Pomoc materialna to nie wszystko, bo przecież nie o rybę chodzi, a o wędkę. Zadaniem pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych, terapeutów jest takie „prowadzenie” podopiecznych, by stali się samodzielni i w miarę możliwości autonomiczni. Jak napisał Erich Maria Remarque: „Biednym jest się dopiero wtedy, kiedy już się niczego więcej nie chce”³⁶. Pozostaje zadbać o to, by bieda sytuacyjna czy spiętrzonego kryzysu nie przerodziła się w biedę przedłużającą się i/lub utrwaloną.

³⁴ Por. M. Rybakowa: *Endokrynologia wieku rozwojowego*, Kraków 1995.

³⁵ E. Syrek, *op. cit.*, s. 71.

³⁶ *Leksykon złotych myśli*, wyboru dokonał K. Nowak, Warszawa 1998.

Bibliografia

- Demelowa G., *Elementy logopedii*, Warszawa 1987.
- Dumieński M., *Narażenie środowiskowe dzieci. Narażenie na ołów*, Miasteczko Śląskie 2003.
- Dykcik W., *Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Poznań 2006.
- Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Encyklopedia powszechna*, Wydawnictwa Gutenberga, t. XIV, Poznań 1995.
- Gajewska M., Ignar-Golinowska B., *Ocena żywienia uczniów w Polsce na podstawie danych Stacji Sanitarno-Epidemiologicznych za rok 2001*, „Rocznik Państwowego Zakładu Higieny” 2003, t. 54, nr 2.
- Gierszewska R., *Gmina wobec problemu ubóstwa*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów bytowych* red. J. Stochmialek, Warszawa–Radom 1998.
- http://www.kawalek-nieba.pl/html/g3od_w_polsce.html (28.03.2013).
- Kawula S., *Dziecko w rodzinie ryzyka – zagrożenia socjalne (Przesłanki do programu socjalnego i pedagogicznego wspomaganie rodziny polskiej)*, „Auxilium Sociale: Wsparcie Społeczne” 1997, nr 2.
- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.
- Korczak C.W., *Higiena. Podręcznik dla szkół medycznych*, Warszawa 1998.
- Korczak J., *Prawidła życia*, Warszawa 2012.
- Kozłowska-Wojciechowska M., *Żyjmy w zdrowiu, czyli nowa piramida żywienia*, Warszawa 2004.
- Leksykon psychiatrii*, red. S. Pużyński, Warszawa 1993.
- Leksykon złotych myśli*, wyboru dokonał K. Nowak, Warszawa 1998.
- Maciarz A., *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Kraków 1995.
- Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
- Moczia K., *Co nauczyciele Górnego Śląska powinni wiedzieć o skażeniu łożyskiem? – zagadnienia wstępne*, „Bytomskie Zeszyty Pedagogiczne” 1999, nr 1.
- Moczia K., *Co nauczyciele Górnego Śląska powinni wiedzieć o skażeniu łożyskiem? – możliwości profilaktyki*, „Bytomskie Zeszyty Pedagogiczne” 2000, nr 3.
- Moczia K., *Mikrointoksykacja metalami ciężkimi a niepełnosprawność*, [w:] *Ekozofia Niepełnosprawnych. Holistyczne podejście do terapii, rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. S. Wrona, R. Guzowski, Cieszyn 2012.
- Moczia K., *Od profilaktyki do promocji zdrowia. Rozważania terminologiczne*, [w:] *Wybrane problemy kompleksowej diagnozy, profilaktyki i wsparcia*, red. A. Stankowski, K. Moczia, Katowice 2010.
- Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Warszawa 1980.
- Rybakowa M., *Endokrynologia wieku rozwojowego*, Kraków 1995.
- Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1998.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998.

Słownik wyrazów obcych PWN, Warszawa 1980.

Syrek E., *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży a ich środowiskowe uwarunkowania w regionie górnośląskim. Studium pedagogiczno-społeczne*, Katowice 1997.

Szczepska-Pustkowska M., *Dzieci z obszarów biedy i zaniedbań kulturowych*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

Szilágyi-Pągowska I., *Auksologia. Postępy w pediatrii w roku 2001*, „Medycyna Praktyczna: Pediatria” 2002, nr 2.

Szkola promująca zdrowie. Doświadczenia dziesięciu lat, red. B. Woynarowska, M. Sokołowska, Warszawa 2000.

Woynarowska B., Oblacińska A., *Wspólne drugie śniadanie w szkole. Poradnik dla dyrektorów i pracowników szkół oraz rodziców uczniów*, Warszawa 2012.

Wsparcie społeczne w zdrowiu i w chorobie, red. Z. Kawczyńska-Butrym, Warszawa 1994.

Streszczenie

W artykule przedstawiono założenia oddziaływań profilaktycznych wobec dziecka u progu jego kariery szkolnej. Ukazano naturę niepowodzeń szkolnych dzieci dotkniętych ubóstwem. Odniesiono się do możliwości i dbałości o zaspokajanie potrzeb dziecka w podstawowych środowiskach wychowawczych. Przybliżono przesłanki do prowadzenia diagnozy auksologicznej dziecka w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: profilaktyka, ubóstwo, bieda, niepowodzenia szkolne, diagnoza auksologiczna

Abstract

The paper presents the assumptions of preventive actions towards a child at the beginning of his or her school career. It shows the nature of school failures in relation to poverty and misery. The author refers to the possibilities and taking care of meeting the child's needs in basic educational environments. The premises for conducting the auxanological diagnosis of preschool children have also been discussed.

Key words: prevention, poverty, misery, school failures, auxanological diagnosis

Mária Vargová

Przygotowanie dzieci z trudnych środowisk wychowawczych do podjęcia obowiązku szkolnego

Preparation of children from social disadvantaged environment and their entrance to elementary schools

Wprowadzenie

Dzieci z mniejszościowej grupy społecznej mają często na początku swej edukacji szkolnej problem nie tylko z włączeniem się w środowisko nowych kolegów, ale również z włączeniem się do procesu edukacyjnego. Największy problem stanowi język, którym dzieci się posługują, nie rozumiejąc języka większości. Wychowanie w rodzinie nie zawsze w odpowiedni sposób przygotowuje dziecko do procesu edukacyjnego. Niekorzystne środowisko wychowawcze a zarazem środowisko małopobudzające nie dotyczy jedynie dzieci z grupy mniejszościowej. W grupie większościowej nie dostrzegamy może bariery językowej, ale występują niedostatki w przygotowaniu rodzinnym.

„Za dziecko z niekorzystnego środowiska wychowawczego uważamy dziecko lub ucznia żyjącego w środowisku, które ze względu na warunki społeczne, rodzinne, ekonomiczne i kulturowe niedostatecznie pobudza rozwój własności umysłowych, wolicjonalnych i emocjonalnych dziecka lub ucznia, nie ułatwia jego socjalizacji i nie dostarcza mu wystarczającej ilości bodźców dla rozwoju osobowości”¹.

Przygotowanie dzieci do udziału w życiu środowiska szkolnego oceniamy z różnych punktów widzenia. Wybierzemy tylko niektóre, którymi będziemy się zajmować.

¹ Zákon č. 245 /2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Spoleczne przygotowanie dzieci

Słowacja należy do państw z wysoką liczbą Romów. Swoimi wysiłkami o rozwiązanie romskiego problemu plasuje się między najsilniejszymi państwami w Europie. Bardzo często krytykujemy następstwa ale nie staramy się głębiej wniknąć w przyczyny i podstawowe różnice w życiu Romów. W celu zrozumienia natury tej problematyki należy sobie uświadomić, że Romowie przeszli inną drogą rozwojową niż większość społeczeństwa i przynieśli do większościowego społeczeństwa również inne tradycje, inne rozumienie moralności i wartości, z których wiele jest w sprzeczności z moralnością, normami i wartościami naszego społeczeństwa. Dlatego niektóre grupy bardzo ciężko przystosowują się do nowego środowiska. Powstają u nich mechanizmy obronne, które bardzo często przejawiają się kompleksem niższości². Następstwo nierówności społecznej widzimy np. w wyborze kolegów szkolnych. W środowisku rodzinnym dziecko ma swoich przyjaciół, ale w środowisku szkolnym często ich nie znajduje.

Rozwój społeczny najbardziej dotyczy stosunków społecznych. Dziecko romskie żyje w większej grupie społecznej, jego kontakty są szersze, prowadzi bogatsze życie społeczne, niż dziecko większości. Przejawia się to różnymi doświadczeniami społecznymi z życia praktycznego. Możemy więc powiedzieć, że dzieci romskie są w ramach swoich kulturalnych specjalności bardziej społecznie rozwinięte, w większym stopniu samodzielne, praktyczne i pomysłowe niż ich rówieśnicy. Z drugiej zaś strony romscy uczniowie nie mają w większości przypadków przyswojonych nawyków kulturalno-społecznego zachowania ani nawyków higienicznych³. Zachowanie społeczne mają przyswojone w ramach swojej wspólnoty, niestety nie zawsze zgadza się ono ze standardami wspólnoty większościowej.

Za środowisko społecznie małopobudzające jest uważane według Bakošovej⁴ takie środowisko społeczne, w którym brakuje podstawowych pedagogicznych, psychologicznych, materialnych, kulturalnych i demograficznych czynników wspomagających integrację osoby. Zaliczamy tu również takie środowisko, w którym występują następujące czynniki: niski poziom życia, niski poziom wykształcenia, analfabetyzm, bieda, bezrobocie, alkoholizm, fizyczna niepełnosprawność, współżycie kilku pokoleń na małej przestrzeni, przemoc, brak zainteresowania dziećmi, niski poziom troski o dzieci.

² L. Hornák, *Rómsky žiak v škole*, Prešov 2005.

³ E. Cinová, *Rozvíjame vnímanie a motoriku u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Prešov 2008, s. 25–26, <http://www.rocepo.sk/downloads/RocMetPrirucky/RozvijameVnimanieWeb.pdf>.

⁴ Z. Bakošová, *Ochrana práv detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*, [w:] *Práva dieťaťa a ich ochrana*, Zb. z medzinárodnej konferencie, Bratislava 2004.

Na podstawie Państwowego Programu Nauczania⁵ możemy powiedzieć, że niekorzystne środowisko wychowawcze powoduje „socialno-kulturalną depriację, deformuje rozwój intelektualny, moralny i uczuciowy jednostki”, co według niniejszego programu stanowi punkt wyjściowy dla jego specjalnych wychowawczo-edukacyjnych potrzeb.

Przygotowanie w rodzinie

Wychowanie rodzinne jest celowym, świadomym wpływaniem rodziny na dziecko. Jakość wychowania rodzinnego zależy od warunków społecznych i kulturalnych, form wychowania i samych stosunków panujących w rodzinie.⁶

Jeśli chcemy maksymalnie eliminować następstwa niedostatecznego i niewłaściwego wychowania w rodzinie, które wpływa następnie na niepowodzenia w szkole romskich dzieci to według Horňáka⁷ należy:

- objąć romskie dzieci z niekorzystnego środowiska wychowawczego wychowaniem przedszkolnym;
- w szkołach podstawowych o przewadze romskich uczniów transformować treści nauczania według ich potrzeb – uczyć tego, co będzie im w życiu na pewno potrzebne;
- starać się przedłużyć czas wychowawczego oddziaływania na ucznia romskiego o godziny popołudniowe;
- kształcić nauczycieli romskich uczniów tak, aby potrafili zrozumieć świat Romów, ich kulturę, obyczaje i tradycje.

Romowie są znani ze swego wyjątkowego sposobu życia. Posiadają własne prawa, wiarę, kulturę i system wartości. Myślimy tu o Romach, którzy żyją we wspólnocie z dala od społeczeństwa większościowego⁸.

Podczas rozpoczynania nauki w szkole dzieci są zależne od rodziców i innych dorosłych, zwłaszcza jeśli chodzi o wsparcie emocjonalne. Niektóre dzieci są odporne na stres. N. Garmezy nazywa te dzieci „niewrażliwymi”, ponieważ ani ekstremalna bieda, chaotyczne warunki wychowawcze, ani dłuższy pobyt w zakładzie, nie pozostawiają w ich rozwoju trwałych skutków. Badacz zidentyfikował następujące czynniki ochronne tych dzieci: posiadanie zdolności społecznych, bycie lubianym w swoim środowisku, posiadanie pozytywnego obrazu samego siebie, posiadanie przynajmniej jednego ważnego dla siebie czło-

⁵ *ISCED 1 – Primárne vzdelávanie*, Bratislava 2008.

⁶ G. Siváková, *Problémy disciplíny a strategické postupy pri jej formovaní*, Ružomberok 2010.

⁷ L. Hornák, *Prospechovo slabší žiak v škole*, Prešov 2001.

⁸ M.Vargová, *Tvorivosť rómskych žiakov v primárnom vzdelávaní*, Ružomberok 2010.

wieka. Przeżywanie i uzewnętrznianie emocji zależy od kultury. Ze względu na emocje, które dzieci romskie uzewnętrzniają, nauczycielom może się wydawać, że uczniowie ci nie potrafią się zachować i potrzebują specjalnej opieki⁹.

Przygotowanie emocjonalne

Przy przyjęciu dziecka do szkoły oczekuje się od niego dojrzałości emocjonalnej. Niedojrzałość emocjonalna powstaje w wyniku m.in. niezaspokajania potrzeb dziecka i obniżonego intelektu. Objawia się licznymi wahaniami sfery emocjonalnej:

- uczucia bywają nieadekwatne, przeżywane emocjonalnie, gwałtowne, często przechodzące aż do afektów;
- emocje egocentryczne – dobre jest to, co jest przyjemne;
- słabe kierowanie emocji przez intelekt, absencja uczuć intelektualnych – potrzeba poznawania, pogłębiania, zapału;
- poczucie sprawiedliwości jest ukierunkowane egocentrycznie, szczodrość regulowana korzyścią, chciwość wypływająca z niewystarczającego zaspokojenia potrzeb;
- w zachowaniu dominuje: zmienność nastrojów, uwalnianie emocji w formie słownej, objawy agresji fizycznej, kłótniowość, działanie destrukcyjne, irracjonalne strachy wypływające z zabobonu¹⁰.

Przygotowanie dzieci do procesu edukacyjnego

Szkoła kształcąca uczniów pochodzących z niekorzystnych środowisk wychowawczych powinna sama w ramach własnego szkolnego programu edukacyjnego zdefiniować programy i warunki ich kształcenia. W państwowych programach edukacyjnych dla poszczególnych stopni kształcenia zostały zdefiniowane ogólne zalecenia, które są jedynie sumaryzowaniem poprzednich koncepcji i nie wnoszą nic nowego. Zarazem we wzorach programów szkolnych, które miały służyć jako instrukcja dla wypracowania własnych programów dla uczniów z niekorzystnych środowisk wychowawczych wskazówek takich nie zamieszczono¹¹.

⁹ D. Čechová, a kol., *Integrácia žiakov v podmienkach základných a špeciálnych základných škôl*, Prešov 2006, <http://www.rocepo.sk/downloads/RocMetPrirucky/IntegraciaZiakov.pdf>.

¹⁰ I. Trochtová, *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*, Prešov 2002. s. 15.

¹¹ Zákon č. 245 /2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Ważną cechą, która powinna charakteryzować nauczyciela w tym nauczyciela dzieci młodszych jest empatia.

„Głębia empatii zależy tak od werbalnej i niewerbalnej zdolności komunikacji jak również od zdolności uświadomienia sobie wysyłanych „sygnałów”, zrozumienia ich, reakcji na nie i ich wykorzystania”¹². Samo podejście nauczyciela do dziecka jest bardzo ważne dla dziecka i to tak w procesie edukacyjnym jak i poza nim.

Wejście do środowiska szkolnego jest znaczącym punktem zwrotnym w życiu jednostki. Dziecku zmienia się harmonogram dnia i oczekuje się od niego pewnego podporządkowania się regułom.

Jeśli dziecko nie uczęszcza do przedszkola wówczas przygotowanie go do szkoły jest zadaniem zerówki.

Wśród nauczycieli zerówek i pierwszych klas przeprowadziliśmy badanie, którego celem było ukazanie jak postępują w przypadku dzieci z niekorzystnego środowiska wychowawczego.

Postawiliśmy trzy pytania:

1. Jaki jest potrzebny apel na rozbudzenie samodzielności i kreatywności uczniów.
2. Jakie metody najczęściej wykorzystują nauczyciele przy pracy z dziećmi z niekorzystnego środowiska wychowawczego.
3. Jaka czynność najbardziej podoba się dzieciom w szkole.

Wyniki badań

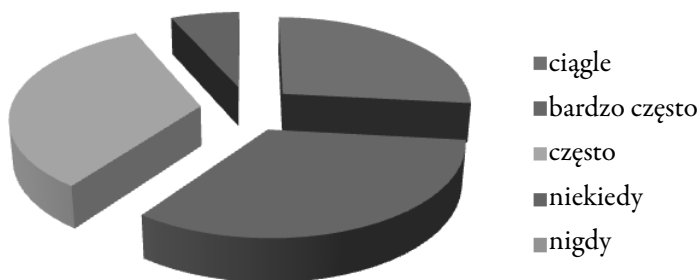
Z rysunku 1 widzimy, że nauczyciele bardzo często, często i ciągle wspierają samodzielność i kreatywność u dzieci z niekorzystnego środowiska wychowawczego. Jest bardzo pociesającym stwierdzenie, że słowo „czasem” użyła w swoich odpowiedziach mała liczba nauczycieli (6,7%).

Tabela 1. Frekwencja apelu na samodzielność i kreatywność

Dane	%
ciągle	26,7
bardzo często	33,3
często	33,3
niekiedy	6,7
nigdy	0
razem	100

¹² K. Tišťanová, *Špecifická pedagogického komunikovania*, Ružomberok 2012, s. 135.

Rysunek 1. Frekwencja apelu na samodzielność i kreatywność



Pytanie o stosowane przez nauczycieli metody pracy dało następujące wyniki.

Najczęściej wykorzystywane, jak wskazują dane zawarte w tabeli 2, są metody słowne, metody poglądowe, metody wspierające kreatywność, metody motywacyjne, diagnostyczne i klasyfikacyjne. Rysunek 2 ukazuje nam w sposób bardziej poglądowy uzyskane dane jeśli chodzi o wykorzystywanie odpowiednich metod nauczania przez nauczycieli.

Wśród innych metod, które nie były tu wspomniane wymieniono: metody czynności praktycznych, metody słowno-poglądowe, metody dramatyzacyjne, indywidualnego podejścia, odpowiedniości, stopniowania, metody problemowe, metody pracy samodzielnej, metody naśladowania, przeżyciowe, metody współpracy z rodzicami, metody symulacyjne.

U dzieci badaliśmy, jaka czynność w szkole najbardziej im się podoba, co ich najbardziej zainteresowało. Największa ilość odpowiedzi – 53,12% respondentów wskazała, że zainteresowała ich czynność malowania. Jedynie 18,75% respondentów oznaczyło czynność – samodzielna praca. 12,50% respondentów – dorysowywanie obrazków. 15,62% respondentów podało, że najbardziej zainteresowała ich czynność przydzielania w ćwiczeniach (tabela 3, rysunek 3).

Tabela 2. Najczęściej wykorzystywane metody w praktyce

Metody	Wykorzystanie (w %)
słowne	31
poglądowe	25
wspierające kreatywność	21
motywacyjne	16
diagnostyczne i klasyfikacyjne	7
razem	100

Rysunek 2. Najczęściej wykorzystywane metody w praktyce

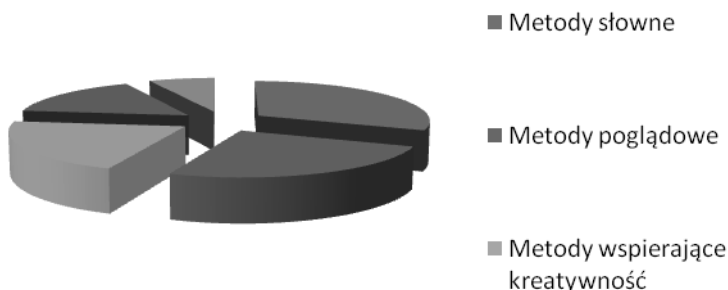
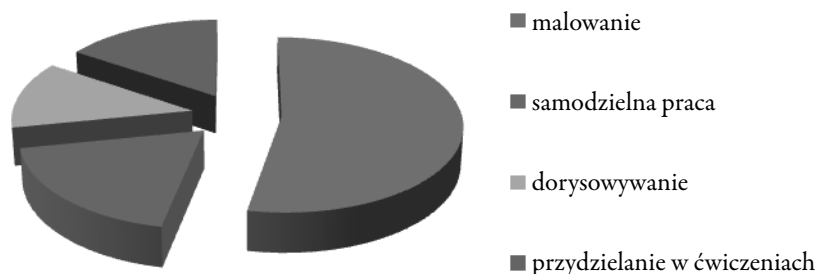


Tabela 3. Co mnie w szkole najbardziej zainteresowało?

Rodzaje czynności	%
malowanie	53,12
samodzielna praca	18,75
dorysowywanie	12,5
przydzielanie w ćwiczeniach	15,62

Rysunek 3. Co mnie w szkole najbardziej zainteresowało?



Podsumowanie

1. *Jaki jest potrzebny apel na samodzielność i kreatywność u uczniów.*

Wyniki badań ukazują, że nauczyciele tak w zerówkach, gdy dziecko przygotowuje się do podjęcia nauki w szkole, jak i w klasie pierwszej, gdy dziecko włącza się już do środowiska szkolnego, kładą nacisk na samodzielność i kreatywność *bardzo często i często*.

2. *Jakie metody najczęściej wykorzystują nauczyciele w pracy z dziećmi z niekorzystnego środowiska wychowawczego.*

W odpowiedziach widzimy, że nauczyciele preferują metody słowne. Niestety często barierą jest właśnie mowa i komunikacja. Głównie dzieci z grup mniejszościowych mają problem ze zrozumieniem nauczyciela. Nauczyciel powinien poznać język mniejszości, którą uczy. Problemy w zakresie komunikacji można zniwelować poprzez zatrudnienie asystenta nauczyciela.

3. *Która czynność najbardziej podoba się dzieciom w szkole, przy uczeniu się.*

Rozpoczęcie nauki w szkole jest zupełnie nową rzeczywistością. Bardzo często w sposób diametralny zmienia się reżim dziecka. Dlatego czynności, które wykonuje w szkole interesują je i nie stają się rutyną. Wielu uczniów nie rysowało i nie malowało w domu na taką skalę jak to ma miejsce podczas procesu edukacyjnego. Prawdopodobnie dlatego ta czynność najbardziej dzieci zainteresowała.

Obywatele odizolowanych osad żyją w skrajnej nędzy, która się niestety przenosi na dalsze generacje, bez możliwości wyłamania się z niej w bliskiej przyszłości. Alarmujące jest, że znaczną część tych obywateli stanowią dzieci. Dzieci te doświadczają w procesie nauczania trudności wynikających z barier językowych oraz problemów materialnych. W wyniku trudności dzieci te trafiają do szkół specjalnych a znaczna ich część kończy szkołę przedwcześnie, z niskim poziomem zdobytego wykształcenia, co nie pomaga im w wyrwaniu się z objętej ekstremalnej biedy¹³. Edukacja rodzin romskich powinna ulegać ciągłemu doskonaleniu tak, aby likwidować braki w przygotowaniu dzieci do życia w społeczeństwie.

Nie zawsze jednak widzimy złe podejście rodziców do dzieci. Jeśli rodzice mają mało środków finansowych lub nie potrafią nimi właściwie gospodarzyć, nie mogą dzieciom zapewnić takiego przygotowania do szkoły, jakie dane dziecko potrzebuje.

Bibliografia

- Bakošová Z., *Ochrana práv detí zo sociálne znevýhodneného prostredia*, [w:] *Práva dieťaťa a ich ochrana*, Zb. z medzinárodnej konferencie, Bratislava 2004.
- Čechová D. a kol., *Integrácia žiakov v podmienkach základných a špeciálnych základných škôl*, Prešov 2006, <http://www.rocepo.sk/downloads/RocMetPrirucky/IntegraciaZiakov.pdf>.
- Cinová E., *Rozvíjame vnímanie a motoriku u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*, Prešov 2008, <http://www.rocepo.sk/downloads/RocMetPrirucky/RozvijameVnimanieWeb.pdf>.

¹³ Z. Bakošová, *op. cit.*

- Horiák L., *Prospechovo slabší žiak v škole*, Prešov 2001.
- Horiák L., *Rómsky žiak v škole*, Prešov 2005.
- ISCED 1 – *Primárne vzdelávanie*, Bratislava 2008.
- Jurčová Z., *Esperienza e narrazione nello svelamento del senso*, Roma 2009.
- Palásthy H., Kútna A., *Informačná gramotnosť detí mladšieho školského veku = Information literacy of children in elementary school age*, [w:] *Aktuálne otázky a trendy v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*, zb. príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, Ružomberok 2009.
- Siváková G., *Problémy disciplíny a strategické postupy pri jej formovaní*, Ružomberok 2010.
- Tišťanová K., *Špecifická pedagogického komunikovania*, Ružomberok 2012.
- Trochtová I., *Rozvojový jazykový program pre rómske deti*, Prešov 2002.
- Vargová M., *Tvorivosť rómskych žiakov v primárnom vzdelávaní*, Ružomberok 2010.
- Zákon č. 245 /2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Streszczenie

Dzieci z niekorzystnego środowiska wychowawczego nie zawsze uczęszczają do przedszkola. W chwili wejścia do szkolnego środowiska dostrzegamy różnice w przygotowaniu. Za rozpoczynające się szkolne niepowodzenie uważamy niewystarczające i niedostateczne wychowanie w rodzinie. Należą tu dzieci z większościowej grupy społecznej ale również z mniejszościowej romskiej grupy społecznej (głównie z odizolowanych kolonii). Badaliśmy u nauczycieli z zerówek i pierwszych klas, jaki rodzaj apełu potrzebują na wywołanie u uczniów samodzielności i kreatywności i jakie metody najczęściej wykorzystują w pracy z dziećmi. Poszukiwaliśmy i odpowiedzi na pogląd dzieci – jaka czynność w szkole podoba im się najbardziej.

Kluczowe słowa: niekorzystne środowisko wychowawcze, środowisko szkolne, szkolne niepowodzenie, dzieci romskie, wychowanie w rodzinie

Abstract

Children from social disadvantaged environment don't always visit kindergarten. In their entrance to school environment, we can see differences between children in their preparation. As the beginning school unsuccessfulness we can consider unproper and insufficient education in family. Here belong children from major part of society, but also from gypsy minor part of society (mainly from segregated settlements). We tried to elicit from teachers of zero and first classes, which appeal and creativity is needed for self – activity and which are the most used methods in their work with children.

We were find ingfeedback from children, which activity in their learning process in school is the most favourite one.

Key words: social disadvantaged enviroment, school enviroment, school unsuccessfulness, romany children, education in family

Anida Szafrńska

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dzieciom wychowywanym w warunkach pieczy zastępczej

Psychological and pedagogical child
assistance at the institutional foster care

Wprowadzenie

Dzieci pozostające w systemie pomocy społecznej to grupa szczególna. Są wśród nich dzieci, których rodzice uzyskawszy pomoc i wsparcie instytucji właściwie wypełniają obowiązki mimo trudnych warunków społeczno-ekonomicznych. W grupie tej są również dzieci, których rodzice nie otrzymali pomocy w odpowiednim momencie, nie potrafili bądź nie chcieli zająć się ich wychowaniem i tym samym doprowadzili do uruchomienia przewidzianych prawem procedur i zapewnienia dziecku instytucjonalnej lub rodzinnej formy pieczy zastępczej.

Zdecydowana większość dzieci, które wychowują się poza rodziną własną doświadczyło problemów, które w różnym stopniu zaburzyły ich rozwój fizyczny, społeczny, emocjonalny i poznawczy. Z powodu opóźnień rozwojowych i edukacyjnych, zaniżonej samooceny dzieci te mają niższe szanse edukacyjne niż ich rówieśnicy wychowujący się w rodzinach własnych. Wiek przedszkolny jest pierwszym etapem tworzenia się nierówności edukacyjnych, gdyż zróżnicowane warunki wychowania prowadzą do zróżnicowanych umiejętności. Z drugiej strony to moment, kiedy najłatwiej i najskuteczniej jest niwelować różnice edukacyjne wynikające z wpływu środowiska rodzinnego¹.

¹ A. Blumsztajn, T. Szlendak, *Jakość kapitału ludzkiego i wyrównywanie szans edukacyjnych*, [w:] *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, s. 5, http://www.frd.org.pl/repository/upload/raport_o_sytuacji_educacji_elementarnej.pdf (24.01.2013).

W 2010 roku ukazał się raport na temat edukacji dzieci od 0 do 10 roku życia². Autorzy raportu przedstawili m.in. bariery wynikające z funkcjonowania systemu i instytucji pomocy społecznej skierowanej do najmłodszych. Za najważniejsze problemy uznano m.in. brak pomocy rodzinie w kryzysie oraz interwencyjny system pomocy reagujący zbyt późno, nierzadko wtedy, gdy jedynym możliwym rozwiązaniem jest separacja dziecka od rodziców i umieszczenie w systemie pieczy zastępczej. Zwrócono również uwagę na brak bezpośrednich działań wspierających rozwój i edukację małych dzieci a skoncentrowanie działań pomocowych na dzieciach uczęszczających do szkoły, przy czym uznano, że działania te są niewystarczające i mają charakter naznaczający³. Tymczasem edukacja przedszkolna ma kluczowy wpływ na rozwój małego dziecka, gdyż „wiek przedszkolny jest najbardziej sensytywnym okresem rozwojowym w życiu człowieka i wyrównywanie szans rozwojowych musi się zaczynać w nim”⁴.

Celem artykułu jest próba oceny pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dzieciom w wieku przedszkolnym wychowywanym w warunkach pieczy zastępczej.

Pieczka zastępcza

System pomocy społecznej w zakresie organizacji opieki nad dzieckiem pozbawionym możliwości wychowywania w rodzinie pochodzenia reguluje Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej⁵. W ustawie wymieniono rodzinne i instytucjonalne formy opieki nad dzieckiem osieroconym. Ustawodawca przewidział różnorodność form pieczy zastępczej, co pozwala w sytuacji, gdy opieka rodziny własnej jest niemożliwa, wybrać dla dziecka formę najlepszą uwzględniając jego potrzeby, wiek oraz sytuację rodzinną.

Poważnym problemem jest wybór odpowiedniej formy opieki dla dzieci poniżej 7 roku życia. Zgodnie z ustawą umieszczenie dziecka poniżej 10 roku życia w placówce opiekuńczo-wychowawczej... jest możliwe w wyjątkowych przypadkach szczególnie, gdy przemawia za tym stan jego zdrowia lub dotyczy

² *Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*, red. A. Giza, Warszawa 2010, http://www.frd.org.pl/repository/raporty/Raport_o_barierach.pdf (20.01.2013).

³ *Ibidem*, s. 34.

⁴ J. Lubowiecka, *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży jako zadanie państwa i społeczeństwa*, [w:] *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2001, s. 388.

⁵ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011, Nr 149, poz. 887.

to rodzeństwa⁶. Zatem opieka zastępcza nad dzieckiem w wieku przedszkolnym może być sprawowana w formach instytucjonalnych i rodzinnych.

Od wielu lat zdecydowana większość dzieci pozbawionych możliwości wychowywania się w rodzinie biologicznej pozostaje pod opieką rodzinnych form pieczy zastępczej, do których zalicza się rodziny zastępcze różnego typu oraz rodzinne domy dziecka. W końcu 2013 roku funkcjonowało 39,1 tys. rodzin zastępczych oraz 331 rodzinnych domów dziecka. W rodzinach zastępczych opiekę otrzymało ponad 55,7 tys. a w rodzinnych domach dziecka 2,1 tys. dzieci i młodzieży do 24 roku życia. Wśród wszystkich dzieci umieszczonych w rodzinnej pieczy najmniej liczną grupę stanowiły dzieci w wieku od 0 do 3 lat (8,3% ogółu) oraz podopieczni między 4 a 6 rokiem życia (10,3% ogółu)⁷. W tym samym roku funkcjonowało w Polsce 951 placówek instytucjonalnej pieczy zastępczej, w tym 946 placówek opiekuńczo-wychowawczych różnego typu⁸. W ciągu całego roku 2013 w placówkach tych przebywało 27,3 tys. wychowanków; najmłodszy z nich – dzieci do lat 6 obejmują 12,6% wszystkich podopiecznych placówek pieczy instytucjonalnej⁹.

Mimo krytyki instytucjonalnych form pieczy zastępczej w placówkach tych nadal przebywają małe dzieci, które nie znalazły miejsca w rodzinnych formach opieki. Marek Andrzejewski uważa, że w przypadku organizacji opieki nad dzieckiem zawsze należy kierować się wrażliwością socjalną i wybrać tę formę opieki, która jest dla dziecka w danych okolicznościach rozwiązaniem najlepszym i która pozwala na reintegrację rodziny¹⁰.

Dzieci, które doświadczyły dramatu rozłączenia ze swoimi bliskimi najczęściej pochodzą z rodzin, które mają problemy ekonomiczne, społeczne, relacyjne oraz indywidualne, takie jak zły stan zdrowia, choroby psychiczne, upośledzenie, niski poziom edukacyjny¹¹. Z analizy opracowań dotyczących przyczyn umieszczenia dziecka w różnych formach pieczy zastępczej wynika, iż

⁶ *Ibidem*, art. 95 ust. 2.

⁷ *Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2013 roku*, GUS, Warszawa 2014, s. 34–36, <http://www.stat.gov.pl> (20.11.2014).

⁸ *Ibidem*, s. 32.

⁹ *Ibidem*, s. 32–33.

¹⁰ M. Andrzejewski, *Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej*, Centrum Prawa Rodzinnego i Praw Dziecka INP PAN, s. 13–14, <http://fdn.pl/nr-2-17-2006-dzieci-w-instytucjach-opiekunczo-wychowawczych-i-rodzinach-zastepczych> (30.01.2013).

¹¹ M. Kolankiewicz, M. Rożen, *Dzieci poza rodziną*, t. 10, nr 3, s.101, <http://dzieckokrzywdzone.fdn.pl/vol-10-nr-3-dzieci-sie-licza> (20.02.2013); J. Hryniewicz, *Odrzuceni. Analiza procesu umieszczenia dzieci w placówkach*, Warszawa 2006.

najczęściej dochodzi do kumulowania się wielu niekorzystnych czynników¹². Do placówek trafiają dzieci, których rodzice mieli ograniczone, zawieszone lub odebrane prawa rodzicielskie, co najczęściej jest konsekwencją narastającej patologii. Niewłaściwe funkcjonowanie rodziny jest źródłem cierpienia i osamotnienia dziecka oraz zaniedbania jego rozwoju pod względem zdrowotnym, emocjonalnym, społecznym i edukacyjnym. Sieroctwo społeczne stanowi bowiem istotny czynnik w procesie powstawania zaburzeń rozwoju społecznego, fizycznego i poznawczego¹³. I. Obuchowska uważa, że dzieci dotknięte sieroctwem społecznym są z „materiału kruchego”. Zwraca uwagę na występowanie u pewnej grupy dzieci obciążeń genetycznych¹⁴.

Rodziny wieloprotymowe¹⁵ to zazwyczaj takie rodziny, które nie troszczą się o rozwój społeczny, emocjonalny i poznawczy dziecka, nie są zainteresowane jego wczesną edukacją. W takich rodzinach dziecko pozbawione jest stymulacji oraz różnorodnych doświadczeń, które mają korzystny wpływ na jego rozwój.

Edukacja przedszkolna

Przedszkole jest pierwszym ogniwem procesu edukacji skierowanym do dzieci w wieku 3–6 lat. Od dnia 1 września 2011 roku dziecko w wieku 5 lat jest obowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne¹⁶. Uczestnictwo dzieci poniżej 5 roku życia w edukacji przedszkolnej jest sprawą indywidualną jego rodziców i opiekunów. Zwykle dzieci ze środowisk najtrudniejszych rzadko trafiają do przedszkola, bądź z powodu braku zainteresowania rodziców edukacją małego dziecka, bądź z powodu niewystarczających środków finansowych. Dziecko, które nie uczęszcza do przedszkola nie korzysta z pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹⁷. Istnieją rodziny, w których dopiero obowiązek

¹² T.E. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie, pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2008, s. 168.

¹³ S. Siwek, *Sieroctwo społeczne w genezie nieprawidłowego rozwoju*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 6.

¹⁴ I. Obuchowska, *Wychowanie w domu i instytucji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 4.

¹⁵ M. Kolankiewicz, M. Rożen, *op. cit.*, s. 101.

¹⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572, art. 14, pkt 3.

¹⁷ Por. K. Kamińska, *Uwarunkowania prawne dotyczące wspomaganie rozwoju małego dziecka*, [w:] *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*, red. M. Zahorska, M. Żytko, Warszawa 2004, s. 48–49.

rocznego przygotowania przedszkolnego lub obowiązek szkolny wprowadza dziecko do instytucji i umożliwia podjęcie działań z zakresu pomocy społecznej oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej na dziecko i jego rodziców lub opiekunów.

W roku szkolnym 2012/2013 spośród dzieci w wieku 3–5 lat do placówek wychowania przedszkolnego uczęszczało 69,7% z nich. W zajęciach przedszkolnych brało udział 92,1% pięcioletków, 66,4% czterolatków oraz 52,3% trzylatków. Znaczny wzrost liczby dzieci pięcioletnich w placówkach wychowania przedszkolnego spowodowany był ustawowym obowiązkiem realizacji rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci w tym wieku¹⁸.

Z podstawy programowej wynika, że przedszkole w równym stopniu pełni funkcję opiekuńczą, wychowawczą i kształcącą¹⁹. Jadwiga Lubowiecka wskazuje na funkcje rzeczywiste przedszkola podkreślając, że są one znacznie szersze i bogatsze niż funkcje założone. Najważniejsze funkcje przedszkola wobec dziecka to funkcja opiekuńczo-zdrowotna, stymulacyjna, profilaktyczna, korektywna, kompensacyjna, dydaktyczna, socjalizacyjna oraz osobotwórcza. Wśród szeregu funkcji spełnianych przez przedszkola za niezwykle ważną uznaje funkcję kompensacyjną, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci zaniedbanych, pochodzących ze środowisk dotkniętych różnymi przejawami patologii²⁰. Aleksandra Maciarz uważa, że w sytuacji sieroctwa społecznego, które łączy się z przykrymi przeżyciami doświadczanymi przez dziecko, często również zaburzeniami rozwoju, niezbędna jest kompensacja psychiczna oraz kompensacja opiekuńczo-wychowawcza. Kompensacja psychiczna możliwa jest tylko wtedy, gdy zapewnimy dziecku stabilną opiekę zastępczą osób, które podejmą się pełnienia ról rodzicielskich²¹. Kompensacja opiekuńczo-wychowawcza polega natomiast na wyrównaniu zaniechań w stanie zdrowia dziecka, w sferze rozwoju ruchowego, społecznego, moralnego, umysłowego²². Nie sposób zatem przecenić roli przedszkola jako środowiska oferują-

¹⁸ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Warszawa 2013, s. 62.

¹⁹ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. Nr 0, poz. 997.

²⁰ J. Lubowiecka, *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 1, s. 4–8.

²¹ A. Maciarz, *Kompensacja sieroctwa dzieci poprzez ich więź emocjonalną z wychowawcami w małym domu dziecka*, [w:] *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, red. M. Haine, G. Gajewska, Zielona Góra 1999, s. 99–100.

²² *Ibidem*.

cego wysoką jakość opieki, wychowania i edukacji. Stworzenie dziecku możliwości przebywania w środowisku zapewniającym wszechstronny rozwój umożliwia kompensowanie zaniedbań środowiskowych i zwiększenie szans edukacyjnych w pierwszym okresie nauki.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego opisuje proces indywidualizowanego wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci oraz wymienia szczegółowe cele wychowania przedszkolnego. Wspomaganie rozwoju polega na tworzeniu przez nauczyciela warunków do harmonijnego rozwoju dzieci zgodnie z ich wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi, zapobieganiu nieprawidłowościom oraz na wyrównywaniu i likwidowaniu opóźnień w rozwoju psychofizycznym²³. Wspomaganie rozwoju powinno być zawsze poprzedzone pełną diagnozą rozwoju dziecka, co pozwoli precyzyjnie zaplanować proces uczenia się. Nauczyciel przedszkola jest najczęściej pierwszą osobą, która rozpoznaje indywidualne rozwojowe potrzeby dziecka, planuje proces uczenia się, monitoruje jego przebieg oraz ocenia gotowość dziecka do podjęcia nauki w szkole. W sytuacjach trudnych nauczyciel może skorzystać z pomocy specjalistów zatrudnionych w przedszkolu lub poradni specjalistycznej. Ze względu na szczególną sytuację dziecka pozostającego w pieczy zastępczej rozpoznanie powinno obejmować wszystkie obszary funkcjonowania dziecka. Niezwykle ważne jest, aby w trakcie procesu diagnozowania odkryte zostały zasoby dziecka a więc jego zdolności i umiejętności, jego braki i ograniczenia a także w miarę możliwości zasoby środowiska opieki zastępczej.

W przypadku dzieci pozostających w systemie pieczy zastępczej, a zwłaszcza w przypadku małego dziecka, należy liczyć się z możliwością przechodzenia dziecka z instytucjonalnych form pieczy zastępczej do form rodzinnych, które są względnie stabilnym środowiskiem wychowawczym dla większości dzieci. Takie zmiany, zwykle odbierane jako korzystne dla wychowanka, są dla dziecka trudne, gdyż niosą za sobą konieczność adaptacji do nowych warunków życia i edukacji. Na problemy związane z instytucjonalizacją i deinstytucjonalizacją małego dziecka zwracają uwagę Kevin Browne, Catherine Hamilton-Giachritsis i in. Autorzy uważają, że proces umieszczania dziecka w rodzinnych formach pieczy zastępczej może wyrządzić szkodę dziecku wówczas, gdy „proces ten przebiega zbyt szybko, nie traktuje się potrzeb dziecka priorytetowo lub niedostatecznie rozpoznane zostały możliwości rodzinnych form pieczy zastępczej w zakresie zaspokajania potrzeb dziecka”²⁴. W tej sytuacji może

²³ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010, s. 113–115.

²⁴ K. Browne, C. Hamilton-Giachritsis, R. Johnson, S. Chou, C. Keller-Hamela, M. Kolankiewicz, *Instytucjonalizacja małych dzieci w Europie*, „Dziecko Krzywdzone” 2006, nr 2(15), s. 6, http://www.frs.pl/docs/Instytucjonalizacja_małych_dzieci_w_Europie_K_Browne.pdf (02.04.2013).

również dochodzić do zaniedbań w zakresie opracowania kompleksowej diagnozy, która jest podstawą pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Przedszkole jest placówką, która może zaspokajać indywidualne edukacyjne potrzeby dziecka dysponując zasobami w postaci szczegółowo określonych funkcji i zadań, kadry posiadającej odpowiednie przygotowanie pedagogiczne, psychologiczne i metodyczne, specjalistów wspierających nauczycieli, wysokiej jakości programów dydaktycznych i wychowawczych, procedury udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dziecku, jego rodzicom lub opiekunom oraz nauczycielom.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna regulowana jest przepisami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach²⁵. Rozporządzenie charakteryzuje pomoc jako działanie polegające na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia²⁶, wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych²⁷. W rozporządzeniu wymienione zostały problemy, które pozwalają zakwalifikować ucznia do zróżnicowanych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Są to:

- niepełnosprawność,
- niedostosowanie społeczne i zagrożenie niedostosowaniem społecznym,
- szczególne uzdolnienia,
- specyficzne trudności w uczeniu się,
- zaburzenia komunikacji językowej,
- choroba przewlekła,
- sytuacje kryzysowe lub traumatyczne,
- niepowodzenia edukacyjne,
- zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi,
- trudności adaptacyjne związane [...] ze zmianą środowiska edukacyjnego²⁸.

W przypadku dzieci pozostających pod opieką instytucjonalnych lub rodzinnych form pieczy zastępczej należy zwrócić uwagę na inne niż nie-

²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. poz. 535.

²⁶ *Ibidem*, § 3.1.

²⁷ *Ibidem*, § 3.2.

²⁸ *Ibidem*, § 3.1.

pełnosprawność uwarunkowania specjalnych potrzeb edukacyjnych, które utrudniają prawidłowy rozwój i funkcjonowanie dziecka w przedszkolu oraz obniżają jego szanse edukacyjne. Zgodnie z rozporządzeniem pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest udzielana dzieciom w trakcie bieżącej pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz w formie zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym²⁹. Rodzice i opiekunowie mogą uzyskać pomoc w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń³⁰. W rozporządzeniu zostały również szczegółowo określone prawa i obowiązki wszystkich podmiotów podejmujących działania w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Inną formą wsparcia dziecka jest wczesne wspomaganie rozwoju. Jest to rodzaj pomocy świadczonej małemu dziecku od momentu wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Wczesne wspomaganie rozwoju ma na celu pobudzenie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka³¹. Właściwie dobrane i systematycznie realizowane ćwiczenia stymulujące mogą zapobiec narastaniu i utrwalaniu zaburzeń rozwojowych. Zapisy rozporządzenia stawiają w centrum uwagi dziecko, jego potrzeby psychofizyczne oraz jego rodziców lub opiekunów. Zwrócenie uwagi na potrzeby rodziców, dostrzeżenie ich roli w terapii ma ogromne znaczenie w procesie wspomagania rozwoju dziecka a także profilaktyce niepowodzeń w zakresie opieki i wychowania dziecka w warunkach pieczy zastępczej.

Badania własne

Badania pilotażowe prowadzone były w 7 placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego, 23 rodzinach zastępczych niezawodowych i zawodowych oraz 2 rodzinnych domach dziecka. Wymienione instytucjonalne i rodzinne formy pieczy zastępczej znajdują się na terenie miast: Bytom, Tarnowskie Góry, Piekary Śląskie, Katowice, Mysłowice.

Celem badań było ocena realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dzieciom wychowywanym w warunkach pieczy zastępczej. W wywiadach wzięło udział 16 pracowników placówek socjalizacyjnych (pedagogów, wychowawców) oraz 25 rodziców zastępczych.

²⁹ *Ibidem*, § 7.2.

³⁰ *Ibidem*, § 7.4.

³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz.U. z 2013r., poz. 1257, § 1.

W trakcie prowadzonych badań w instytucjonalnych formach pieczy zastępczej przebywało 56 dzieci w wieku przedszkolnym, z czego 38 uczęszczało do przedszkola. W formach rodzinnych w tym samym okresie przebywało 28 dzieci w wieku przedszkolnym a do przedszkola uczęszczało 24 dzieci.

Przyczyny umieszczenia dzieci w instytucjonalnych i rodzinnych formach pieczy zastępczej

Z prowadzonych wywiadów wynika, iż główną przyczyną umieszczenia dzieci w różnych formach pieczy zastępczej była dysfunkcja rodziny, a elementem dominującym alkoholizm jednego lub obojga rodziców. Ponadto w przypadku dzieci umieszczonych w rodzinach zastępczych i rodzinnych domach dziecka wystąpiły przypadki porzucenia dziecka.

Realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci sześćioletnie

Respondentom zadano pytanie dotyczące możliwości rozpoczęcia nauki szkolnej przez dzieci sześćioletnie. Wychowawcy placówek socjalizacyjnych nie przewidują rozpoczęcia edukacji szkolnej przez sześćioletnich wychowanków. Jako powód podano głównie brak dojrzałości szkolnej, występowanie zaburzeń rozwojowych, niższy niż przeciętny poziom rozwoju umysłowego. Respondenci uważali, że dzieci nie podążają obowiązkom szkolnym: „nie poradzą sobie w szkole”, „są za słabe”, „nie wytrzymają na lekcjach”. Innym powodem jest chęć ochrony dziecka przed kolejną zmianą: „niedawno do nas przyszedł i chcemy, żeby przyzwyczał się do nas”, „nie możemy dziecka narażać na kolejne zmiany”, „ona źle reaguje na zmiany”.

W rodzinach zastępczych i rodzinnych domach dziecka wskazano łącznie troje dzieci sześćioletnich, które rozpoczną naukę w najbliższym roku szkolnym. Pozostałe dzieci zdaniem opiekunów nie osiągnęły dojrzałości szkolnej z powodu poważnych zaniedbań środowiskowych.

Szanse edukacyjne

Wychowawcy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych szanse swoich podopiecznych na dobre wyniki w nauce ocenili jako niższe (31% odpowiedzi) lub zdecydowanie niższe (69% odpowiedzi) niż ich rówieśników wychowywanych w rodzinach własnych. Jako główne powody respondenci wskazywali:

opóźnienia edukacyjne wynikające z zaniedbań środowiskowych i nieuczęszczenia dziecka do przedszkola, zaburzenia rozwojowe, opóźnienia rozwoju, obniżenie poziomu rozwoju intelektualnego, problemy emocjonalne, zaniedbania w zakresie opieki zdrowotnej w tym przewlekłe choroby:

„Dzieci, które do nas trafiają to maluchy, które wymagają bardzo intensywnej pracy, zaczynamy od nauki bardzo prostych czynności...”; „...gdy przychodzą muszą się wszystkiego uczyć, jak trzymać łyżkę, jak jeść a dopiero potem jest praca, która przygotowuje dziecko do przedszkola...”; „Brak odpowiednich warunków życia, opieki, brak bodźców, zaburzenia więzi emocjonalnej sprawiają, że wiele czasu zajmuje wyrównanie braków, a czasem to nie jest możliwe...”.

Nieco lepiej oceniali szanse edukacyjne swoich podopiecznych rodzice zastępczy. W wypowiedziach dominowały odpowiedzi „zdecydowanie niższe” (20%) oraz „niższe” (60%). Część badanych szanse edukacyjne dzieci oceniła na „takie same” (20%). Ci rodzice uważają, że stabilizacja sytuacji życiowej dziecka poprzez objęcie go opieką w rodzinie zastępczej a także udział w zajęciach przedszkolnych, systematyczna praca, pomoc psychologiczna może poprawić funkcjonowanie dziecka i zwiększyć szanse edukacyjne.

Specjalne potrzeby edukacyjne

Respondenci wskazali na występowanie u podopiecznych specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zdaniem badanych 39 dzieci z placówek socjalizacyjnych i 16 z rodzin zastępczych spełniało jedną lub kilka kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych (ogółem 65% dzieci). Z tej grupy tylko 13 dzieci (23%) posiadało orzeczenie lub opinię potwierdzającą specjalne potrzeby edukacyjne.

Wszyscy pedagodzy i wychowawcy placówek socjalizacyjnych jako główne uwarunkowania specjalnych potrzeb edukacyjnych podopiecznych podawali zaniedbania środowiskowe związane z trudną sytuacją społeczno-ekonomiczną rodziny biologicznej oraz sytuacji kryzysowe i traumatyczne. W dalszej kolejności wymieniano zaburzenia komunikacji językowej, niepełnosprawność intelektualną oraz niedostosowanie społeczne. Podobne wypowiedzi zanotowano w grupie rodziców zastępczych. Dodatkowo u dzieci z rodzin zastępczych występowały choroby przewlekłe.

Charakterystycznym zjawiskiem w ocenie uwarunkowań specjalnych potrzeb edukacyjnych jest nakładanie się różnych czynników biologicznych, społecznych i psychicznych, a to utrudnia wskazanie czynnika pierwotnego.

Realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Wszystkie placówki socjalizacyjne organizowały dla swoich podopiecznych różne formy pomocy. Były to zajęcia wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne, terapeutyczne skierowane do dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi. Zajęcia realizowane były przez kadrę własną placówki. W zajęciach ogólnorozwojowych pracę personelu wspierali wolontariusze.

Dzieci pozostające w instytucjonalnych formach pieczy zastępczej i uczęszczające do przedszkola korzystały z pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej na terenie placówki oraz na terenie przedszkola. W przedszkolu były to głównie zajęcia korekcyjno-kompensacyjne indywidualne i grupowe oraz zajęcia specjalistyczne z zakresu terapii logopedycznej. Tylko 3 dzieci otrzymywało pomoc w formie zajęć specjalistycznych o charakterze terapeutycznym. W ramach tych zajęć dzieci uczyły się rozpoznawać i nazywać uczucia i emocje.

Dzieci z rodzinnych domów dziecka i rodzin zastępczych uczęszczające do przedszkola otrzymywały pomoc w formie indywidualnych zajęć z zakresu terapii logopedycznej (8 dzieci) oraz zajęć korekcyjno-kompensacyjnych (4 dzieci).

Jak widać wszystkie dzieci pozostające w domach dziecka objęte były różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Natomiast nie wszystkie dzieci z rodzin zastępczych otrzymywały taką pomoc mimo wskazań. Czterech opiekunów nie wymieniło żadnych form pomocy pomimo stwierdzonych specjalnych potrzeb edukacyjnych. Jedna osoba odpowiedziała, że „nie wie jak to się załatwia”.

Wczesnym wspomaganie rozwoju objętych było 3 dzieci z domów dziecka i 4 dzieci z rodzin zastępczych. Dwoje dzieci, mimo stwierdzenia niepełnosprawności nie korzystało z tej formy pomocy.

Oczekiwanie w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Respondenci oczekiwali przede wszystkim dobrze prowadzonych zajęć wyrównawczych, zajęć z zakresu terapii logopedycznej oraz zajęć terapeutycznych ze względu na występujące u dzieci zaburzenia emocjonalne. Ten postulat pojawił się w wypowiedziach większości respondentów:

„Oczekivalibyśmy wsparcia w zakresie pracy nad emocjami dziecka ... wszystkie nasze dzieci mają za sobą bardzo traumatyczne przeżycia...”

„Emocje rzutują na pozostałe sfery funkcjonowania. Po ponad dwóch latach dostrzegamy, że praca na każdej innej płaszczyźnie nie może przynieść sukcesu, jeśli złe emocje władają dzieckiem...”

„Najważniejsze są zajęcia terapeutyczne prowadzone przez psychologa specjalizującego się w terapii zespołu zaburzeń więzi. Największy problem to brak terapeutów dziecięcych ...”.

„Brakuje terapeutów, bezpłatnych zajęć ...”.

„Potrzebna byłaby pomoc psychologa, który rozumie ograniczenia naszych dzieci, to ułatwiłoby mi pracę ...”.

„...Chciałabym nauczyć się jak sobie radzić z trudnymi zachowaniami...”.

Wychowawcy i rodzice zastępczy ocenili również możliwości przedszkola w zakresie organizacji zajęć o charakterze psychoterapeutycznym. Uważali, że przedszkole nie jest przygotowane do udzielania takiej pomocy psychologicznej skierowanej do dziecka wychowywanego w warunkach pieczy zastępczej. Właściwą placówką jest poradnia specjalistyczna.

Oczekiwania, jakie formułują wychowawcy, pedagodzy i rodzice zastępczy wobec nauczycieli dotyczą przede wszystkim: zrozumienia sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko, dostosowania metod i form pracy do potrzeb dziecka, pomocy w adaptacji do nowych warunków, porozumienia i ustalenia wspólnych działań, odpowiednich kwalifikacji, wiedzy o funkcjonowaniu dziecka, w tym wiedzy na temat alkoholowego zespołu płodowego (FAS), zespołu zaburzenia więzi (RAD), zespołu stresu pourazowego (PTSD), zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD). Tymczasem zdaniem respondentów nauczyciele mają wiedzę na temat zespołów FAS i ADHD, nie mają natomiast wiedzy na temat pozostałych zaburzeń.

Wnioski

Analiza zgromadzonego materiału badawczego upoważnia do stwierdzenia, że zasadne jest objęcie pomocą psychologiczno-pedagogiczną większości dzieci wychowywanych w rodzinnych i instytucjonalnych formach pieczy zastępczej. Przy czym powinny być to działania o charakterze terapeutycznym oraz profilaktycznym, dostosowane do potrzeb psychofizycznych dziecka. W tej grupie dzieci należy wskazać na szczególnie częste występowanie takich problemów jak sytuacje traumatyczne, zaniedbania środowiskowe oraz trudności adaptacyjne. Czynniki te zawsze należy brać pod uwagę w planowaniu działań pomocowych.

Oferta pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest w większości zbieżna z oczekiwaniami jednak niewystarczająca. Z uwagi na to, że do placówek trafiają dzieci ze środowisk wieloprotymowych pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna opierać się na zastosowaniu w zależności od potrzeb dziecka zróżnicowanych form pomocy obejmujących zajęcia ogólnorozwojowe, dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne i stymulacyjne,

logopedyczne oraz zajęcia terapeutyczne dla dzieci z zaburzeniami w zakresie rozwoju emocjonalnego, społecznego. W przypadku dzieci szczególnie zaniebanych należy rozważyć objęcie dziecka nauczaniem indywidualnym realizowanym na terenie domu a w miarę postępów stopniowo wprowadzać dziecko do grupy przedszkolnej.

Mankamentem pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest niewielkie zróżnicowanie a przede wszystkim brak specjalistycznej pomocy psychologicznej skierowanej do dziecka z zaburzeniami rozwoju społecznego i emocjonalnego. Ten rodzaj wsparcia dziecka i rodziny uznać należy za szczególnie potrzebny a jednocześnie najtrudniej osiągalny. Można przypuszczać, że nauczyciele edukacji przedszkolnej nie mają odpowiednich kwalifikacji pozwalających organizować zajęcia terapeutyczne skierowane do dzieci z tego typu zaburzeniami.

Bibliografia

- Andrzejewski M., *Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej*, Centrum Prawa Rodzinnego i Praw Dziecka INP PAN, <http://fdn.pl/nr-2-17-2006-dzieci-w-instytucjach-opiekunczo-wychowawczych-i-rodzinach-zastepczych> (30.01.2013).
- Blumsztajn A., Szlendak T., *Jakość kapitału ludzkiego i wyrównywanie szans edukacyjnych*, [w:] *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, http://www.frd.org.pl/repository/upload/raport_o_sytuacji_edukacji_elementarnej.pdf.
- Browne K., Hamilton-Giachritsis C., Johnson R., Chou S., Keller-Hamela C., Kolankiewicz M., *Instytucjonalizacja małych dzieci w Europie*, „Dziecko Krzywdzone” 2006, nr 2(15), http://www.frs.pl/docs/Instytucjonalizacja_malych_dzieci_w_Europie_K_Browne.pdf (02.04.2013).
- Edukacja małych dzieci. Standardy, bariery, szanse*, red. A. Giza, Fundacja Rozwoju Dzieci im Jana Amora Komeńskiego, Polsko Amerykańska Fundacja Wolności, Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, Warszawa 2010, http://www.frd.org.pl/repository/raporty/Raport_o_barierach.pdf (20.01.2013).
- Hryniewicz J., *Odrzuceni. Analiza procesu umieszczania dzieci w placówkach*, Warszawa 2006.
- Kamińska K., *Uwarunkowania prawne dotyczące wspomaganie rozwoju małego dziecka*, [w:] *Małe dziecko w systemie opieki społecznej i edukacji*, red. M. Zahorska, M. Żyto, Warszawa 2004.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010.
- Kolankiewicz M., Rozen M., *Dzieci poza rodziną*, t. 10, nr 3, <http://dzieckokrzywdzone.fdn.pl/vol-10-nr-3-dzieci-sie-licza> (20.02.2013).

- Lubowiecka J., *Funkcje i zadania współczesnego przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2006, nr 1.
- Lubowiecka J., *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci i młodzieży jako zadanie państwa i społeczeństwa*, [w:] *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, Zielona Góra 2001.
- Maciarz A., *Kompensacja sieroctwa dzieci poprzez ich więź emocjonalną z wychowawcami w małym domu dziecka*, [w:] *Sieroctwo społeczne i jego kompensacja*, red. M. Haine, G. Gajewska, Zielona Góra 99.
- Obuchowska I., *Wychowanie w domu i instytucji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 4.
- Olearczyk T. E., *Sieroctwo i osamotnienie, pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2008.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Warszawa 2013.
- Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2013 roku*, GUS, Warszawa 2014, <http://www.stat.gov.pl/>
- Siwek S., *Sieroctwo społeczne w genezie nieprawidłowego rozwoju*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 6.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 2004, Nr 256, poz. 2572
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej Dz.U. 2011, Nr 149, poz. 887.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci, Dz.U. z 2013, poz. 1257.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. poz. 535.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. Nr 0, poz. 997.

Streszczenie

Nierówności edukacyjne to problem, z którym spotykamy się w odniesieniu do dzieci wychowywanych w instytucjonalnych i rodzinnych formach pieczy zastępczej. Zwykle dzieci te pochodzą z rodzin, które nie troszczą się o ich rozwój i nie są zainteresowane ich wczesną edukacją. Tym samym dziecko pozbawione jest stymulacji oraz różnorodnych doświadczeń, które mają korzystny wpływ na jego rozwój. Wiek przedszkolny to moment, w którym najłatwiej można zniwelować różnice edukacyjne wynikające z zaniedbań środowiska rodzinnego.

Słowa kluczowe: pomoc psychologiczno-pedagogiczna, specjalne potrzeby edukacyjne, szanse edukacyjne, piecza zastępcza, sieroctwo społeczne

Abstract

Educational inequality is the problem which we face in relation to children raised in institutional and family foster care. Typically, these children come from families that do not care about their development and are not interested in their early education. Therefore, these children are deprived of stimulation and various experiences that have a positive impact on their development. Pre-school age is the point at which educational differences following from the negligence developed in the family environment can be eliminated.

Key words: psycho-pedagogical assistance, special educational needs, educational opportunities, foster care, social orphanhood

Rozwiązania metodyczne

Danuta Krzywoń, Małgorzata Łączyk, Adam Klasik

Arteterapia we wspomaganii rozwoju dzieci autystycznych — studium przypadku

Art therapy as a therapeutic tool in supporting a development of autistic children. A case study

Autyzm stanowi o niepełnosprawności dziecka, a w związku z tym warunkuje konieczność specjalnej troski i działań względem dzieci wykazujących specjalne potrzeby edukacyjne. Dzieci te, podobnie jak dzieci zdrowe muszą realizować obowiązek szkolny, jednak w tym wypadku edukacja dziecka realizowana jest albo w szkole specjalnej, albo ogólnodostępnej, lub integracyjnej. Ponadto, zgodnie z art. 16 ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późn. zm.)¹, w przypadkach uzasadnionych ważnymi przyczynami rozpoczęcie spełniania przez dziecko obowiązku szkolnego może być o jeden rok odroczone. Jeżeli dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, może być objęte wychowaniem przedszkolnym w wieku powyżej 6 lat, jednak nie dłużej niż do końca roku szkolnego, w roku kalendarzowym, w którym (od 2012 r.) dziecko kończy 8 lat i objęte do tego czasu wczesnym wspomaganie².

Autyzm jest zaburzeniem, w przypadku którego nie ustają dyskusje dotyczące jego istoty, klasyfikacji, uwarunkowań, czy możliwości wspierania rozwoju osób nim dotkniętych. Do dzisiaj dyskutowane są kwestie związane z istotą tego zaburzenia, jego klasyfikacją, uwarunkowaniami, czy możliwo-

¹ https://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1954%3Ainne&catid=241%3Aycie-szkoy-szcielatek-w-szkole-pytania-i-odpowiedzi&Itemid=30 (18.03.2013).

² *Ibidem*.

ściami wspierania rozwoju osób których dotyczy niniejsze zaburzenie³. Analiza literatury poświęconej problematyce i zagadnieniom związanym z autyzmem, pozwala jednak ustanowić kilka powszechnie popularyzowanych faktów. W krótkiej formie zostaną one zaprezentowane poniżej.

Zgodnie z kryteriami zawartymi w DSM-IV-TR, oraz ICD-10, autyzm manifestuje się głównie zaburzeniami w relacjach społecznych, w zakresie wykorzystania języka stosowanego w celu społecznego komunikowania się oraz w zakresie symbolicznej zabawy. Pełnoobjawowa skala symptomów pojawia się przed trzecim rokiem życia⁴. Wcześniejsze rozpoznanie jakkolwiek jest dzisiaj możliwe, bywa utrudnione głównie ze względu na to, że symptomy przybierają różne nasilenie i nie mają charakteru statycznego. Dodatkowo, sytuację komplikuje fakt, iż autyzm współwystępuje nierzadko z innymi zaburzeniami rozwoju.

Aktualnie autyzm traktowany jest jako całościowe zaburzenie rozwoju, stanowiąc podgrupę zaburzeń neurorozwojowych⁵, a więc związanych z nieprawidłowym rozwojem i funkcjonowaniem mózgu⁶. Wśród obszarów mózgu, których najczęściej dotyczą potencjalnie nieprawidłowości Ewa Pisula, powołując się na opracowanie N.J. Minshew, J.A. Sweeney, L.M. Bauman i S.J. Webb wymienia np.: część skroniowo-potyliczną, ciało migdałowate i płaty czołowe (mózg społeczny), układ limbiczny. Nieprawidłowości dotyczą też budowy dendrytów, oraz wielkości i masy mózgu⁷. Symptomatyczna jest nieprawidłowa dynamika wzrostu czaszki u dzieci z autyzmem, u których po około czwartym miesiącu życia następuje jej większy, w porównaniu ze zdrowymi dziećmi wzrost. Fakt ten jest niejednokrotnie przywoływany w różnych opracowaniach dotyczących omawianego zaburzenia. O znaczeniu zmian neuroanatomicznych i czynnościowych mózgu pisze też m.in. Gabriela Jagielska⁸.

Pomimo licznych interesujących doniesień z pola badań nad etiologią autyzmu do tej pory nie można mówić jednak o przełomie w tym zakresie. Nadal trudno jednoznacznie stwierdzić co powoduje autyzm. Najczęściej rozważa

³ J. Błęszyński, *Uwarunkowania efektywnego oddziaływania terapeutycznego w pracy z osobami autystycznymi*, [w:] *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, red. J. Błęszyński, Kraków 2011, s. 13.

⁴ Por. M. Skórczyńska, *Autyzm a opóźnienie rozwoju*, [w:] *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, red. B. Winczura, Kraków 2012, s. 13.

⁵ G. Jagielska, *Etiologia zaburzeń autystycznych*, [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, red. J. Komender, G. Jagielska, A. Brylska, Warszawa 2009, 2012, s. 17.

⁶ E. Pisula, *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2010, s. 25.

⁷ *Ibidem*, s. 29.

⁸ G. Jagielska, *op. cit.*, s. 26.

się uwarunkowania genetyczne, przyczyny biochemiczne⁹, ponadto do czynników ryzyka zalicza się również okres prenatalny i przebieg porodu. G. Jagielska przywołuje też wyniki badań A. Reichenberga dowodzące, iż pojawienie się autyzmu, jest skorelowane z wiekiem rodziców¹⁰. Od końca lat 90. XX wieku dyskutuje się zależność występowania objawów autystycznych ze szczepieniami dzieci (szczepionka MMR, przeciwko śwince, odrze i różyczce). Punktem zaczepienia był tu środek konserwujący dodawany do szczepionek – thiomerosal, zawierający rtęć. Podjęte badania wykluczają jednak taki związek¹¹. Całkowicie też obalono tezę o wpływie czynników psychologicznych, które wiązano z niewłaściwą formą przywiązania matki i dziecka. Ten pogląd był szczególnie popularny w latach 50. XX wieku, a więc w okresie pierwszych „odkryć” dotyczących tego zaburzenia.

Podjęcie rozważań poświęconych w tej części autyzmowi rodzi również konieczność wyjaśnienia rozbieżności w zakresie terminologii. Termin wprowadził amerykański psychiatra dziecięcy Leo Kanner w 1943 roku. Pochodzi od terminu *autos* – sam i pierwotnie oznaczał niezdolność do wchodzenia w normalny sposób w relacje z ludźmi i sytuacjami¹². Jak zauważa np. Ewa Pisula, w użyciu funkcjonują wciąż następujące terminy: autyzm klasyczny, zespół Kanner’a, autyzm wczesnodziecięcy¹³. Pojawiają się też określenia: cechy, tendencje, zachowania autystyczne, zaburzenie autystyczne, autyzm nietypowy¹⁴. Wydaje się, iż próbie opanowania tego terminologicznego chaosu sprzyja stosowanie pojęcia „autystyczne spektrum zaburzeń” (ASD – *autistic spectrum disorders*). Ten termin pozwala uwzględnić różne objawy, o różnym nasileniu i różnym zestawieniu¹⁵. Katarzyna Markiewicz na podstawie ICD-10 wymienia osiem obszarów diagnostycznych obejmujących ASD a wśród nich: autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Retta, inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne, zaburzenia hiperkinetyczne z towarzyszącym

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Według Abrahama Reichenberga każde dodatkowe 10 lat życia ojca to dwukrotny wzrost ryzyka wystąpienia ASD u matek powyżej 35 roku życia 3,4 razy wyższe ryzyko. *Ibidem*, s. 23.

¹¹ *Ibidem*, s. 25.

¹² Ponadto L. Kanner uwzględnił w opisie stereotypie, brak mowy, pragnienie zachowania niezmienności, wycofanie, dysharmonię rozwoju poznawczego.

¹³ Autorka proponuje rozważyć w użyciu tych określeń, gdyż z różnych powodów mają one już raczej znaczenie historyczne.

¹⁴ E. Pisula, *op. cit.*, s. 10.

¹⁵ P.G. Taylor, *Spektrum zaburzeń autystycznych. Przewodnik dla początkujących. Podstawowe informacje dla rodziców i pedagogów*, Warszawa 2011, s. 11.

upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi, zespół Aspergera, inne całościowe zaburzenia rozwojowe, całościowe zaburzenia rozwojowe, nieokreślone¹⁶.

Dzisiejsze klasyfikacje obejmują bardzo wiele różnych symptomów, wskazujących na autyzm, ale kluczowa jest triada opracowana w latach 80., przez Lornę Wing i Judith Gould. Aktualnie osiowa jest triada następujących nieprawidłowości:

- ograniczona zdolność tworzenia relacji z innymi ludźmi i uczestniczenia w relacjach społecznych;
- zaburzona umiejętność komunikowania się;
- obecny w zachowaniu schematyzm, ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań połączony z brakiem wyobraźni Trudności te mogą się różnie przejawiać, są zawsze indywidualnie nasilone i mogą współwystępować z różnymi innymi problemami¹⁷.

Oczywiście są to jedynie osiowe zaburzenia, w obszarze których wyodrębnia się specyficzne zachowania różnicowane czasami przez niuanse, a czasami bardzo wyraziste „odmienności”.

Prezentowane w niektórych opracowaniach statystyki na temat wykrywania autyzmu są dość zatrważające. Wskazują one wyraźnie na wzrost ilości przypadków osób z tym zaburzeniem. Wczesna diagnoza zwiększa zdecydowanie szansę na podjęcie terapii i działań, które pomogą optymalizować życie dziecka autystycznego. Nie należy zwlekać w przypadku pojawienia się jakichkolwiek wątpliwości. Co powinno je wzbudzać? Poniżej zaprezentowano najważniejsze, choć też nie jedyne symptomy, które powinny zwrócić uwagę rodziców czy opiekunów dziecka. Judith Osterling i Geraldine Dowson (1994), ustanowiły 4 zachowania prognostyczne w tym zakresie. Dotyczą one dzieci do 12 miesiąca życia. Zalicza się do nich:

- brak patrzenia w stronę innych osób,
- brak reakcji na własne imię,
- brak wskazywania,
- brak pokazywania lub podawania przedmiotów¹⁸.

U dzieci 9–12 miesięcznych można również wyodrębnić pewne symptomy, jak: słaba orientacja wzrokowa na bodźce, opóźniona reakcja na własne imię, unikanie dotyku¹⁹.

¹⁶ K. Markiewicz, *Autystyczne spektrum zaburzeń a dysfunkcje semantyczno-pragmatyczne*, [w:] *Dzieci z zaburzeniami łączonymi...*, s. 34.

¹⁷ Por. E. Pisula, *op. cit.*, s. 10 oraz P.G. Taylor, *op. cit.*, s. 12 i 17.

¹⁸ E. Pisula, *op. cit.*, s. 85.

¹⁹ *Ibidem*.

Za niepokojące należy uznać: brak mowy²⁰, preferowanie samotności, unikanie kontaktów wzrokowych, unikanie rówieśników, niechęć do naśladowania, zachowawczą koncentrację na przedmiotach, nadwrażliwość na dźwięki²¹.

W kontekście tej niepełnej ze względu na ograniczony rozmiar artykułu listy znanych markerów autyzmu należy podkreślić, że aktualnie możliwa jest wczesna jego diagnoza a dzięki temu proces wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Czas i intensywność terapii mają tutaj fundamentalne znaczenie. Nadrzędnym celem terapii jest niwelowanie trudności, jakich doświadcza dziecko oraz przygotowanie go w stopniu optymalnym do samodzielności²². Należy dodać, że jakkolwiek terapia i interwencja opiera się o pewne uniwersalne strategie, czy zasady, to sposób postępowania jest zawsze indywidualnie dopasowany do konkretnego przypadku. Do uniwersalnych zasad obowiązujących w przypadku podejmowania wczesnego wspomagania zalicza się następujące:

- wczesne rozpoczęcie (od 18–40 miesiąca życia);
- odpowiednia proporcja dzieci i dorosłych – początkowo tylko w diadzie: dziecko–terapeuta, później grupa 2,3 osobowa, ale wciąż w asyście terapeuty;
- indywidualizacja i integracja programu;
- wyraźna struktura programu ze szczegółowo sformułowanymi celami, sposobem ich osiągnięcia, możliwościami pomiaru zmian;
- priorytety;
- systematyczność, ciągłość, intensywność (optymalnie do 25 godz. tygodniowo);
- stosowanie różnych metod stymulujących / wspierających rozwój;
- prowadzenie terapii w środowisku naturalnym;
- włączenie rodziny do pracy z dzieckiem;
- integracja z rówieśnikami;
- terapia i wspomaganie w ciągu całego życia;
- wykorzystywanie bodźców wzrokowych – osoby zwykle mają problem ze przetwarzaniem bodźców słuchowych, dlatego pomocne są wypowiedzi wzrokowe; dostosowanie komunikatów do konkretnego i dosłownego sposobu ich rozumienia;
- tworzenie przewidywalnego, czytelnego otoczenia²³.

²⁰ *Ibidem*. Niepokój może wzbudzać brak wokalizacji, gaworzenia, nie wypowiedzianie pojedynczych słów np. do ok. 12 miesiąca życia i prostych zadań do 24 miesiąca życia. Bywa jednak, że początkowo rozwój mowy jest prawidłowy, a następnie pojawia się jej regres, lub zanik.

²¹ *Ibidem*, s. 84.

²² *Ibidem*, s. 109.

²³ E. Pisula, *op. cit.*, s. 109–115.

Badania nad skutecznością stosowania określonych metod i działań wobec autystycznych dzieci nie przynoszą jednoznacznych wniosków. Trudno zwykle ocenić co dokładnie wywołuje jakiś efekt lub na ile i w jakim stopniu podejmowane działania są wymierne w zakresie pozytywnych następstw. W niniejszym opracowaniu pominięto charakterystykę specyficznych dla wspomagania rozwoju dzieci autystycznych wszystkich możliwych propozycji terapii. Uwaga skupia się tu głównie na wykorzystaniu działań arteterapeutycznych. Działania arteterapeutyczne należy rozumieć jako działania „przez sztukę”, których nadrzędnym celem jest optymalizacja życia i wywołanie pozytywnych zmian w zachowaniu²⁴. Odwołując się do spostrzeżenia Anny Kalbarczyk, sztuka może w przypadku niektórych osób pełnić funkcję terapii, funkcję umożliwiającą doskonalenie siebie, ale w zasadniczym wymiarze powinna się kojarzyć z doskonałą zabawą i przyjemnością²⁵. Joanna Gładyszewska-Cylulko przywołuje za Z. Kulczyckim trzy funkcje arteterapii: rekreacyjną, edukacyjną i korekcyjną. Pierwsza z wymienionych polega na relaksacji, funkcja edukacyjna wypełnia się w sytuacji pozyskiwania nowej wiedzy, zaś funkcja korekcyjna dokonuje się wtedy, gdy następuje usprawnianie określonych mechanizmów i struktur²⁶. Bardzo esencjonalnie określa arteterapię Tomasz Rudkowski, który pisze: „W arteterapii osoba, realizując potrzebę autonomii w procesie samourzeczywistnienia, osiąga coraz głębszą, niezakłamaną zewnętrznymi sugestiami wiedzę o sobie samej, pozwalającą jej na dokonywanie autentycznych wyborów zadań oraz środków artystyczno-estetycznego wyrazu, zgodnych z treścią przeżyć i znaczeń osobistych, będących niejako dalszym ciągiem przeżyć. W ten sposób zaciera się podział na procesy zewnętrzne i wewnętrzne, na przeżycia i działania. Człowiek przeżywający i działający stanowi zatem w swej podmiotowości niepodzielną całość”²⁷. Warto tu też przywołać opinię W. Sikorskiego, zdaniem którego, terapia przez sztukę ma szczególne znaczenie dla pacjentów, którzy nie chcą, nie umieją, a przede wszystkim nie mogą posługiwać się słowami dla opisanja własnych doznań i odczuć. Z uwagi na to, że arteterapia znosi ograniczenia językowe, okazuje się wyjątkowo przydatna w przypadku leczenia zaburzeń emocjonalnych²⁸.

²⁴ J. Gładyszewska-Cylulko, *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Kraków 2011, s. 7.

²⁵ A. Kalbarczyk, *Zabawy ze sztuką. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli*, Kraków 2006, s. 13.

²⁶ J. Gładyszewska-Cylulko, *op. cit.*, s. 16.

²⁷ T. Rudkowski, *Edukacja i terapia przez sztukę. Arteterapia w świetle teorii doznań transakcyjnych*, Warszawa 2013, s. 77.

²⁸ W. Sikorski, *Jąkanie – wybrane zagadnienia terapii*, [w:] *Komunikacja – mowa – język w diagnozie i terapii zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży niepełnosprawnej*, red. E.M. Minczakiewicz, Kraków 2002, s. 185.

Ogólnie ujmując, analiza literatury poświęconej autyzmowi, który w różnym stopniu dotyka poszczególne dzieci pozwala skonstatować, iż najczęściej oczekiwanym efektem działań arteterapeutycznych jest:

- rozładowanie napięć;
- nawiązanie kontaktu z samym sobą, a przez to i otoczeniem;
- uaktywnienie w sferze komunikacji niewerbalnej i werbalnej;
- poszerzanie zakresu doświadczeń i przeżyć;
- przełamywanie izolacji;
- usprawnienie koordynacji;
- kształtowanie pozytywnego obrazu samego siebie.

Należy jednak zastrzec, że wyliczonych wyżej efektów nie należy się spodziewać w przypadku każdego dziecka autystycznego, w takim samym stopniu. Czasami pokłosem tych działań będzie dziecięcy uśmiech, radość, słowo, czasami skupienie i koncentracja, wyciszenie. W tym zakresie niezbędna jest uważna obserwacja i wyabstrahowanie tego co dziecku sprawia przyjemność, i dzięki czemu realizowane są różne funkcje działań arteterapeutycznych. Dzieci autystyczne ujawniające szereg trudności np. w zakresie zrozumienia sytuacji społecznych, nie myślą w kategoriach przyczyna – skutek, nie podejmują świadomie i z rozmysłem działań uniezależniających je od zachowań przymusowych, i stereotypowych. Do tych działań trzeba niejednokrotnie usilnie zachęcać, właśnie poprzez działania arteterapeutyczne, które stają się wtedy źródłem swoistego wyzwolenia. Można założyć, że wtedy właśnie dziecko autystyczne na swój sposób doświadcza autoafirmacji, realizuje własne potrzeby, w tym potrzebę samourzeczywistnienia. Oznajmia światu swoją wolność i odkrywa się. Niestety nie można zakładać, iż robi to w takim wymiarze jak osoba w pełni samoświadoma. Podstawową przeszkodą jest tutaj deficyt teorii umysłu, a więc defekt, który najogólniej ujmując skutkuje tym, iż dzieci te nie mają świadomości własnych procesów myślowych i nie są zdolne do wnioskowania na temat stanu umysłu innych osób (tzw. mentalizacja).

Stosowanie działań arteterapeutycznych z wykorzystaniem technik improvizacji plastycznej, ruchowej i muzycznej, sprzyja globalnej poprawie w zakresie rozwoju percepcyjno-motorycznego, ale zdaniem J. Gładyszewskiej-Cybulko działania „przez sztukę” wywierają głównie wpływ na sferę emocjonalną, wyzwalać silne i pozytywne emocje, które osoba uzewnętrznia. Szczególny wydzźwięk tych działań dostrzega się podczas zajęć grupowych, które sprzyjają głębokiej konsolidacji osób, właśnie poprzez te pozytywne, wspólnie przeżywane podobne uczucia²⁹. Takie „spotkanie” jest szczególnie ważne dla dzieci autystycznych, którym często trudno jest samoczynnie przełamać barierę dystansu innych i wobec innych. Arteterapia zbliża je zatem do innych dzie-

²⁹ *Ibidem*, s. 19.

ci, osób, świata, który w ich codziennym doświadczeniu zwykle jawi się jako obcy i całkowicie niezrozumiały. Stosowanie różnego rodzaju technik arteterapeutycznych wobec dzieci autystycznych sprzyja podejmowaniu przez nie aktywności, dzięki której, rozwijają szereg innych kompetencji, wpływających pośrednio, lub bezpośrednio na poziom własnej samowiedzy, samooceny i samoakceptacji. Ważna jest ilość takich doświadczeń, oraz intensywność form i przeżyć wynikających z impresji i ekspresji własnej. Wyzwoleniu takiej aktywności sprzyjają zwłaszcza działania plastyczne, oraz realizowane w ramach muzykoterapii.

Tematyka muzykoterapii zajmuje szczególne miejsce w opracowaniach dotyczących terapii wspomagających rozwój dzieci z zautyzmem. Wynika to ze szczególnej wrażliwości dzieci wobec dźwięków, a zwłaszcza, rytmu, który prawdopodobnie – jak zauważa Ewelina Jutrznia fascynuje i przyciąga uwagę dzieci, ze względu na uporządkowanie (w tym wypadku dźwięków), którego dzieci autystyczne tak pragną i do którego zmierzają. Autorka dowodzi, iż dzieci autystyczne traktują muzykę często w kategorii swoistego kanału i sposobu porozumiewania się z innymi³⁰, a ponadto dzięki niej wyrażają własne uczucia, pragnienia, doświadczają przyjemności z wykonywanych manipulacji dźwiękowych. Stanowi to oczywiście nie jedyną korzyść, gdyż, terapia środkami muzyki przyczynia się do likwidacji zaburzeń w zakresie rozwoju mowy, przyczynia się do poprawy jej rozumienia, sprzyja ona wzbogacaniu spektrum doświadczeń sensorycznych i dotykowych³¹. Przy muzyce można doskonale uskutecznić proces współpracy z innymi, rozwijać świadomość konstruktywnej zabawy z innymi dziećmi, ćwiczyć orientację dziecka w schemacie własnego ciała, rozwijać koordynację. Zastosowanie muzykoterapii wymaga jednak dokładnego rozpoznania preferencji dzieci ze względu na ich szczególną i indywidualną wrażliwość i tolerancje bodźców muzycznych.

Wymienione wyżej walory niektórych działań o charakterze arteterapeutycznym, nie wyczerpują całego ich bogactwa i możliwych, potencjalnych korzyści, wynikających z ich stosowania, o których nadmieniamy się w literaturze przedmiotu. Nie stanowiło to jednak nadrzędnego celu tego opracowania. Przedstawione powyżej stanowiska i refleksje własne stanowią fundament charakterystyki sylwetki dziecka, ujawniającego cechy zachowań autystycznych, a objętego specjalną opieką i terapią w Centrum Diagnostyki i Terapii InCorpore w Katowicach. W dalszej części tego artykułu zaprezentujemy zatem w syntetycznej formie studium wybranego dziecka, wraz ze spostrzeżeniami dotyczącymi stosowanych wobec niego działań arteterapeutycznych.

³⁰ E. Jutrznia, *Dziecko autystyczne w kręgu muzyki*, [w:] *Terapie wspomagające rozwój...*, s. 60.

³¹ *Ibidem*.

Oczywiście personalia dziecka pozostają anonimowe, a jego imię zostało na potrzeby niniejszego artykułu zmienione. Struktura tej części obejmuje:

- a) Dane o dziecku;
- b) Preferowane formy działań arteterapeutycznych;
- c) Odnotowane zmiany zachowaniu^{*32};
- d) Dalsze cele działań arteterapeutycznych;

A. Jaś: urodzony po „ciężkim porodzie” (ciąża zagrożona, cięcie cesarskie, zachłnięcie się wodami płodowymi); jest dzieckiem z problemami neurologicznymi, ruchowymi, logopedycznymi. U chłopca występują cechy zachowań autystycznych, zespół hiperkinetyczny, zespół niezgrabności ruchowej na tle zaburzeń integracji sensorycznej i sensoryczno-motorycznej, zaburzony rozwój mowy i nieprawidłowa artykulacja oraz tiki w postaci marszczenia nosa. Z powyższym współwystępują deficyty w rozwoju poznawczym.

Zgodnie z badaniem neurologicznym, u chłopca zdiagnozowano słabo rozwinięty układ mięśniowy, wiotki aparat więzadłowo-stawowy, hipotonię i asymetrię posturalną, niską sprawność ruchową i manualną. Wyniki badania psychologicznego wskazują na funkcjonowanie chłopca na poziomie upośledzenia umysłowego stopnia lekkiego, znacznie obniżone umiejętności językowe, oraz sprawność manualna, grafomotoryczna, opóźniony rozwój mowy czynnej, zniekształcona artykulacja głosek.

Ze względu na powyższe zaburzenia dziecko objęte jest od wczesnego dzieciństwa specjalistyczną opieką medyczną (w tym m.in. neurologiczną), rehabilitacją ruchową (w tym terapią SI), stymulacją ogólnorozwojową (w tym pracą z psychologiem, pedagogiem, logopedą). Chłopiec korzystał również z terapii metodą Tomatisa oraz metodą Cieszyńskiej-Wianeckiej.

U chłopca występują cechy zachowań autystycznych, w tym: stereotypie ruchowe, kręcenie się, trzepotanie rękami, zaburzenie czucia głębokiego (obniżony próg bólu), brak kontaktu, nie przejawia inicjatywy, echolalia, nie toleruje żywej muzyki. Wykazuje zachowania agresywne. W pierwszych miesiącach pracy arteterapeutycznej Jaś miał skłonność do kładzenia się na drobniejszych kolegach, przetaczając się po nich. Obecnie zachowania te nie występują. Zaobserwowano, że jeśli Jaś uczestniczy w zajęciach grupowych po dłuższej przerwie (ponad 2 miesiące), nie respektuje norm grupowych, nie słucha poleceń, z premedytacją podejmuje czynności o charakterze destruktywnym, niszczyielskim, agresywnym. Wówczas wygasa wrażliwość na dotyk w postaci masażu relaksacyjnego. Dziecko nie poddaje się mu koncentrując się na wybranej

³² Ze względu na to, iż chłopiec jest poddany zróżnicowanym formom terapii, należy przynajmniej część z zaobserwowanych pozytywnych zmian traktować jako efekt oddziaływań o charakterze zintegrowanym.

przez siebie czynności. Jaś nie inicjuje aktywności, nie kreuje ruchu. Chłopiec okazuje radość poprzez skakanie w miejscu połączone z wymachami rąk, lub zataczaniem kółek dłońmi. Aprobata zdarzenia, sytuacji i dobre samopoczucie sygnalizuje także kołysząc się z równoczesnym „trzepotaniem” rąk.

B. Preferowane formy ekspresji: Jaś uwielbia malować. Wyjątkowo preferuje kontakt z farbami. Lubi organiczny kontakt z farbą lub innymi materiałami plastycznymi: modelina, masa solna, plastelina, glina czy też sypkie produkty spożywcze stosowane w plastykoterapii: ryż, sól, kasza, a także makaron. Nie ma obiekcji przed pobrudzeniem się. Podczas takich zajęć obserwuje się wówczas dłuższy stan koncentracji, bywa że dziecko się uśmiecha. Niniejsza forma zajęć sprzyja eliminacji stereotypii ruchowych, poprawie w zakresie sprawności manualnej, wyciszeniu. W takich sytuacjach praktycznie całkowicie nie ujawnia zachowań agresywnych. Obserwuje się również zainteresowanie techniką „stemplowania”. Jest to stosunkowo łatwa technika, dzięki której chłopiec nabywa sprawności manualnej. Podobne nastawienie wykazuje wobec obrysowywania szablonów. Wobec innych działań plastycznych wykazuje nisko zainteresowanie. Nie podejmuje zupełnie wydzieranki, wycinanki, kreskowania i punktowania.

Jaś jest bardzo wrażliwy na bodźce słuchowe. Unika i złości się w przypadku głośnej muzyki, nie znosi huku, donośnego głosu. Jego uwagę przykuwa łagodna muzyka, oraz osoba mówiąca do niego łagodnym tonem. Cieszy go samodzielne wygrywanie dźwięków na przedmiotach, instrumentach w trakcie np. improwizacji muzycznych. Wówczas „wchodzi w swój świat”, zatracą się w manipulacji przedmiotem i muzyce, jaką sam generuje. Skutecznie rozładowuje napięcie wyłącznie przy tematach muzycznych z programów aktywności Marianne i Christopha Knillów. Nie potrafi leżeć bez ruchu, w niestałych odcinkach czasu zmienia ułożenie ciała. Patrzy w sufit lub też fiksuje wzrok na danej osobie, przy czym nie wstaje z materaca.

C. W efekcie podjętych dotąd intensywnych specjalistycznych wszechstronnych oddziaływań terapeutycznych (w tym arteterapeutycznych) w rozwoju chłopca nastąpiły i następują wymierne korzystne zmiany. Aktualnie uległa poprawie jego wymowa (rozwinęła się mowa czynna – wykazuje aktywność werbalną, wypowiada więcej pojedynczych słów, wymowa jest bardziej zrozumiała dla otoczenia, większa jest jego sprawność motoryczna (nabywa coraz więcej umiejętności motorycznych), osiąga postępy w rozwoju psychicznym i emocjonalno-społecznym (przy wykonywanej czynności, nabywa wiedzę o otaczającej go rzeczywistości, pomocą wykonuje polecenia i uczestniczy w relacjach społecznych, wykazuje się dużą wrażliwością na pochwały i chęcią

do współpracy, stosuje się do ustaleń, ale ma to charakter krótkotrwały. Nawiązując krótki kontakt wzrokowy. Bywa, że naśladuje rówieśników.

D. Dziecko nadal wymaga bardzo intensywnej i systematycznej rehabilitacji i wszechstronnej stymulacji ogólnorozwojowej ze względu na napadowe zachowania agresji wobec otoczenia i innych uczestników np. zajęć oraz nagłego krzyku w sytuacjach nasilenia się dużej ilości bodźców szczególnie słuchowych (silna nadwrażliwość słuchowa).

Wyzwalanie aktywności ruchowo-psychicznej chłopca poprzez kontakt ze sztuką (głównie sztuki plastyczne, literaturę, muzykę i taniec) ma prowadzić do stworzenia dziecku szans na uaktywnienie jego nieodkrytych dotąd możliwości. Realizowane w tym przypadku formy działań arteterapeutycznych ukierunkowane są między innymi na osiągnięcie celów w postaci poprawy funkcjonowania w sferze emocjonalnej, poznawczej (pamięć koncentracja), werbalnej, oraz ruchowej (w tym grafomotorycznej). Priorytetem jest również pomoc dziecku w zakresie zmiany sposobu odczuwania oraz kontroli samego siebie. Wszystko to stanowi jednocześnie cel i warunek wzrostu samodzielności i zaradności życiowej chłopca.

Bibliografia

- Bleszyński J., *Uwarunkowania efektywnego oddziaływania terapeutycznego w pracy z osobami autystycznymi*, [w:] *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, red. J. Bleszyński, Kraków 2011.
- Gładyszewska-Cylulko J., *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Kraków 2011.
- Jagielska G., *Etiologia zaburzeń autystycznych*, [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, red. J. Komender, G. Jagielska, A. Brylska, Warszawa 2009, 2012.
- Jutrznia E., *Dziecko autystyczne w kręgu muzyki*, [w:] *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem*, red. J. Bleszyński, Kraków 2011.
- Kalbarczyk A., *Zabawy ze sztuką. Podręcznik metodyczny dla nauczycieli*, Kraków 2006.
- Markiewicz K., *Autystyczne spektrum zaburzeń a dysfunkcje semantyczno-pragmatyczne*, [w:] *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, red. B. Winczura, Kraków 2012.
- Pisula E., *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk 2010.
- Rudkowski T., *Edukacja i terapia przez sztukę. Arteterapia w świetle teorii doznań transakcyjnych*, Warszawa 2013.
- Skórczyńska M., *Autyzm a opóźnienie rozwoju*, [w:] *Dzieci z zaburzeniami łączonymi. Trudne ścieżki rozwoju*, red. B. Winczura, Kraków 2012.

Taylor P.G., *Spektrum zaburzeń autystycznych. Przewodnik dla początkujących. Podstawowe informacje dla rodziców i pedagogów*, Warszawa 2011.

Streszczenie

W artykule podjęto próbę ustalenia roli i funkcji działań arteterapeutycznych. Tego rodzaju działania zazwyczaj nie są jedyną formą wspomagania rozwoju dzieci autystycznych, niemniej jednak jak wynika z analizy doniesień zawartych w literaturze przedmiotu a także doświadczeń praktycznych, poprzez arteterapię dzieci nie tylko doświadczają nowych rzeczy, ale przede wszystkim nawiązują kontakt z otoczeniem. Sukces w tym zakresie jest warunkiem koniecznym między innymi osiągnięć szkolnych dzieci, stąd warto podjąć rozważania, w których centralne miejsce zajmuje dziecko autystyczne i jego specyficzne problemy. Tematyka wydaje się być aktualna zwłaszcza w kontekście dyskusji nad zagadnieniem wcześniejszego obowiązkowego szkolnego.

Słowa kluczowe: arteterapia, autyzm

Abstract

The paper tries to determine the role and function of art therapy in working with autistic children. Such activities are not the only form of help for autistic children, nevertheless it is claimed both in the expert literature and in the practical experience that children exposed to the art therapy do not only experience new things but also make a contact with other people. The success in this field is a prerequisite for achievements at school, hence it is essential to take a closer look at an autistic child and their specific problems. The subject area seems to be up-to-date especially in the context of the widely discussion on the earlier start of the childhood education these days.

Key words: Art therapy, autism

Irena Burczyk

Rola muzyki w psychofizycznym rozwoju sześciolatka

The role of music in a psychophysical development of a six year old

Myśl wielu pedagogów wyznacza sztuce, a w tym i muzyce, ważną rolę w rozwoju dziecka. Wśród idei humanistycznych na pierwszy plan wysuwa się: wszechstronny rozwój osobowości twórczej postawy, rozwoju uczuć i wyobraźni, wolności „empatii, tożsamości i społecznienia”¹. Muzyka ma być środkiem kształcenia humanistycznego uwrażliwiającego na wartości ludzkie. Spośród wielu można wymienić kształtowanie kultury muzycznej, wyrobienie smaku, rozwijanie umiejętności słuchania, rozumienia, odczuwania piękna. Kształci również pamięć, uwagę, myślenie, więzi międzyludzkie². „...kontakt dziecka z muzyką umożliwia rozwój pełni człowieczeństwa, a ponadto pobudza i rozwija u dziecka różnorodne zdolności umysłowe, uczuciowe i praktyczne”³. Muzyka wpływa na rozwój dziecka: fizyczny, intelektualny, emocjonalny i estetyczny. Stanowi istotny element pracy terapeutycznej z dzieckiem z zaburzeniami percepcji słuchowej i wynikającymi z nich zaburzeniami analizy i syntezy słuchowej, trudności w zakresie przystosowania społecznego oraz negatywnych wpływów na rozwój osobowości dziecka⁴.

¹ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, s. 5–12.

² E. Podsiadło, *Pojęcie zdolności muzycznych*, [w:] *Zdolności muzyczne dzieci w wieku 5–13 lat w opinii nauczycieli a wyniki badań testowych*, red. W.A. Sacher, Mysłowice 2004, s. 7–17.

³ A. Górniak-Naglik, *Rozwój muzyczny dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 53–69.

⁴ J. Skibska, *Poznanie świata przez dziecko z opóźnionymi i zaburzonymi funkcjami podstawowymi w młodszym wieku szkolnym*, [w:] I. Adamek, B. Pawlak, *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 2012, s. 202.

Początkowo dziecko jest z muzyką („razem z nią”) słuchając i obserwując, by później te doświadczenia stopniowo przyczyniły się do aktywnego śpiewania, grania, przedstawiania ruchem. Rozbudzona wrażliwość słuchowa ułatwia rozpoznawanie, zapamiętywanie zjawisk nie tylko muzycznych⁵. Formy ekspresyjne (ruch, śpiew, gra) oraz percepcyjne (słuchanie, odczytywanie z zapisu, rozpoznawanie) rozbudzają wrażliwość, wyobraźnię muzyczną. Wykonanie, tworzenie, słuchanie w najprostszych formach realizuje się głosem, instrumentem, a zatem wymaga wyobraźni, pamięci muzycznej, uwagi, specyficznych zdolności. Uzdolnienia czy zdolności muzyczne „to zespół wrodzonych i nabytych dyspozycji natury zarówno fizycznej jak i psychicznej. [...] Podstawowe zdolności muzyczne [...] ujmowane są zwykle w kategoriach obiektywnych, podlegających ocenie, a tzw. muzykalność to zdolność emocjonalnego przeżywania muzyki”⁶. Wśród czynników składających się na zdolności muzyczne można wymienić: uwagę, wyobraźnię, pamięć, ogólną wrażliwość emocjonalną, inteligencję i zdolności specjalne pozwalające na spostrzeganie, pamiętanie, zestawianie oraz porównywanie istotnych cech dźwięków i utworów muzycznych. Do podstawowych zdolności muzycznych należy:

- poczucie wysokości dźwięków,
- poczucie wielogłosowości,
- poczucie rytmu,
- wyobraźnia muzyczna.

Rozwój podstawowych zdolności muzycznych współwystępujących z muzykalnością następuje w trakcie obcowania dziecka z muzyką: śpiewaniem, grą na instrumentach, ruchem, tworzeniem, percepcją muzyki. Rozwój procesów poznawczych następuje poprzez kumulację spostrzeżeń dziecka, uwrażliwienia na zjawiska dźwiękowe otaczającego środowiska. Spostrzeganie jakości dźwięków, ich ruchu – rytmiki, dynamiki, agogiki wyćwiczone przez zadania i ćwiczenia percepcyjno-muzyczne, wpływa na dokładniejsze spostrzeganie zjawisk akustycznych. Wpływ muzyki na rozwój osobowości polega na intensywnym kształceniu uwagi – jest to niezbędne do wykonywania zadań muzycznych. Kontakty z muzyką tworzą liczne okazje do intensyfikacji operacji myślowych na specyficznym materiale muzycznym. Koncentracja uwagi na materiale dla dziecka abstrakcyjnym – jakim jest muzyka – obserwacja przebiegów dźwiękowych, pamiętanie fragmentów, które już przebrzmiały, porównywanie ich ze sobą, klasyfikowanie jako takich samych, podobnych, kontrastowych – to czynności umysłowe, które mają znaczenie dla rozwoju spostrzegawczości, uwagi, pamięci i sprawności operacji myślowych. Obcowanie z muzyką rozwija także aktywną i twórczą wyobraźnię dziecka. Świadomo-

⁵ K. Stasińska, *120 lekcji muzyki w kl. 1–3*, Warszawa 1995.

⁶ E. Lipska, M. Przychodzińska, *op. cit.*, s. 7.

mość różnych możliwości rozwiązań zadań muzycznych w improwizacjach, ekspresji ruchu, percepcji muzyki – żywo angażuje wyobraźnię dziecka, aktywizuje jego myślenie. Rozwój myślenia dziecka w kontaktach z muzyką następuje również przez uczenie się aksjologiczne muzyki. Mając z nią kontakt dziecko przeżywa ją i wydaje o niej opinie estetyczne. Kontakty z muzyką poruszają wszystkie władze poznawcze dziecka od spostrzegania poprzez klasyfikowanie do wartościowania. Muzyka zawiera treści uczuciowe i intencje programowe często związane z ważnymi stanami, sytuacjami odnoszącymi się do przeżyć słuchaczy dzięki czemu słuchacz przeżywa w kontakcie z utworem muzycznym swoje własne stany uczuciowe. Przeżycie muzyczne ma wpływ na kształtowanie się moralnych postaw dzieci. Wzruszenie wywołane muzyką czyni dziecko podatniejszym na wpływy wychowawcze. Treści jakie niesie muzyka, kształtują poglądy dzieci na istotne wartości w kontaktach społecznych, w środowisku, w stosunku do rodzinnego kraju, kultury. Zespołowe czynności muzyczne kształcą dyscyplinowanie, odpowiedzialność, budzą szacunek dla twórczości artystycznej i zjawisk kultury rodzimej.

Muzyka ma działanie uspokajające, rekompensujące, dając dzieciom możliwość odniesienia sukcesu. Terapia przez muzykę dotyczy usuwania defektów w rozwoju dziecka: sfery słuchowej, ruchowej, wzrokowej, mowy. Muzyka ma oddziaływać na rozwój emocjonalny, fizyczny, zdolności społeczne i interpersonalne dzieci, pobudzać dziecięcą wyobraźnię i kreatywność. Sabine Drasnin podkreśla: „Dzieci i muzyka – nigdy nie jest za wcześnie, by zainicjować ten duet”⁷. I trudno się nie zgodzić z tym stwierdzeniem, wszak jest to naturalna potrzeba dziecka, ponieważ muzyka stanowi element życia otaczający dziecko i je wychowujący. Pozwala mu czynnie uczestniczyć w jej tworzeniu, śpiewie, ruchu, nie zawsze dążąc do perfekcji wykonania, „bawiąc się” nią ma rozwijać i sprawiać radość. Jest niemalże wpisana w jego egzystencję. Dziecko nieświadomie dokonuje eksperymentów dźwiękotwórczych wzbogacających go w coraz to nowe doświadczenia muzyczne⁸.

W edukacji muzycznej spotykamy się z ćwiczeniami rozwijającymi umiejętność słuchania, koncentracji. Im większa ilość bodźców zewnętrznych tym wyższe wymagania stawiane naszej koncentracji, aby ukierunkowanie, selektywne słuchanie nie było problemem⁹.

Formą kształcącą umiejętność słuchania, która wpływa na ogólny rozwój koncentracji i uwagi są ćwiczenia w spostrzeganiu i odróżnianiu zjawisk akustycznych w przyrodzie, otoczeniu (klakson, zwierzęta, odgłosy natury), a w dalszej części dźwięki instrumentów o nieokreślonej i określonej wyso-

⁷ S. Drasnin, *Pan Tralala i muzyczne zabawy w przedszkolu*, Kielce 2010.

⁸ *Zdolności muzyczne dzieci...*, s. 13.

⁹ G. Storms, *Gry przy muzyce*, Poznań 1991, s. 14.

kości brzmienia. Odróżnianie efektów akustycznych może być przedmiotem ćwiczeń i zabaw słuchowych np. określanie słuchowe kierunku dźwięku zagrałego na instrumencie w różnych miejscach sali:

- określanie odległości dźwięku (bliżej dalej),
- podanie liczby dźwięków wydobywanych na wybranym instrumencie w dowolny sposób (instrumenty konwencjonalne i niekonwencjonalne),
- określanie gęstości dźwięków pochodzących z takich samych instrumentów o różnej liczbie (np. 1–2 trójkąty),
- określanie powtórzeń występujących po sobie dźwięków pochodzących z różnych źródeł (są to również ćwiczenia pamięci muzycznej, np. 3 x trójkąt, 2 x bębenek),
- powtarzanie głosem 1–3 dźwięków zagranych na instrumencie o określonej wysokości brzmienia.

Muzykę instrumentalną jako trudniejszą do słuchania w porównaniu z piosenką ze względu na brak tekstu, a tym samym brak możliwości koncentracji uwagi dziecka, należy wiązać z treścią pozamuzyczną. Słuchaniu utworu ilustracyjno-programowego może towarzyszyć: zaprojektowanie i odegranie scenki z rekwizytem (w postaci pacynki) odpowiadającej treści i charakterem:

- doбором ilustracji „pasującej” do utworu,
- nadawanie propozycji tytułu do utworu ze względu na treść i nastrój,
- skojarzenie pozamuzyczne wyrażone plastycznie (za pomocą postaci, wydarzeń, zestawiania barw, kształtów abstrakcyjnych),
- dobieranie wiersza lub fragmentu prozy do utworu muzycznego (o różnym nastroju lub odwrotnie),
- interpretacja ruchowa zawartej w utworze ekspresji muzycznej.

W dalszej edukacji kształtowania umiejętności słuchania można zwrócić uwagę na spostrzeganie różnych elementów muzycznych w utworze. Zadania te mogą dotyczyć: określania wykonawców, rodzaju instrumentu, zauważenia zmian dynamicznych, agogicznych, określanie charakteru utworu (taneczny, skoczny, pogodny, smutny, groźny), obserwowanie powtórzeń, kontrastów; własnej uzasadnionej oceny utworu.

Okazją do wzbogacenia słownictwa dzieci są ćwiczenia w słuchaniu utworów muzycznych i tworzenie własnych opowiadań. Dziecko doświadczając nowych wrażeń i przeżyć związanych z emocjonalnym wyrazem muzyki, prowokowane są do szukania odpowiednich określeń słownych, co w dużym stopniu wpływa na bogacenie słownictwa dotyczącego określeń nastrojów i uczuć. Natomiast poznawaniu literatury dziecięcej, zarówno poezji jak i prozy, sprzyjać mogą ćwiczenia w tworzeniu muzycznym dziecka. Wiele wierszy dziecięcych z powodu rytmu, budowy fraz, poetyckiego nastroju czy onomatopei nadaje

się do umuzyczniania, to znaczy dźwiękowego wyrażania – symbolizowania znaczeń i emocji.

Instrumenty i inne źródła dźwięku (papier, celofan, kubki, pudełka napełnione różnym materiałem, lupiny orzechów) dają możliwości wykorzystania w zadaniach twórczych. Poszukiwanie nowych efektów brzmieniowych kształci kreatywność dzieci. Improwizacje są doskonałym ćwiczeniem przygotowawczym do umuzyczniania opowiadań i wierszy, podkreślając elementy onomatopieczne.

Posługiwanie się tekstami poetyckimi kształtuje wrażliwość emocjonalną, wzbogacając wyobraźnię dziecka, spełnia funkcję skupienia uwagi podczas słuchania, wprowadzając inspirujący nastrój. Zapoznając się z tekstami poetyckimi rozszerzamy znajomość literatury dla dzieci. Oprócz improwizacji instrumentalnych można wykorzystać rytmizację słowa ucząc podziału na sylaby i rozszerzając zakres słownictwa tworząc zbiory np. nazwy kwiatów, owoców, drzew, warzyw, zwierząt, instrumentów, imiona jak również wykorzystać wyliczanki i przysłowia. Nauka wymowy samogłosek i spółgłosek oraz naturalnego akcentowania idą w parze z rytmizacją tekstów, dyscypliną wykonywania ćwiczeń w czasie z właściwą prozodią – czyniąc ćwiczenia mowy atrakcyjnymi i skuteczniejszymi. Rozwijają i doskonałą technikę operowania oddechem i głosem, pomagają wzajemnie się słuchać, naśladować, wykazywać inwencję twórczą – co wpisuje się w istotny element ćwiczeń dykcji, modulacji głosu i interpretacji. Ćwiczenia te łączy się z elementami muzyki, dynamiką (cicho–głośno), artykulacją (lekkociężko), agogiką (wolno–szybko), barwą (jasną–ciemną), fakturą (jeden–kilka), formą muzyczną (tak samo–inaczej), a zatem stanowią one przygotowanie do odbioru zjawisk muzycznych w praktycznym działaniu. Podstawą zrozumienia jest zasada kontrastu (inaczej), powtórzenia (tak samo), podobieństwa (podobnie). Podczas ćwiczeń mowy i śpiewu podejmujemy prace nad wydłużeniem fazy oddechowej, pracą więzadeł głosowych, przepony, roli rezonatorów dla wzmocnienia głosu. Poprawia się sprawność techniczna aparatu głosu umożliwiającą prawidłową artykulację. Właściwa emisja łączy się ze świadomym rozluźnianiem mięśni krtani, prawidłową pracą języka, żuchwy, podniebienia miękkiego¹⁰. Następuje ćwiczenie aparatu oddechowego, fonacyjnego, artykulacyjnego.

Elementem edukacji jest również zabawa pozwalająca spontanicznie wyrażać emocje przy utrwaleniu zdobytych umiejętności. Każda z nich jest ukierunkowana na osiągnięcie celu, którym może być ćwiczenie refleksu wymuszając szybką reakcję na bodziec, rozpoznaniu znaku i odpowiedzi na niego. Rozwija ona osobowość, buduje więź między światem wewnętrznym

¹⁰ B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2011.

a zewnętrznym. Sprzyja komunikacji z innymi tworząc relacje ważne dla rozwoju społecznego¹¹.

Rozwój zdolności fizycznych, psychicznych i poznawczych przebiega u dziecka w różnym tempie i jest uzależniony od osobowości, temperamentu, środowiska wychowawczego. Dziecko nabiera świadomości własnego ciała poprzez zabawy pozwalające zdobyć kontrolę nad jego częściami i przejść od ruchów spontanicznych, schematycznych do aktywności świadomej i kreatywnej. Przyczynia się to do rozwoju pozytywnego obrazu własnego ciała. Nabycie tych doświadczeń uświadamia możliwości i stymuluje dziecko do nowych działań. W końcowym efekcie uzyskując samoakceptację. Ćwiczenia poprawiające motorykę pobudzają do koordynacji ruchowej według ustalonego tempa w zgodzie z interpretacją muzyczną. Bodziec muzyczny – rytm, melodia – pozwala na interpretację czasowo-przestrzenną wychodząc od doświadczeń przeżytych na własnym ciele. Przeprowadzenie tych ćwiczeń¹² od najbliższego otoczenia do dalszej przestrzeni daje poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie. Uczy się w ten sposób orientacji, usytuowania w przestrzeni, oceny pokonywanej drogi, prędkości ruchu, nabywa i utrzuwa pojęcia lewej i prawej strony. Nie bez znaczenia jest współpraca pomiędzy uczestnikami zabaw, poczucie zależności od innych, bowiem uświadamia ruch w czasie i przestrzeni, sposób jego pokonywania, rozległość i czas, w którym przebiega oraz jego strukturalizację, co wpływa na percepcję czasową, prawidłową koordynację i poczucie rytmu.

Inną kategorią zabaw są zabawy mające na celu rozwój społeczny dziecka, służąc one poznaniu, interakcji i rozwijaniu poczucia wzajemnego zaufania¹³, konsolidacji grupy, właściwej komunikacji, dając poczucie bezpieczeństwa i zaangażowania w działanie – osiągając cele socjalizacyjne, a więc związane z procesem rozwoju społecznego, obejmują uczenie się zachowań i ról aprobowanych społecznie i postaw prospołecznych. Poprzez taką aktywność grupa funkcjonuje jako współpracująca ze sobą zbiorowość poprawiająca atmosferę porozumienia, a nie współzawodniczących ze sobą jednostek. Choć w niektórych zabawach współzawodnictwo to równie istotna i cenna cecha. W obecnej sytuacji zachodzących zmian społecznych wzrasta zapotrzebowanie na twórcze i elastyczne podejście do rozwiązywanych problemów.

¹¹ N. Trias, S. Perez, L. Filella, *150 rytmicznych zabaw dla dzieci. Spotkania z muzyką*, Poznań 2011.

¹² E. Bogdanowicz, G. Durlow, *Rytmika w terapii dziecka*, [w:] *Wartości w muzyce. Muzyka w środowisku społecznym*, t. 4, red. J. Uchyla-Zroski, Katowice 2012, s. 430.

¹³ G. Storms, *op. cit.*

Aktywność i twórcze myślenie, zdolność do improwizacji są głównym motorem aktywności życiowej w przyszłej edukacji. Wyróżnienie własnej wizji czy idei umożliwia rozwinięcie zaufania do własnej wyobraźni i możliwości twórczych. Pomaga wyzbyciu się obaw przed wyśmianiem i złym odbiorem przez otoczenie naszych działań twórczych. Aspektem tych zabaw jest użytkowanie doświadczeń i spontaniczności, twórczych rozwiązań w nowych sytuacjach edukacyjnych. Dla dziecka ważne jest poczucie „Jestem w dobrych rękach”, „Jestem dzielny, uda mi się to zrobić”¹⁴. Na bazie własnych doświadczeń dziecko może przewidywać i oceniać swoje przyszłe możliwości i kompetencje, praktykować uczenie się przez odkrywanie – ucząc się pokonywać własne frustracje i cieszyć się sukcesami, wzmacniając gotowość do podejmowania dalszego ryzyka. Ugruntowując zadowolenie z faktu prawidłowego rozwiązania problemu i pozytywnego postrzegania siebie. Dzieci uczą się: koncentracji, uwagi, wsłuchiwania się, obserwacji otoczenia i uczenia się od niego, współpracy z innymi, rozwijania zaufania, samodzielności, przejmowania inicjatywy, wytrwałości, obycia ze stresem, zdobywania poczucia własnej godności, rozwijania pozytywnego obrazu własnego ciała, sprawnego poruszania się¹⁵. Działania te proponują szeroki zakres doświadczeń, przy pomocy którego dzieci rozwijają społeczne, emocjonalne, ruchowe, intelektualne sprawności przygotowując się do nauki w szkole. Istotne jest pobudzanie ciekawości dzieci, która zaowocuje eksperymentowaniem i dotarciem do istoty problemu. Zabawy w sposób całościowy wspomagają (stymulują) rozwój dziecka. W podejmowanych działaniach przez dziecko ważne jest zaufanie, inicjatywa i samodzielność. Uczestnicy powinni mieć możliwość powtórzenia zabawy, aby mogli wyciągnąć wnioski z własnych doświadczeń, wypróbować alternatywne rozwiązanie, mają mieć świadomość wzrostu kompetencji, które im przybyły.

Celem obcowania dziecka z muzyką jest wyposażenie go w taką wrażliwość i wyobraźnię, która rozwine jego zainteresowania muzyczne¹⁶. Własna aktywność przy poznawaniu zjawisk muzycznych pozwala na twórczą samodzielność dzieci, poszukiwanie rozwiązań, naukę przez odkrywanie, co prowadzi do rozwoju wyobraźni, wrażliwości. Aktywność instrumentalna powinna być wzbogacona aktywnością mowy, śpiewem, efektami akustycznymi, ruchem, słuchaniem. Wprowadzenie w świat dźwięków można rozpocząć od poszukiwania brzmień efektów akustycznych pozamuzycznych:

¹⁴ K. Vopel, *Witajcie uszy. Gry i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat*, cz. IV, Kielce 2009.

¹⁵ *Ibidem*, s. 8–14.

¹⁶ K. Stasińska, *Instrumentarium Orff'a w szkole*, Warszawa 1986, s. 7.

- 1) z wykorzystaniem własnego ciała – klaskanie pstrykanie rąk, pocieranie dłoni, stukanie palcami rąk,
- 2) tupanie nóg, piętami, palcami, całą stopą, szuranie nimi,
- 3) wydawanie nieartykułowanych dźwięków głosem (długich, krótkich, ciągłych, przerywanych, wysokich, niskich, jasnych, ciemnych),
- 4) uderzanie w kartkę papieru, gazetę, pergamin, celofan, pocieranie dłonią, gniecie, wydawanie dźwięku trzymając naprężoną kartkę, celofan, gazetę, szelest, pocieranie dwóch kartek, mocne uderzanie całą dłonią w papier, poszukiwanie szmerów i efektów dźwiękowych na instrumentach własnego pomysłu (kapsle, gwoździe, muszelki, kubki plastikowe).

Te ćwiczenia uwarżliwiają dziecko na barwę brzmień kształcąc słuch tem-browy. Zainteresowanie poszukiwaniem różnych brzmień, co pobudza własną inwencję, a tym samym ma wpływ na wzbogacanie skupienia uwagi na sposobie wykonania czyli artykulacji, co daje możliwość wzbogacenia środków wyrazu muzycznego, a jednocześnie stanowi przedmiot zadań twórczych. Poszukiwania mogą dotyczyć wykorzystania głosu, mowy, jak i instrumentów, dzięki czemu dochodzi do:

- poznania różnego sposobu artykulacji dźwięku krótkiego (zamkniętego), brzmącego (otwartego), drgającego, pulsującego, ciągłego, płynnego, równego,
- realizacji na instrumentach ćwiczeń w poszukiwaniu różnych artykulacji można np. ćwiczyć:
 - uderzanie w membranę bębena opuszkami palców, puknięciem otwartą dłonią, zamkniętą dłonią, pałeczką, rysowanie paznokciem, pocieranie membrany, uderzanie bliżej obręczy;
 - poszukiwanie instrumentów, na których jest możliwa „linia dźwiękowa” dźwięk ciągły, wybrzmiewający, dźwięk tłumiony.

Inny element – dynamikę – można poznać obserwując i porównując efekty akustyczne, odcienie skrajne – forte i piano, sygnalizując przy tym pojęcie kontrastu-przeciwieństwa dynamicznego. Analizując kolejne etapy niuansów dynamicznych crescendo i diminuendo może być etapem rozbudzania wyobraźni dźwiękowej, zmiany agogiczne – tempa od których nie jest wolne otoczenie, przyroda (którego przejawem jest bicie serca, kroki).

Oprócz barwy, artykulacji, dynamiki, agogiki, rytm jest elementem poznania, rozumienia i wykonywania przez dzieci podczas działań na instrumentach, ruchowo bądź w śpiewie. Pojęcia akcentu, metrum jako zjawiska porządkującego przebieg pewnej powtarzalności, porządku można zauważyć w przyrodzie (dzień, noc, dni, tygodnie, miesiące, pory roku, fazy księżyca, w architekturze kolumnady w arkadach, otwory okienne). Muzykowanie na instrumentach perkusyjnych daje możliwość wyboru instrumentu, a nawet sposobu gry.

Twórców idei Nowego wychowania łączył – jak twierdził Roger Cousinet – „...wspólny stosunek do okresu dzieciństwa i do zagadnienia swobodnego rozwoju jednostki”¹⁷. Uważali dzieciństwo jako konieczny etap życia mający wartość autonomiczną niezależnie od procesu przygotowania do dorosłości, a wartość ta może być oceniana sama dla siebie w sposób aktualny i bezpośredni¹⁸.

Cousinet pisał: „Dziecko posiada w sobie wszystko to, co warunkuje skuteczne wychowanie, w szczególności zaś aktywność nieustanną i nieustannie aktualizowaną, w której zaangażowana jest cała jego osobowość, jest to aktywność istoty znajdującej się w okresie wzrostu, w całym swym rozwoju”¹⁹. Poglądy utożsamiały proces wychowania ze swobodną aktywnością dziecka czyli zaspokojenie potrzeb dziecięcych jako istotę procesu wzrastania. Idee tej szkoły twórczej zasadzone były na zdobywaniu, rozszerzaniu doświadczeń zgodnie a myślą J. Deweya, że kształcenie „to ciągła rekonstrukcja doświadczenia.”

C. Freinet akcentował rolę ekspresji i twórczości w procesie poznania. Jego pedagogika miała charakter społeczny. Ekspresja dzieci stawała się czynnikiem pobudzającym zainteresowanie, samodzielne prace badawcze uczestnicząc w organizowaniu procesów kształcenia umysłowego. Stawiał na inspirację „doświadczeń poszukujących”. Ekspresja i twórczość to punkt wyjścia teorii wychowania przez sztukę H. Reada, który kreślił wizję wychowania realizującego pełny rozwój człowieka, a sztuka stanowiła czynnik mobilizujący wartości moralno-społeczne. Wśród kategorii wychowania wymieniał ekspresję i rozumienie jako wychowujące człowieka integralnego. H. Read pisał: „Celem wychowania przez sztukę jest spowodowanie, ze wszystko nabierze ruchu i zacznie się rozwijać, a postawa konformizmu i bezmyślnej uległości zostanie u każdego człowieka zastąpiona twórczą aktywnością wyobraźni, tej wyobraźni, która się stanie swobodnym wyrazem jego osobowości”²⁰.

Read podkreślał także, że ekspresja człowieka, która tkwi w każdej jednostce z potrzeby komunikowania innym ludziom własnych uczuć, myśli, przeżyć, uczy obserwacji rzeczywistości, rozwijania pamięci, spostrzegawczości oraz kształcenia umiejętności odbioru ekspresji z zewnątrz. Sztuka została określona jako podstawowy sposób bezpośredniego międzyludzkiego komunikowania i rozumienia. Staje się środkiem, a nie celem wychowania, ma pobudzać i stymulować osobowość poprzez wiele wartości kultury. Postulat nowego humanizmu „trzeciej kultury” obok elitarnej, masowej, kultury odwołującej się do wrażliwości, aktywności, wyobraźni, bazującej na inspiracji, animacji,

¹⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 7–8.

¹⁸ *Ibidem*, s. 8.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*, s. 12.

pobudzaniu, a nie przekazie intelektualnym. Wychowanie estetyczne zakłada „działanie stymulujące”²¹ poprzez eksponowanie aktywnego udziału osobowości-podmiotu, zaangażowanie różnych dyspozycji psychicznych, konkretyzację działalności stymulującej w zakresie życia uczuciowego i wyobraźni, a także zainteresowań intelektualnych. Wychowanie estetyczne ma kształtować postawę człowieka wszechstronnego, żyjącego w określonych warunkach cywilizacyjnych. Obejmuje inspirację działalności twórczej i kształcenie wrażliwości, a więc syntezę zachowań emocjonalnych i kulturowych.

Pedagogika twórczej aktywności widzi potencjał twórczy każdego człowieka, dynamikę wyobraźni, ekspresji, porozumienie, żywe doświadczenie zastępujące procesy receptywności i biernego wchłaniania. Celem jest człowiek: pełna, twórcza osobowość, kształtowana w warunkach swobodnych, w porozumieniu z rówieśnikami i stymulującym otoczeniem, w sytuacjach sprzyjających właściwym motywacjom działania i zainteresowania, w harmonijnym związku z doświadczeniem wewnętrznym.

Bibliografia:

- Bogdanowicz E., Durlow G., *Rytmika w terapii dziecka*, [w:] *Wartości w muzyce*, t. 4: *Muzyka w środowisku społecznym*, red. J. Uchyła-Zroski, Katowice 2012.
- Drasnin S., *Pan Tralala i muzyczne zabawy w przedszkolu*, Kielce 2010.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.
- Górniak-Naglik A., *Rozwój muzyczny dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991.
- Podsiadło E., *Pojęcie zdolności muzycznych*, [w:] *Zdolności muzyczne dzieci w wieku 5–13 lat w opinii nauczycieli a wyniki badań testowych*, red. W.A. Sacher, Mysłowice 2004.
- Sacher W.A., *Zdolności muzyczne dzieci w wieku 5–13 lat w opinii nauczycieli a wyniki badań testowych*, Mysłowice 2004.
- Skibska J., *Poznanie świata przez dziecko z opóźnionymi i zaburzonymi funkcjami podstawowymi w młodszym wieku szkolnym*, [w:] I. Adamek, B. Pawlak, *Doświadczenie poznawania świata przez dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 2012.
- Stasińska K., *120 lekcji muzyki w kl. 1–3*, Warszawa 1995.
- Stasińska K., *Instrumentarium Orffa w szkole*, Warszawa 1986.
- Storms G., *Gry przy muzyce*, Poznań 1991.
- Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2011.

²¹ *Ibidem*, s. 18.

Trias N., Perez S., Filella L., *150 rytmicznych zabaw la dzieci. Spotkania z muzyką*, Poznań 2011.

Vopel K., *Witajcie uszy. Gry i zabawy ruchowe dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat*, Kielce 2009.

Streszczenie

W artykule ujęto wpływ i rolę muzyki na rozwój psychofizyczny dziecka. Kontakty dziecka z muzyką poprzez formy ekspresyjne (ruch z muzyką, śpiew, grę na instrumentach) i percepcyjne (słuchanie muzyki) rozbudzają wrażliwość słuchową i wyobraźnię muzyczną, oddziałują na rozwój emocjonalny, fizyczny, zdolności społeczne, interpersonalne, pobudzają kreatywność.

Aktywność instrumentalna wzbogacona aktywnością mowy, śpiewem, efektami akustycznymi, ruchem, umiejętnością słuchania muzyki, tworzenia wpływa na wzbogacenie doświadczeń muzycznych, pozwala na twórczą samodzielność dzieci, poszukiwanie rozwiązań, naukę przez odkrywanie prowadzące do rozwoju wrażliwości i wyobraźni.

Słowa kluczowe: rozwój przez aktywność muzyczną, zdolności muzyczne, umuzykalnienie, percepcja, wychowanie przez sztukę.

Abstract

In the article, the author discusses the impact and the role that music plays in a child's psychophysical development. The child's contact with music through expressive forms (movement and music, singing, playing instruments) and perceptual forms (listening to music) arouses auditory sensitivity and musical imagination, has influence on emotional and physical development, social and interpersonal skills, and stimulates creativity.

Instrumental activity enriched with speech activity, singing, acoustic effects, movement, ability to listen to music and create has influence on the enrichment of musical experiences, allows the children's creative independence, looking for solutions and learning through discovery leading to the development of sensitivity and imagination.

Key words: development through musical activities, musical skills and abilities, music appreciation, perception, education through art.

Irena Jarzyńska

Wycieczka i jej miejsce w poznawaniu środowiska przyrodniczego przez dzieci 6-letnie

**Trip and her place in cognition
by children natural environment in age 6 years**

Wprowadzenie

Dla dziecka w wieku przedszkolnym najbardziej typową formą myślenia jest myślenie konkretno-wyobrażeniowe. Głównym źródłem wiedzy i podstawą myślowego przetwarzania powinna być obserwacja zjawisk przyrodniczych i faktów społecznych, organizowana przez nauczyciela między innymi w czasie wycieczek. Zajęcia takie dają wiele sposobności do rozwijania u dzieci właściwego stosunku do przyrody, stwarzają okazję do poznania stron rodzinnych, do pokazania przemian zachodzących w przyrodzie, do zapoznania z pracą ludzi w różnych zawodach i ich osiągnięciami. Stanowią także okazję do kształtowania uczuć patriotycznych.

Z. Kobyłecka twierdzi, że wycieczka to “celowe i zorganizowane wyjście w naturalne środowisko przyrodnicze lub społeczne”. Według autorki wycieczki spełniają następujące funkcje: poznawczą – ogólnie mówiąc, polega ona na dostarczaniu dziecku informacji o świecie na bazie najbliższego otoczenia: kształcącą – polega ona na rozwijaniu spostrzeżeń i wrażeń, kształtowaniu pojęć, rozwijaniu mowy, a także wyrabianiu sprawności fizycznej i wdrażaniu do dbałości o własne zdrowie; wychowawczą – która wyraża się w dostarczaniem wzorów postępowania i kształtowaniem umiejętności zachowania się wobec kolegów, społeczeństwa,

przyrody i wytworów pracy ludzkiej oraz motywacyjną – polega ona na pobudzaniu aktywności poznawczej dziecka, wyzwalaniu i rozwijaniu zainteresowań otaczającą rzeczywistością, wyzwalaniu chęci do badań i eksperymentów, do pracy fizycznej, sportu i rekreacji, do aktywnej percepcji i twórczej ekspresji sztuki. Spacer to pewnego rodzaju forma wypoczynku, korzystania z pobytu na świeżym powietrzu, zaspokajania potrzeby ruchu. Wycieczka natomiast ma zupełnie inne, konkretnie określone cele, na ogół powiązane z aktualnie realizowaną tematyką.

W metodyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej obie wymienione wyżej formy wyjścia poza teren placówki ujmowane są najczęściej łącznie. Istotnie trudno jest je niekiedy zróżnicować i powiedzieć w sposób ścisły, kiedy wyjście z dziećmi poza teren przedszkola jest spacerem, a kiedy wycieczką. Często bierze się pod uwagę czas przebywania dzieci poza terenem przedszkola i odległość od niego. Jeżeli miejsce, do którego się udajemy, jest odległe i przebywamy tam dłużej, mówi się o wycieczce, wyjście zaś z przedszkola na czas krótszy, pieszo określone bywa jako spacer.

Poprzez odpowiednio zastosowane podczas wycieczki metody pracy następuje aktywizacja wszystkich dzieci, co w efekcie wpływa na bardziej przystępne i gruntowne opanowanie przez nich wiadomości i umiejętności, na kształcenie ich zdolności poznawczych, a w szczególności samodzielnego, logicznego myślenia, jak również na trwałość zdobytej wiedzy. Najtrwalsze wiadomości i wyobrażenia wychowanków to te, które są oparte na konkretnych przedmiotach i zjawiskach, których poznawanie ułatwiają wycieczki, zaś duży zasób wiedzy i wyobrażeń wpływa na rozwój myślenia słowno-logicznego. Wycieczki wpływają również na wyzwalanie u uczniów pomysłowości, przyczyniają się do budzenia różnych zainteresowań, zwiększają aktywność poznawczą.

Z. i S. Czajkowsky podkreślają, iż dobrze prowadzone i odpowiednio wykorzystane wycieczki przyczyniają się w znacznym stopniu do rozwijania spostrzegawczości. Jednocześnie wskazują na ich wychowawcze walory. Przeżycia podczas wycieczki są niezmiernie ważne i cenne w pracy wychowawczej. Nigdzie dzieci nie zrywają się wzajemnie tak jak na wycieczce, gdzie wszyscy mają wspólne cele, razem pokonują pewne trudności i swoje osobiste wymagania muszą podporządkować interesom grupy a wychowawca nigdzie nie pozna tak szybko swoich wychowanków i nie nawiąże z nimi bliskich, przyjacielskich stosunków tak, jak podczas wycieczki.

Ważnym czynnikiem wychowawczym jest możliwość świadomego ustosunkowania się do piękna przyrody, udostępnienia dzieciom pewnych wrażeń natury estetycznej, które dają radość i których przeżywanie wzbogaca ich psychikę. Wycieczki wszelkiego typu, nie tylko przyrodnicze, dają mnóstwo sposobności do rozwijania u wychowanków właściwego stosunku do przyrody. Nigdzie hasła ochrony przyrody nie są żywe, jak na wycieczce. Wycieczka na-

suwa wiele okazji, by hasła i przepisy o ochronie przyrody znalazły swój wyraz w zachowaniu dzieci i ich działaniu. Każda dobrze zorganizowana wycieczka ma duże walory wychowawcze i poznawcze. Umożliwia ona dzieciom i młodzieży zdobycie dokładnych wyobrażeń o życiu przyrody i ludzi w bliższym i dalszym środowisku, o dziełach sztuki, przyrody i techniki, dostarcza im głębokich, niezapomnianych przeżyć, wzbudza miłość do kraju rodzinnego, miłość do piękna, rozwija zdolność obserwacji, inicjatywę i samodzielność, przyczynia się do kształtowania trwalszych przekonań. Liczba i rodzaje wycieczek organizowanych przed przedszkole i szkołę są zależne od miejsca jego położenia. W placówkach, które znajdują się w pobliżu środowisk przyrodniczych, częściej organizowane są wycieczki do tych środowisk, niż w przedszkolach dużych miast, gdzie łatwiejszy jest kontakt ze środowiskiem społecznym. Zdaniem K. Denka wycieczki szkolne należą do zasadniczych form organizacyjnych pracy dydaktyczno-wychowawczej dla dzieci i młodzieży. Zalicza się je do podstawowych form działalności szkolnej, dostępne dla wszystkich grup wiekowych oraz możliwe do zorganizowania niezależnie od pory roku. Cechami wycieczek są wyraźnie określone cele, zorganizowane formy oraz przebieg ustalony uprzednio trasy pieszo lub środkami zbiorowego przewozu osób.

Planowanie, organizacja i wykorzystanie wycieczek przyrodniczych

Planując tę formę pracy w skali całego roku szkolnego, należy brać pod uwagę pory roku, tak by nie skupić wycieczek o różnym charakterze i zadaniach w stosunkowo krótkim czasie. Wiadomo jednak, że najwięcej wycieczek organizuje się w miesiącach jesiennych, a więc we wrześniu i październiku, oraz na wiosnę, czyli od marca do czerwca. Celowe zatem jest zaplanowanie wycieczek tak, by, o ile warunki pozwalają, odbywały się one także w miesiącach zimowych. Jednocześnie oczywistą jest rzeczą, że należy przesunąć ich termin w przypadku zaistnienia przyczyn niezależnych takich jak silne mrozy czy uporczywe deszcze. Wybór miejsca wycieczki zależy od środowiska przedszkola i od warunków, w jakich się ono znajduje. Dążymy do tego, aby dzieci poznawały przede wszystkim to, co bliższe, charakterystyczne dla danego środowiska. Przygotowanie wycieczki, polega na wyraźnym określeniu jej celów oraz dokładnym ustaleniu miejsca, w którym będzie przeprowadzana obserwacja. Przed wyruszeniem dzieci powinny wiedzieć, co mają zobaczyć, usłyszeć, poznać, powinny umieć przeprowadzić obserwację, a przede wszystkim chcieć poznać wybrane środowisko, do czego może ich zachęcić nauczycielka. Ona też musi pokierować zbieraniem odpowiednich, przydatnych materiałów. Wychowawca jest odpowiedzialny za wdrażanie wychowanków do takiego przygotowania, a następnie do przeprowadzenia wycieczki w taki sposób, by dała

ona dzieciom jak największe korzyści dydaktyczno-wychowawcze. Przygotowanie to polega między innymi na: kształtowaniu u dzieci nawyku skupienia uwagi w terenie, nabywaniu umiejętności spostrzegania i obserwowania; przyzwyczajaniu dzieci do stałego pamiętania o celu wycieczki i do konsekwentnego, systematycznego jego realizowania; rozwijaniu umiejętności dostrzegania współzależności organizmów i zjawisk oraz wyrabianiu dyscypliny przez wymaganie spokojnego zachowania i właściwej postawy, zajmowania odpowiedniego miejsca, przestrzegania zakazu samowolnego oddalania się, dawania wyraźnych, głośnych wypowiedzi, zwracania uwagi na ustalone sygnały i uwagi nauczycielki. Nauczycielka musi również sama starannie przygotować się do wycieczki. Do najważniejszych czynności organizacyjnych zalicza się następujące działania:

- przed wycieczką terenową należy nie tylko wybrać odpowiednie miejsce, lecz także osobiście je poznać; na 1–2 dni przed wycieczką trzeba sprawdzić czy rzeczywiście znajdują się tam przewidziane okazy roślinne czy zwierzęce, stanowiące cel wycieczki,
- przy wycieczkach do muzeów, zamków itp. należy upewnić się o dniu i godzinach otwarcia obiektu oraz o tym, czy wycieczkę należy wcześniej zgłosić i ustalić termin,
- na czas trwania wycieczki należy zapewnić wychowankom odpowiednią opiekę czy to ze strony innych nauczycielek czy rodziców. Na 10 osób powinna być 1 osoba dorosła,
- dzieci powinny być przygotowane do wycieczki przez szczegółowe poinformowanie ich o jej celu i przebiegu,
- należy uprzednio przygotować potrzebny na wycieczce sprzęt taki, jak mała łopatką, torebki do zbierania nasion czy owoców,
- należy też wcześniej poinformować rodziców dzieci uczestniczących w wycieczce o dodatkowym osobistym ekwipunku, takim jak np. nakrycie głowy, odpowiednie obuwie.

Wychowankowie odpowiednio przygotowani do wycieczki mają określone oczekiwania, są nastawieni na odkrywanie tajemnic, poznawanie nowych obiektów, środowisk, spotkania i rozmowy z ludźmi, są bardziej chętni do prowadzenia obserwacji, mają skoncentrowaną uwagę wokół przyjętego tematu wycieczki. Nie wszystko na wycieczce powinno być zupełnie nowe i nieznanne. Jeśli nieznanymi dzieciom elementami będzie za dużo, mogą one poczuć się zmęczone nadmiarem wrażeń. Wycieczka nie spełni też oczekiwań, gdy dzieci nie zostaną nastawione na poznawanie określonych środowisk i bądź ich elementów. Będą wówczas oglądać teren w sposób globalny, a ich obserwacje mogą być chaotyczne i wybiórcze, może też zabraknąć skupienia uwagi na tym, co najistotniejsze. Wszystkie zabiegi związane z planowaniem i przygotowaniem wycieczki, jeśli są umiejętnie przeprowadzone, przy jak najpełniejszej

aktywności wychowanków, mają nie tylko znaczenie poznawcze, ale i wychowawcze. Sam przebieg wycieczki uzależniony jest od celu, miejsca, tematu, pory roku. Wycieczka powinna być wielostronnie wykorzystana, spostrzeżenia zdobyte drogą obserwacji – przetworzone, uporządkowane. Stanowi ona lekcję patrzenia, słuchania, myślenia i mówienia. Podczas jej trwania dzieci poznają życie ludzi, zachwycają się pięknem przyrody, pięknem zabytków, wielkością nowych obiektów.

Przed wyjściem w teren należy sprawdzić listę obecności dzieci, skontrolować ubiór i ekwipunek (inny na wycieczkę do lasu, inny do muzeum). Bardzo istotne jest przypomnienie wszystkim osobom obowiązującego regulaminu ze szczególnym podkreśleniem konieczności przestrzegania dyscypliny i zasad bezpieczeństwa.

Dodatkową opieką należy otoczyć dzieci sprawiające trudności wychowawcze poprzez ustawienie ich na początku kolumny czy przydzielenie im określonych zadań. Na koniec wycieczki należy dokonać jej rekapitulacji, tak w sensie dydaktycznym jak też wychowawczym. Nauczycielka powinna sprawdzić zakres przyswojonych przez dzieci wiadomości, dokonać ich syntezy i uogólnienia. Osoba prowadząca wycieczkę jest jej kierownikiem, a więc musi przez cały czas jej trwania czuwać nad jej przebiegiem.

Do uwarunkowań właściwej organizacji wycieczek zaliczyć trzeba także dobre samopoczucie jej uczestników, na które składa się kilka elementów, między innymi dobra atmosfera podczas wycieczki. Wycieczka jest czymś niecodziennym w życiu dzieci, jest wydarzeniem, zwykle oczekiwanym z radością, które podnieca, cieszy. Jej przebieg nie może zawieść oczekiwań dzieci, nie może sprawić im zawodu. Po odbytej wycieczce powinno nastąpić jej omówienie w sali. Wiadomości zdobyte podczas jej trwania należy systematyzować, powtarzać, utrwalać. Właściwie zrealizowana wycieczka we wszystkich jej etapach, a więc przygotowaniu, przeprowadzeniu i podsumowaniu, jest przebogatym źródłem wrażeń, przeżyć poznania i aktywnego działania.

Znaczenie wycieczki w programie wychowania w przedszkolu oraz w rozwoju dziecka przedszkolnego

Wycieczki przyrodnicze stwarzają okazję do kształtowania wrażliwości estetycznych jako zdolności przeżywania piękna i potrzeby obcowania z nim. Stanowią dla dzieci zawsze radosne przeżycie, urozmaicenie codziennego życia. Spotkania dzieci z przyrodą w różnych środowiskach, takich jak: ogród, sad, łąka, las czy park są niezastąpioną okazją do kształtowania pojęć przyrodniczych. Obserwacje określonych zjawisk przyrodniczych powinny odbywać się

systematycznie przez dłuższy czas, co pozwoli uchwycić zmiany zachodzące w przyrodzie – w świecie roślin i zwierząt. Obserwacje przyrodnicze prowadzone na wycieczce uczą dzieci nie tylko patrzeć, ale widzieć i umieć dostrzegać interesujące cechy przyrody i jej ciekawe zjawiska.

Dzieci 6-letnie chętnie poznają tajniki przyrody, obserwując ją, porównując, oceniając różne okazy przyrodnicze i zjawiska. Najlepszą ku temu sposobność mają podczas wycieczek do parku, lasu lub na łąkę. Dzięki takim działaniom dzieci stają się wrażliwsze na piękno otaczającego je świata i coraz lepiej rozumieją występujące w nim zależności. Żadna książka, zabawka, film nie zastąpią tego, czym jest bezpośredni kontakt dziecka z przyrodą. Dziecko z natury przejawia ciekawość świata i otaczającej przyrody. Chętnie podejmuje różne działania. Obcowanie z przyrodą uważa się za najlepszą drogę do zdobywania wiedzy oraz główne źródło wyobrażeń o niej. Spotkania na łonie natury uczą dokładnej i usystematyzowanej obserwacji, odkrywania zależności w świecie przyrody, rozumienia zjawisk, kształtowania przyjaznych postaw wobec natury. Współczesność oczekuje na twórcze nauczanie i twórczy rozwój możliwości tkwiący w dzieciach, na odnowę całego człowieka i podniesienie go na wyższy poziom rozwoju, a właśnie dobrze zorganizowane wycieczki przedszkolne mogą i powinny spełniać wszystkie warunki nowoczesnego wychowania i nauczania. Ma to szczególne znaczenie, ponieważ w dobie współczesnej cywilizacji rozwój naukowo-techniczny (Internet, komputery, video, radio i telewizja), posunął się tak dalece, że oprócz osiągnięć naukowo-technicznych niesie za sobą również groźne, szkodliwe zjawiska powodujące – ze szkodą dla zdrowia – zmniejszenie aktywności ruchowej dzieci i dorosłych.

Jednym z ważnych zadań, jakie spełniają nauczyciele dzieci 6-letnich, jest kształtowanie u wychowanków przywiązania do ziemi ojczystej. Otaczająca przyroda sprzyja osiąganiu tych celów. Stwarza wiele naturalnych sytuacji umożliwiających rozwijanie uczuć dzieci, wpajanie im opiekuńczego stosunku do roślin i zwierząt. Przyroda dostarcza także interesujących treści, kształtujących zmysły wychowanków oraz ich myślenie i mowę. Bezpośredni kontakt z przyrodą żywą i nieożywioną łączy się z koniecznością przebywania na powietrzu, co z kolei wpływa na sferę somatyczną i psychiczną dzieci.

Przeżycia bezpośrednie w zetknięciu się z morzem, życiem lasu, z górami, rzekami, ruchem wielkomiejskim, tempem pracy fabryki, z krajobrazem z bogactwem jego pamiątek i pomników kultury, z różnymi ludźmi, są bez porównania pełniejsze, bogatsze, żywsze i trwalsze aniżeli wiadomości zdobyte podczas zajęć. Ileż to wzruszeń i emocji towarzyszy dzieciom podczas zwiedzania. A przecież owo wzruszenie wyrażane czasem wrzaskliwym harmidrem, to dowód, że uczestnicy wycieczki sercem zareagowali na oglądanie zjawiska i znacznie łatwiej jest później ugruntować wiadomości o zwiedzanych zabytkach. Może wiele szczegółów z rozlicznych spostrzeżeń własnych czy słów

przewodnika wkrótce wypadnie z pamięci wycieczkowicza, ale w duszy pozostanie niezatarty ślad w postaci autentycznego przeżycia. Jeśli mówimy o wartościach wychowawczych wycieczki to mamy na myśli wycieczkę dobrze zorganizowaną, która potrafi wyzwolić u dzieci, w rozmaitej formie, aktywność i chęć współdziałania w grupie; czynnik jakże ważny dzisiaj w nauczaniu i wychowaniu społecznym. W czasie wycieczki wychowawca w pełni poznaje swoich wychowanków. Odkrywa w nich zaradność, uspołecznienie, koleżeństwo, kulturę w obcowaniu, bogactwo zainteresowań, hart fizyczny lub przeciwnie – niedołęstwo życiowe, samolubstwo i sobkostwo, grubiaństwo, słabą odporność fizyczną, brak karność. Wycieczka stwarza wyjątkowo korzystne warunki dla zwrócenia uwagi na charakter dziecka, na braki w jego wychowaniu, na jego moralną i społeczną postawę. Wycieczka stwarza dobre warunki dla pogłębienia wychowania, a to przybliży okazję do gromadnego przeżywania tego samego, choć nie w ten sam sposób, przez każdego z uczestników. W zespole uczestników wycieczki wytwarza się samorzutnie opinia potępiająca wszelkie przejawy braku solidarności, dyscypliny społecznej, karność i przestrzegania norm współżycia; w każdym wypadku w poszczególnych uczestnikach rodzi się zaradność i współodpowiedzialność za całą grupę. Równoległe z walorami wychowawczo-moralnymi idą w parze korzyści z dziedziny wychowania fizycznego. Dziecko w czasie całej niemal wycieczki przebywa przecież w ruchu i na świeżym powietrzu. Ale wycieczki – sprzyjają przede wszystkim budzeniu i pogłębianiu naukowych zainteresowań i to w szczególny sposób; rozniecają je w każdym indywidualnie.

Ustalając program wycieczki nie można zgubić zasadniczego celu zwiedzania. Należy zwrócić uwagę na różnorakie zagadnienia i problemy. Na krajo-brazowe walory historyczne, geograficzne, przyrodnicze, językowe, na specyfikę samego krajobrazu, na interesujące w nim akcenty, na niepowtarzalność i oryginalność. Dzieci na tej podstawie mogą z powodzeniem uprawiać się do samodzielnego myślenia, do wysuwania poprawnych wniosków indywidualnych, bo chodzi nie o to, aby wszyscy myśleli jednakowo, ale żeby myśleli poprawnie. Programy przedszkolne niejednokrotnie sugerują potrzeby korzystania z wycieczki, nie mniej często wyrażają troskę o ich należyte organizowanie. Ale warunkiem ich efektywności będzie przygotowanie dzieci do odbioru treści, mających stać się przedmiotem poznawania.

Nowa podstawa programowa wprowadziła obowiązek codziennego przebywania dzieci na świeżym powietrzu. Doskonałym sposobem zagospodarowania wymaganego czasu pobytu na dworze są niewątpliwie spacer i wycieczki. Poznawanie otaczającej rzeczywistości poprzez te formy wychowawcze daje możliwość bezpośredniej obserwacji i doświadczenia, które niewątpliwie są najlepszym sposobem nabywania wiedzy, postaw i konkretnych umiejętności. Aby jednak organizowane formy miały należytą wartość, trzeba każdorazowo

starannie się do nich przygotować. Wycieczki bliższe to krótkotrwałe wyjście w teren, trwające ok. 20–30 min o wąskim zakresie tematycznym w celu obserwacji wybranego obiektu np. zabudowy mieszkaniowej. Dzieci uczą się przez obserwację. Wycieczki dalsze trwają 1–3 godz. Wymagają przemyślanej korelacji z jednoczesnym, wybiórczym traktowaniem materiału poznawczego, dają możliwość wykazania aktywności intelektualnej i fizycznej. Dzieci uczą się przez działanie, wykonują doświadczenia, pomiary, eksperymenty, pracują z mapą, planem. Celem wycieczek całodniowych jest wprowadzenie dzieci w naturalne środowisko przyrodniczo-społeczne, jego integralną całość. Pozwalają ukazać wzajemną zależność świata roślin, zwierząt i ludzi. Oprócz krótszych wycieczek przedszkolnych organizuje się całodniowe wyprawy o charakterze turystycznym, na które zabiera się jeden posiłek. Takie wycieczki odbywają się 1–2 razy w roku i są złożonym przedsięwzięciem organizacyjnym. Udział w nich biorą tylko dzieci starsze 5- i 6-letnie. Mają one podobny cci jak spacer, z tym że środowisko społeczne i przyrodnicze, z którym się dzieci zetkną, będzie jeszcze bardziej odmienne od tego, w którym przebywają na co dzień. Dzieci przeżywają taką wycieczkę jako niecodzienne wydarzenie. Już same przygotowania do wycieczki są rozległym tematem kompleksowym. Wycieczki nie traktujemy jako celu samego w sobie, ale jako jedną z najlepszych form, stwarzającą warunki do przeprowadzania obserwacji, do zetknięcia uczniów z rzeczywistością, do gromadzenia spostrzeżeń, które stanowią podstawę analizy, syntezy, porównywania, klasyfikowania, uogólnień, tworzenia pojęć, wnioskowania, rozumienia zjawisk, związków i zależności. Konieczność stosowania wycieczki wynika z przyjętego przez nas założenia, że proces poznawania rzeczywistości przebiega na drodze od bezpośredniego spostrzegania, przez umysłowe przetwarzanie prowadzące do uogólnień, aż do zastosowania i sprawdzania wiedzy w praktyce.

Wycieczka jest bardzo trudną formą organizacyjną dla nauczyciela, dlatego wykorzystujemy ją oszczędnie. Należy zauważyć, że gdyby nawet udało się większość lekcji przedmiotu przeprowadzić na wycieczce, też nie wszystkie cele przedmiotu można by tą drogą osiągnąć. Nie wszystko można zaobserwować w życiu społecznym, nie wszystko uda nam się podpatrzeć w środowisku przyrodniczym. Samo zmysłowe spostrzeganie też nie wystarczy, aby rozumieć związki i zależności, gdyż nie ukazuje ono bezpośrednio przyczyn i skutków, nie wskazuje na motywy działania. O powodzeniu wycieczki decyduje prawidłowe i staranne jej przygotowanie, zmierzające do osiągnięcia określonego celu. Przecież każde dziecko w czasie jej trwania powinno wiedzieć – czego poszukuje i jakie zadania ma wykonać. Tak więc wycieczką będziemy nazywać każdorazowe wyjście poza budynek niezależnie od czasu trwania, w pewnym określonym celu, z góry ustalonym a zaplanowanym.

Każda wycieczka powinna być: dobrze przygotowana, odpowiednio zorganizowana i przeprowadzona, wielostronnie wykorzystana na zajęciach. Przygotowanie wycieczki polega na wyraźnym określeniu jej celu, na ustaleniu jej miejsca, w którym będziemy przeprowadzać obserwacje, na wzbudzeniu zainteresowań tematyką wycieczki i motywacji poznawczej dzieci. Dzieci przed wyruszeniem na wycieczkę powinny wiedzieć co mają zobaczyć, usłyszeć, poznać, umieć przeprowadzić obserwację, chcieć poznać wybrane środowisko. Dzieci przygotowane do wycieczki mają określone oczekiwania, są nastawione na spotkanie ludzi, obiektów, krajobrazów, środowisk, mają więc skoncentrowaną uwagę wokół tematu wycieczki, są bardziej chętne do prowadzenia obserwacji. Wycieczka słabo przygotowana nie spełni pokładanych nadziei. Dzieci nie nastawione na poznanie określonych środowisk i elementów środowiska nie będą skupiać uwagi na tym, co najistotniejsze, nie będą umiały obserwować. Obejrzą teren w sposób globalny, zaczną się zajmować nieistotnymi szczegółami, będą zamęczać nauczycielkę różnymi pytaniami lub też szybko sami się zmęczą i trudno będzie ich nakłonić do wykonywania zadań poznawczych. W planowaniu wycieczki ważne jest ich dobre przygotowanie nie tylko od strony motywacji poznawczej, ale również od strony zdyscyplinowania dzieci, wdrożenia do przestrzegania regulaminu zachowania się na wycieczce.

W planowaniu wycieczek trzeba brać pod uwagę: tematykę, czas i długość tras. Zaczynamy od krótkich i w powolnym tempie prowadzonych spacerów w pobliżu przedszkola. Poznajemy w ten sposób okolicę, uczymy dzieci poruszania się w grupie z zachowaniem podstawowych zasad obserwacji przedmiotów i zjawisk, zasad bezpieczeństwa ruchu itp. Najwłaściwszy dla dzieci w tym wieku rodzaj obserwacji, to obserwacja kierowana. Będzie to: życie i praca ludzi w rodzinnej miejscowości, rzeźba terenu, zabudowa, drogi, mosty i ruch drogowy, miejsca pamięci narodowej, szata roślinna, zwierzęta. Małe dzieci szybko się męczą i na nowym terenie nie czują się zbyt pewnie. Dlatego dłuższe wycieczki organizujemy w zasadzie dla starszych dzieci. Należy również pamiętać, że przeżywają one każde wyjście poza teren przedszkola. W związku z tym pierwszy spacer powinien być krótki. Stopniowo należy przedłużać jego czas, jak i liczbę obiektów do obserwacji. W zależności od liczby dzieci biorących udział w spacerze lub wycieczce oraz ich temperamentu musimy uwzględnić odpowiednią liczbę opiekunów. Na ogół przyjmuje się jedną dorosłą osobę na dziesięcioro dzieci. Znajomość danego terenu pozwoli określić nauczycielowi, czy są tam bezpieczne warunki do zabawy i wypoczynku dzieci oraz czy występują odpowiednie obiekty przyrodnicze do obserwacji. W przypadku organizowania wycieczki należy uwzględnić również i negatywne zjawiska występujące w danej porze roku. Wczesną wiosną błoto, późną komary. Sprecyzowanie celu i tematyki spaceru ułatwia nauczycielowi

określić zakres wiadomości i umiejętności przyrodniczych, które dzieci mają przyswoić, rozwiązując różnorodne zadania. Bezcelowe oglądanie wszystkiego jest szkodliwe, gdyż dzieci mają w czasie wycieczki czy spaceru uwagę bardziej rozproszoną niż w sali czy w ogrodzie przedszkolnym ze względu na liczbę otaczających je nowych bodźców. Nauczyciel przed spacerem czy wycieczką musi sprawdzić, w jakim stadium rozwoju są okazy roślin, które dzieci będą obserwować, lub co się ewentualnie zmieniło od ostatniego ich pobytu w danym środowisku przyrodniczym. W przyrodzie bowiem w ciągu kilku dni następują czasem bardzo szybkie zmiany, zakwitają bądź przekwitają rośliny, w związku z czym może ulec zmianie cel naszego spaceru czy wycieczki. Przed spacerem zapoznajemy dzieci z jego celem, ukierunkowujemy na konkretne zadanie, które będą miały do wykonania, np. obserwacja ptaków, obserwacja kwitnących drzew owocowych, poznanie drzew iglastych itp. Przygotowanie to może trwać nawet kilka dni, np. przed wycieczką do lasu możemy omówić sposób zachowania się w lesie, rolę lasu w przyrodzie i jego ochronę oraz pracę leśnika.

Celem zaś wycieczki czy spaceru może być ukazanie dzieciom lasu jako zapory przed wiatrem, utrzymującej wilgoć i chłód. Wówczas prowadzimy je w upalny dzień przez pole, na którym sprawdzą wilgotność gleby i porównają ją z wilgotnością w lesie. Mogą również, na przykład w drodze powrotnej, porównywać różnicę siły wiatru w lesie i na polu. W czasie spaceru czy wycieczki mogą one zainteresować się jakimś obiektem czy zjawiskiem, którego nie planowaliśmy, hubą czy jemiolą na drzewie, galasówkami na liściach drzew czy gąsienicami żerującymi na roślinach. Nauczyciel powinien wyrażać aprobatę i zadowolenie z tych spostrzeżeń i każde zaobserwowane zjawisko omówić. Gdy nie potrafi odpowiedzieć na pytania, powinien poinformować dzieci, że daną wiadomość sprawdzi w książce. Nauczyciel może również celowo nie udzielać informacji i poprosić dzieci, by znalazły je same w przygotowanym materiale. Odpowiedzią może być również treść wiersza lub opowiadania. W czasie każdego spaceru lub wycieczki rozbudzamy w dzieciach emocjonalny stosunek do przyrody przez ukazywanie znaczenia poznawanych obiektów oraz negatywnych skutków niewłaściwego obcowania ludzi z przyrodą, np. łamanie gałęzi, niszczenia ściółki w lesie w czasie zbierania grzybów, zatrucie ryb w rzekach. Spacer czy wycieczki do wybranego, najbliższego położonego od przedszkola środowiska przyrodniczego należy organizować w różnych porach roku. Dzieci zapoznają się wówczas z życiem i rozwojem roślin i zwierząt danego terenu w zależności od warunków atmosferycznych.

Celem spaceru jest urozmaicenie pobytu dzieci na powietrzu, okolicznościowe poszerzanie ich spostrzeżeń i doświadczeń w zetknięciu z nieco odmiennym otoczeniem. Każdy spacer powinien wnieść coś ciekawego, wzbogacić doświadczenie i wiadomości dzieci. Na wydmie piaszczystej zobaczą np. inny

kolor piasku niż ten, który jest w piaskownicy, w parku stare drzewa, a może się trafić tak wielkie, że trzeba będzie dużo dzieci, aby wzięwszy się za ręce objęły jego pień. W parku czy w lesie spotykają ptaki, których nie znają. Jeśli nauczycielka ich nie zna. Przed pójściem na spacer należy dokonać wyboru terenu. Nauczycielka musi go dobrze poznać. Przy wyborze trzeba się kierować z jednej strony jego atrakcyjnością, z drugiej – bezpieczeństwem. Nie może on być w pobliżu terenów grząskich miejsc, w których grozi utonięcie, otwartych studni. W żadnym przypadku teren nie może być zaśmiecony.

Wycieczka przedszkolna ma z góry postawiony cel poznawczy. Jeżeli jej celem jest zwiedzanie fabryki, trzeba przede wszystkim uwzględnić zasady bezpieczeństwa i higienę miejsca, do którego się dzieci prowadzi. Nie wolno zbliżać się do pracujących maszyn budowlanych, odwiedzać zakładów przemysłowych, których wyposażenie zagraża bezpieczeństwu dzieci. Wykluczone są wszelkie miejsca zapyłone, hałaśliwe, duszne, brudne.

W całym procesie dydaktyczno-wychowawczym wycieczki pełnią różnorodne funkcje:

- 1) funkcję poznawczą – polega na dostarczeniu dziecku informacji o świecie na bazie najbliższego otoczenia. Wycieczka stwarza możliwości zetknięcia się wychowanka z faktami przyrodniczymi w warunkach naturalnych w różnorodności i bogactwie okazów, w ich licznych wzajemnych powiązaniach, w ścisłej łączności z pracą ludzi i życiem społecznym. Jest więc najbogatszym źródłem zdobywania wiedzy w najbardziej przystępny i skuteczny sposób. Interdyscyplinarny charakter wiedzy o środowisku zwraca uwagę na konieczność uwzględnienia elementów abiotycznych i biotycznych przy ukazywaniu prawidłowości przyrody. Należy więc ukazywać i wyjaśniać związki i zależności zachodzące w określonym ekosystemie tzn. między klimatem, podłożem, światem roślin, zwierząt i ludzi. Właśnie poznanie i rozumienie ekosystemów w otoczeniu dziecka. Wszelkie fakty i zjawiska zachodzące w świecie przyrody należy interpretować i wyjaśniać w sposób rzetelny pod względem naturalnym a jednocześnie zgodnym z możliwościami percepcyjnymi dzieci. Aby poznać życie określonego środowiska trzeba zaobserwować wiele czynników równocześnie, trzeba widzieć ich wielostronne powiązania i współzależności oraz tego samego miejsca, oglądanie jednego okazu czy obiektu w różnych porach roku w celu obserwowania przemian fenologicznych. Niezwykłość sytuacji spotykanych podczas wycieczki, nowość obiektów i zjawisk wyzwała aktywność poznawczą, objawiającą się w dociekliwości obserwacyjnej, stawianiu wielu pytań, wymianie poglądów. Wypowiedzi dzieci są spontaniczne, ale bogate. Wycieczki o charakterze społecznym dają możliwość poznania dorobku kultury narodowej, folkloru własnego regionu, pracy ludzkiej. Przyglądanie się pracy, spotkania i rozmowy z ludźmi określonego zawodu

pozwołą uświadomić dzieciom co zawdzięczamy pracy ludzkiej, ukazywać postęp w technice i kulturze. Poznanie środowiska społeczno-przyrodniczego i rozumienie związków i zależności w nim zachodzących jest podłożem, na którym w przyszłości kształtujemy umiejętność współdziałania człowieka ze środowiskiem, w którym żyje, umiejętność racjonalnego eksploataowania i spożytkowania jego zasobów, przekształcania, ulepszania i ochrony środowiska dla coraz doskonalszej egzystencji człowieka.

- 2) funkcja kształcąca – polega na rozwijaniu spostrzeżeń i wyrażen niezbędnych do pracy myślowej, tworzenia wyobrażeń, kształtowania pojęć, rozwijania mowy. Wycieczka daje możliwość wyrabiania orientacji w terenie, nabywania określonych umiejętności i kształtowania nawyków. Stwarza naturalne warunki do rozwijania sfery emocjonalnej i estetycznej. Kształtuje umiejętności odczuwania piękna, uwrażliwia na nie. Daje możliwość rozwijania zainteresowań wychowanków, swobodnego dzielenia się spostrzeżeniami, przeżyciami, wyrażania uczuć radości z osiągnięć i troski o powierzony opiece obiekt (np. rośliną, grządką).
- 3) funkcja zdrowotna – wycieczka przyczynia się również do wyrabiania sprawności fizycznej, wytrzymałości i odporności, wdrażania dzieci do dbałości o własne zdrowie. Stosowanie podczas wycieczki odpowiednich form pracy wyzwała inicjatywę i samodzielność, skłania do pokonywania trudności.
- 4) wycieczka spełnia funkcje wychowawczą, która wyraża się w dostarczaniu wzorów postępowania i kształtowaniu umiejętności zachowania się wobec swoich kolegów, społeczeństwa, przyrody i wytworów pracy ludzkiej. Podczas wycieczki i spotkań powinniśmy pokazywać jednostki pozytywne. Wycieczka jest podstawą do kształtowania u dzieci umiejętności planowania, podziału pracy, racjonalnego gospodarowania, zaradności życiowej. Wyrabia poczucie dyscypliny, systematyczności i dokładności w pracy, odpowiedzialności. Umożliwia współprzeżywanie, koleżeńską współpracę, wzajemną pomoc. Wycieczka zarówno ta o charakterze społecznym jak i przyrodniczym jest doskonałą okazją do kształcenia uczuć patriotycznych przez wzbudzanie miłości do kraju ojczystego, wyrabianie poczucia dumy narodowej, wytwarzania więzi dziecka ze środowiskiem, w którym żyje. Jest szczególnie dogodną sytuacją do kształtowania postaw społeczno-narodowych wobec otaczającego świata z uwagi na fakt, że odsłania u dzieci wiele cech osobowości, które nie ujawniły się w warunkach przedszkolnych. Podczas wycieczki mamy doskonałą okazję do kształtowania u swoich uczniów stosunku emocjonalno-opiekunczego do przyrody, szacunku do wszystkiego co żyje, poczucia odpowiedzialności za swoje postępowanie wobec przyrody, uświadomienia dzieciom faktu, że jesteśmy częścią świata przyrodniczego i niszcząc przyrodę niszczymy siebie.

5) funkcja motywacyjna wycieczki – polega na pobudzaniu aktywności poznawczej dziecka, wyzwoleniu i rozwijaniu zainteresowań otaczającą rzeczywistością, wyzwalaniu chęci do badań i eksperymentów, do pracy fizycznej, sportu rekreacji do aktywnej percepcji i twórczej ekspresji sztuki. Wycieczka to “otwieranie drogi na świat”, przygotowanie do samodzielnych wypraw, obserwacji i badań w celu zaspokojenia ciekawości, potrzeb intelektualnych, estetycznych i zdrowotnych. Wszystkie wymienione funkcje wycieczki są ze sobą integralnie powiązane. Nie występują w oderwaniu. Realizowane są jednocześnie. Procesy uczenia się, rozwoju psychofizycznego i wychowania się procesami nierozzerwalnymi. Po wycieczce trzeba dokonać jej podsumowania, ocenić stopień realizacji założonych celów i zadań. Zebrane podczas wycieczki spostrzeżenia wymagają przetworzenia, polegające na porządkowaniu, syntezie, klasyfikacji danych oraz porównaniu z materiałem wcześniej poznany przez dzieci. Zajęcia poświęcone omówieniu wycieczki powinny odbywać się wkrótce po powrocie. Do materiału zdobytego na wycieczce nauczyciel powinien wielokrotnie wracać realizując zagadnienia innych obszarów edukacji przedszkolnych.

Wycieczka jest lekcją obserwacji, dostrzegania, patrzenia, mówienia. Zasadą jest, aby wycieczki w rozwoju dziecka przedszkolnego były źródłem poznania nie tylko otaczającego świata, ale początkiem rozumienia zjawisk społecznych, dotyczących przestrzeni, po której się ono porusza lub w której pozostaje. Dziecko przedszkolne uczestniczy w turystyce campingowej, we wczasach i w odpoczynku świątecznym. Jednak najpopularniejsza pozostaje wycieczka. Spełnia ona w życiu dziecka przedszkolnego ważną rolę, przede wszystkim wypoczynkową i poznawczą, kształtuje postawy społeczne przedszkolaka. Najczęściej w pracy z dziećmi przedszkolnymi stosuje się wycieczki po parku, polach, lesie. Budzi to zainteresowanie przyrodą, kształtuje do niej uczuciowy stosunek dziecka i służy realizacji programu w zakresie poznania przyrody i budzenia wrażliwości na wartości estetyczne. W ramach wychowania przedszkolnego dzieci odwiedzają różne instytucje użyteczności społecznej, poznają elementy miejscowego folkloru, poznają najbliższe zabytki i miejsca pamięci narodowej.

Podsumowanie

Głównym celem wycieczek w wieku przedszkolnym w świetle przytoczonych przykładów jest poznanie najbliższego otoczenia miejsca zamieszkania dziecka; dbanie o harmonijny rozwój psychofizyczny; utrwalenie nawyku przebywania na świeżym powietrzu bez względu na porę roku, nawet w dni niepoгодne; zahartowanie na zmiany pogody i trudy pobytu w terenie; utrwalenie

zainteresowań różnymi formami aktywności ruchowej możliwymi do uprawiania w terenie; zaspokojenie głodu przygód i wrażeń. Wzbogacenie osobowości dziecka 6-letniego w trakcie wycieczek jest źródłem spostrzeżeń potrzebnych do rozwoju myślenia, budzenia zainteresowania światem i chęć jego poznania. Dzięki wycieczkom dzieci lepiej poznają, rozumieją i łatwiej przyswajają sobie wiadomości przyrodnicze oraz problemy poparte własną obserwacją.

Bibliografia

- Badowska B., *Spacery i wycieczki przedszkolaków*, "Wychowanie w Przedszkolu" 1988, nr 5.
- Bielski J., Ściubeł E., *Rola wycieczki w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, "Lider" 2008, nr 2.
- Czajkowska Z., Czajkowski S., Krawczyk M., *Wycieczka uczy i wychowuje*, Warszawa 1964.
- Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Poznań 2011.
- Denek K., *Wycieczki, które uczą i wychowują*, "Nowa Szkoła" 2006, nr 10.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 1995.
- Kobyłecka Z., *Wycieczka jako swoista forma organizacyjna zajęć dydaktycznych*, "Nauczanie Początkowe", Kielce 1984/1985.
- Sawicka S., *Spacery i wycieczki przyrodnicze na wsi*, "Wychowanie w Przedszkolu" 1991, nr 3.
- Środowisko społeczno-przyrodnicze*, red. H. Gutowska, Warszawa 1989.

Streszczenie

Wycieczka jest formą organizacyjną zajęć dydaktyczno-wychowawczych umożliwiających dzieciom bezpośredni kontakt i poznanie środowiska przyrodniczego. Pełni wiele funkcji, m.in. poznawczą, wychowawczą, emocjonalną, zdrowotną, estetyczną i motywacyjną do dalszej nauki. Wycieczki przyrodnicze powinny być organizowane do różnych środowisk przyrodniczych – naturalnych i sztucznych, w różnych porach roku. Ważną rolę w procesie edukacji przyrodniczej i wychowania ekologicznego dzieci odgrywa nauczyciel-wychowawca.

Słowa kluczowe: wycieczki, środowisko przyrodnicze, dzieci 6-letnie

Abstract

The trip is the organizational form of occupations the didactic – educational enabling the children the direct contact the and meeting of natural environment. Full many functions, cognitive m.in., educational, emotional, wholesome, aesthetical and motivational to more far science. The natural trips should be organized to different natural environments – natural and artificial, in different pores of year. The important part in process of natural education and the teacher plays the children's ecological education – the tutor.

Key words: trip, natural environment, children in age 6 years

Dorota Piekaj-Stefańska

Edukacja zdrowotna, komunikacja międzyludzka, znaczenie emisji głosu, słuchu i mowy dla rodzica, nauczyciela i ucznia w doświadczeniu życia

**Health education interpersonal communication importance of voice,
hearing and speech for parent teacher and student in the experience of life**

Wprowadzenie

Otoczający nas świat nie jest czym innym jak olbrzymim polem informacji. Na tym polu nieustannie trwa proces komunikacji. Kluczową rolę odgrywa w nim mowa. Jest ona nieodłącznym elementem naszego życia. Co do tego nie ma najmniejszych wątpliwości.

Czy jednak w dobie dzisiejszej cywilizacji, w XXI wieku, zdajemy sobie sprawę z tego, czym tak naprawdę jest głos? Czy jesteśmy świadomi w jak potężny oręż zostaliśmy wyposażeni? No właśnie.

Głos i jego znaczenie

Ludzki głos to w istocie niezwykle złożony instrument. W dodatku może być w nieskończoność modyfikowany, choćby przez zmianę napięcia fałd głosowych. Zmienia go też ilość przepływającego przez krtań i gardło powietrza. Nie bez znaczenia w procesie modyfikacji głosu jest kształt klatki piersiowej, szyi a także ułożenie języka w jamie ustnej. To właśnie te czynniki wpływają na to, jakie są ton i barwa naszego głosu.

Czym zatem jest głos? – ktoś zapyta. Najprościej mówiąc są to wibracje – a więc dźwięki mające określoną częstotliwość – wytwarzane przez nasze struny głosowe.

Trzeba przy tym pamiętać, że ów głos stanowi także podłoże akustyczne mowy, a nasza krtań to nic innego jak generator dźwięku podstawowego jakim jest samogłoska. Prócz tego, głos jest także wyrazem psychicznych i emocjonalnych stanów człowieka.

Najdobitniej wyraził to Brodnitz¹, pisząc, że głos to nie tylko manuskrypt mechaniczno-akustyczny, ale też lustro naszej osobowości. Często staje się on źródłem zrozumienia tendencji neurotycznych i psychicznych.

Rozpatrując istotę głosu, trzeba pamiętać, że na proces komunikacji międzyludzkiej składa się nie tylko ekspresja językowa. To także mowa naszego ciała, sposób pisania i umiejętność czytania.

Mowa – unikalna cecha człowieka

Nie wolno nam zapominać o tym, że mowa jest unikalną właściwością każdego z nas i stanowi naszą najbardziej indywidualną cechę. Dzięki temu każdy z nas jest inny. Potwierdzają to słowa A.E. Aronsona², który słusznie nazywa krtań barometrem fizycznych i mentalnych cech człowieka. Wniosek powinien więc być łatwy do wysnucia i jednoznaczny: Nie ma na świecie dwójga ludzi o takim samym głosie i tak samo mówiących. Po prostu nie jest to możliwe. Choćbyśmy bardzo się starali nie znajdziemy dwóch jednakowych „egzemplarzy”.

Rola świadomości w procesie mówienia

Mało kto wie, że możemy – a nawet powinniśmy – posługiwać się głosem w taki sposób, by odnosić z tego korzyści. By jednak tak się stało, niezbędną jest przede wszystkim świadomość jak wielopłaszczyznowym instrumentem jest głos. Świadome bowiem używanie głosu przynosi nieocenione efekty ważne tak dla nas, jak i dla osób z naszego otoczenia.

Żeby jednak świadomie używać głosu i w określonym celu posługiwać się nim, konieczne jest dogłębne poznanie samego siebie. Trzeba przede wszystkim przyjąć w tym celu pewne zasady. Ważne jest, by nie oceniać i nie osądzać

¹ A. Obrębowski, *Narząd głosu i jego znaczenie w komunikacji społecznej*, Poznań 2008, s. 8.

² *Ibidem*.

ani siebie, ani innych. Należy też popracować nad samokontrolą, pozbywając się tak zwanego wewnętrznego kontrolera, słuchanie którego zazwyczaj źle się kończy. Bo przecież nie chodzi o to, by kupić na przykład tę samą co znajoma sukienkę – dlatego, że tak podpowiada ów kontroler – i czuć się w niej źle. To właśnie ten wewnętrzny kontroler zaburza nam proces indywidualnego odczuwania, skazując nas tym samym na niepowodzenia.

Nie powinniśmy pod żadnym pozorem porównywać się z innymi i zastanawiać nad tym, co inni powiedzą. Powinniśmy nauczyć się funkcjonować w tak zwanym „tu i teraz”, w zależności od naszych potrzeb, które winny być siłą napędową tego, co robimy w życiu, tego, co chcemy robić, co uważamy za słuszne i dla nas dobre.

Dlatego tak ważna jest samokontrola. A do tego, by mogła zaistnieć niezbędna jest umiejętność słuchania siebie – a więc swojego głosu, tego, co i jak mówimy.

Interesujący jest fakt, że prawo Tomatisa zwraca uwagę na to, iż tak naprawdę wytwarzamy taką częstotliwość głosu, jaką jesteśmy w stanie usłyszeć, potrafimy cierpliwie wysłuchać jej do końca. Nie ulega jednak wątpliwości, że takie zagłębienie w głąb siebie i samoobserwacja wymagają odwagi. Zaleca się więc stopniowe działanie skupiające się na śledzeniu własnych myśli – czyli tak zwanej mowy wewnętrznej. Już Marek Aureliusz zauważył, że nasze życie jest takim, jakim uczyniły je nasze myśli³.

Bezcenny oddech

W procesie powstawania głosu ogromną rolę – można nawet zaryzykować stwierdzenie, że jest to rola kluczowa – ogrywa oddech. Naszą życiową podróż zaczynamy od oddechu, a ściślej mówiąc wdech nasze życie inicjuje, wydech je kończy. Idąc przez życie nie wolno nam zapominać o roli oddechu w szerokim tego słowa znaczeniu. Musimy nauczyć się nim gospodarować a co za tym idzie – w pełni wyrażać siebie. I to bez względu na to gdzie się znajdujemy, co robimy i o czym myślimy.

Zwracając uwagę na rolę oddechu sprawiamy, że nasza mowa nabiera wyrazu. Temu, co mówimy nadajemy konkretny sens. Dlatego warto wiedzieć, że możemy się uczyć pracować nad rozwojem i emisją naszego głosu, używając także wyobraźni. Ważny jest wówczas język konkretny.

Pamiętać należy jednak, że tak naprawdę człowiek nie został stworzony po to, by wpisywać się w sztucznie stworzone reguły, by potwierdzać je lub im zaprzeczać. O co zatem chodzi? O to, by w całym tym procesie nauki zagłąda-

³ A. Łastik, *Poznaj swój głos*, Warszawa 2002, s. 83.

nia w głąb siebie, słuchania siebie i pracy nad emisją głosu, pamiętać o tym, że reguły wprawdzie istnieją, ale nie należy się ich kurczowo trzymać. To bowiem co dobre dla jednej osoby, nie musi wcale sprawdzać się w przypadku innej. Dlaczego? Bo głos wewnętrzny każdego z nas jest inny i każdy inaczej postrzega otaczającą rzeczywistość.

Z punktu medycznego warto przy tym zwrócić uwagę na to, że konkretna osoba w jakimś konkretnym momencie, zwłaszcza dla niej emocjonalnym, ma tylko sobie właściwy skurcz izometryczny mięśni odpowiadających za powstawanie głosu. Dlatego właśnie jesteśmy różni jeden od drugiego.

Praca mięśni

Jak więc pracują nasze mięśnie? Na czym ta praca polega? W zależności od wykonywanej pracy, a więc tego jak przebiega proces tworzenia głosu, mięśnie te słabiej lub mocniej się napinają.

Świadoma praca nad tym właśnie napięciem mięśniowym pozwala nam uniknąć ich negatywnego programowania. I tutaj właśnie pomocne, a właściwie nieocenione jest odczuwanie świadomego oddychania. I wcale nie wystarczy tylko myśleć o tym, że oddychamy. Dlatego tak ważne w ćwiczeniach dotyczących emisji głosu są te, w trakcie których nie skupiamy się na myśleniu, ale uczymy się słuchać własnego oddechu. To stanowi klucz do osiągnięcia celu, jakim jest świadome mówienie.

Jeżeli nauczymy się świadomie oddychać, będziemy w stanie uwalniać wszelkie napięcia powstałe w naszym ciele. Nie może bowiem być mowy o prawidłowej emisji głosu, jeżeli wszystkie mięśnie w naszym ciele nie są zrelaksowane. Dopiero wówczas jesteśmy w stanie – słuchając intonacji naszego głosu w przestrzeni – zwolnić tempo mowy i wydłużyć śpiewnie akcentowaną samogłoskę. Dopiero wówczas jesteśmy w stanie polubić nasz głos, a emisja ma możliwość stać się wtedy przekazem, nie zaś, jak to często bywa, nakazem.

Pamiętajmy przy tym, że tę jakże ważną w procesie mowy samogłoskę wytwarza krtań, a barwę tej samogłosce w prozodii mowy nadaje ruch języka w jamie ustnej. To właśnie w ten sposób powstaje akcent, odmienny w przypadku różnych języków świata.

Nieoceniona rola samogłoski

Samogłoska to nie co innego jak światło, oddech, to ona ożywia słowo, sprawia, że słowo pulsuje. Wydłużona, pozwala wsłuchać się w treść, tworzy sylabę, jest „centrum emisyjnym” jako materiał foniczny wypowiedzi.

To samogłoska pozwala wyrażać uczucia, sprawia, że nasze wypowiedzi stają się emocjonalne, jednocześnie też samogłoska decyduje o zachowaniu struktury wyrazu i wpływa na zrozumiałość tekstu.

Przy tym wszystkim niezwykle ważne jest nastawienie głosowe, będące nie czym innym jak momentem przejścia oddechu w fonację. Jest to nastawienie emocjonalne oddające emocje człowieka i okoliczności, w których powstaje natężenie głosu. To nastawienie jest swego rodzaju programatorem intencji i myśli, jakie tworzą się w naszym mózgu. Wówczas krtań, będąc jeszcze w fazie prefonacyjnej – czyli w fazie myślenia – odbiera nadany przez mózg program fonacji i tempo mowy, różnicując napięcie mięśni.

Musimy pamiętać, że jeśli mówimy ze złością, wówczas nasze mięśnie się napinają, jeśli zaś mówimy z poszanowaniem własnego oddechu – mięśnie te rozluźniają się. Wtedy głos, a dokładniej wspomniana już samogłoska, przechodzi przez krtań. Jaki z tego płynie wniosek? Wbrew powszechnym opiniom, mowa wcale nie powstaje „na gardle”, mowa tworzy się przy przejściu powietrza przez krtań i przez gardło.

Najważniejsze – umieć słuchać głosu

Kiedy zaczynamy siebie słuchać, dopuszczamy do głosu intuicję. Ta w połączeniu z ogólnie rzecz ujmując rozumem przyczynia się do powstawania prawidłowej emisji głosu.

Warto przy tym pamiętać, że w procesie tym mamy do czynienia z rozumieniem logicznym, za które odpowiada lewa półkula mózgowa, i z rozumieniem emocjonalnym (doznaniowym), za które odpowiada półkula prawa.

Co ciekawe, będąc świadomym naszych emocji, jakby naturalnie lepiej gospodarujemy oddechem, a co za tym idzie, pełniej wykorzystujemy to, co może nieść z sobą głos nakładający się na wydech.

Słuchając więc siebie, zwracamy się w stronę naszego prawdziwego „ja”, a to w procesie komunikacji międzyludzkiej, w procesie tworzenia mowy i powstawania głosu, jest niezwykle ważne.

Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że istnieje coś takiego jak skala VHI, określająca stopień niepełnosprawności głosu. Każdy z nas, kto świadomie chce się głosem posługiwać, może ten stopień określić, by na powrót móc swój głos usprawnić, choćby poprzez zalecane ćwiczenia.

Żeby określić ów stopień niepełnosprawności głosu trzeba odpowiedzieć na szereg pytań. Jedno z nich jest szczególne. Jesteśmy bowiem pytani, czy lubimy, czy akceptujemy nasz głos. Co ciekawe, większość odpowiadających stwierdza, że głos jaki posiadają, nie jest tym, jaki chcieliby mieć. Można więc

wysnuć wnioszek, że dzieje się tak dlatego, ponieważ dotychczas używali go nieświadomie, a więc nie potrafili swojego głosu słuchać.

Dlatego rację ma niewątpliwie Stanisław Jerzy Lec⁴, twierdząc, że najlepsze co możemy zrobić dla siebie, to spróbować mówić do swojego serca. Do serca, które też posiada swój wewnętrzny głos, a on może poprowadzić nas w kierunku świadomego mówienia.

To świadome mówienie następuje z wykorzystaniem tak zwanych muzycznych czynników mowy, do których zaliczyć możemy: rytm dynamikę, akcent i intonację.

Wszystko o czym do tej pory powiedzieliśmy dotyczy nabywania świadomości oddechu w celu świadomego posługiwania się głosem.

A jak kwestia świadomego mówienia ma się u dzieci?

Dziecko a świadome używanie głosu

Według obecnego stanu wiedzy medycznej dziecko czuje i słyszy dźwięki otoczenia już trzecim trymestrze ciąży. Jeżeli odczuwa duże natężenie dźwięków, rusza się w łonie matki.

W czasie pierwszych sześciu miesięcy życia dziecko reaguje na głośność dźwięków bezwarunkowo, a więc bawi się narzędziami artykulacyjnymi bez kontroli słuchowej głosu, której na tym etapie swojego rozwoju jeszcze nie posiada.

Następnie dziecko w sposób naturalny uruchamia mieszany tor emisji głosu, który jest prawidłowym i podstawowym torem do wydania głosu normalnego.

Kiedy później dziecko zaczyna naśladować własne dźwięki, czyli przeciwieństwie do nas – dorosłych – potrafi wsłuchiwać się w siebie. Dopiero później zaczyna odtwarzać dźwięki pochodzące z otoczenia i uczy się przypisywać im znaczenia. Następuje wówczas rozwój rozumienia, kojarzenia, nie wyłączając procesu koncentracji.

Do około siódmego roku życia, w przeciwieństwie do dorosłego człowieka, dziecko nie robi przerw między wdechem a wydechem, co w literaturze fachowej określa się mianem „oddechu po kole”. Dziecko nie ma zatem świadomości własnych emocji, choć na zewnątrz zachowuje się niezwykle emocjonalnie. Jest to jednak nieświadome emocjonalne zachowanie, które sprawia, że w tym okresie dziecko nie potrafi używać głosu z wykorzystaniem jego możliwości.

Często mowa dziecka jest ekspresyjna, zwykle w tym czasie przechodzi w krzyk, co zazwyczaj służy zwróceniu na siebie uwagi. Nierzadko zdarza się,

⁴ *Ibidem*, s. 89.

że osoby dorosłe słuchające śpiewających dzieci odnoszą wrażenie, jakby zamiast śpiewać, dzieci krzyczały. Dzieje się tak dlatego, że nieświadome właściwości i możliwości głosu, dzieci przed 7 rokiem życia przekraczają skalę swojego głosu, efektem czego są częste chrypki.

Czy sześciolatki powinny iść do szkoły?

Do tego, by dziecko wydało z siebie normalny głos, zwany eufonicznym – głos czysty, dźwięczny, bogaty rezonansowo, głos, który powstaje bez wysiłku, bez napięcia wewnętrznych i zewnętrznych mięśni, musi nabyć świadomość.

Taki świadomy głos tworzony jest w sposób przez foniatrów nazywany giętkim, który charakteryzuje się płynnym przejściem między natężeniem a częstotliwością.

Nie powinno więc podlegać dyskusji, że dziecko sześciolatnie, któremu proponuje się rozpoczęcie edukacji w szkole, jest na etapie, w którym nie potrafi jeszcze używać swojego głosu w sposób świadomy. Zamiast mówić, będzie w pierwszej klasie krzyczeć, czym wprawdzie zaznaczy swoją obecność, ale nic dobrego z tego nie wyniknie. Takie zachowanie dziecka jest też często uwarunkowane szeregiem innych czynników, jak choćby ten, że w domu dziecko nie było słuchane przez dorosłych. W okolicznościach, w których dziecko używa głosu będącego krzykiem, nauczyciel zmuszony jest również do wysiłkowego użycia swojego głosu, co naturalnie obciąża gardło, nie krtań. W efekcie fałdy głosowe układają się wówczas w trójkąt otwarty, powodując ocieranie się o siebie. W wyniku takiego procesu, po około 15 latach pracy, większość nauczycieli cierpi na tak zwane guzki głosowe. Jest przecież oczywistym, że mówienie wyżej, a co za tym idzie głośniejsze, stwarza uraz dysfoniczny krtani. W dodatku taki ostry, wysoki głos dziecko może błędnie interpretować jako agresywny. A to z kolei prowadzić może, i najczęściej tak właśnie jest, do zaburzeń psychiki dziecka.

Taki negatywny odbiór mogą wprawdzie łagodzić subtelność i intonacja głosu nauczyciela, jednak zazwyczaj dziecko i tak czuje się w dyskomforcie.

Skoro więc do siódmego roku życia dziecko oddycha naturalnie, może warto zastanowić się nad tym, by tego procesu nie skracać, by tym samym nie narażać dziecka na problemy emocjonalne.

Rację mają ci, którzy twierdzą, że cenzurowanie umysłu czasem – w tym przypadku odnoszące się do wcześniejszego pójścia do szkoły – nie ma raczej sensu.

Takie dzieci, które wcześniej rozpoczną edukację, przez co ich oddech przestanie być naturalny, nie będą dziećmi spełnionymi emocjonalnie. Na ta-

kie spełnienie liczyć mogą co najwyżej najsilniejsze jednostki, a tych jest niezwykle mało.

Wnioski

Słowa Jacquesa Derride'a⁵ – mówiące o tym, że słyszenie własnej mowy jest samopobudzeniem wyjątkowego typu, opierającym się na subiektywności – każą się zastanowić nad tym, że głos, jaki posiadamy to potężny oręż.

Powinniśmy więc dążyć do tego, by świadomie go używać i tej świadomości uczyć nasze dzieci.

Umiejąc słuchać naszego głosu jesteśmy w stanie zapewnić sobie niezwykłą terapię, terapię na poziomie naszej świadomości i podświadomości. Odpowiednio używając głosu mamy bowiem możliwość wpływać na nasze nastroje, sami się wyciszać, uspokajać, relaksować.

Im większa świadomość możliwości, jakie niesie z sobą rozważne używanie głosu – tym lepsze rezultaty oddziaływania głosu na nas samych, na naszych bliskich, na otoczenie.

Pamiętajmy też o tym, by stale mieć na uwadze tę prawdę, która głosi, że nie słuchając swojego głosu, nie mówimy, a jedynie podążamy za naszymi myślami, czasem bezładnymi, chaotycznymi, nieskoordynowanymi. A jeżeli tak robimy, taką samą czynimy naszą mowę, która nie mową się wówczas staje a niekontrolowanym, niewiele z sobą niosącym wypowiedzianiem słów.

Bibliografia

Obębowski A., *Narząd głosu i jego znaczenie w komunikacji społecznej*, Poznań 2008.

Łastik A., *Poznaj swój głos*, Warszawa 2002.

Streszczenie

Praca wskazuje czym jest głos i zwraca uwagę na to, jakie ma znaczenie świadoma emisja głosu dla relacji międzyludzkich. W ogólnym zarysie rysuje wiedzę o tworzeniu głosu i mowy oraz uświadamia odbiorcę, dlaczego w procesie mowy mamy do czynienia z wieloma napięciami mięśni. Podkreśla w tym rolę słuchania własnego głosu jako klucza do właściwej świadomej emisji głosu. Podaje też jak ważne jest nabycie świadomości oddechu w celu świadomego posługiwania się głosem i mową, co czyni

⁵ *Ibidem*, s. 148.

ją unikalną, indywidualną cechą człowieka. Odpowiada na pytanie czy nasze 6 letnie dzieci, mające iść wcześniej do szkoły, są w stanie świadomie używać głosu i czy ich naturalny oddech, który do 7 roku życia nie ma przerwy między wdechem a wydechem nie zostanie emocjonalnie niewłaściwie zaburzony, co sprawi, że z czasem dzieci te nie będą w stanie spełniać się emocjonalnie.

Słowa kluczowe: głos, mowa, świadomość, oddech, komunikacja

Abstract

The work shows what is voice and draws attention to the relevance of conscious voice production for human relationships. Generally speaking, draws knowledge of voice and speech development and customer realizes why in the speech dealing with multiple tensions of muscles. Emphasizes the role of listening to my own voice as a key to proper informed of voice. Shows how important it is to acquire the awareness of the breath to the conscious use of voice and speech, which makes it unique, individual human trait. Answers the question whether our 6 year old kids having to go to school earlier, they are able to consciously use their voice and that their natural breathing, which for seven years of age there is no gap between inspiration and expiration will not be inappropriately emotionally disturbed, making it the sometimes children will not be able to meet up emotionally.

Key words: voice, speech, consciousness, breath, communication

Zuzana Chanasová

Vplyv sociálnych determinantov na rozvoj kresťanskej osobnosti dieťaťa a predškolského veku

Wpływ uwarunkowań społecznych
na rozwój chrześcijańskiej osobowości dziecka w wieku przedszkolnym

Influence of social determinants on development
of christian personality of early-school age child

Úvod

Dôležitými sociálnymi determinantmi rozvoja osobnosti sú rodina, škola, širšie prostredie a pod. "Predškolský a mladší školský vek sú najhodnotnejším obdobím na rozvíjanie východiskových hodnôt dieťaťa"¹. U žiaka mladšieho školského veku všetky tieto determinanty výchovne vplyvajú, teda cielene rozvíjajú jeho osobnosť. V príspevku sa pokúsime zamerať predovšetkým na špecifická sociálnych determinantov vplyvujúcich na rozvoj osobnosti žiaka kresťana mladšieho školského veku, samotnú štruktúru kresťanskej osobnosti dieťaťa mladšieho školského veku a výsledky prieskumu realizovaného na Slovensku v rámci danej problematiky, v ktorej respondentmi boli samotní žiaci prvého stupňa, ale aj učitelia.

¹ M. Uhrinová, J. Zentko, Z. Hollá, *Vybrané aspekty regionálnej výchovy v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*, Ružomberok 2010, s. 12.

Sociálne determinanty

a) Rodina a rodinné spoločenstvo

Ako prvý sociálny determinant, ktorý je nevyhnutné spomenúť je rodina. Tá, ktorá má v centre postaveného Boha, vníma ako dôležitú úlohu rozvoj svojich detí. „A vy otcovia, nedráždite svoje deti..., ale vychovávajte ich a napomínajte ich v Pánovi. A slúžte ochotne, ako Pánovi, a nie ako ľuďom“ (Ef 6;4,7)². Kresťanská rodina je vo väčšine prípadov kompletnou rodinou, ktorá umožňuje dieťaťu pozitívny rozvoj osobnosti. Ak je otec hlavou, ktorá vo všetkom čerpá z Božieho slova, je v rodine pokoj a harmónia. V kresťanských rodinách je menej stresových faktorov, ktoré nepriaznivo ovplyvňujú rozvoj osobnosti. Je však dôležité si uvedomiť, že zároveň je tam potrebná sloboda vo formovaní dieťaťa k Cirkvi. Niekedy sa stáva, že veriaci rodičia s dobrým úmyslom často nútia svoje dieťa, aby navštevovalo kostol a pod. Ak si rodičia, či starí rodičia uvedomia, že nenásilná kresťanská výchova k Bohu, ich svedectvo a túžba po poznávaní Boha je to najdôležitejšie, zabezpečia tak svojim deťom primerané podmienky na slobodný a pozitívny rozvoj ich osobnosti.

b) Rovesníci

Ďalšou skupinou ľudí v rámci rozvoja osobnosti dieťaťa kresťana v období mladšieho školského veku sú jeho spolužiaci a rovesníci. Ak je dieťa akceptované okolím, spolužiaci sa mu nevysmieávajú, nevydierajú, ale aj oni sú pre neho miestom, kde môže rásť, je zabezpečený pozitívny rozvoj jeho osobnosti. Častokrát svedčia rodinným spoločenstvám, kde sa rodičia detí stretávajú, aby sa spolu modlili, sa navzájom spriatelili aj deti a trávia aj ony spoločne čas. Vtedy je aj kresťanský vplyv rodičov posilňovaný zo strany kresťanských rovesníkov, ktorým nie sú cudzie mravné hodnoty potrebné pre ich osobný rast. Ak dieťa z kresťanskej rodiny trávi svoj voľný čas s rovesníkmi, pre ktorých je príznačné klamstvo, záškoláctvo, bitky a krádeže, aj pre kresťanské dieťa, ktorého charakter sa ešte len buduje, nastáva obdobie rozpoltenosti, je sťažený jeho osobnostný rast. Dieťa nevie, komu má veriť. Dieťa si kladie otázku: Mám veriť a počúvať rodičov, alebo kamarátov? Častokrát zvíťazia práve rovesníci.

c) Škola

Škola je v značnej miere komplikovaným determinantom výchovy žiaka kresťana. Tou hlavnou osobou, ktorá vstupuje do života dieťaťa vstupom do školského prostredia je autorita učiteľa. „Pedagóg vystupuje ako sprostredkovateľ, podporovateľ detskej tvorby poznania“³. Úroveň vzdelanosti a vychovanosti

² *Sväté Písmo, Nový Zákon*, Trnava 2000, s. 597.

³ M. Vargová, *Multikultúrna výchova a jej aplikácia v predprimárnom vzdelávaní*,

nezávisí iba od obsahu učebnej látky a jej štruktúry, ani od stavu školských budov a ich vybavenia zariadením a vyučovacou technikou, „ale v sústave činiteľov participujúcich na úrovni vzdelanosti a vyuchovanosti má rozhodujúce postavenie učiteľ“⁴. Na Slovensku je však množstvo škôl, kde je práve na cirkevných školách umožnený harmonický rozvoj osobnosti žiakov kresťanov a žiaci majú kladné vzory vo svojich učiteľoch, ktorí sú zdravými kresťanskými osobnosťami. Zaujímavosťou sa môže javiť škola v prírode, ktoré majú „veľký význam niele z výchovného a vzdelávacieho hľadiska, ale aj z hľadiska zdravotného a rekreačného. Zdraviu detí prosieva pobyt v zdravom prírodnom prostredí, otužovania, aktivity na čerstvom vzduchu“⁵.

d) Ostatné dterminanty

Okrem toho, že „dvadsiate storočie sa dá charakterizovať prudkým vývojom médií a rastom ich významu pre spoločnosť“⁶, stále ostávajú dôležité aj ostatné sociálne dterminanty. Na žiaka kresťana najviac môžu pozitívne vplývať: cirkevné spoločenstvo, vplyv sviatostného života – prvé sväté prijímanie, sviatosť zmierenia, pôsobiace hlavne na rozvoj svedomia, vplyv Ducha Svätého a formácia Svätým písmom. Ako z uvedeného vyplýva, vplyv jednotlivých determinantov je vo veľkej miere ovplyvnený autoritami, smerovaním výchovného vplyvu pôsobiaceho na žiaka. „Objektom kresťanskej výchovy je človek, ktorý sa krstom znovu zrodil ako dieťa Božie. Nadprirodzené dary, ktoré krstom prijal, mu dali úplne novú, nadprirodzenú schopnosť prijímať nové hodnoty“⁷. Osobnosť žiaka kresťana sa v základnej štruktúre výrazne neodlišuje od žiaka neveriaceho. Podstatný rozdiel, ktorý tu však je, že osobnosť žiaka kresťana je obohatená o nový duchovný rozmer. Krstom bol žiakovi vložený do duše nadprirodzený princíp s novými silami a schopnosťami, aby sa mohol plne rozvinúť a uplatniť.

Štruktúra osobnosti

Dôležitú úlohu v období mladšieho školského veku zohrávajú záujmy dieťaťa, postoje, rozvoj hodnotového systému. „Osobnosť dieťaťa je orientovaná

Ružomberok 2012, s. 18.

⁴ T. Jablonský, *Kooperatívne učenie vo výchove*, Trnava 2006, s. 50.

⁵ M. Uhrinová, *Výbrané didaktické aspekty prírodovedného vzdelávania v materskej škole*, Ružomberok 2011, s. 69.

⁶ M. Karasová, *Využívanie informačných a komunikačných technológií v súčasnej katechéze*, Ružomberok 2012, s. 16.

⁷ F.K. Tomášek, *Pedagogika*, Brno 1992, s. 64.

extrovertne. Je asexuálna a identifikuje sa so svojím pohlavím⁸. Aktuálna je motivácia učiť sa. Na začiatku je motívom potreba poznať, no neskôr sa do popredia dostávajú motívy ako povinnosť, strach z trestu a pod. Pre dieťa začínajú byť dôležité určité ciele a želania, na základe ktorých koná. Cieľmi býva často pochvala učiteľa, či známka. Táto motivácia u neho spôsobuje rozvoj vôľovo – charakterových vlastností. Zájmy sú často mnohostranné, ovplyvnené prostredím, v ktorom sa dieťa pohybuje. Je silná diferenciácia záujmov u dievčat a chlapcov. Vyskytujú sa poznávacie záujmy, čitateľské záujmy, zberateľské záujmy, záujmy o šport, divadlo, televíziu, film atď. Dôležité pre toto obdobie sú vzory, ktoré ovplyvňujú u dieťaťa rozvoj jeho charakterových vlastností.

a) Motivácia

Motivácia je určitá hnacia sila, ktorá vedie človeka k uspokojeniu jeho potrieb. Ak dieťa vyrastá v kresťanskej rodine, aj jeho motivácia, uspokojovanie jeho potrieb, v závislosti od príslušných prirodzených daností, je postupne smerujúca k cieľu, ktorý má jeho okolie. „Celý svet je súhrnom nádherných prostriedkov, ale cieľom je Boh“⁹. Keďže v druhej kapitole pri motivácii osobnosti učiteľa kresťana bol vysvetlený kresťanský pohľad na potreby, je dôležité ešte zamerať pozornosť na hodnoty, keďže dieťa nemá ešte od malička vybudovaný systém hodnôt, vždy niečo prijíma a niečo neprijíma. Dieťa zvažuje každý krok, ktorý zažíva a volí ho, alebo odmieta podľa toho, či smeruje k uspokojovaniu potrieb, alebo nie. Dalo by sa povedať, že prechádza určitým hodnotiacim procesom. Hodnoty vznikajú z neustále sa meniaceho života vychádzajúceho zo skutočnosti, predstavujú pre tú, ktorú spoločnosť i jednotlivca určité ideály. Ľudia majú tendenciu rozvíjať sa pozitívnym smerom. Zhodujú sa v istých všeľudských hodnotách ako je : úcta k sebe, k druhým, odpor k predstieraniam, k snahe zavďačiť sa, ozajstnosť, vernosť vlastnému presvedčeniu, vlastným citom, rozhodnutiu. Zdá sa, že jedna cesta k určitej hodnote a k jej zaľúbeniu vedie „zvádzaním“. Tak zvädza napríklad reklama v Televízii. „Podľa toho, aký je to človek, ako je zrelý, či nezrelý, volí si určité hodnoty a tieto hodnoty potom ovplyvňujú ďalej jeho cestu zretia, alebo ustrnutia“¹⁰. „Ak je teda pre okolie, v ktorom dieťa vyrastá Boh tá najväčšia hodnota, aj ono si postupne túto hodnotu v neskoršom veku zvnútorní, ako najdôležitejšiu. K osvojovaniu si hodnôt a k ich aplikácii v živote prispieva veľmi sedem darov Ducha Svätého. Boh je ten, ktorý pomocou svojej milosti osvecuje náš rozum a posilňuje vôľu.

⁸ L. Ďurič a kol., *Učiteľská psychológia*, Bratislava 1992, s. 138.

⁹ S. Novák, *Disharmonický človek a jeho výchova*, Praha 1992, s. 123.

¹⁰ J. Křivohlavý, *Mít pro co žít*, Praha 1994, s. 39.

b) Schopnosti

„Keď sa pozeráme na pokrsteného ako dieťa Božie, nadané toľkými nadprirodzenými schopnosťami a darmi, tak ľahko pochopíme i nutný cieľ jeho výchovy, ktorým je plné kresťanské rozvinutie osobnosti“¹¹. Na problematiku schopností u žiaka je dôležité sa pozrieť z pohľadu výchovy, a z pohľadu služby. Predpoklady na rozvoj všeobecných, alebo špeciálnych schopností sú u žiakov rovnaké, či je to žiak veriaci, alebo neveriaci. Dôležité teda je to, čo pramení z uvedeného citátu. Dôležitá pri schopnostiach žiaka je výchova v rodine a škole. Rodičia sa snažia už v rannom veku objavovať schopnosti svojich detí, aby im pomohli ich rozvinúť a dať do služby iným. „Pozrite, akú veľkú lásku nám daroval Otec: voláme sa Božími deťmi a nimi aj sme“ (Ef 3,1)¹². Kresťanská výchova pozýva žiaka k uvedomovaniu si tejto skutočnosti a preto aj žiaci sú formovaní k tomu, že nielen ten, kto je obdarený intelektovými schopnosťami je objekt lásky, ale aj ten, kto vie dobre pracovať napr. s drevom – zručnosť, ten, kto vie rýchle utekať – motorické schopnosti a pod. Dieťa je formované tak, že každá schopnosť je dar od Boha a je dôležité ju rozvíjať. Tu je potrebné, aby vychovávateľ sám nepristupoval negatívne k tým žiakom, ktorí práve neoplývajú nadaním. V období mladšieho školského veku už žiak sám vníma svoje nadanie. Uvedomuje si, prostredníctvom vychovávateľov, že je to obrovský dar od Boha.

c) Temperament

Je potrebné sa pozrieť na jednotlivé typy temperamentu z pohľadu výchovného vplyvu na osobnosť žiaka kresťana.

Žiak kresťan *sangvinického* temperamentu je silný, vyrovnaný, veľmi živý, reaktívny, dráždivý. Má veľkú tendenciu striedať zážitky a živú obrazotvornosť. Má rád rozptýlenie, dobre znáša neúspechy, je veselý, spoločenský, ľahko sa zoznamuje, je činný a aktívny. Ľahko sa prispôbuje a má dobrú mechanickú pamäť. Je však málo vytrvalý, nestály a má nábeh na povrchnosť. Je poslušný – nevie vzdorovať a nebráni sa trestom. Keďže je prevažne veselý, je schopný riešiť problémy s určitým prehľadom a ľahkosťou. Nevie sa dlho sústrediť na jednu vec, a preto potrebuje občasnú kontrolu. Dobre sa prispôbuje okoliu. Najdôležitejší výchovný princíp je kludný každodenný životný rytmus, pretože dieťa ho má rýchlejší ako dospelý. Je potrebnější častejší dozor, kontrola, povzbudenie, aby prekonával prekážky a postupne sa učil pracovať na svojich negatívnych vlastnostiach, hlavne na budovaní vytrvalosti v práci. Je dôležité netlmiť jeho veselosť, ale udržiavať ju v medziach. Silne sangvinické dieťa

¹¹ F.K. Tomášek, *op. cit.*, s. 66.

¹² *Sväté Písmo, Nový Zákon...*, s. 796.

prelieta od jedného priateľa k druhému, alebo dospelému. Preto mu treba pomáhať v rozvíjaní hlbších priateľských vzťahov.

Žiak *choleric* je silný, nevyrovnaný, nezdržanlivý, pohyblivý, prudký až útočný, má hlboké prežívanie a výrazné vyjadrovanie citov. Je veľmi sebavedomý, rozkazovačný, chce mať vždy pravdu, je neústupný, húževnatý, sleduje svoj cieľ bez ohľadu na obeť. Je hrdý, pyšný, vypínavý, bezcitný pri cudzom utrpení. U neho je výrazná bystrosť rozumových vlastností, nadšenie pre šlachetnosť, odpor k nízkemu, rozhodnosť, pevná vôľa. Nemôže byť bez činnosti. V prijímaní informácií a prežívaní v živote je racionalista. Je v činnosti veľmi energicky, aktívny, avšak značne vzrušiteľný, vybuchujúci, niekedy zlostný, agresívny. Ma rozhodnosť aj dostatok vôle a duševnej často i telesnej sily, činy však nebývajú vždy uvážené sú pod vplyvom nálady, búrky hnevu a citov. Ťažko sa prispôsobuje. Je schopný pracovať s radosťou a z vlastnej vôle, potrebuje však priestor, kde sa môže voľne vybehať, vyváľať. V uzavretej miestnosti je neznesiteľný. Občas potrebuje činnosti, na ktoré celkom nestačí, aby nebolo príliš namyslený. Chce na všetko prísť sám, nerád si dáva pomáhať, chce byť samostatný. Je potrebné viesť ho k sebaovládaniu, upevňovať jeho kladné vlastnosti, lebo tie sú zárukou veľmi dobrého uplatnenia. Pri zahriaknutí sa urazí, nechce sa pokoriť a prijať porážku.

Žiak *flegmatik* je silný, vyrovnaný, málo pohyblivý, málo dráždivý, ťažko sa vzrušuje, city prežíva nevýrazne, bez vášni. Je váhavý, ťažkopádny, pokojný až nečinný, apatický, lenivý, má nízke nároky. Je dosť nespooločenský, odmeraný, nestály až nespoľahlivý. Je potrebné si uvedomiť, že tento typ temperamentu pracuje pomaly, ale neúnavne. Nerozčuľuje sa ani pri urážkach a neúspechoch. Dajú sa tu použiť prísnejšie disciplinárne prostriedky. Často zanedbáva svoje povinnosti, ťažšie sa aktivizuje, k výchovným zásahom býva ľahostajný. Výchovou treba vypestovať návyky na poriadok. Flegmatik sa prejavuje predovšetkým svojou pomalosťou, má ťažkosti, keď sa vyžaduje rýchle reagovanie. Je pokojný, rozvážny, schopný zvládnuť záťažové situácie. K aktivite ho treba väčšinou vyburcovať. Má potešenie z telesných pôžitkov, rád dlho spí, veľa a pomaly je, má rád teplo, pôsobí ospalo a ľahostajne.

Žiak *melancholik* sa rýchlo vyčerpá, unavuje, je málo vznetlivý a hlboko prežíva city. Jeho city sú trvalé, rýchlo prechádza od nepokoja k ustrnutiu, ľahko sa oddáva smutným náladám. Býva váhavý, nerozhodný, opatrný, zádumčivý, utiahnutý, samotársky, nespooločenský, individualista, nedôverčivý, skeptický, dôsledný, príliš vážny. V škole však môžu byť melancholici usilovní, zodpovední a presní. Majú veľkú predstavivosť, blúdia vo fantázii, bývajú zamyslení, smutní, neradi sa prejavujú na verejnosti. Je málo činný, nie je aktívny – treba ho podnecovať do činnosti, je nesmelý, preto vyžaduje aby, ho niekto povzbudil. „Veľmi zle znáša priame pochvaly – je potrebné naznačiť mu obdiv, bojí sa

zahanbenia. Pri trestaní je potrebné postupovať taktne. Často sa zahľbi a preto je potrebné ho zamestnávať, vychovávateľ sa musí snažiť vytvoriť si dôveru¹³.

d) Charakter

„Cieľom ľudského života je stať sa človekom. Ľudskosť je i cieľom výchovy. Jej podstatu tvorí kultivácia človečenskosti výchovným a vzdelávacím pôsobením na ľudské individuum. Rozvoj ľudskej osobnosti ako bytosti celistvej a autentickej je vo svojej základnej humanistickej podobe hlboko mravným procesom. Byť človekom znamená byť mravne rozvinutou osobnosťou“¹⁴. Práve tento citát bližšie definuje aj charakter osobnosti žiaka kresťana. Žiak mladšieho školského veku je v procese výchovy a učiteľ, či rodič kresťan vie, čo je cieľom: mravné rozvinutá osobnosť, milujúca Boha. Dôležitým prvkom vo formovaní týchto charakterových vlastností je sväté prijímanie, ktoré žiak vo väčšine prípadov prijíma vo veku 8.–10. rokov. Tu je prostredníctvom svätej spovede neustále konfrontovaný so svojím správaním.

Výsledky prieskumu

V rámci danej problematiky sme realizovali prieskum zameraný na osobnosť žiaka kresťana mladšieho školského veku prostredníctvom kvantitatívnych metód, konkrétne bol výskumným nástrojom dotazník pozostávajúci z 27 položiek zameraný na vnímanie žiakov svojho učiteľa. Počet všetkých respondentov bol 198. Z toho 134 bolo žiakov štátnych základných škôl (skratka ŠŠ) a 64 bolo žiakov cirkevných základných škôl (skratka ČŠ). 72,4% žiakov štátnych škôl bolo veriacich a 27,6% bolo neveriacich. Všetci žiaci cirkevných škôl boli veriaci. (viď tabuľky č. 1 až č. 4)

Tabuľkač.1: Počet žiakov štátnych škôl

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
chlapcov	59	44,03%
dievčat	75	55,97%
spolu	134	100,00%

¹³ B. Kosová, *Rozvoj osobnosti žiaka*, Prešov 2000, s. 59.

¹⁴ M. Žilínek, *Ětos a utváranie mravnej identity osobnosti*, Bratislava 1997, s. 61.

Tabuľka č.2: Počet žiakov cirkevných škôl

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
chlapcov	27	42,19%
dievčat	37	57,81%
spolu	64	100,00%

Tabuľka č. 3: Počet veriacich žiakov štátnych škôl

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
veriacich	97	72,39%
neveriacich	37	27,61%
spolu	134	100,00%

Tabuľka č. 4: Počet veriacich žiakov cirkevných škôl

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
veriacich	64	100,00%
neveriacich	0	0,00%
spolu	64	100,00%

Vyberáme len niektoré z výsledkov, ktoré môžu viesť k zamysleniu, či sa môžu stať podnetom pre ďalší výskum.

- Vieru učiteľa z pohľadu žiakov zisťovala otázka č. 25.

Tabuľka č.5: Odpovede žiakov ŠŠ na otázku č.25

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
áno	90	67,16%
nie	5	3,73%
neviem	39	29,10%
spolu	134	100,00%

Tabuľka č.6: Odpovede žiakov CŠ na otázku č.25

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
áno	61	95,31%
nie	0	0,00%
neviem	3	4,69%
spolu	64	100,00%

Otázkou sme zistovali, či žiaci vnímajú, že ich učiteľ verí v Boha. 95% žiakov CŠ a 67% žiakov ŠŠ vníma, že ich učiteľ je veriaci. 4% žiakov ŠŠ nevníma učiteľa ako veriaceho. 5% žiakov CŠ a 29% žiakov ŠŠ sa k danej otázke nevyjadrilo.

Z uvedeného vyplýva, že žiaci CŠ v takmer 100% miere vnímajú svojich učiteľov ako veriacich. Nevyskytol sa ani jeden žiak CŠ, ktorý by o svojom učiteľovi tvrdil, že je neveriaci. Vysoké percento bolo žiakov, ktorí sa nevedeli k danej otázke vyjadriť, pretože transparentnosť viery u „vľazných“ veriacich chýba a vnímajú to aj žiaci.

- Spravidlivosť učiteľa z pohľadu žiakov zistovala otázka č. 26.

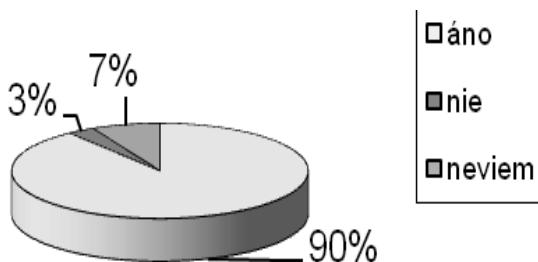
Tabuľka č.7: Odpovede žiakov ŠŠ na otázku č.26

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
áno	120	89,55%
nie	4	2,99%
neviem	10	7,46%
spolu	134	100,00%

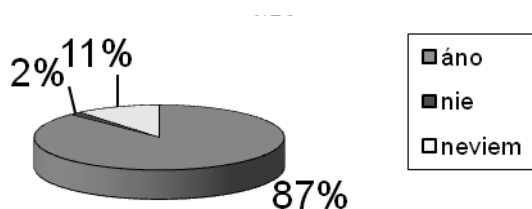
Tabuľka č.8: Odpovede žiakov CŠ na otázku č.26

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
áno	56	87,50%
nie	1	1,56%
neviem	7	10,94%
spolu	64	100,00%

Graf č.3: Odpovede žiakov ŠŠ na otázku č.26



Graf č.4: Odpovede žiakov CŠ na otázku č.26



Otázkou sme zisťovali, či žiaci vnímajú svojho učiteľa ako spravodlivého, toho, ktorý odmeňuje všetkých rovnako. 87% žiakov CŠ a 90% žiakov ŠŠ vníma, že učiteľ je spravodlivý. 2% žiakov CŠ a 3% žiakov ŠŠ nevníma učiteľa ako spravodlivého. 11% žiakov CŠ a 7% žiakov štátnych škôl sa k danej otázke nevyjadrilo. Z uvedeného vyplýva, že žiakmi sú učiteľia ŠŠ vnímaní ako spravodlivejší, ako učiteľia CŠ.

- Lásku žiakov k učiteľovi zisťovala otázka č. 27.

Tabuľka č.9: Odpovede žiakov ŠŠ na otázku č.27

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
áno	132	98,51%
nie	2	1,49%
neviem	0	0,00%
spolu	134	100,00%

Tabuľka č.10: Odpovede žiakov CŠ na otázku č.27

	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
áno	52	81,25%
nie	3	4,69%
neviem	9	14,06%
spolu	64	100,00%

Otázkou sme zisťovali, či žiaci majú radi svojho učiteľa. 81% žiakov CŠ a 99% žiakov ŠŠ má rado svojho učiteľa. 5% žiakov CŠ a 1% žiakov štátnych škôl nemá rado svojho učiteľa. 14% žiakov CŠ sa k danej otázke nevyjadrilo. Je to veľmi zaujímavé zistenie, pretože hovorí o tom, že žiaci ŠŠ majú oveľa radšej svojho učiteľa, ako žiaci CŠ. Je teda otázkou, či veriaci žiaci sú kritickejší, a neveriaci menej a preto svojho učiteľa majú radšej, alebo to súvisí s inými faktormi.

Záver

Celé výchovné pôsobenie sa zameriava na uvedomené seba utváranie. Osobnosťou sa človek stáva postupne, pritom je relevantné zámerné pôsobenie zvonka, ale najmä vlastná seba tvorba, vlastné sebauvedomovanie, seba hodnotenie a utváranie si obrazu o sebe. Seba utváranie vychádza z integrovanej jednoty osobnosti. Výchova a všetky výchovné vplyvy preto nepôsobia na konkrétne utváranie osobnosti priamo, ale skôr potencionálne, výberovo, ako stránky akceptovateľnosti samotnou osobnosťou. Žiak kresťan si v danom veku neuvedomuje vplyv výchovných činiteľov tak intenzívne, ako neskôr dospelý kresťan. „Vo vzťahu k výchovnej realite a výchovnému procesu je vždy významný finálny vzťah, vždy nám ide o takú reguláciu správania osobnosti, ktorá zodpovedá teologickej a axiologickej zameranosti výchovy“¹⁵.

Bibliografia

- Ďurič L., *Učiteľská psychológia*, Bratislava 1992.
- Jablonský T., *Kooperatívne učenie vovýchove*, Trnava 2006.
- Karasová M., *Využívanie informačných a komunikačných technológií v súčasnej katechéze*, Ružomberok 2012.
- Kosová B., *Rozvoj osobnosti žiaka*, Prešov 2000.
- Křivohlavý J., *Mít pro co žít*, Praha 1994.
- Novák S., *Disharmonický člověk a jeho výchova*, Praha 1992.
- Sväté Písmo, Nový Zákon*, Trnava 2000.
- Tomášek F.K., *Pedagogika*, Brno 1992.
- Uhrinová M., *Vybrané didaktické aspekty prírodovedného vzdelávania v materskej škole*, Ružomberok 2011.
- Uhrinová M., Zentko J., Hollá Z., *Vybrané aspekty regionálnej výchovy v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*, Ružomberok 2010.
- Vargová M., *Multikultúrna výchova a jej aplikácia v predprimárnom vzdelávaní*, Ružomberok 2012.
- Žilínik M., *Ětos a utváranie mravnej identity osobnosti*, Bratislava 1997.

Streszczenie

Praca daje odpowiedź na pytanie: jaki jest a jaki powinien być uczeń, który wierzy w Jezusa Chrystusa. Tekst został oparty na literaturze, która koncentruje się na osobowości ucznia oraz na Piśmie Świętym ukazującym osobowość ucznia–chrześcijanina.

¹⁵ *Ibidem*, s. 64.

Jego obraz najlepiej ukazują osoby Jezusa i apostołów – jako przykłady osób o chrześcijańskiej osobowości w najbardziej pożądanej postaci. W części praktycznej pracy przedstawiono wyniki badań dotyczących osobowości ucznia chrześcijanina.

Kluczowe słowa: osobowość ucznia, rozwój osobowości, obraz człowieka, edukacja elementarna.

Abstract

Article gives the answer to the question: How is and how should be the pupil, who in Jesus Christ believes. The work comes out from the special literature on personality of pupil, and it tries to apply it on pupil, where the main literature the Holy Bible becomes, because the Bible through the personality of Jesus Christ and his disciples represents a wholesome christian personality. In practical part of the work, there are presented the results of the inquire that was focused on personality of pupil.

Key words: Personality of pupil, development of personality, picture of man, primary education.

Adam Klasik, Małgorzata Łączyk, Danuta Krzywoń

Wpływ modelowania skryptowego na dysfunkcje osobowości u dzieci w świetle analizy transakcyjnej

Influence of script modeling on personality dysfunctions in children in the light of transactional analysis

Obecna debata publiczna mająca za zadanie rozwiązać wątpliwości nauczycieli, wychowawców, pedagogów, psychologów, wreszcie samych rodziców czy dziecko w wieku lat sześciu poddało obowiązkowi szkolnemu porusza wiele istotnych płaszczyzn rozwojowych, wychowawczych, edukacyjnych i psychologicznych. Argumentacje zwolenników jak i przeciwników reformy edukacji pozwalają poddać głębokiej analizie ten szczególny dla dziecka okres rozwojowy.

Przysłuchując się obawom rodziców, którzy jako podstawowy swój dylemat stawiają ten, że ich dziecko nie poddało obowiązkowi edukacyjnym oraz emocjonalnie jest jeszcze zbyt wrażliwe na taką zmianę, rodzi się podstawowe pytanie: kto sobie nie poradzi – dziecko, czy może sami rodzice. Być może problem nie leży po stronie dziecka, ale właśnie rodzica? Fakt ten można tłumaczyć posługując się wieloma interpretacjami psychologicznymi. W niniejszej pracy posłużono się jedną z nich – analizą transakcyjną (AT). Koncepcja ta została zapoczątkowana w latach pięćdziesiątych dwudziestego wieku przez zespół pracujący pod kierownictwem amerykańskiego psychiatrę i psychoanalityka Ericka Berne'a (1910–1970). W swojej teorii zawarł on cztery poziomy analizy:

- 1) analizę strukturalną – osobowości, pozwalającą zrozumieć, co dzieje się w człowieku,
- 2) analizę transakcyjną – działań i komunikatów werbalnych między ludźmi, pozwalającą zrozumieć relacje międzyludzkie,

- 3) analizę gier – ukrytych transakcji zakończonych korzyścią (psychiczną, społeczną i/lub egzystencjalną), dzięki niej można wyjaśnić ukryte, negatywne uczucia w stosunkach międzyludzkich,
- 4) analizę skryptu – specyficznych tematów realizowanych w życiu, pozwala zrozumieć „scenariusz życia”, według którego jednostka postępuje¹. Podejmując problem zawarty w pracy szczególny nacisk położono na analizę skryptu.

Według analizy transakcyjnej skrypt (*life script*) jest to swoisty, nieświadomy plan życiowy, który wyznacza danej osobie charakterystyczne role w życiu. Teoria ta m.in. zakłada, że każdy człowiek ma swój indywidualny scenariusz, który ma swój początek tuż przy narodzinach, następnie kształtowany przez rodziców rozwija się i trwa do końca życia. Podstawę postaw człowieka stanowią wczesnodziecięce wyobrażenia, potrzeby, emocje i doznania. Z biegiem lat zostają one albo wzmacniane albo też wygaszane przez osoby znaczące².

Biorąc pod uwagę naturalne potrzeby dziecka dotyczące emocji, eksploracji poznawczej świata i samego siebie oraz doznań fizycznych płynących z własnego ciała analiza transakcyjna wyróżnia trzy podstawowe grupy ograniczeń, jakie są stwarzane dziecku przez jego rodziców lub opiekunów:

- 1) do nawiązywania więzi – upośledzają uczucia przywiązania, zapowiadając w skrajnych przypadkach powstanie Skryptu Bez Miłości;
- 2) do poznawania siebie i świata – w skrajnej formie powodują wytworzenie się Skryptu Bez Rozumu;
- 3) do reagowania na wrażenia i doznania uczuciem przyjemności i przykrości – unieważnienie tych doznań w konsekwencji może być przyczyną Skryptu Bez Radości³.

Powyższe ograniczenia dotyczą fundamentalnych i zarazem potencjalnych zdolności każdego dziecka właściwych dla ludzkiej natury. Wytwarzając u dziecka postawy skryptowe rodzice nieświadomie przekazują swoje własne ograniczenia, nie biorąc pod uwagę faktycznych potrzeb dziecka.

Często można spotkać rodziny, gdzie fakt okazywania uczuć, wyrażania własnych emocji, okazywania ciepła jest traktowany jako przejaw słabości. Bycie czułym, ciepłym jest w tym przypadku wstydlive, krępujące i lepiej tego nie czynić by nie zostać posądzonym o bycie tzw. mięczakiem. Dziecko wychowywane w warunkach braku emocjonalnej wymiany samo zaczyna elimi-

¹ E. Berne, „Dzień dobry”...i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, Poznań 1998, s. 32–36.

² J. Jagieła, *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagieła, Częstochowa 2011, s. 19–48.

³ E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków między ludzkich*, Warszawa 1987, s. 22.

nować naturalną potrzebę okazywania i dzielenia się pozytywnymi emocjami. Deprecjonowanie potrzeb emocjonalnych u dziecka może w dorosłości prowadzić do wytworzenia się postawy skryptowej⁴. W tym przypadku do powstania Skryptu Bez Miłości. U dziecka wytwarza się wówczas poczucie niedowartościowania i braku, co prowadzi z kolei do cierpienia, uniemożliwia dawanie, a tym samym i wymianę uczuciową będącą podstawą tworzenia więzi. W dorosłym życiu przykładem są np. niepowodzenia związane z poszukiwaniem trwałych związków emocjonalnych, co nie musi być powodowane brakiem odpowiedniego obiektu miłości, co raczej z nieumiejętnością przyjmowania i dawania innym osobom wzmocnień⁵.

Kolejną naturalną potrzebą dziecka jest poznawanie siebie i świata. Często dzieci zadają mnóstwo pytań, co w rodzicach po pewnym czasie prowadzi do zniechęcenia, zdenerwowania. Powtarzane wówczas bywa „dzieci i ryby głosu nie mają”, „a co ty tam możesz wiedzieć”, „masz słuchać i milczeć, bo jesteś tylko dzieckiem” itp. Takim postępowaniem można zablokować w dziecku potencjał do samodzielnej eksploracji świata i siebie. Podstawę Skryptu Bez Rozumu stanowi brak prawa dziecka do samodzielnego myślenia, wnioskowania. Zablokowanie tego potencjału w skrajnych formach manifestuje się w chorobach psychicznych, gdzie ma miejsce zerwanie realistycznego kontaktu ze światem. Następuje wówczas załamanie poczucia realizmu i zaufania do własnego rozumu. W życiu dorosłym osoby o takiej postawie skryptowej mają przekonanie, że to, co ja pomyślę, co powiem to i tak jest głupie i beznadziejne. Poziom samooceny tych osób jest bardzo niski, tak jak i wiara we własny umysł⁶.

Trzecią istotną potrzebą jest naturalne prawo do przeżywania uczucia przyjemności i radości. Na samym początku doznania te czerpie się głównie z sygnałów pochodzących w własnego ciała, z doznań cielesnych. Jeżeli dziecko jest przytulone, jeśli jest najedzone, czy wyspane odczuwa największą przyjemność i radość. W niektórych rodzinach dochodzi jednak do unieważniania tych doznań. To rodzic wie najlepiej, kiedy jego dziecko ma być głodne a kiedy głodu czy pragnienia nie powinno odczuwać: „Nie jesteś głodny, bo dopiero jadłeś”, „Proszę jeść, bo jesteś już głodny, teraz jest pora obiadu”⁷.

⁴ T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1987, s. 34.

⁵ R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, s. 147.

⁶ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994, s. 111–115.

⁷ A. Suchańska, *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, red. J. Santorski, Warszawa 1993, s. 72–73.

Nader często, gdy małe dziecko się przewróci i skaleczy pierwszym komentarzem jest stwierdzenie „Nie płacz, to nie boli”, a doznanie cielesne sygnalizuje coś zupełnie innego. W powstawaniu Skryptu Bez Radości podstawową rolę odgrywa brak prawa do przeżywania radości i przyjemności. Oddziaływania rodziców zmierzające do negowania lub unieważnienia tych doznań u dziecka prowadzą w do zmniejszania wrażliwości na wszelkie wewnętrzne sygnały fizyczne czy nawet do swoistego „odcięcia się” od nich. W konsekwencji życie przyjmuje szary kolor, staje się monotonne i bardzo smutne. Aby to rekompensować człowiek stara się o dodatkowe stymulacje zewnętrzne. Rozpaczliwą próbą odzyskania tej wrażliwości jest sięganie po substancję psychoaktywną, ponieważ przyjmowanie takiej substancji prowadzi albo do zmniejszenia albo do zwiększenia natężenia i liczby doznań fizycznych⁸. Fakt, że reakcja ta później ustępuje, wymownie dowodzi znacznych możliwości „wyłączania” sygnałów zagrożenia z ciała i adaptacji do szkodliwego czynnika.

Można zatem powiedzieć, że obojętnie jaka postawa skryptowa w człowieku się wykształciła, to skrypt nie tylko przypisuje nam określone zachowania, ale także odcina nas od wewnętrznej mądrości i zamyka dopływ informacji na temat innych możliwości działania – pozbawia nas autonomii i swobody czerpania z naszych potencjalnych zasobów. Dlatego w analizie transakcyjnej wprowadzono pojęcie „być OK”. To określona przeciwwaga do postaw skryptowych, ponieważ oznacza ona życie w zgodzie z samym sobą, akceptację siebie samego takim jakim się jest i czerpanie z tego zadowolenia.

Postawy skryptowe wytwarzane w dziecku są ze strony rodziców faktem nieświadomym. Dziecko poddaje się temu modelowaniu z jednej podstawowej przyczyny – boi się braku akceptacji ze strony bliskich mu osób, jaką jest matka lub ojciec. W dziecku istnieje naturalny lęk przed odrzuceniem i w związku z tym uczy się wymaganych od niego postaw, nawet wówczas gdy są one sprzeczne z jego naturalnymi potrzebami⁹.

Wytwarzanie skryptów zaczyna się zazwyczaj od licznych przekazów niewerbalnych. Nie trzeba jeszcze nic mówić a dziecko swoim „radarem emocjonalnym” doskonale interpretuje obojętność w przytuleniu, co pozwala mu wykształcić swoją postawę wobec siebie i świata jako osoby bezwartościowej i nieważnej¹⁰. Później dopiero dochodzi do tego przekaz werbalny, który to potwierdza i konsoliduje. W efekcie tego procesu dziecko bardzo szybko

⁸ M. Matkowski, *Nierozpoznanie*, [w:] *ABC Pomocy psychologicznej...*, s. 69.

⁹ M. Cichocka, A. Suchańska, *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej*, cz. 3: *Wybrane techniki oddziaływań terapeutycznych analizy transakcyjnej*, „Psychoterapia” 1989, nr 3 (70), s. 61–66.

¹⁰ E. Wójcik, *Analiza transakcyjna pomocą w dojrzwaniu osobowości*, „Z Pomocą Rodzinie” 1990, nr 1–2, s. 37–58.

„wie”, co ma czuć, widzieć, słyszeć i wyrażać, by zapewnić sobie miłość i przetrwanie” u rodziców. Zamiast tzw. Dziecka Naturalnego mamy do czynienia z Dzieckiem Przystosowanym – rezultat dziecięcych sposobów przystosowania się do wymagań otoczenia, głównie rodziców, oraz zapewnienia sobie bezpieczeństwa lub wręcz przetrwania. W każdej sytuacji międzyludzkiej, gdy nie rozpoznajemy potrzeb innych ludzi prowadzi to do dawania im tzw. głasków negatywnych, co przejawia się w postaci braku uwagi lub zwracania tzw. uwagi negatywnej, która skutkuje ranieniem kogoś emocjonalnie lub fizycznie. Gdy powyższe nierozpoznanie ma miejsce w relacji dziecko – rodzic może ono prowadzić w skrajnych przypadkach do patologii osobowości. Rodzice, którzy nie rozpoznają potrzeb i uczuć swoich dzieci, często myślą je z własnymi. Powoduje to u dziecka ignorowanie sygnałów pochodzących z własnego ciała – emocji i potrzeb. Prowadzi to do ograniczenia autonomii, spontaniczności i autentyczności dziecka¹¹.

Podjmując tak ważną decyzję rodzicielską jak wysłanie sześciolatniego dziecka do szkoły należy zatem krytycznie przyjrzeć się własnym decyzjom. Czy obawa, że dziecko nie da sobie rady w sensie intelektualnym, emocjonalnym, czy fizycznym nie jest przypadkiem nieświadomym naznaczeniem skryptowym dziecka. Być może patrząc na jego autentyczny potencjał do eksploracji świata i siebie oraz emocjonalną potrzebę budowania więzi międzyludzkich jest już gotowy na przyjęcie nowych, odpowiedzialnych ról małego ucznia.

Bibliografia

- Berne E., „Dzień dobry”... i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*, tłum. M. Karpiński, Poznań 1998.
- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków między ludzkich*, Warszawa 1987.
- Cichocka M., Suchańska A., *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej*, cz. 3: *Wybrane techniki oddziaływań terapeutycznych analizy transakcyjnej*, „Psychoterapia” 1989, nr 3 (70).
- Harris T.A., *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1987.
- Jagiela J., *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, red. J. Jagiela, Częstochowa 2011.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994.
- Matkowski M., *Nierozpoznanie*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, red. J. Santorski, Warszawa 1993.

¹¹ J. Santorski, *Jestem także ciałem*, [w:] *ABC Pomocy psychologicznej...*, s. 125.

- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, tłum. A. Tomkiewicz, Warszawa 1989.
- Santorski J., *Jestem także ciałem*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, red. J. Santorski, Warszawa 1993.
- Suchańska A., *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, red. J. Santorski, Warszawa 1993.
- Wójcik E., *Analiza transakcyjna pomocą w dojrzewaniu osobowości*, „Z Pomocą Rodzinie” 1990, nr 1–2.

Streszczenie

Artykuł zawiera krótką analizę postaw skryptowych, jakie mogą wytworzyć się poprzez modelowanie rodziców w trakcie procesu wychowania. Na podstawie analizy transakcyjnej przedstawiono trzy podstawowe skrypty życiowe: Skrypt Bez Miłości, Skrypt Bez Radości i Skrypt Bez Rozumu. W dyskusji wysunięto hipotezę, że jednym z podstawowych powodów, który nie pozwala rodzicom wysłać swojego dziecka w wieku lat sześciu do pierwszej klasy szkoły podstawowej może być obawa oparta nie na obiektywnych ograniczeniach dziecka, ale na subiektywnych przekonaniach skryptowych, jakie przekazują rodzice swoim dzieciom. Prowadzi to do braku autonomii emocjonalnej i poznawczej dziecka.

Słowa kluczowe: analiza transakcyjna, skrypty psychologiczne

Abstract

The article contains a brief analysis of the script attitudes that may be created by modeling by parents in the process of education. On the basis of transactional analysis, three basic life scripts were presented: Script Without Love, Script Without Joy and Script Without Reasoning. In the theoretical discussion the hypothesis was put forward that one of the primary reasons for which parents do not send their child at the age of six to the first grade of primary school may be their fear based not on objective constraints the child may encounter, but on the subjective script beliefs the parents transfer on their children. This leads to the lack of emotional and cognitive autonomy of the child.

Key words: transactional analysis, psychological scripts

Noty o autorach

Adam Klasik, dr, Uniwersytet Opolski w Opolu

Anida Szafrńska, dr, Wydział Zamiejscowy KAAFM w Tychach

Anna Pękala, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Beata Zajęcka, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Bogumiła Bobik, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Danuta Krzywoń, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Dorota Piekaj-Stefańska, dr n. med., Śląskie Centrum Słuchu i Mowy „Medincus” w Katowicach

Ewa Jarosz, dr hab. prof. KAAFM, Wydział Zamiejscowy KAAFM w Tychach

Irena Burczyk, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Irena Jarzyńska, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Izabela Sochacka, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Joanna Juszczak-Rygallo, dr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Krystyna Moczka, dr, Katedra Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Małgorzata Łaczyk, dr, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Maria Królicza, dr, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Mária Vargová, Katedra przedszkolnej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Zuzana Chanasová, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

