
NAUCZYCIEL *i* SZKOŁA

57 (2 0 1 5) N R 1

TEACHER
AND SCHOOL
VOL. 57 (2015) NO. 1



GÓRNOŚLĄSKA WYŻSZA
SZKOŁA PEDAGOGICZNA
IM. KARDYNAŁA AUGUSTA
HLONDA W MYSŁOWICACH

CARDINAL AUGUST HLOND
UNIVERSITY OF EDUCATION
IN MYSŁOWICE

Wydawca

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna imienia Kardynała Augusta Hlonda
41-400 Mysłowice • ul. Powstańców 19 • tel./fax (32) 223-81-44
www.wsew.edu.pl • nauczyciel.szkoła@wsew.edu.pl

ISSN 1426-9899

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe
Nakład: 200 egz.

Redaktor naczelny: doc. dr Piotr Kowolik
Sekretarz redakcji: Karolina Libal

Redaktorzy tematyczni:

doc. dr Angelika Barczyk-Nessel – psychologia, prawo

doc. dr Gabriela Paprotna – pedagogika

dr Justyna Spruta – filozofia, kulturoznawstwo

Redaktorzy językowi:

dr Joanna Trzaskalik – język polski

mgr Izabela Kuźnicka – język angielski

Redaktor statystyczny:

mgr Pelagia Suszka-Morejko

Korekta

Małgorzata Szul

Rada Naukowa

prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander (*Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie*); prof. nadzw. dr hab. Piotr Paweł Barczyk (*Górnośląska WSP*); prof. dr hab. Lidia Chomycz (*Instytut Oświaty i Oświaty Dorosłych Narodowej Akademii Pedagogicznych Nauk Ukrainy*); prof. nadzw. dr hab. Zenon Gajdzica (*Wydział Etnologii i Nauki o Edukacji w Cieszynie, Uniwersytet Śląski*); prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Górnikowska-Zwolak (*Górnośląska WSP*); dr Gábor Hegyesi (*Eötvös Loránd University (ELTE), Budapeszt*); dr Nalina Iwanowa Litwinowa (*Państwowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*); dr hab. Grażyna Kempa (*Uniwersytet Śląski w Katowicach*); ks. dr Wacław Królikowski SJ (*Górnośląska WSP*); doc. dr hab. Blanka Kudláčova (*Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Tarnawski w Trnawie*); doc. dr Jan Łysek (*Górnośląska WSP*); prof. dr hab. Serhiej Maksymenko (*Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*); prof. nadzw. dr hab. Danuta Marzec (*Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie*); prof. nadzw. dr hab. Helena Marzec (*UJK w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim*); prof. dr hab. Nella Nyczkało (*Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy*); prof. zw. dr hab. Tadeusz Pilch (*Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie*); prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki (*Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku*); prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Trafiałek (*Wydział Zarządzania i Administracji, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach*); dr hab. Teresa Wilk (*Uniwersytet Śląski w Katowicach*); prof. nadzw. dr Mirosław Wójcik (*Górnośląska WSP*).

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY NAUKOWE

Dorota Luber

Kardynał August Hlond w trosce o wychowanie
młodych pokoleń 15

Jan Łysek

Radykalizm w wychowaniu 31

Agnieszka Kaczor

Trudności w określeniu przedmiotu badań w opracowaniu
procedury badawczej przez doktorantów 43

Katarzyna Rabsztyń

Edukacja głuchych i niedosłyszących wyzwaniem dla szkolnictwa
wyższego w Polsce – wybrane zagadnienia i przykłady 61

Beata Skotnicka

Gotowość do realizowania edukacji inkluzyjnej przez nauczycieli
w szkołach ogólnodostępnych 71

Joanna Trzaskalik

Udział rodziców w terapii logopedycznej dziecka z dyslalią 85

KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

Monika Szczygieł, Krzysztof Cipora

Wiedza przyszłych nauczycieli na temat efektu oczekiwań 103

Michał Bąkowicz, Ewa Kotnis

Aktywność rekreacyjna podejmowana w rodzinie w czasie wolnym 119

Justyna Wrzochul-Stawinoga

Odpowiedzialne przygotowanie uczniów do dążenia do sukcesu
w edukacji wczesnoszkolnej 131

Danuta Jankowska

Agresywne zachowanie dzieci w codziennym życiu szkolnym 141

Helena Marzec	
Stosunek rodziców do przekleństw i wulgaryzmów u dzieci	149
Анастасія Вільковська	
Музично-ритмічне виховання дітей Еміля Далькроза	173
Едвард Вільковський, Володимир Пасічник	
Зміст фізичного виховання дітей та молоді в школах України	187
Eugeniusz Szymik	
Przełamywanie barier w studiowaniu w Rybnickim Uniwersytecie Trzeciego Wieku	201
Monika Kupiec	
Nauczyciel języka polskiego i uczeń klasy IV w rzeczywistości aktualnych zmian – między kompetencjami a oczekiwaniami w pokonaniu progu	209

DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE NAUKOWO-METODYCZNE

Natalia Cieślak	
O potrzebie i możliwości rozwijania myślenia przez analogię w edukacji matematycznej w klasach I-III	241
Bogdan Urbanek	
Wpływ sprawdzianów zewnętrznych na jakość kształcenia	259
Agnieszka Wilczewska	
Zajęcia z Ruchu Rozwijającego Weronki Sherborne w opinii studentów	275
Kamila Jakubczyk	
Rola i zadania współczesnej profilaktyki – przyczynek do budowania szkolnych programów profilaktycznych	285
Piotr Kowolik	
Wpływ literatury dziecięcej na rozwój osobowości dziecka w wieku przedszkolnym – szkic teoretyczny	299

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Dorota Luber	
Recenzja książki: Justyna Sprutta, Beata Słomczewska-Molnar, <i>Sztuka i wychowanie. Skrypt dla studentów pedagogiki</i>	321
Dorota Luber	
Recenzja książki: <i>Ekologiczne konteksty warunków życia i ich uwarunkowania</i> , pod red. Urszuli Kontny i Henryka Jaskóleckiego	325

Mirosław Cholewiński

Recenzja książki: Krystyna Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką* 331

Urszula Słyk

Recenzja książki: Mirosław Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym* 335

Eugeniusz Szymik

Recenzja książki: Kamila Witerska, *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach* 337

Piotr Kowolik

Recenzja książki: Małgorzata Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej* 341

Piotr Kowolik

Recenzja książki: Anetta Jaworska, *Leksykon resocjalizacji* 343

SYLWETKI PEDAGOGÓW

Piotr Kowolik 347

Profesor zwyczajny doktor habilitowany Edward Wilczkowski
w osiemdziesięciolecie urodzin i sześćdziesięciolecie pracy zawodowej 347

Wskazówki dla autorów 351

Dysponenda wydawnicza 357

Table of Contents

DISSERTATIONS AND SCIENTIFIC ARTICLES

Dorota Luber	
Cardinal August Hlond in an effort to educate the young generation	15
Jan Łysek	
Radicalism in education	31
Agnieszka Kaczor	
Difficulty in identifying the research subject in the development of the research procedure by PhD students	43
Katarzyna Rabsztyń	
Education of the deaf and people with hearing deficiencies as a challenge for higher education in Poland – selected issues and examples	61
Beata Skotnicka	
Readiness for the implementation of inclusion education by teachers in public schools	71
Joanna Trzaskalik	
Participation of parents in a speech therapy of a child with dyslalia	85

NEWS AND RESEARCH REPORTS

Monika Szczygieł, Krzysztof Cipora	
The knowledge of the future teachers on the expectancy effect	103
Michał Bąkiewicz, Ewa Kotnis	
Recreational activity undertaken by the family in their spare time	119
Justyna Wrzochul-Stawinoga	
Responsible preparation of students “for striving for success” in early school education	131
Danuta Jankowska	
Aggressive behavior of children in everyday school life	141

Helena Marzec	
Parents' attitude to swearwords and vulgarisms used by children	149
Анастасія Вільчовська	
Musical and rhythmic education of children by E. Dalcroze	173
Едвард Вільчовський, Володимир Пасічник	
Evaluation of physical education of children and the youth at schools in Ukraine	187
Eugeniusz Szymik	
Overcoming barriers of studying at Rybnik University of the Third Age	201
Monika Kupiec	
A Polish language teacher and a pupil of grade 4 in the reality of current changes – between the competences and expectations when overcoming the threshold	209
EXPERIMENTS, RESEARCHES, AND SCIENTIFIC- -METHODOLOGICAL PROPOSALS	
Natalia Cieślak	
On the need and opportunity to develop thinking by analogy in mathematical education in grades I-III	241
Bogdan Urbanek	
The influence of external tests on the quality of education	259
Agnieszka Wilczewska	
Veronica Sherborne's Developmental Movement Exercises in the view of students	275
Kamila Jakubczyk	
The role and tasks of modern prevention – a contribution to moulding school prevention programs	285
Piotr Kowolik	
The influence of children's literature on the personality development of a preschool child – a theoretical outline	299
REVIEWS AND REPORTS	
Dorota Lubet	
Book review: Justyna Sprutta, Beata Słomczewska-Molnar, <i>Sztuka i wychowanie. Skrypt dla studentów pedagogiki</i>	321
Dorota Lubet	
Book review: <i>Ekologiczne konteksty warunków życia i ich uwarunkowania</i> , pod red. Urszuli Kontny i Henryka Jaskóleckiego	3325

Mirosław Cholewiński

- Book review: Krystyna Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką* 331

Urszula Słyk

- Book review: Mirosław Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym* 335

Eugeniusz Szymik

- Book review: Kamila Witerska, *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach* 337

Piotr Kowolik

- Book review: Małgorzata Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej* 341

Piotr Kowolik

- Book review: Anetta Jaworska, *Leksykon resocjalizacji* 343

PEDAGOGUES PROFILES

Piotr Kowolik

- Professor Edward Wilczkowski on the 80th birthday and at the 60th anniversary of professional career* 347

Rok 2015 jest czasem upamiętnienia dokonań Jana Długosza (1415-1480) – wybitnego polskiego historyka, dyplomaty, arcybiskupa lwowskiego. Był sekretarzem biskupa Zbigniewa Oleśnickiego i zarządcą majątku biskupstwa, wychowawcą synów Kazimierza Jagiellończyka, z ramienia biskupa posłował do papieża.

W podjętej przez Sejm RP uchwale ustanawiającej go patronem 2015 roku przypomniano, że Jan Długosz jest uważany za ojca polskiej historiografii i heraldyki, twórcę największego dzieła (12 ksiąg) opisującego dzieje państwa polskiego do 1480 roku – *Roczniki, czyli Kroniki sławnego Królestwa Polskiego*. Zwrócono także uwagę na szczególne znaczenie jego dzieł dla polskiego dziedzictwa kulturowego. Jest on autorem cennych źródeł *Liber Beneficiorum Dioecesis Cracoviensis*, opisu chorągwi zdobytych w wojnach z Krzyżakami, żywotów świętych, katalogów arcybiskupów i biskupów polskich.

Przekazujemy na Państwa ręce kolejny numer półrocznika pedagogicznego „Nauczyciel i Szkoła” 2015, 1(57). Problematyka artykułów jest różnorodna i przydatna w pracy edukacyjnej. Z naszej strony zapewniamy o wysokiej jakości prezentowanych tekstów, w których każdy znajdzie coś ciekawego.

Jednocześnie czekamy na wszelkie uwagi i propozycje odnośnie do treści kolejnych numerów. Jakie tematy Państwa interesują? Jakie artykuły chcieliby Państwo przeczytać? Jesteśmy również otwarci na współpracę i czekamy na interesujące teksty, opracowania, sylwetki i recenzje związane z edukacją w naszym kraju i na świecie.

Zapraszamy do lektury!

Redakcja

ROZPRAWY I ARTYKUŁY NAUKOWE

DISSERTATIONS AND SCIENTIFIC ARTICLES

Dorota Luber

Górnosłaska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Kardynał August Hlond w trosce o wychowanie młodych pokoleń

Cardinal August Hlond
in an effort to educate the young generation

„Duzo rzeczy ginie, ale są rzeczy, które zginąć nie mogą: są rzeczy, które się nie przeżyły, są rzeczy, które są wieczne i te walory wieczne jako przez człowieka nie stworzone, przeżyć się nie dadzą, one istnieć będą dalej”.

August Hlond¹

Słowa kluczowe

Wychowanie, moralność, wartości, młodzież, Bóg, wzór osobowy, pedagogia

Streszczenie

Niniejsze opracowanie podejmuje zagadnienie wychowania w kontekście myśli chrześcijańskiej Kardynała Augusta Hlonda, którego pedagogia zawiera wiele elementów uniwersalnych. Świadczy o tym wiele ciepłych słów Kardynała skierowanych do młodzieży, z których emanuje miłość, ale które są także przeniknięte wymaganiami stosownymi dla procesu wychowania. Prawdziwe bowiem wychowanie nie może abstrahować od pewnej dozy przymusu, który pozwoli respektować normy i zasady moralne, jak również internalizować wartości niezbędne dla pełni człowieczeństwa.

August Hlond szczególną troską obejmował młodzież, która miała przejąć dziedzictwo przeszłych pokoleń i podjąć walkę o moralny wymiar Narodu

¹ A. Hlond, *Przemówienie w czasie poświęcenia statuy Matki Bożej przed katedrą wrocławską – 23 września 1948 r.*, w: *W służbie Boga i Ojczyzny*, S. Kosiński (oprac.), Warszawa 1988, s. 259.

i Ojczyzny. Nieustannie uwrażliwiał ją na aksjologiczny wymiar człowieczeństwa i wzywał do pracy nad sobą. We współczesnej dobie słowa Kardynała nabierają szczególnej mocy, gdyż brakuje autorytetów, które mogłyby być dla młodzieży wzorami, bo tak naprawdę to młodzi ludzie potrzebują kogoś, kto wskaże drogę – tę, którą wcześniej przeszedł sam...

Key words

Education, morals, values, youth, God, personal model, pedagogy

Summary

This paper takes up the idea of education in the context of Christian thought of Cardinal August Hlond, whose pedagogy includes many universal items. Evidenced by the many warm words of Cardinal addressed to the young people, which exudes love, but which are also imbued with the requirements applicable to the process of education. Because true education cannot disregard a certain amount of pressure which will respect the moral principles and standards, as well as internalize the values necessary for the fullness of humanity.

August Hlond particular concern included the young people who would take over the legacy of past generations, and to fight for the moral dimension of the Nation and Homeland. He constantly urged to become more sensitive to the axiological dimension of humanity and called to work on yourself. Today, the words of Cardinal Hlond take special power, as there is no authority that could be models for the youth. They really are young people and need someone to show them the way – that one he has previously passed...

Inspiracji do niniejszego artykułu dostarczył ogląd otaczającej rzeczywistości, który to wywołał refleksję nad jakością współczesnego wychowania, ze szczególnym uwzględnieniem środowiska rodzinnego, które jest pierwszym i podstawowym środowiskiem wzrostu i rozwoju człowieka². Postępujący proces relatywizacji zachowań prospołecznych, wartości, norm i zasad – w tym przede wszystkim moralnych – wydobyl na jaw myśl pytającą o istotność wychowania, o *bios* i *agos* w wychowaniu, o wolność i przymus, o kształtowanie i urabianie czy też wspomaganie i towarzyszenie. Takie pytania stawia każdy rozważny wychowawca, któremu nieobce są różnorodne uwarunkowania pedagogicznych inter-

² Rolę rodziny i tradycji rodzinnych w życiu człowieka podkreślają J. Mikuła i E. Szymik, autorzy scenariusza lekcji wychowawczej dla klasy I liceum. Zob. J. Mikuła, E. Szymik, *Ja i moja rodzina – dawniej, dziś i jutro* (Scenariusz lekcji wychowawczej dla klasy I liceum), „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3-4 (32-33), s. 223-226.

akcji, których „efektem finalnym” ma być dobrze wychowany człowiek. Jakkolwiekby jednak nie analizować wielorakich istotności wychowania, zawsze wyłoni się z nich refleksja nad rolą pierwszych wychowawców – matki i ojca, wszak to oni czuwają nad swymi dziećmi i oddziałują wychowawczo, to oni winni być gotowi i czujni wobec wyzwań współczesności, aby wprowadzać swe pocięchy w meandry rzeczywistości.

Współczesna rzeczywistość wychowawcza

„Jeśli widzimy człowieka takim, jakim jest, czynimy go gorszym. Jeśli widzimy go takim, jakim może się stać, pomagamy mu w tym, by taki się stawał” (G.W. Goethe)³.

Nie jest to jednak zadanie łatwe we współczesnym świecie, zresztą nigdy nie było. Żyjemy w czasach szybkich przemian, rzeczywistość wokół nas zmienia się obecnie niezwykle ekspansywnie; rozwój nauki i techniki, nowe, lub też narastające zjawiska kulturowe, dylematy o podłożu etycznym. Życie, które stopniowo poniekąd przenosi się w cyberprzestrzeń. Wszystko to sprawia, że niejednokrotnie czujemy się bezradni wobec problemów współczesnego świata. Z niepokojem obserwujemy jak dawne, ale przecież uniwersalne normy, zasady i wartości, wypierane są przez tendencje hedonistyczne, relatywizm wartości, konsumizm czy utylitaryzm.

To my dorośli nie zawsze jesteśmy gotowi, aby wskoczyć do pociągu o nazwie „nowoczesność”. A co dopiero młodzi ludzie – oni, poszukujący własnej tożsamości, czują się w dwójnasób zagubieni pośród mirażu współczesnego świata. Zewsząd docierają do nich megabajty – niejednokrotnie sprzecznych – informacji. Młody człowiek nie zawsze jest przygotowany do tego, aby uruchomić mechanizmy obronne i uciec od fałszu, zakłamania, niesprawiedliwości; dlatego czując się bezradny, ucieka w różnego rodzaju uzależnienia, a w ostatnim czasie coraz częściej w śmierć.

Współczesna młodzież jest inna aniżeli dwie, trzy dekady temu; my nie dorastaliśmy wśród megabajtów informacji, kakofonii dźwięków, stale zmieniających się mód, trendów, obrazów, nowych modeli komórek, TV, samochodów, MP3, MP4 – zapomniałam – teraz liczą się już tylko iPody czy iPhony. Świat, w którym my dorastaliśmy i świat naszych

³ P. Pellegrino, *Mali dzisiaj, dorośli jutro. Propozycje wychowawcze dla dorastających*, Warszawa 1995, s. 111.

dzieci to dwie różne rzeczywistości. Tu już nie można mówić o różnicy pokoleń – między nami jest przepaść!

Dorośli w pewnym momencie przypominają sobie – bo już to przeżyli – że można mieć jeden model przez 10 lat i też być zadowolonym. A młodzi w to grają, dla nich nie ma kiedyś, dziś to jedyna rzeczywistość. Wśród młodzieży często słyszy się zdanie – „Nie przywiążuj się, bo będzie bolało”. Oni tak sobie radzą wzajemnie – nie przywiążuj się do stylu życia, do rzeczy, ale także do ludzi. Dlatego wchodzą w relacje przyjacielskie, koleżeńskie czy uczuciowe na zasadzie wkalkulowanego dystansu – dziś jestem z tobą, jutro mogę być z kimś innym; dziś tu, a jutro melanż, życie zaprowadzi mnie gdzie indziej – muszę być na to gotowy, więc ty też bądź. To jest bardzo bolesny styl życia.

Uważam, że to poza, pod którą ukrywa się pragnienie bliskości, ale młodzi nie bardzo wiedzą, co to jest i czy bezpiecznie jest to przyjąć. Bo dom rodzinny... albo zapracowani rodzice – zaspokajający wyłącznie potrzeby materialne, albo rozwiedzeni – zawiedli zaufanie, zniszczyli poczucie bezpieczeństwa dziecka, wiarę w miłość, wierność i inne wartości – tak przecież dla niego ważne! W powietrzu wisi nieustanna dyskusja o porzucaniu, przerzucaniu się na coś, o zmianie jako konieczności – także zmianie uczuć, poglądów, wartości, przyjaciół.

Może ktoś powie, że nie widać w młodych tego pragnienia bliskości – istota sprawy nie tkwi w tym, że młodzież jest kolorowa, zbuntowana i trudna (zawsze taka była), tylko w tym, że wyprzedza dorosłych – to dzieciaki stają się przewodnikami w świecie nowoczesności. To dzieci próbują nadawać ton i kierować starszymi. A kiedy jest się młodym i żegluje się samotnie – łatwo wpłynąć w ciemną strefę i podjąć ryzykowne zachowania – przemoc, seks, alkohol, narkotyki itp. Jedno jest pewne – im słabszy wpływ domu rodzinnego i dorosłych, tym silniejszy wpływ rówieśników i mediów. Francuski socjolog i filozof Jean Baudrillard postawił tezę, że dla młodzieży TV jest realniejsza niż rzeczywistość. Trudno nam dorosłym w to uwierzyć, a powinniśmy – sami toniemy w serialach. To nieobecność dorosłych sprawia, że tak ważna staje się grupa rówieśnicza – ważniejsza teraz niż kiedykolwiek w historii.

Jak im pomóc, co robić? Przecież nie można ich zostawić w tym jakże trudnym, ale przecież pięknym momencie dorastania... Dlatego jesteśmy zobligowani, żeby coś zrobić! Żeby nie poprzestać na etapie refleksji – rząd powinien coś z tym zrobić. To porażka – totalna porażka! Stwierdzić swoją niewspółczesność i zatopić się w iluzji. Zrób coś, staw

coła – jeśli to zrobisz, nauczysz swoje dziecko – będzie wiedziało, jak sobie radzić. Mało jest ludzi, który chcieliby wywierać wpływ na młodych, ale jednak są. Ojciec Jan Góra, Jurek Owskiak – dwie ekstremalnie odległe przestrzenie, ale właśnie o to chodzi. A Jan Paweł II? Wokół niego krążyła także młodzież ateistyczna i wątpiąca – było tam wielu agnostyków, ale oni chcieli go słuchać, bo czuli jego autentyczność i mądrość. Mimo że nie mówił ich językiem i nosił suknie, to jednak był przewodnikiem – a przewodnika potrzebuje każdy człowiek, szczególnie młody, zagubiony pośród mirażu współczesnego świata⁴.

Rys pedagogii Prymasa Hlonda

„Polska urośnie do znaczenia i potęgi moralnej i będzie natchnieniem przyszłości Europy, jeżeli nie ulegnie bezbożnictwu, a w rozgrywce pozostanie niezachwianie po stronie Boga. Jako promieniujący ośrodek chrześcijański Polska będzie powagą i może odegrać rolę wzoru oraz pośredniczki oczekiwanego braterstwa narodów...”⁵.

Nawiązując do powyższych refleksji o wychowawcach i wychowaniu, przywołam postać niezwykłą, nietuzinkową, która realizując sobie właściwy ideał doskonałości, pozostawiła ów wzorzec potomnym. To Kardynał August Hlond, który całkowicie oddał się służbie Bogu i człowiekowi – szczególnie temu młodemu, poszukującemu – któremu często w twardych słowach przypominał, że to Bóg jest tą drogą, po której krocząc, każdy człowiek odnajdzie prawdę, dobro i piękno. „Moim zadaniem – napisał w pierwszym, po objęciu kierownictwa administracji apostołskiej, liście pasterskim – będę prowadzić was drogą wiary i cnoty do Boga, do nieba, utwierdzając, oświecając, podnosząc, ratując. Wszyscy mają prawo do mej miłości, do mej pracy i opieki i wszystkim chcę służyć, wszystkim się zająć, aby wszystkich Chrystusowi pozyskać”⁶. Jego zaangażowanie w działalność na rzecz dobra Kościoła i narodu polskiego stanowią do dzisiaj niekwestionowane świadectwo Jego wielkości i heroizmu. Nic zatem dziwnego, że postać Kardynała wzbudza szczerze zainteresowanie w sercach katolików, gdyż

⁴ Por. J. Kurzępa, *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*, Kraków 2007, s. 9-11.

⁵ A. Hlond, *List Episkopatu do wiernych – 18 lutego 1946 r.*, w: *W służbie Boga...*, dz. cyt., s. 208.

⁶ A. Hlond, *Pierwszy list pasterski – Katowice, 17 grudnia 1922 r.*, w: *W służbie Boga...*, dz. cyt., s. 16.

była to postać wyjątkowa, wręcz święta, o czym zresztą świadczy toczący się proces beatyfikacyjny.

W przebogatej spuściznie nauczania kardynała Hlonda odnaleźć można wiele treści, których celem było uwrażliwianie człowieka na wartości duchowe kształtujące jego egzystencję w wymiarze moralnym. Szczególne miejsce w tym względzie przyznawał on wierze, stwierdzając, że „lud wyzuty z wiary, nie znajduje już w niczym innym dostatecznej zachęty i siły etycznej i musi moralnie upaść”⁷. Stąd też nieustannie upominał się o człowieka jako chrześcijanina, którego przyrodzona i nadprzyrodzona godność stanowi wartość najwyższą z racji „Bożego obrazu”, jaki w sobie nosi. Urzeczywistnianie tego obrazu dokonuje się na płaszczyźnie etycznej, dlatego wartości moralne pełnią rolę fundamentalną.

Wartości etyczne posiada się bowiem nie tylko w ten sposób, że się o nich wie i w intelektualnym wymiarze je poznaje czy nawet uznaje, ale że się nimi żyje, że się je ożywia w sobie i czyni zarówno drogowskazem dla własnego postępowania, jak i uzasadnieniem życia. Żyjąc w ludziach, będąc treścią ich przekonań i postaw, zaczynają w ten sposób same istnieć realnie. Wartości tych bowiem nie stworzył człowiek – one zostały nam dane, objawione i, niezależnie od światopoglądu konkretnego człowieka, należą do jego istoty. Wartości są esencją człowieka – człowiek jest ich nosicielem – są uniwersalne, powszechne i obiektywne⁸.

Wydaje się, że w dzisiejszych czasach nauczanie Augusta Hlonda nabiera jakby szczególnego znaczenia z uwagi na postępujący proces degradacji człowieka, dehumanizację fundamentalnych wartości, które ustąpiły miejsca hedonizmowi, utylityzmowi i relatywizmowi etycznemu. Młody człowiek często czuje się zagubiony pośród chaosu norm i wartości, pośród mirażu współczesnego świata, w którym nie ma już miejsca na zasady moralne, ale obowiązuje prawo silniejszego, bogatszego czy po prostu sprytniejszego. Młodzi ludzie szukają odpowiedzi na wiele trudnych pytań, jakie stawia im świat i brutalna niekiedy rzeczywistość⁹. „Młody człowiek potrzebuje pomocy w zapanowaniu nad samym sobą, w przeciwieństwie do tych, którzy nie są w stanie niczego im zaproponować i z obawy przed

⁷ A. Hlond, *Odezwa w sprawie II Śląskiego Zjazdu Katolickiego*, w: K. Kurek, *Naród kochające głęboko*, „Nostra” 208-209/1981, s. 99.

⁸ Por. J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 2000, s. 113.

⁹ Por. P. Migąła, *Analiza psychospołeczna młodzieży w okresie dorastania społecznego*, w: *Współczesna rodzina polska. Jej stan i perspektywy*, t. II, H. Cudak, H. Marzec (red.), Piotrków Trybunalski 2005, s. 166.

wywieraniem wpływu, starają się od nich niczego nie wymagać¹⁰. Trzeba zatem uświadamiać mu granice i uczyć respektowania granic innych. Te symboliczne bariery chronią przed niebezpieczeństwami świata zewnętrznego, mogą też uratować wiele młodych istnień przed pułapką egzystencjalnej pustki i aksjologicznym konfliktem prowadzącym już tylko w dół. Bo przecież, jak napisał Stefan Kunowski: „bez prawdziwego wychowania moralnego nie podobna stać się ludzkim, prawdziwym człowiekiem, przeciwnie, bez takiego wychowania następuje tylko wyrodnienie moralne, zachodzi proces alienacji, który stanowi wynaturzenie się człowieka, zewzwierzęcenie, wyzbycie się własnej natury ludzkiej”¹¹.

Dlatego w niniejszym artykule podjęłam problematykę pedagogicznych aspektów nauczania Kardynała Hlonda w kontekście aksjologii, aby ukazać znaczenie wartości etycznych dla funkcjonowania człowieka. Wymiernym tego dowodem jest szczere i autentyczne zatroskanie tego pasterza Kościoła polskiego, znajdujące wyraz w licznych homiliach, przemówieniach czy odezwach do wiernych, wzywających do zaangażowania się na rzecz odnowy moralnej w wymiarze indywidualnym i społecznym. Szczególną jednak uwagę chciałabym poświęcić słowom Kardynała skierowanym do młodzieży, która dla niego była nadzieją i przyszłością narodu, zdolną podjąć walkę o godność polskiej duszy. Swoją wiarę w młodzież wyraził słowami: „Wierzę w wasze gorące serca, wierzę w szlachetne porywy, wierzę w waszą siłę i wiem, że na tężyznie waszego ducha i rąk waszych spoczywać będzie przyszłość kraju. (...) nie odrodzimy kraju i ludu, jeżeli wy ze śląską energią nie podejmiecie bezwzględnej walki z każdym objawem nieobyczajności i alkoholizmu...”¹².

W trosce o moralny wymiar wychowania

„Kultura prawdziwa oznacza postęp, a przede wszystkim postęp moralny, który dokonywać się może jedynie na zasadach wiary. Kultura bez wiary, to forma czcza i próżna. Dopiero wiara napędza ją treścią i prawdą”¹³.

¹⁰ P. Pellegrino, dz. cyt., s. 143.

¹¹ S. Kunowski, *Wychowanie moralne jako element wychowania chrześcijańskiego*, „Znak” 42-43/1976, s. 75.

¹² A. Hlond, *Odezwa do katolickiej Młodzieży Śląska*, w: *W służbie Boga...*, dz. cyt., s. 100.

¹³ A. Hlond, *List pasterski: O życie katolickie na Śląsku – Katowice, 1 marca 1924*, w: *W służbie Boga...*, dz. cyt., s. 19.

Wielu zarzuca Kardynałowi stanowczość i bezwzględność w stawianiu wymagań, niemniej jednak zarówno jego postawa życiowa, jak i wybitne zaangażowanie w krzewienie wiary dają podstawy do zrozumienia zasadności tak twardych treści. Przede wszystkim zaś pragnął gorąco, aby człowiek zrozumiał istotę swego bytowania tu na ziemi; pojął, jak wielkim darem jest życie ofiarowane mu przez Boga; aby wreszcie na tej drodze realizował swoje powołanie i urzeczywistniał „obraz Boży”, jaki w sobie nosi. „Coraz śmielej wypowiada się stara zasada, że trzeba odbudować człowieka przez należyte zorientowanie go do Boga i przywrócić mu zmysł etyczny, uczący go odczytywać po dawnemu normy moralne w swym religijnym sumieniu. (...) W tym duchu budowniczy przyszłości mówią otwarcie o służbie bożej i sumieniu religijnym...”¹⁴. Nieustannie zatem przywoływał zasady życia chrześcijańskiego, zwracając uwagę na ich stałość i autentyczność: „Katolicyzm jest chrześcijaństwem. Nie jest chrześcijaństwem plus X, lecz chrześcijaństwem, wyłącznie chrześcijaństwem bez błędów dogmatycznych, bez wyłomów w ewangelicznym kodeksie prawa moralnego. W jego realizacji zachodzą i zawsze się powtarzać będą niedociągnięcia, spowodowane słabością ludzką, lecz jako treść wiary i jako zasada moralna katolicyzm oddaje wiernie i interpretuje ściśle naukę Chrystusa. Nie jest więc chrześcijaństwem, przesadnym, fanatycznym, niezyciowym, lecz po prostu chrześcijaństwem takim, jakim Chrystus oddał w opiekę ludzkość”¹⁵.

Kardynał upatrywał w młodzieży szerokie spectrum możliwości, które sukcesywnie wspierał i motywował młodych ludzi do działania na rzecz moralnej odnowy narodu i ojczyzny. Wierzył głęboko, że młodzież podejmie wyzwania stojące przed człowiekiem XX wieku i stanie na straży tych wartości, które decydują o kształcie ludzkiego „ja” w wymiarze moralnym. Niestrudzenie więc wzywał: „Nie odmawiajcie Chrystusowi i Kościołowi swej współpracy nad religijnym odnowieniem Narodu i życia zbiorowego. Polska bowiem ma być budowaniem Bożym nie tylko w sercach i rodzinach, lecz również w Państwie. Polska urośnie do znaczenia i potęgi moralnej i będzie natchnieniem przyszłości Europy, jeżeli nie ulegnie bezbożnictwu, a w rozgrywce pozostanie niezachwianie po stronie Boga”¹⁶. Kardynał miał świadomość, że u progu nowych czasów nadszedł moment ostatecznej decyzji, czy pójść za Chrystusem,

¹⁴ A. Hlond, *Europa odrodzi się Chrystusem*, w: tamże, s. 187-188.

¹⁵ Tamże, s. 191.

¹⁶ A. Hlond, *List Episkopatu do wiernych – Poznań, 18 lutego 1946 r.*, w: tamże, s. 208.

czy też z bezbożnictwem przeciw Chrystusowi. Dlatego przypominał: „Młodzieży! Twoje jutro i nasze jutro, jutro szczęśliwego narodu i jutro wielkiego, pomyślnego Państwa – to Polska Chrystusowa”¹⁷. Młodzież zaś ma być gospodarzem tej świętej ziemi; pokoleniem najgłębiej chrześcijańskim i najszczytniej polskim. Wśród największego kryzysu człowieka ma strzec godności polskiej duszy, nie ulegać pokusom materii, ale wnieść w nowe życie polskie tę rewolucję, która prawdziwą wielkość stworzyć może, a która dokonuje się w jasnych, gorących i wierzących sercach¹⁸.

Zdumiewające jest to zaufanie pokładane w młodzieży, uderzający optymizm, ale i radykalizm poleceń, jakie kierował do niej w swoich słowach. Kardynał nie wahał się używać mocnych i twardych słów, wiedział bowiem, że należy stawiać wymagania – zwłaszcza młodemu człowiekowi, tak często przecież zagubionemu i narażanemu na rozmaite pokusy, którym nie zawsze potrafi się oprzeć. Był dla młodzieży jak ojciec – serdeczny i czuły, dostrzegający jej wartość, ale także jak ojciec surowy, który siłą i mocą swego głosu przywoływał ją do porządku: „Praca na ziemi waszych ojców to wasze posłannictwo. Spełnić je może tylko pokolenie o głębokich i świętych zasadach, potężnym zasobie siły moralnej i prawym sumieniu”¹⁹.

Centralnym motywem nauczania Augusta Hlonda była zatem głęboka troska o urzeczywistnianie prawa Bożego na wszystkich płaszczyznach życia indywidualnego i wspólnotowego, gdyż to ono wytycza jasno określone cele życiu prywatnemu, kościelnemu i narodowemu. Tę myśl starał się wpoić młodzieży podczas wielokrotnych z nią spotkań na Zjazdach Katolickich, Kongresach Misyjnych czy wreszcie w czasie czuwań u Matki Bożej na Jasnej Górze. Pragnął także, aby młodzi ludzie byli orędownikami prawdy i apostołami Chrystusa, do czego zachęcał ich słowami: „Naprzód więc droga młodzieży, nie ustawajcie w zapale, bo pracujecie dla wielkiej sprawy”²⁰. W odezwie do młodzieży katoli-

¹⁷ A. Hlond, *Przemówienie na Jasnej Górze podczas Zlotu Katolickiej Młodzieży Męskiej – 25 września 1938 r.*, w: tamże, s. 150.

¹⁸ Por. A. Hlond, *Przemówienie podczas Mszy św. w kościele św. Anny w Warszawie do młodzieży akademickiej na zakończenie rekolekcji wielkopostnych – 16 marca 1947 r.* (zbiory własne).

¹⁹ Cyt. za: W. Bagiński, *Ks. Prymas August Kard. Hlond – przyjaciel młodzieży*, „Nostra”, 208-209/1981, s. 101.

²⁰ A. Hlond, *Przemówienie na Młodzieżowym Kongresie Misyjnym w Oświęcimiu – 18 kwietnia 1926 r.*, w: *W służbie Boga...*, dz. cyt., s. 40.

ckiej napisał: „Naród kochajcie głęboko, służcie jego szczęściu, w jego życie wnoście świeże, zdrowe energie fizyczne i duchowe. Pamiętajcie, że naród to nie jedna warstwa. Naród to wszyscy. Wszystkich kochajcie, nawet wtedy, gdy błędzą i kiedy ich błędy potępiać i zwalczać musicie. Strzeżcie duszy Narodu od skażenia i deprawacji, opierając się wyuzdaniu obyczajów i tępiąc każdą pornografię w piśmie i w widowisku. Państwu i jego wielkości oddajcie się z dumą i z całej duszy. Dziś i jutro dbajcie o jego charakter katolicki. Uczcie się ponosić ofiary dla Ojczyzny i czuwać nad jej bezpieczeństwem”²¹.

Kardynał miał świadomość, że o duszę młodzieży ubiegają się i walczą różnego rodzaju ugrupowania ideologiczne, chcąc zawładnąć szlachetnymi duszami pragnącymi realizować myśl Bożą, służyć prawdzie objawionej i wiecznemu prawu moralnemu. Dlatego też mocno wspierał działalność Stowarzyszenia Młodzieży Polskiej, którego działalność oparta była o wymiar etyczny i prawo Boże. Gorąco pragnął, aby to właśnie młodzież budowała pomosty między nowoczesnym człowiekiem a duchem Bożym; aby sprzymierzyła naród z Chrystusem i porwała innych do wiary rewolucjonizującej pokolenia w duchu Chrystusa. Wzywał więc: „Nie tłummy porywów! Nie chcemy gasić ducha (1 Tes 5,19). W sumieniu i uniesieniach młodzieży, idącej przebojem przez współczesne dżungle bezbożnictwa, działa tchnienie Ducha Bożego”²². W rozumieniu Kardynała, młodzież należy otoczyć szczególną troską, a przede wszystkim miłością, gdyż bez niej zapał wychowanków gaśnie, duch upada, a energia zamiast ku dobru ukierunkowuje się w stronę zła, które permanentnie zniewala człowieka.

Wielką wagę przywiązywał August Hlond do roli, jaką miała odegrać młodzież przy odbudowie państwa polskiego, szczególnie na płaszczyźnie życia moralnego, dlatego nieustannie nawoływał ją do pracy nad sobą, nad własnym wymiarem człowieczeństwa. „Przywyknij do życia poważnego i prostego, do ofiar, do pracy twardej i odpowiedzialnej i do cnót praktycznych. Zachowaj w sercu swoim Boga i nieocenioną wiarę naszych przodków”²³. Sukcesywnie wskazywał drogę, którą powinien kroczyć młody człowiek, aby zachować bogatą spuściznę wiary swoich przodków. Strzec się zatem mają łatwizny i fałszywych doktryn, bo te

²¹ Cyt. za: D. Luber, *Młodzieży – budujcie dom, nasz dom – Polskę*, w: *Sługa Boży Kardynał August Hlond Prymas Polski*, Z. Brzezinka (red.), Katowice 2002, s. 82.

²² A. Hlond, *Przemówienie w sprawie obchodów KSMM – Poznań, 7 października 1935 r.*, w: *W służbie Boga ...*, dz. cyt., s. 125.

²³ A. Hlond, *Odezwa do polskiej młodzieży na wygnaniu – Lourdes, 1942 r.*, w: tamże, s. 181.

nie służą budowaniu nowego życia; zachowywać umiar w korzystaniu z rzeczy materialnych; skupiać się zaś na tym, co ducha budzi z letargu i na nowe ścieżki wyprowadza upadłą naturę człowieka. „We współczesnym sporze o stanowisko człowieka wobec ducha i materii postawa nasza powinna być jasna i mocna. Chrześcijaństwo jest wyznaniem i religią ducha. Nigdy nie oddawało czci materii. Adorowało Boga jako najwyższego i wiecznego ducha, który jest Stworzycielem doczesnego świata i Stwórcą nieśmiertelnej duszy człowieczej”²⁴. Siłę i moc dla owej odnowy ducha czerpać należy z Eucharystii, ona jest pokarmem duszy, umocnieniem więzi z Bogiem i zaspokojeniem wszelkich pragnień człowieka. „Tego Chleba anielskiego tak nam potrzeba wśród trudów życia, wśród naukowych wysiłków, wśród tego wszystkiego, co stanowi dziś kontrasty naszego życia”²⁵.

August Hlond jako salezjanin był przeniknięty duchem założyciela Zgromadzenia Salezjańskiego – św. Jana Bosco, toteż i sposób podejścia do młodzieży był bezpośrednim wynikiem aplikacji systemu wychowawczego księdza Bosco, który był mistrzem i wzorem do naśladowania dla Kardynała. Przez wiele zresztą lat miał on możliwość realizacji w praktyce programu wychowawczego, który opierał się na założeniach systemu prewencyjnego Jana Bosco. Jako młody kleryk pracował w Zakładzie Salezjańskim w Oświęcimiu, gdzie objął asystencję i naukę muzyki, ponadto wykładał historię, geografę, matematykę oraz uczył greki. Zadaniem asystenta było ciągle przebywanie z młodzieżą i organizowanie jej zajęć, co przychodziło mu z łatwością; zorganizował m.in. chór, orkiestrę i pisał dla niej utwory. Wychowywał także poprzez artykuły zamieszczane w *Wiadomościach Salezjańskich*, których był redaktorem, napisał o zakładzie oświęcimskim: „Młodzież tam swobodna, szczęśliwa, jak w ciepłym przyjemnym gnieździe rodzinnym. Między takim zakładem a rodziną różnica chyba tylko ta, że tu dziecko wychowuje się w większym kole osób i jest otoczone wpływami ludzi z fachowym wykształceniem pedagogicznym. Toteż tu odmieniły się nie do poznania charaktery, wobec których były bezsilne i stanowczość ojca i czuła pieśczętliwość matki”²⁶. Fundamentem takiego wychowania według modelu

²⁴ A. Hlond, *Przemówienie do młodzieży akademickiej na zakończenie rekolekcji wielkopostnych*, w: tamże, s. 226.

²⁵ A. Hlond, *Przemówienie na Mszy św. akademickiej z okazji rekolekcji – Warszawa, 7 marca 1948 r.*, w: tamże, s. 241.

²⁶ Por. M. Włosek, *Kardynał August Hlond kontynuatorem salezjańskiego modelu wychowania*, www.mogila.cystersi.dusznaa/wyklad2.html/ (dostęp: 17.03.2008).

salezjańskiego jest miłość, autentyczna miłość zwrócona w stronę osoby i wyrażająca troskę o jej dobro. Tylko wtedy możliwa się staje specyficzna *metanoia* – przemiana w toku procesu wychowania.

Wychowując w oparciu o system prewencyjny, August Hlond był zdecydowanym przeciwnikiem jakichkolwiek form represji, wychodził bowiem z założenia, że młodym chłopcom należy zaproponować taką ofertę edukacyjną, która ich zainteresuje i zyska ich aprobatę, a wówczas nie trzeba będzie się uciekać do zniewalających godność wychowanków środków represji i nacisku. Ponadto młodemu człowiekowi należy stale towarzyszyć, aby zyskał on poczucie bezpieczeństwa i miał świadomość, że wychowawca czuwa i w razie potrzeby jest gotowy służyć radą i pomocą. Jako wychowawca młodzieży kardynał Hlond nie poprzestawał wyłącznie na głoszeniu kazań czy rekolekcji, ale organizował czas wolny młodym chłopcom i wraz z nimi potrafił się bawić, grać w piłkę czy przygotowywać przedstawienia teatralne. Swoją postawą zyskał sympatię i zaufanie wychowanków, którzy chętnie słuchali jego ciekawych nauk, mających na celu podniesienie ich poziomu moralnego, gdyż płaszczyzna życia religijnego zawsze stanowiła dla niego zadanie priorytetowe. Wychowanie moralne, wychowanie religijne, pomaga człowiekowi uporządkować wartości według jak najbardziej obiektywnego kryterium dobra i zła. Religia pobudza ludzi, aby rozwijali swój potencjał w celu przeobrażania świata i aby zaakceptowali odpowiedzialność za swoje czyny i za czyny innych.

Wypowiadając się na temat wychowania, August Hlond napisał w artykule *Kształcenie charakteru*, iż „zadaniem wychowania jest wykształcenie ludzi, którzy umieją nad sobą panować, którzy się wyzwolili z ciemnoty i namiętności, którzy pomimo przeszkód pełnią swe obowiązki wytrwale, według wskazówek sumienia (...), ludzi o zdrowym rozsądku i nieugiętej woli, ludzi nie ulegających obcym wpływom, słowem ludzi stałego charakteru. Charakter bowiem jest największą sprężyną człowieka w porządku społecznym i moralnym. (...) Jest zatem obowiązkiem wychowawcy kierować swych uczniów na ludzi stałego charakteru. (...) wyrobić w sobie charakter znaczy nawyknąć do pełnienia obowiązku, znaczy od postanowień za nic nie odstępować, zasad moralności i religii tak stale się trzymać, iżby żadne względy nas od nich odwieść nie mogły. (...) Praca to długa i ciężka, chociaż niezmiernie ważna i szlachetna. (...) Kto uprawia w chłopcu stały i piękny charakter, zapewnia mu szczęście. (...). Na silnych charakterach opierają się narody, na nich spoczywa pomyślność krajów i Kościoła²⁷.

²⁷ Cyt. za: tamże.

Istota tego stwierdzenia zamyka się w konkluzji, która uwzględnia fundamentalną prawdę, iż prawdziwe wychowanie i samowychowanie, jeśli ma być trwałe, bez religii jest niemożliwe. Bez religijnego wykształcenia brak człowiekowi siły, by mógł sam stanowić sobie prawa; pozostanie też biernym wobec życia i wobec siebie samego, choćby mu się etykę uzasadniało w jak najbardziej interesujący sposób²⁸.

Podsumowanie

„Młodzieży Droga! Będziesz gospodarzem tej świętej ziemi (...). Bądź pokoleniem najgłębiej chrześcijańskim i pokoleniem najszczytniej polskim. Niech w tobie dopełni się to odrodzenie polskiej duszy, które rodzi się z pokornego wstrząsu w konfesjonale a dynamizuje się Duchem Świętym i Chlebem mocnych przy eucharystycznym stole”²⁹.

Przedstawiona wizja wychowania moralnego w koncepcji Prymasa Hlonda osadzona jest głęboko na płaszczyźnie personalizmu; dotyczy więc z jednej strony rozwoju osoby, z drugiej zaś poprzez osobę – społeczeństwa. Koncepcja ta obejmuje całego człowieka i sprowadza się do poznania i zrozumienia natury jego człowieczeństwa i osobowości, a więc tego, kim jest osoba wobec siebie i innych, ale także wobec Boga. Niewątpliwie jest to wychowanie oparte na poznaniu prawdy i uznaniu dobra, z poszanowaniem ludzkiej wolności generującej odpowiedzialność.

Przestrzeń wychowania wypełniają przede wszystkim, co oczywiste, dzieci i młodzież. Właśnie w stosunku do nich wychowawca i pedagog jest zobligowany do poszukiwania właściwych celów i dróg realizacji, w prawdzie i wolności. Związane to jest również z samowychowaniem, człowiek bowiem w projekcie samorealizacji skierowanym ku własnemu, wewnętrznemu, osobowemu „ja” ma się stawać jednocześnie jak najbardziej na zewnątrz siebie, tzn. otwierać się na obecność drugiego, być z innymi i uczyć się być dla innych³⁰. „Młodzi ludzie – chłopcy i dziewczęta, wiedzą, że mają żyć dla drugich i z drugimi, wiedzą, że ich życie ma sens, o ile staje się darem bezinteresownym dla drugich”³¹.

²⁸ Por. D. Koźmian, *Wychowanie dziecka w rodzinie i szkole*, w: *Pokój z dziećmi*, B. Smolińska-Theiss (red.), Warszawa 1999, s. 94.

²⁹ A. Hlond, *Przemówienie do młodzieży akademickiej...*, dz. cyt., s. 226.

³⁰ Por. tamże, s. 63.

³¹ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 102.

Dowodzi to, że cały proces odczytywania człowieczeństwa i świata oraz proces spełniania się nie jest izolowany i samotny – nikt nie jest samotną wyspą. Człowiek widzi siebie i buduje siebie przy jednoczesnym współlistnieniu z innymi, wśród nich. Człowiek jest zatem częścią wspólnoty – wśród innych i dzięki innym człowiek spełnia sam siebie i dla innych jest częścią ich życia³². Rozwój duchowy to poszukiwanie przez ludzi punktów zwrotnych w życiu, to odnajdywanie wewnętrznego „ja”, wyjaśnianie sensu życia oraz nadawanie życiu celowości i porządku. Na tej drodze należy wspierać młodego człowieka, aby rozwijał w sobie te wartości duchowe, które pozwolą mu rozpoznać znaczenie przekonań i postaw ukierunkowanych na jego egzystencjalny rozwój. Zarówno wychowanie religijne, jak i moralne ma fundamentalne znaczenie dla oddziaływań powstrzymujących młodych ludzi przed podejmowaniem zachowań ryzykownych, a co za tym idzie i przestępczych. Życie jako przymierze z Bogiem ma sens, gdyż jest to próba myśli, serca i woli, prawdy, miłości i odpowiedzialności, przez którą człowiek realizuje się w wymiarze wspólnoty, rodziny, społeczeństwa, narodu i Kościoła.

Wiara stanowi płaszczyznę wychowania człowieka świadomego własnego powołania i misji, człowieka zmierzającego ku szczytom, szlachetnym ideałom; wreszcie człowieka, który nie rozplywa się w świecie rzeczy i innych ludzi, mając świadomość swojej godności. Wychowanie religijne i moralne nie może podawać gotowych rozwiązań i konkretnych instrukcji postępowania, ale powinno inspirować w podejmowaniu decyzji oraz pomóc w rozwijaniu podstaw i kryteriów oddziaływania profilaktycznego. Co więcej, stanowi swego rodzaju wyzwanie, którego podjęcie może uratować wiele młodych istnień przed pułapką egzystencjalnej pustki i aksjologicznym konfliktem prowadzącym już tylko w dół.

Kiedy młody człowiek zna granice pomiędzy dobrem a złem w wymiarze moralnym, kiedy wie, co jest pożądane dla niego i dla innych, co powinien zrobić – wówczas rozwija się w nim poczucie bezpieczeństwa, a przede wszystkim poczucie własnej wartości. Świadomość „bycia” dla innych, „bycia” potrzebnym, generuje u człowieka zwiększoną aktywność na polu samodoskonalenia i kształtowania świata wokół siebie. Nie będzie musiał uciekać w świat iluzji związanych z nałogami, sektami czy grupami przestępczymi. Poczucie własnej wartości i akceptacja ze strony najbliższych pozwoli mu dokonywać wyborów aksjologicznie

³² K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983, s. 11.

dojrzałych i poprawnie kształtować moralność w sobie i wokół siebie. Jeżeli będzie wzrastał ze świadomością, że „jest kochany”, że „ma Ojca” i „że każde życie, nawet najbardziej bezsensowne w oczach ludzi, ma wieczną i nieskończoną wartość w oczach Boga”³³, odnajdzie „bezpieczne miejsce” na ziemi.

Myszę, że w dorosłych – rodzicach, wychowawcach – za mało jest wiary w to, że ich przekaz dociera, a wysiłki przyniosą efekty. Jeżeli przekaz jest autentyczny, czyli za słowem idą czyny, to jest także wiarygodny. „To kim jesteś, krzyczy głośniejszy, aniżeli mówią słowa!” (R.W. Emerson)³⁴. Wzór osobowy ma w wychowaniu ogromne znaczenie, szczególnie młodzi ludzie poszukują kogoś pociągającego i urzekającego, kto będzie obok, wysłucha, wskaże drogę. Na pewno jednym z takich ideałów może być Prymas Hlond, który swoją postawą i wskazaniem staje się uniwersalnym moralnie i pedagogicznie wzorem.

Bibliografia

- Biuletyn Salezjański „Nostra”* 1981, nr 208-209, Kraków 1981.
- Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994.
- Koźmian D., *Wychowanie dziecka w rodzinie i szkole, w: Pokój z dziećmi*, B. Smolińska-Theiss (red.), Warszawa 1999.
- Kunowski S., *Wychowanie moralne jako element wychowania chrześcijańskiego*, „Znak” 1976, nr 42-43.
- Kurzępa J., *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*, Kraków 2007.
- Migała P., *Analiza psychospołeczna młodzieży w okresie dorastania społecznego*, w: *Współczesna rodzina polska. Jej stan i perspektywy*, t. II, H. Cudak, H. Marzec (red.), Piotrków Trybunalski 2005.
- Mikuła J., Szymik E., *Ja i moja rodzina – dawniej, dziś i jutro (Scenariusz lekcji wychowawczej dla klasy I liceum)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3-4 (32-33).
- Pellegrino P., *Mali dzisiaj, dorośli jutro. Propozycje wychowawcze dla dorastających*, Warszawa 1995.
- Sługa Boży Kardynał August Hlond Prymas Polski*, Z. Brzezinka (red.), Katowice 2002.

³³ Por. Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, dz. cyt., s. 17.

³⁴ Cyt. za: P. Pellegrino, *Mali dzisiaj, dorośli jutro. Propozycje wychowawcze dla dorastających*, dz. cyt., s. 69.

Szymik E., *Profilaktyka, zagrożenie i co dalej...?*, „Nauczyciel i Szkoła” 2011, nr 1 (49).

Włosek M., *Kardynał August Hlond kontynuatorem salezjańskiego modelu wychowania*, www.mogila.cystersi.dusznaa/wyklad2.html/ (dostęp: 17.03.2008).

Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.

W służbie Boga i Ojczyzny, S. Kosiński (oprac.), Warszawa 1988.

Jan Łysek

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

Radykalizm w wychowaniu

Radicalism in education

Słowa kluczowe

radykalizm, wychowanie, radykalizm ewangeliczny, relatywizm, permisywizm, sekularyzacja, antyklerykalizm, pedagogika ignacjańska

Streszczenie

Kryzys wartości i autorytetów oraz coraz powszechniejszy relatywizm warunkują sens refleksji pedagogicznej dotyczącej konieczności radykalizmu w wychowaniu.

Potrzeba radykalizmu w wychowaniu uzasadniona jest również tym, że coraz bardziej powszechne stają się następujące zagrożenia: relatywizm moralny, relatywizm kulturowy, permisywizm, sekularyzacja i antyklerykalizm.

Sensem refleksji pedagogicznej w procesie wychowania może być istota radykalizmu ewangelicznego oraz odniesienia do założeń pedagogiki ignacjańskiej, a zwłaszcza do *cura personalis* i *magis*.

Key words

radicalism, education, evangelical radicalism, relativism, permissiveness, secularization, anticlericalism, Ignatian pedagogy

Summary

Crisis of values and authority, and the increasingly widespread sense of relativism condition pedagogical reflection on the need to radicalism in education.

The need for radicalism in education is also justified by the fact that more and more common are the following risks: moral relativism, cultural relativism, permissiveness, secularization and anticlericalism.

The meaning of pedagogical reflection in the educational process may be the essence of evangelical radicalism and references to assumptions Ignatian pedagogy, especially for *cura personalis* and *magis*.

Współczesny kryzys wartości i autorytetów oraz coraz bardziej powszechny relatywizm warunkują sens refleksji pedagogicznej dotyczącej radykalizmu w wychowaniu. Według *Słownika Języka Polskiego PWN* radykalizm to „bezkompromisowość i stanowczość (...), kierunek zmierzający do wprowadzenia zasadniczych zmian”¹. Nie chodzi tutaj oczywiście o rozumienie istoty radykalizmu w polityce, gdzie przyjmuje się skrajne poglądy i celem staje się całkowite przekształcenie istniejących stosunków społecznych, a radykalizm „jest środkiem, przy pomocy którego ludzie współcześni przedstawiają to, co nieprawdopodobne, jako jedynie możliwe. (...) To niecierpliwe marzycielstwo myli lukę z wolnym polem. Ich aktorzy chcą ratować silną asymetrię przy pomocy misji, projektów i innych gestów mających charakter samouszczęśliwiających ataków, w czasach, które poddają się już prymatowi uprzejmości, symetrii, zahamowań, wzajemnego oddziaływania”². Tak naprawdę jednak niemal wszystkie „gesty radykalizmu stały się dzisiaj puste. A niektóre formy radykalizmu są wręcz czystym cynizmem”³.

Refleksja na temat radykalizmu potrzebna jest jednak w wychowaniu. Choć w edukacji zorientowanej na człowieka brak kompromisu jest trudny do przyjęcia, to jednak stanowczość oraz wprowadzenie zasadniczych zmian w procesie wychowania stają się niezwykle istotne jako antyteza do coraz bardziej powszechnych zagrożeń, jakimi są:

- relatywizm moralny („pogląd, że istnieje wiele systemów wartości i żaden z nich nie jest systemem absolutnie najlepszym, więc różne kultury są uprawnione do stosowania różnych systemów; potocznie (...) działanie jednostek lub grup społecznych, polegające na odwoływaniu się do tych systemów wartości (...), które sprzyjają realizacji chwilowych oczekiwań bądź interesów”⁴); relatywizm kulturowy („pogląd głoszący, iż żadna praktyka kulturowa nie jest dobra ani zła sama w sobie, ale musi być oceniona w kontekście, w jakim funkcjonuje. Takie spojrzenie doprowadziło obserwatorów do powstrzymania się od ocen oraz sądów wartościujących obce praktyki z punktu widzenia własnej kultury. Relatywizm kulturowy odrzuca więc możliwość wartościowania obcej kultury przez pryzmat własnych war-

¹ *Słownik Języka Polskiego PWN, Radykalizm*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/radykalizm;2573351.html>.

² P. Sloterdijk, *Kryształowy pałac. O filozoficzną teorię globalizacji*, Warszawa 2011, s. 228-229.

³ J. Habermas, *Gesty radykalizmu są dziś puste*, „Krytyka Polityczna” 2007, nr 11-12.

⁴ *Relatywizm moralny*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Relatywizm_moralny.

tości, prowadząc do większego obiektywizmu w postrzeganiu swojej i obcej kultury”⁵);

- permissywizm („termin etyczny oznaczający tendencję do bezgranicznej tolerancji wobec zachowań innych osób. (...) zakłada, że zakazy obyczajowe są niepotrzebne lub szkodliwe, a działania jednostek nie powinny być oceniane pod kątem obyczajności czy norm społecznych”⁶);
- sekularyzacja („zespół działań zmierzający do znacznego ograniczenia lub wręcz całkowitego wyeliminowania roli religii w społeczeństwie”⁷, czyli takiego organizowania życia ekonomicznego i politycznego, edukacji i kultury, jak gdyby Bóg w ogóle nie istniał);
- antyklerykalizm („ideologia społeczno-polityczna i postawa życiowa wyrażająca się w niechętnym lub wrogim stosunku do udziału kleru w życiu społecznym i politycznym”⁸), często agresywny oraz ideologiczny, choć pozornie neutralny światopoglądowo.

Radykalizm w wychowaniu dzieci i młodzieży ma być opozycją przede wszystkim do relatywizmu moralnego, który spotęgowany jest przez:

- ostre zderzenie intensywnego poszukiwania prawdy z dużym stopniem zakłamania świata dorosłych;
- otwartość na wielorakie treści rozpowszechniane przez sztucznie kreowanych idoli oraz pseudoautorytety;
- naturalną naiwność i mały poziom krytycyzmu;
- przekazywanie przez rodziców podstawowych zasad moralnych w bardzo małym stopniu;
- szeroki dostęp do źródeł rozpowszechniających postawy luzu moralnego, hedonizmu i konsumpcjonizmu oraz fałszywie pojętej szczerości (jako bezczelności i chamstwa)⁹.

Każdy ma prawo do własnego zdania, ale pod warunkiem, że podstawą stwierdzenia jest prawda, a nie fałsz. Prawda nie leży bowiem pośrodku, ale ma wymiar obiektywnej prawdy, analogicznie jak wartości moralne – coś jest dobre albo złe, a nigdy trochę dobre i trochę złe. Potrzeba radykalizmu jest zatem uzasadniona, ale jaki ma być ów radykalizm?

⁵ *Relatywizm kulturowy*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Relatywizm_kulturowy.

⁶ *Permissywizm*, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Permissywizm>.

⁷ *Sekularyzacja*, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Sekularyzacja>.

⁸ *Antyklerykalizm*, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Antyklerykalizm>.

⁹ Por. M. Guzewicz, *Relatywizm i radykalizm*, „Nowe Życie” 2003, nr 11.

Istnieje tylko jedna odpowiedź na tak postawione pytanie: sens ma jedynie radykalizm ewangeliczny. „Czym jest zatem radykalizm ewangeliczny? Przecież sama Ewangelia w swej istocie jest radykalna i bezkompromisowa: domaga się nawrócenia, odrzuca paktowanie z mocami tego świata. Jednak jest to bezkompromisowość jedyna w swoim rodzaju, stawiająca wymagania przede wszystkim nam samym; domagająca się bezustannego przebaczenia oraz nawracania, żądająca miłości obejmującej nawet nieprzyjaciół, głoszenia Dobrej Nowiny wszelkiemu stworzeniu oraz ofiary z siebie, aż po przyjęcie krzyża. Radykalizm Ewangelii jest dla kroczących śladami Chrystusa bezustannym i niedościęgłym wyzwaniem”¹⁰.

Bezkompromisowość, skrajność w poglądach i metodach działania, to jednak nie fanatyzm religijny oraz brak tolerancji dla innych. Bezkompromisowość to jednoznaczny brak akceptacji dla zła, ale nie dla osoby, która źle postępuje. Nie potępia się zatem żadnego człowieka, ale ma się prawo i obowiązek do zajęcia jednoznacznego stanowiska wobec jego czynów. A zatem dwie dopełniające się postawy wychowawcy wobec wychowanka – z jednej strony akceptacja wychowanka takim, jaki jest, ale z drugiej – jednoznaczne wymagania i żądanie bezwarunkowej odpowiedzi. Nie ma zatem miejsca na kompromis, gdyż „Nikt nie może dwom panom służyć. Bo albo jednego będzie nienawidził, a drugiego będzie miłował; albo z jednym będzie trzymał, a drugim wzgardzi. Nie możecie służyć Bogu i Mamonie” (Mt 6,24). Nie może być więc kompromisów ze złem, czyli kompromisów wobec złych nawyków, postaw i zachowań.

Radykalizm ewangeliczny to „postawa bardzo wyraźnego i całościowego przyjęcia wymagań Ewangelii (...). W dziejach ludzkich radykalizm ewangeliczny był «stępiany» w dwojaki sposób: przez czysto legalistyczne podejście do wymagań Ewangelii albo przez ich relatywizowanie w duchu sytuacjonizmu moralnego. Współcześnie (...) traktuje się niekiedy radykalizm ewangeliczny jako rodzaj fundamentalizmu; głosi się konieczność rezygnacji z radykalnych wymagań, aby ludzie nie odchodzili ze wspólnoty; łączy się to z wezwaniem do takiego kompromisu ze światem, który oznaczałby w praktyce rezygnację z wymagań Ewangelii. Rezygnacja z radykalizmu ewangelicznego wiąże się bardzo często z próbami fałszywego usprawiedliwienia własnego sumienia albo z ideologicznym podejściem do porządku demokratycznego. Wyznawcy

¹⁰ M. Zięba, *Gniew i ból, dwa radykalizmy*. „Tygodnik Powszechny” 2013, nr 6 (3318).

Chrystusa nie powinni zapominać, że to sam Jezus stawia radykalne wymagania tym, którzy mają być Jego uczniami”¹¹.

Przykłady radykalizmu ewangelicznego można odnaleźć już w Nowym Testamencie, w którym Jezus w suwerenny sposób stawia siebie ponad Prawo Mojżeszowe i radykalizuje swoje żądania w dwojaki sposób:

- pozytywnie przyjmuje żądania Prawa, ale jednocześnie je radykalizuje; neguje Prawo, ale postuluje właściwe wymagania Boże.

Przykładem pozytywnego przyjmowania Prawa i jednoczesnej radykalizacji może być sprawa zabójstwa i gniewu: „Słyszeliście, że powiedziano przodkom: Nie zabijaj!; a kto by się dopuścił zabójstwa, podlega sądowi. A Ja wam powiadam: Każdy, kto się gniewa na swego brata, podlega sądowi. A kto by rzekł swemu bratu: Raka, podlega Wysokiej Radzie. A kto by mu rzekł: «Bezbożniku», podlega karze piekła ogniowego. Jeśli więc przyniesiesz dar swój przed ołtarz i tam wspomnisz, że brat twój ma coś przeciw tobie, zostaw tam dar swój przez ołtarzem, a najpierw idź i pojednaj się z bratem swoim! Potem przyjdź i dar swój ofiaruj! Pogódź się ze swoim przeciwnikiem szybko, dopóki jesteś z nim w drodze, by cię przeciwnik nie podał sędziemu, a sędzia dozorczy, i aby nie wtrącono cię do więzienia. Zaprawdę, powiadam ci: nie wyjdiesz stamtąd, aż zwrócisz ostatni grosz” (Mt 5,21-26) oraz cudzołóstwa: „Jezus powiedział do swoich uczniów: «Słyszeliście, że powiedziano: „Nie cudzołóż”. A Ja wam powiadam: Każdy, kto pożądliwie patrzy na kobietę, już się w swoim sercu dopuścił z nią cudzołóstwa. Jeśli więc prawe twoje oko jest ci powodem do grzechu, wyłup je i odrzuć od siebie. Lepiej bowiem jest dla ciebie, gdy zginie jeden z twoich członków, niż żeby całe twoje ciało miało być wrzucone do piekła. I jeśli prawa Twoja ręka jest ci powodem do grzechu, odetnij ją i odrzuć od siebie. Lepiej jest bowiem dla ciebie, gdy zginie jeden z twoich członków, niż żeby całe twoje ciało miało iść do piekła. Powiedziano też: „Jeśli kto chce oddalić swoją żonę, niech jej da list rozwodowy”. A Ja wam powiadam: Każdy, kto oddała swoją żonę, poza wypadkiem nierządu, naraża ją na cudzołóstwo; a kto by oddaloną wziął za żonę, dopuszcza się cudzołóstwa” (Mt 5,27-30).

Przykładem negacji żądań Prawa i postulowania właściwych wymagań Bożych może być sprawa przysięgi: „Słyszeliście również, że powiedziano przodkom: Nie będziesz fałszywie przysięgał, lecz dotrzymasz Panu swej przysięgi. A Ja wam powiadam: Wcale nie przysięgajcie, ani

¹¹ J. Nagórny, *Radykalizm ewangeliczny*, w: *Wielka Encyklopedia Nauczania Jana Pawła II*, Radom 2014.

na niebo, bo jest tronem Bożym; ani na ziemię, bo jest podnóżkiem stóp Jego; ani na Jerozolimę, bo jest miastem wielkiego Króla. Ani na swoją głowę nie przysięgaj, bo nie możesz nawet jednego włosa uczynić białym albo czarnym. Niech wasza mowa będzie: Tak, tak; nie, nie. A co nadto jest, od Złego pochodzi” (Mt 5,33-37) oraz sprawa rozwodu: „Powiedziano też: «Kto by oddalał swoją żonę, niech jej da dokument rozwodowy». A ja wam mówię, że każdy, kto oddała swoją żonę – poza wypadkiem nierządu – czyni z niej cudzołożnicę; a kto z oddaloną się ożeni, dopuszcza się cudzołóstwa” (Mt 5,31-32).

W obydwu przypadkach można wyraźnie zauważyć tezy i antytezy, które stanowią jednak rzeczową jedność, wyrażoną w zdecydowanym żądaniu – „dobro, które należy czynić, trzeba czynić całkowicie, z pełnym zaangażowaniem. Kto coś czynił z rezerwą, tylko zewnętrznym wypełniając przepis, ten w ogóle nic dobrego nie uczynił”¹². Tym samym całe prawo moralne Nowego Testamentu zostaje sprowadzone (i radykalizowane) do podwójnego przykazania miłości Boga i bliźniego: „Nauuczycielu, które przykazanie jest wielkie w Prawie?” On odpowiedział mu: „Będziesz miłował Pana, swojego Boga, całym swoim sercem, i całą swoją duszą, i całą swoją myślą. To jest wielkie i pierwsze przykazanie. A drugie podobne mu: Będziesz miłował bliźniego swego jak samego siebie. Na tych dwóch przykazaniach opiera się całe Prawo i Prorocy” (Mt 22,36-40), co jednoznacznie ujmuje św. Paweł Apostoł: „Nikommu nie bądźcie nic dłużni poza wzajemną miłością. Kto bowiem miłuje bliźniego, wypełnił Prawo. Albowiem przykazania: Nie cudzołóż, nie zabijaj, nie kradnij, nie pożądaj, i wszystkie inne – streszczają się w tym nakazie: Miłuj bliźniego swego jak siebie samego!” (Rz 13,8-9).

Choć tak naprawdę Jezus żąda tego, czego nie sposób w pełni zrealizować tylko ludzkimi siłami, to jednocześnie wierzy On w możliwość wykonania swoich nakazów, w przekonaniu, że Bóg żądając tego, co jest czasami bardzo trudne, równocześnie wspomaga swą łaską. Dlatego wskazuje drogę, ale również pomaga tą drogą podążać.

Radykalizm ewangelicznych wezwań domaga się zatem radykalnych odpowiedzi w zakresie treści oraz formy, charakteryzujących się bezkompromisowością i stanowczością w metodach działania, gdyż istnienie Jezusa dla innych radykalizowało istnienie ludzkie. Bycie człowiekiem zostało radykalizowane przez wcielenie Boga, przez krzyż Jezusa i Jego zmartwychwstanie. Odtąd stało się jasne, że być człowiekiem, to

¹² R. Schnackenburg, *Nauka moralna Nowego Testamentu*, Warszawa 1983, s. 69-70.

znaczy istnieć dla innych i dlatego radykalizm wezwań łączy się w jedno z radykalizmem odpowiedzi. To również bezustanne wyzwanie, aby rozumieć Innego¹³.

Na konieczność radykalizmu ewangelicznego zwracał również uwagę św. Jan Paweł II, głównie w Encyklice *Veritatis splendor*¹⁴ poświęconej moralności chrześcijańskiej, opublikowanej 6 sierpnia 1993 roku.

Jan Paweł II wskazał, że radykalizm ewangeliczny ma swoje źródło w Chrystusie i wyraża się w radykalizmie decyzji o pójściu za Chrystusem: „Bo kto chce zachować swoje życie, straci je; a kto straci swe życie z powodu Mnie i Ewangelii, zachowa je” (Mk 8,35) oraz jest ściśle związany z naśladowaniem Chrystusa: „Potem mówił do wszystkich: «Jeśli ktoś chce iść za Mną, niech się zaprze samego siebie, niech co dnia bierze krzyż swój i niech Mnie naśladuje»” (Łk 9, 23).

Źródłem refleksji nad moralnością chrześcijańską jest analiza rozmowy Chrystusa z młodzieńcem, który pytał o dobro: „A oto zbliżył się do Niego pewien człowiek i zapytał: «Nauczycielu, co dobrego mam czynić, aby otrzymać życie wieczne?» Odpowiedział mu: «Dlaczego Mnie pytasz o dobro? Jeden tylko jest Dobry. A jeśli chcesz osiągnąć życie, zachowaj przykazania». Zapytał Go: «Które?» Jezus odpowiedział: «Oto te: Nie zabijaj, nie cudzołóż, nie kradnij, nie zeznawaj fałszywie, czcij ojca i matkę oraz miłuj swego bliźniego, jak siebie samego!» Odrzekł Mu młodzieniec: «Przestrzegałem tego wszystkiego, czego mi jeszcze brakuje?» Jezus mu odpowiedział: «Jeśli chcesz być doskonały, idź, sprzedaj, co posiadasz, i rozdaj ubogim, a będziesz miał skarb w niebie. Potem przyjdź i chodź za Mną!»” (Mt 19,16-21).

Według Jana Pawła II do radykalizmu ewangelicznego są zobowiązani wszyscy chrześcijanie, gdyż jest on zasadniczym i niezbywalnym wymogiem, który wypływa z wezwania Jezusa do pójścia za Nim i naśladowania Go we wspólnocie życia z Nim urzeczywistnionej przez Ducha¹⁵.

Szczególnym ujęciem radykalizmu są rady ewangeliczne, które Jezus przedstawia w Kazaniu na Górze (Mt 5-7): Osiem Błogosławieństw, Zadanie uczniów, Jezus a Prawo, Piąte przykazanie, Szóste przykazanie, Ósme przykazanie, Prawo odwetu, Miłość nieprzyjaciół,

¹³ Por. J. Łysek, *Rozumienie Innego*, w: *W kręgu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. P.P. Barczyk, P. Kowolik, Myslowice 2012; por. J. Łysek, *O podstarwach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*, Kraków 1998.

¹⁴ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Veritatis Splendor. Do wszystkich biskupów Kościoła katolickiego o niektórych podstawowych problemach nauczania moralnego Kościoła*, Rzym 1993.

¹⁵ Por. Jan Paweł II, *Adhortacja Pastores gregis*, Rzym 2003, nr 18.

Czystość zamiarów, Jałmużna, Modlitwa, Post, Dobra trwałe, Zbytne troski, Powściągliwość w sądzie, Obłuda, Wytrwałość w modlitwie, Złota zasada postępowania, Ciasna brama, Ostrzeżenie przed fałszywymi apostołami, Łudzenie samego siebie oraz Dobra lub zła budowa, gdzie szczególne znaczenie mają rady posłuszeństwa, czystości i ubóstwa¹⁶.

Jan Paweł II zakłada, że da się pogodzić świeckość świata z radykalizmem Ewangelii i wskazuje, że wizję konfrontacji między rozumem i wiarą przedstawił już św. Tomasz z Akwinu, dzięki czemu uniknął nie-naturalnej skłonności do odrzucenia świata i jego wartości¹⁷.

Przykładami radykalizmu ewangelicznego mogą być:

- radykalizm życiowy św. Franciszka, który doszedł do najwyższej doskonałości dzięki cechom charakteru – radykalizmowi i bezkompromisowości¹⁸;
- radykalizm duchowy św. Klary, która jest przykładem specyficznego aktu kobiecej desperacji – chciała być uboga aż do śmierci, naśladować Chrystusa, by tym ubóstwem ubogacić Kościół; bez elementu bez nadziei, ale z ewangeliczną, pozytywną i życiodajną tożsamością oraz autentycznością¹⁹;
- radykalizm prawdy w pokorze św. Edyty Stein, która zachęcała do radykalnej dyspozycyjności wobec Boga, dając świadectwo, że najwyższą prawdą jest największa pokora²⁰;
- radykalizm miłości do drugiego człowieka św. Maksymiliana Kolbe, który ofiarował swoje życie za nieznanego mu więźnia²¹;
- radykalizm duchowości polskiej Kardynała Stefana Wyszyńskiego, przejawiający się w umiłowaniu Ojczyzny i trosce o jej przyszłość, jedność oraz tożsamość narodową²²;

¹⁶ Por. Jan Paweł II, *Adhortacja Pastores dabo vobis*, Rzym 1992, nr 27.

¹⁷ Por. Jan Paweł II, *Encyklika Fides et Ratio*, Rzym 1998, nr 43.

¹⁸ Por. S. Cegłowski, *Radykalizm życiowy Św. Franciszka*, <http://radoscdoskonala.pl.tl/Radykalizm-%26%23380%3Byciowy-%26%23346%3Bw-.-Franciszka.htm>.

¹⁹ Por. T. Paszkowska, R. Prejs (red), *Desperacja kobieca czy radykalizm duchowy? 800-lecie powołania św. Klary z Asyżu*, Lublin 2012.

²⁰ Por. I. Adamska, *Radykalizm ewangeliczny Edyty Stein*, http://www.communio-crucis.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=284&Itemid=136.

²¹ Święty Maksymilian Maria Kolbe, prezbiter i męczennik, <http://www.brewiarz.pl/czytelnia/swieci/08-14a.php3>.

²² Życiorys Sługi Bożego Stefana Kardynała Wyszyńskiego, http://www.kul.pl/zyciorys-slugi-bozego-stefana-kardynala-wyszynskiego,art_11957.html.

- radykalizm prawdy bł. ks. Jerzego Popiełuszki, który upominał się o prawo Polski do Boga, bez którego naród nie może żyć²³.

O konieczności radykalizmu ewangelicznego we współczesnym świecie mówi również Papież Franciszek. Zachęca On, by od św. Jana Pawła II uczyć się radykalizmu ewangelicznego²⁴. Ma to szczególnie znaczenie, gdyż jako człowiek radykalny żyje Ewangelią, jest ubogi i blisko swojego ludu, a zatem należy oczekiwać, że jako duchowy syn św. Ignacego „jego posługę będzie charakteryzowało to, co w *Ćwiczeniach duchowych* jest tak istotne: poznać Chrystusa, pokochać go i naśladować. Innymi słowy, to jest droga ewangelizacji przez miłość do ubogich i przez styl Jezusa”²⁵.

Radykalizm w wychowaniu, w kontekście założeń i przykładów radykalizmu ewangelicznego, nie jest zatem koncepcją teoretyczną, ale może i powinien być stosowany w praktyce pedagogicznej. Będzie to możliwe, gdy odwołamy się do istoty pedagogiki ignacjańskiej, która w ostatnich latach rozwija się bardzo dynamicznie.

Istotą pedagogiki ignacjańskiej jest specyficzne podejście do procesów wychowania i kształcenia inspirowane życiem i duchowością św. Ignacego Loyoli, a tym samym jego doświadczeniami mistycznymi i wychowawczymi przedstawionymi w *Ćwiczeniach duchowych*²⁶. Jest to zatem pedagogika, powstała z doświadczenia i autentycznego przeżywania człowieczeństwa, według której nauczyciele i wychowawcy towarzyszą uczniom i wychowankom w ich wzroście i rozwoju w celu poszukiwania prawdy, z uwzględnieniem różnorodności i wielości wiedzy, co prowadzi do tego, że poszukiwanie prawdy i wiedzy nadaje sens życiu człowieka²⁷.

²³ M. Jędraszewski, *Bł. ks. Jerzy Popiełuszko upominał się o prawo Polski do Boga*, <http://ekai.pl/diecezje/poznanska/x83063/abp-jedraszewski-bl-ks-jerzy-popieluszko-upominal-sie-o-prawo-polski-do-boga>.

²⁴ PAP, *Papież Franciszek do Polaków: Uczcie się od Jana Pawła II ewangelicznego radykalizmu*, <http://www.polskatimes.pl/artukul/3609793,papiez-franciszek-do-polakow-uczcie-sie-od-jana-pawla-ii-ewangelicznego-radykalizmu,id,t.html>.

²⁵ A. Żak SJ, *Papieża Franciszka cechuje ewangeliczny radykalizm*, <http://ekai.pl/diecezje/krakowska/x64624/adam-zak-sj-papieza-franciszka-cechuje-ewangeliczny-radykalizm/>.

²⁶ W. Królikowski SJ, *Ćwiczenia duchowe – fundament*, płyta mp3, Kraków 2008; W. Werhun SJ, *Ćwiczenia duchowe na każdy dzień*. 56 kart z pojedynczymi, prostymi ćwiczeniami, podzielonymi na osiem kategorii + 4 karty ze wskazówkami, które pomogą Ci lepiej korzystać z pozostałych kart, Kraków 2014; J. Harbaugh SJ, *12 kroków i ćwiczenia duchowe*, Kraków 2014.

²⁷ Por. A. Królikowska (red.), *Pedagogika Ignacjańska, historia, teoria, praktyka*, Kraków 2011; por. W. Pasierbek (red.), *Pedagogika Ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Kraków 2008.

Niezwykle ważna jest tutaj refleksja, której znaczenie w procesie wychowania i kształcenia opiera się na ludzkim doświadczeniu. Refleksja ta powinna być w pełni dojrzała i prowadzić do umiejętności podejmowania decyzji oraz autentycznego zaangażowania i działania, co powinno być wymiernym wynikiem wewnętrznego rozwoju i wzrostu, gdzie *u m i e ć b y ć i u m i e ć d z i a ł a ć* łączą się w jedno, a tym samym umożliwiają kreatywną i konstruktywną ingerencję w otaczającą rzeczywistość.

Niezbędna jest również okresowa ewaluacja nabytej wiedzy, postaw i zachowań wychowanka we wszystkich aspektach rzeczywistości, w której on funkcjonuje.

Podstawową metodą wychowawczą charakterystyczną dla pedagogiki ignacjańskiej jest *cura personalis*. Termin ten pochodzi z języka łacińskiego i oznacza indywidualną troskę o osobę, a zatem *Ćwiczenia duchowe* należy dostosować do wieku, potrzeb i możliwości konkretnego wychowanka.

Pedagogika ignacjańska jest więc zorientowana na wychowanka i oparta na zaufaniu. Wychowanek może popełniać błędy i zadawać pytania po to, by wzrastać jako osoba, na której zależy wychowawcy, a ten zna jego lęki, pragnienia i oczekiwania, potrafi go wysłuchać, chce z nim rozmawiać i okazuje mu szacunek, ale jednocześnie nie akceptuje zachowań, które niszczą człowieka.

Istotę pedagogiki ignacjańskiej oddaje również łacińskie słowo *magis*, które oznacza więcej, bardziej, lepiej pod względem jakości, a nie ilości. Jest to zatem zasada dążenia do doskonałości, maksymalizmu, ciągłego postępu i osiągnięcia tego, co lepsze i bardziej doskonałe, czyli wyraźna opozycja do bylejakości. *Magis* nie jest jednak koniecznością popadania w obsesję działania pod presją czasu, po to, by w pojedynkę zmienić cały świat na lepsze. Nie jest również koniecznością zatrzymania się w rozwoju, zastojem, buntem rozpaczy, nudą, marazmem, niezdrową konkurencją oraz porównywaniem się z innymi. Chodzi zatem o *magis* optymalne, według którego działania mogą być pokorne i niepozorne lub spektakularne i budzące podziw, ale nie mogą prowadzić do popadania w pychę i swoisty narcyzm, gdyż zasada nieustannego *magis* nie prowadzi do rutyny oraz zniewolenia w pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Refleksja nad koniecznością radykalizmu w wychowaniu, w kontekście radykalizmu ewangelicznego oraz w odniesieniu do istoty pedagogiki ignacjańskiej, ma zatem sens w pracy wychowawczej i dydaktycznej w otaczającej rzeczywistości, gdzie relatywizm moralny, relatywizm

kulturowy, permissywizm, sekularyzacja i antyklerykalizm stają się coraz bardziej powszechnymi zagrożeniami.

Być może dzisiejsza sytuacja spowodowana jest także brakiem radykalizmu w naszym życiu i w naszej wierze, aby radykalnie iść każdego dnia za Chrystusem i nieustannie dawać radykalne świadectwo życia osobistego w odniesieniu do Boga, w odniesieniu do ludzi i w odniesieniu do samego siebie.

Bibliografia

- Adamska I., *Radykalizm ewangeliczny Edyty Stein*, http://www.comuniocrucis.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=284&Itemid=136 (dostęp: 11.11.2014).
- Antyklerykalizm*, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Antyklerykalizm> (dostęp: 15.11.2014)
- Cegłowski S., *Radykalizm życiowy Św. Franciszka*, <http://radoscdoskonała.pl.tl/Radykalizm-%26%23380%3Byciowy-%26%23346%3Bw-.-Franciszka.htm> (dostęp: 10.12.2014).
- Guzewicz M., *Relatywizm i radykalizm*, „Nowe Życie” 2003, nr 11.
- Habermas J., *Gesty radykalizmu są dziś puste*, „Krytyka Polityczna” 2007, nr 11-12.
- Harbaugh J. SJ, *12 kroków i ćwiczenia duchowe*, Kraków 2014.
- Jan Paweł II, *Adhortacja Pastores dabo vobis*, Rzym 1992.
- Jan Paweł II, *Adhortacja Pastores gregis*, Rzym 2003.
- Jan Paweł II, *Encyklika Fides et Ratio*, Rzym 1998.
- Jan Paweł II, *Encyklika Veritatis splendor*, Rzym 1993.
- Jędraszewski M., *Bł. ks. Jerzy Popiełuszko upominał się o prawo Polski do Boga*, <http://ekai.pl/diecezje/poznanska/x83063/abp-jedraszewski-bl-ks-jerzy-popieluszko-upominal-sie-o-prawo-polski-do-boga> (dostęp: 10.12.2014).
- Królikowska A. (red.), *Pedagogika Ignacjańska, historia, teoria, praktyka*, Kraków 2011.
- Królikowski W. SJ, *Ćwiczenia duchowe – fundament*, płyta mp3, Kraków 2008.
- Łysek J., *O podstawach kreowania racjonalności hermeneutycznej w pedagogice*, Kraków 1998.
- Łysek J., *Rozumienie Innego*, w: *W kręgu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. P.P. Barczyk, P. Kowolik, Mysłowice 2012.

- Nagórny J., *Radykalizm ewangeliczny*, w: *Wielka Encyklopedia Nauczania Jana Pawła II*, Radom 2014.
- PAP, *Papież Franciszek do Polaków: Uczcie się od Jana Pawła II ewangelicznego radykalizmu*, <http://www.polskatimes.pl/artykul/3609793,papiez-franciszek-do-polakow-uczcie-sie-od-jana-pawla-ii-ewangelicznego-radykalizmu,id,t.html> (dostęp: 20.12.2014).
- Pasierbek W. (red.), *Pedagogika Ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Kraków 2008.
- Paszkowska T., Prejs R. (red), *Desperacja kobieca czy radykalizm duchowy? 800-lecie powołania św. Klary z Asyżu*, Lublin 2012.
- Permisywizm*, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Permisywizm> (dostęp: 15.11.2014).
- Relatywizm kulturowy*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Relatywizm_kulturowy (dostęp: 15.11.2014).
- Relatywizm moralny*, http://pl.wikipedia.org/wiki/Relatywizm_moralny (dostęp: 15.11.2014).
- Schnackenburg R., *Nauka moralna Nowego Testamentu*, Warszawa 1983.
- Sekularyzacja*, <http://pl.wikipedia.org/wiki/Sekularyzacja> (dostęp: 15.11.2014).
- Sloterdijk P., *Kryształowy pałac. O filozoficzną teorię globalizacji*, Warszawa 2011.
- Słownik Języka Polskiego PWN, Radykalizm*, <http://sjp.pwn.pl/sjp/radykalizm;2573351.html> (dostęp: 11.11.2014).
- Święty Maksymilian Maria Kolbe, prezbiter i męczennik, <http://www.brewiarz.pl/czytelnia/swieci/08-14a.php3> (dostęp: 20.12.2014).
- Werhun W. SJ, *Ćwiczenia duchowe na każdy dzień*. 56 kart z pojedynczymi, prostymi ćwiczeniami, podzielonymi na osiem kategorii + 4 karty ze wskazówkami, które pomogą Ci lepiej korzystać z pozostałych kart, Kraków 2014.
- Zięba M., *Gniew i ból, dwa radykalizmy*. „Tygodnik Powszechny” 2013, nr 6 (3318).
- Żak A. SJ, *Papieża Franciszka cechuje ewangeliczny radykalizm*, <http://ekai.pl/diecezje/krakowska/x64624/adam-zak-sj-papieza-franciszka-cechuje-ewangeliczny-radykalizm> (dostęp: 22.12.2014).
- Życiorys Sługi Bożego Stefana Kardynała Wyszyńskiego, http://www.kul.pl/zyciorys-slugi-bozego-stefana-kardynala-wyszynskiego,art_11957.html (dostęp: 12.12.2014).

Agnieszka Kaczor

Doktorantka Akademii Ignatianum w Krakowie

Trudności w określeniu przedmiotu badań w opracowaniu procedury badawczej przez doktorantów

Difficulty in identifying the research subject
in the development of the research procedure
by PhD students

Słowa kluczowe

przedmiot badań pedagogiki, proces poznania rzeczywistości pedagogicznej

Streszczenie

Horyzont obszaru badań pedagogiki zakreśla szeroko rozumiana edukacja widziana przez pryzmat zmiany, jaka dokonuje się w uczniu (bez względu na jego status wiekowy).

Obszerna dziedzina poznania, z którą mamy do czynienia w pedagogice, stanowi wyzwanie dla badaczy. Poszukując przedmiotu swoich badań, a następnie dbając o precyzyjne jego sformułowanie, napotykają oni na liczne trudności.

Dylematy, z którymi borykają się młodzi badacze, są wynikiem mnogości zagadnień wpisujących się w pedagogiczną dziedzinę przedmiotową. Wyśiłek wkładany w ich pokonanie jest wyrazem dbałości o metodologiczną poprawność tego elementu procesu poznania rzeczywistości pedagogicznej.

Key words

the subject of research pedagogy, the process of knowing the reality of pedagogy

Summary

The horizon of research in education circles widely understood education as seen through the prism of what changes shall be made in the student (regardless of its age status).

Extensive field experience with which we face in education, is a challenge for researchers. Looking for the subject of your research, and then taking care of the precision of its wording, they encounter numerous difficulties.

Dilemmas faced by young investigators, are the result of a multitude of issues enrolled in the pedagogy. The effort put to overcome them, is an expression of attention to methodological correctness of this element of the process of knowing the reality of pedagogy.

Wstęp

Przystępując do opisu jednego z momentów naukowego podejścia do procesu poznawania rzeczywistości pedagogicznej, jakim bez wątpienia jest wybór przedmiotu badań, należy już na wstępie podkreślić wagę poruszanej tu kwestii. Z faktu, iż przedmiot badań jest centralnym pojęciem każdej dyscypliny naukowej, co podkreśla dobitnie Marian Nowak, twierdząc, że dopiero posiadanie precyzyjnie określonego przedmiotu badań czyni dyscyplinę wiedzy nauką¹, wynika konieczność podjęcia namysłu nad jego strukturą oraz funkcją. W podobnym tonie swoje rozważania prowadzi Krzysztof Rubacha, który wśród kryteriów odróżniających naukę od innej działalności społecznej wymienia: „własny przedmiot badań, własny system pojęciowy, własne metody badań, własne teorie opisujące i wyjaśniające przedmiot badań”, podkreślając jednocześnie, że „przedmiot badań stanowi naczelne kryterium określające racje jej istnienia”².

¹ M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków 2008, s. 73.

² K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, w: *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 1, Warszawa 2003, s. 62.

Przedmiot badań pedagogiki

W artykule *Eksplikacja pojęcia „przedmiot pedagogiki”* Janusz Gnitecki przytacza 48 sposobów rozumienia przedmiotu badań pedagogiki. Wśród nich wymienia definicję Z. Mysłakowskiego traktującego pedagogikę ogólną jako teorię wychowania, której „głównym zadaniem jest wyodrębnienie, analizowanie i syntetyczne opisywanie różnych form wychowania w ich podstawowej strukturze”³, definicję H. Rowid, w myśl której przedmiot badań pedagogiki ogniskuje wokół faktów, procesów i sytuacji wychowawczych⁴ oraz definicję O.F. Bolonow, który uważa, że „przedmiotem poznania w pedagogice jest empiryczny opis i wyjaśnianie faktów i zjawisk edukacyjnych oraz ich hermeneutyczna interpretacja i rozumienie”⁵. Zgodnie z ujęciem Stanisława Palki, w zakres przedmiotu zainteresowań pedagogiki wchodzi natomiast: wychowanie i kształcenie instytucjonalne i intencjonalnie organizowane, wychowanie i kształcenie mające miejsce spontanicznie, samokształcenie i rozwój człowieka w trakcie całego życia⁶. Nieco inną perspektywę zakreśla Andrea Folkierska czyniąca przedmiotem zainteresowań pedagogiki „myślenie krytyczne o wychowaniu pojmowane w znaczeniu filozoficznym, jako krytyka rozumu pedagogicznego oraz hermeneutyczna krytyka rozumienia sensu zjawisk edukacyjnych”⁷ oraz Krystyna Ablewicz, która sens pedagogicznego poznania upatruje w służbie dziecku, a celem poznania czyni określenie warunków „umożliwiających realizację sensu bycia człowiekiem”⁸. Z kolei zdaniem K. Rubachy pedagogika zajmuje

³ Z. Mysłakowski, *Pedagogika ogólna*, w: *Encyklopedia wychowania*, S. Łempicki (red.), t. 1, cz. 2, Warszawa 1935, cyt. za: J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 26.

⁴ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957, cyt. za: J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 31.

⁵ J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 15.

⁶ S. Palka, *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne” 1986, z. 3, cyt. za: J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 30.

⁷ A. Folkierska, *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990, cyt. za: J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 17.

⁸ K. Ablewicz, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003, cyt. za: J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*,

się: poszerzaniem możliwości życiowych człowieka na każdym szczeblu edukacji, funkcjonowaniem instytucji edukacyjnych, uwarunkowaniami praktyki edukacyjnej (kulturowymi, społecznymi, politycznymi), diagnozowaniem patologicznych zjawisk występujących w praktyce edukacyjnej, pozainstytucjonalnymi oddziaływaniami wychowawczymi⁹.

Posługując się metodą eksplikacji Tadeusza Pawłowskiego, J. Gnitecki formułuje własną definicję terminu „przedmiot badań pedagogiki”. „Przedmiotem badań pedagogiki są empiryczny opis i wyjaśnianie zastanej rzeczywistości edukacyjnej, prakseologiczne projektowanie i badanie skutków nowych jej stanów oraz hermeneutyczna interpretacja i rozumienie sensu istnienia tych rzeczywistości, przy uwzględnieniu uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych, stałego i zmiennego kontekstu kulturowego oraz wykorzystaniu języka deskrypcyjnego, predeskrypcyjnego i symbolicznego”¹⁰.

Przedmiotem badań pedagogiki jest, jak podkreśla Zbigniew Kwieciński, edukacja pojmowana w jej najszerszym ujęciu jako ogół działań, procesów i warunków sprzyjających rozwojowi człowieka, a rozwój ten określany jest między innymi przez lepsze rozumienie siebie i relacji ze światem, skuteczniejszą kontrolę własnych zachowań i większe sprawstwo wobec procesów zewnętrznych¹¹. Praca badawcza koncentruje się więc wokół praktyki edukacji rozumianej jako działanie instytucji edukacyjnych, stosunków międzyludzkich typowych dla tych instytucji oraz wszelkich zmian, które dokonują się w uczniu. Zadaniem pedagogiki jest opisywanie praktyki edukacyjnej, ukazywanie jej rezultatów oraz badanie tych zjawisk, które przyczyniają się do skuteczności bądź destabilizacji działań edukacyjnych¹². Praktyka edukacyjna jest szczególnie wdzięcznym polem do badań. Różnorodność problemów sytuujących się w obszarze edukacji, budzące kontrowersje metody pracy, sprzeczne opinie i stanowiska stanowią zachętę do odkrywania krystalizujących

dz. cyt., s. 15.

⁹ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2004, cyt. za: J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 31.

¹⁰ J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 42.

¹¹ Z. Kwieciński, *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tradycja i wyzwania*, K. Paćławska (red.), Kraków 1996, s. 89.

¹² K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, dz. cyt., s. 62.

się prawidłowości procesów wychowania i samowychowania człowieka. W krąg zainteresowań badawczych pedagogów wpisują się także badania mające na celu ustalenie sensowności nieintencjonalnych oddziaływań wychowawczych i działalności pozainstytucjonalnej, która towarzyszy człowiekowi w ciągu całego jego życia.

Opisywane powyżej badania praktyczne służą rozwojowi praktyki edukacyjnej i stanowią swego rodzaju uzupełnienie dla badań teoretycznych, które za cel obierają sobie budowanie teorii edukacji oraz ich udoskonalanie. Krzysztof Rubacha wyróżnił dwa typy tych badań: badania teoretyczne eksploracyjne (budowanie teorii) i weryfikacyjne (sprawdzanie teorii)¹³.

W wyniku przeprowadzanych badań wzbogaceniu ulega wiedza nomologiczna, systematyzująca prawa i prawidłowości edukacyjne, wiedza technologiczna, która koncentruje się na skuteczności dokonywania zmian edukacyjnych i wiedza o faktach danych (zjawiskach istniejących obiektywnie, możliwych do opisu i wyjaśnienia za pomocą metod empirycznych) i faktach zadanych (dotyczących projektowanej rzeczywistości edukacyjnej, a więc faktach, których skutki stają się wiadome przy zastosowaniu metod prakseologicznych)¹⁴.

Pedagogika współpracuje z innymi naukami z racji posiadania wspólnej z nimi dziedziny poznania. O swoistości pedagogiki decyduje jednak jej cel i koncentracja nie tyle na tym, co jest, lecz zwrócenie się w kierunku tego, co być może, ewentualnie powinno się stać. Jak pisze Bogdan Suchodolski, pedagogika uwzględnia to, co jest i to, co się rodzi. Co więcej, wspomniany autor wskazuje na podwójny sens kategorii możliwości, rozumianej z jednej strony jako proces już rozpoczęty, a z drugiej jako możliwości uśpione. W tym oto kontekście wychowanie jawi się jako swoista akcja pobudzania i inspiracji. Stwarzając określone warunki środowiskowe, wychowawca może obudzić w dziecku nowe potrzeby, zainteresowania, motywacje¹⁵.

Zaangażowanie w problematykę dotyczącą człowieka wymusza na pedagogach konieczność uwzględniania w badaniach wielorakości podejść naukowych. W przypadku pedagogiki, przedmiot jej zainteresowań badawczych nie przynależy do jednej dyscypliny naukowej, ale

¹³ *Metodologia badań nad edukacją*, K. Rubacha (red.), Warszawa 2008, s. 25.

¹⁴ J. Gnitecki, *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 43.

¹⁵ B. Suchodolski, *Pedagogika jako nauka o człowieku*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*, t. 3, S. Wołoszyn (red.), Warszawa 1966, s. 276.

w myśl niepodzielności świata społecznego jest tak zwanym krzyżującym przedmiotem badań. Jego interdyscyplinarny charakter wynika z faktu, że zjawiska, którymi pedagogika się zajmuje, zawsze dotyczą człowieka lub grupy ludzi pozostających w jakichś relacjach ze światem przyrodniczym i społecznym. Pedagogikę nie interesuje jednostka ani grupa ludzi, wyizolowana z życia, ale funkcjonująca w określonym środowisku¹⁶. Wkraczanie na pole innych dyscyplin pozwala badaczowi analizować szeroko pojętą edukację w całości kształcie wiedzy o jednostce i społeczeństwie. Pedagogika w sposób twórczy przekształca dorobek innych nauk, aby lepiej rozumieć zjawiska edukacyjne, co otwiera jej drogę do tworzenia projektów ich udoskonaleń. Podejmując się badania rzeczywistości edukacyjnej, pedagogika scala wiedzę z różnych nauk, jest więc interdyscyplinarna¹⁷.

Obecnie mamy do czynienia z poszerzaniem się przedmiotu badań pedagogiki. Ulega on ciągłej ewolucji, zmianie. Badacz musi się więc orientować w tym, co aktualnie znajduje się w przedmiocie zainteresowań jego dyscypliny. Mając wiedzę na temat zagadnień wchodzących w zakres interesującej go dziedziny wiedzy, może czynić je przedmiotem swoich badań lub sam sięgając do innych dziedzin może przyczynić się do zwrócenia uwagi pedagogów na zjawiska przez nich pomijane, niedoceniane. Wyrazem tego typu poczynań jest zwracanie się ku innym dyscyplinom naukowym i sytuowanie w nich problematyki wychowania czy nauczania, np. wielokulturowość – edukacja regionalna, medialna. Tego typu postawa skutkuje, na co zwraca uwagę Teresa Bauman, intensyfikacją badań nad marginalizowanymi wcześniej obszarami refleksji pedagogicznej, takimi jak np. pedagogika zabawy, metody aktywizujące, szkoły alternatywne¹⁸.

Sprecyzowanie przedmiotu badań jednym z etapów procesu badawczego

W literaturze metodologicznej proces badawczy przedstawiany jest najczęściej w postaci łańcucha. Jest zamkniętą całością składającą się z etapów (ogniw), które następują po sobie, zgodnie z zasadą logicz-

¹⁶ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, w: *Koncepcualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 67.

¹⁷ Tamże, s. 66.

¹⁸ Tamże, s. 59.

nej ciągłości. Włodzimierz Goriszowski wskazuje na istnienie w schematach opracowania badań, niezależnie od ich pomysłodawców, trzech stałych faz: fazy koncepcji, realizacji i interpretacji badań¹⁹. Z racji tematu niniejszego opracowania, faza koncepcji badań będzie rozpatrywana w sposób bardziej szczegółowy.

Faza koncepcji badań, w myśl klasyfikacji Władysława Puśleckiego, obejmuje kilkanaście etapów²⁰. Pierwsze cztery etapy ogniskują się wokół literatury przedmiotu. Badacz poszukuje literatury adekwatnej do swej pracy naukowej. Jego wiedzę o wybranej dziedzinie ubogaca korzystanie z dzieł naukowych, szczególnie z wartościowych materiałów źródłowych (encyklopedii, leksykonów, słowników, podręczników, monografii problemu, procesów czy zjawisk, publikacji czasopiśmienniczych i dzieł zbiorowych)²¹ oraz aktów normatywnych i źródeł internetowych. Następnie badacz dokonuje wstępnej orientacji w literaturze przedmiotu badań (przegląda, dokonuje selekcji, wybiera pozycje najbardziej adekwatne) i rozpoczyna jej studiowanie. W trakcie tego etapu badacz poznaje w całości bądź wybiórczo wyselekcjonowane wcześniej treści, notuje pierwsze spostrzeżenia dotyczące przedmiotu planowanych badań. Zapoznaje się z literaturą, zarówno tą, która w sposób bezpośredni łączy się z tematem pracy, jak i z opracowaniami mogącymi stanowić tło dla wybranego przedmiotu badań. Praca poznawcza wymaga osobistego zaangażowania, skrupulatności, odpowiedzialności i bezstronności. Chcąc sprostać owym wymaganiom, badacz powinien dołożyć wszelkich starań, aby osiągnąć możliwie rozległą wiedzę o poznawanym przedmiocie. Krystyna Duraj-Nowakowa podkreśla, że dokonując oglądu przedmiotu poznania, badacz uzupełnia braki w dotychczasowej wiedzy wiedzą nowo nabytą. Wiedza jest nieustannie poszerzana w procesie naukowego poznania, a wykrywane nowe sprzeczności czyni się zwykle przedmiotem dalszych dociekań poznawczych²². Ważne jest ustalenie czy wybrany przez autora problem był wcześniej opracowywany i w jakich kontekstach analizowany. Na podstawie studiowania literatury przedmiotu możliwe jest również wykrycie luk w istniejących opracowaniach, co stwarza okazję do usytuowania badań własnych w pustych polach w literaturze. W etapie piątym badacz ustala stan wiedzy i niewiedzy na temat przed-

¹⁹ W. Goriszowski, *Wybrane problemy z metodologii badań pedagogicznych*, Bielsko-Biała 1986, s. 9.

²⁰ W. Puślecki, *Model pedagogicznej pracy naukowej*, Opole 1981, s. 5-6.

²¹ K. Duraj-Nowakowa, *Podejścia całościowe do pedagogiki*, Rzeszów 2008, s. 24.

²² Tamże, s. 21-22.

miotu badań. Dokonuje przeglądu stanu wiedzy dotyczącej badanego wycinka rzeczywistości i czyni uogólnienia. Następnie stara się dookreślić stan niewiedzy w obecnym stanie wiedzy na interesujący go temat. Czynności te prowadzą w konsekwencji do sprecyzowania przedmiotu badań. Badacz wybiera zadanie badawcze i ustala jego zakres. Następnie uzasadnia potrzebę podjęcia badań na wybrany przez siebie temat. Ważne jest, aby uzasadnienie było wieloaspektowe, to znaczy takie, które w sposób możliwie jak najbardziej pełny wykaże, dlaczego badacz zdecydował się zainteresować tym właśnie (a nie innym) wycinkiem rzeczywistości. W etapie siódmym badacz precyzuje cele planowanych badań (ogólne i szczegółowe), a potem przechodzi do sformułowania problemu badawczego (wraz z jego uszczegółowieniem) i hipotezy roboczej. Etap dziewiąty polega na wyłonieniu zmiennych (zależnych, niezależnych, pośredniczących) i właściwych im wskaźników. W etapie dziesiątym badacz wybiera metody i techniki gromadzenia materiału badawczego. Fazę koncepcji wieńczy opracowanie wstępnej wersji planu pracy, dokonywane na bazie studiów literaturowych i oparte na przewidywanym materiale empirycznym²³.

Istotne znaczenie dla prawidłowej organizacji badań ma świadomość metodologiczna badacza, badania bowiem zawsze są podejmowane w istniejącej rzeczywistości. Marian Nowak cytując F.W. Kron pisze: „w procesie definiowania i konstytuowania się przedmiotu badań chodzi o wyznaczenie i dookreślenie tego pola i zakresu konkretnej rzeczywistości, która będzie badana. Proces ten zaś powinien przebiegać według pewnych uznanych zasad i procedur”²⁴. Próbę wskazania kilku reguł opisywanego procesu podjął E.B. Wilson, który za priorytetowe uznał posiadanie jak największej wiedzy na temat przedmiotu badań oraz wykazanie, że przedmiot badań istnieje w obszarze, który zamierza się badać. Co więcej, Wilson podkreśla, że badacz powinien się upewnić, iż dostrzeże przedmiot, gdy go spotka oraz że nie spostrzeże przedmiotu, kiedy go nie ma. Konieczne jest również rozważenie wszelkich wpływów, jakie na przedmiot badań może wywierać na postępowanie badacza i stosowanie najskuteczniejszych metod badań, pamiętając o rozdzieleniu czasu, środków i wysiłków w proporcjach rozsądnych dla poszczególnych obszarów badań²⁵.

²³ W. Puślecki, *Model pedagogicznej pracy naukowej*, dz. cyt., s. 5-6.

²⁴ M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwani i zadań*, w: *Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 74-75.

²⁵ E.B. Wilson, *Wstęp do badań naukowych*, Warszawa 1964, s. 199-206, cyt. za: K. Duraj-Nowakowa, *Studowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2012, s. 32.

Badacz określa zakres rzeczywistości, którą planuje badać. Wybiera pewien wycinek, na którym koncentruje swoją uwagę. Czyni to po uprzednim wartościowaniu rzeczywistości dostępnej jego oglądowi. Z bogatej palety zjawisk typuje tylko jedno. Planując badania, decyduje czy jego intencją będzie ustalenie stopnia zależności pomiędzy czynnikami oddziałującymi na przebieg procesów pedagogicznych, wykrycie warunków sprzyjających realizowaniu zamierzeń wychowawczych, wypracowanie innowacyjnych form i metod działania, czy też przyczynianie się do budowania teorii i praw naukowych²⁶. Tworząc procedurę badawczą, badacz ustala szczegóły badań własnych. Jest to czasochłonny i trudny dla badacza moment. Musi zmierzyć się z tematem, dokładnie go przemyśleć, pokonać liczne wątpliwości.

Sytuowanie przedmiotu badań w rzeczywistości wychowania implikuje posiadanie przez badacza wstępnego rozumienia rzeczywistości, którą chce poddać badaniom. Podejmując próbę ustalenia przedmiotu badań, badacz sygnalizuje chęć wyodrębnienia pewnego obszaru z całej rzeczywistości. M. Nowak rozumie ten proces jako „proces poznawczy, zabieg myślowy, który jest podtrzymywany i funkcjonuje w takiej postaci myślowej, aż do momentu, kiedy przedmiot poznany nie zostanie ujęty w pewną konstrukcję pojęciową (kategorię), czyli w pojęcie, które wraz z innymi stwierdzeniami może podlegać dalszemu rozwojowi, aż do osiągnięcia stanu (etapu) koncepcji lub teorii”²⁷.

Przedmiot badań określa się w każdym badaniu, precyzując cechy, zjawiska, procesy, które będą badane (M. Nowak)²⁸. W przypadku badań pedagogicznych jego zwerbalizowanie naznaczone jest piętnem mnogości terminologicznej. Zdaniem Teresy Bauman, mamy do czynienia z brakiem zgodności co do określenia przedmiotu badań pedagogicznych. W literaturze metodologicznej funkcjonują następujące nazwy tożsame z terminem przedmiotu badań: treści badawcze (A. Giorgi), pole badań (J.F. Lyotard), pole zainteresowań (S. Nowak), jednostka analizy (E. Babbie), temat badań (C. Moustakas)²⁹. W kontekście przywołanych nazw przedmiot dociekań naukowych pedagogiki jawi się jako termin wieloznaczny, interpretowany w zależności od przyjętych założeń

²⁶ W. Goriszowski, *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 37.

²⁷ M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 75.

²⁸ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 70.

²⁹ Tamże, s. 57.

pedagogiki. Stosowane nazewnictwo zwraca również uwagę na wieloaspektowość opisywanego pojęcia. Te zamiennie stosowane określenia są w opinii T. Bauman symptomem trudności związanych z precyzyjnym zdefiniowaniem przedmiotu badań pedagogicznych, a ich nieodłącznym elementem jest wątpliwość, co konkretnie powinien obejmować przedmiot badań. Badacz, który w swej pracy pisze o treściach badawczych, jednocześnie zakłada, że są one zbiorem faktów, które będą poznane po zakończeniu badań. Z kolei posługiwanie się terminem „pole badań” zwraca uwagę na przestrzenny aspekt przedmiotu badań, przez co wydaje się koncentrować uwagę badacza na doprecyzowaniu elementów składowych owego pola i wskazaniu tych faktów, które do pola badań nie należą. Jednostka analizy zawęży zainteresowania badacza do konkretnego elementu (obiektu lub treści)³⁰.

Godne uwagi jest więc wskazanie wyznaczników, które pomogą utwierdzić badacza-pedagoga w przekonaniu co do słuszności uczy-nienia przedmiotem badań wybranego wycinka rzeczywistości. Po pierwsze, przedmiot badań powinien być odpowiedzią na potrzeby teorii i praktyki. Z faktu, że każde badanie naukowe ma wnosić coś nowego do teorii bądź praktyki pedagogicznej, wynika dbałość o taki wybór przedmiotu badań własnych, który uwzględni owo kryterium, czy to w zakresie płaszczyzny jego rozpatrywania, czy dziedziny do jakiej przynależy³¹.

Waldemar Dutkiewicz proponuje, żeby precyzując przedmiot, którym badacz planuje się zająć, brać pod uwagę znaczenie społeczno-pedagogiczne interesującej badacza kwestii. Dla uzyskania pełnego oglądu ważne jest uwzględnienie stanu badań frapującej badacza problematyki oraz podjęcie namysłu nad spodziewanym rezultatem badań (chodzi o konsekwencje dla teorii i praktyki pedagogicznej)³². Zdaniem W. Goriszowskiego dobrze jest, gdy badacz czyni przedmiotem swych badań sprawy będące w polu jego wcześniejszych doświadczeń.

Decydując się na koncentrację swych badań wokół konkretnego zagadnienia, badacz musi solidnie uargumentować swój wybór. A. Góralski wśród możliwych przyczyn podjęcia danej problematyki wymienia niedostatki aktualnego stanu wiedzy, objawiające się bra-

³⁰ Tamże, s. 58.

³¹ W. Goriszowski, *Wybrane problemy z metodologii badań pedagogicznych*, dz. cyt., s. 11.

³² W. Dutkiewicz, *Praca magisterska z pedagogiki. Przewodnik metodyczny*, Kielce 1994, s. 28-29.

kiem dostatecznego uzasadnienia głoszonych poglądów bądź błędami w ich argumentacji, brakiem opracowań naukowych danego zjawiska lub jego kontrowersyjnymi opracowaniami, chęcią odniesienia wyników znanych w innym kontekście do konkretnego miejsca i czasu (co dość często praktykuje się w pracach licencjackich i magisterskich). Nie bez znaczenia bywa ciekawość poznawcza i nacisk praktyki. Przy wyborze przedmiotu badań istotne jest, dla jakich obszarów nauki uzyskane rozwiązanie problemu będzie miało znaczenie oraz czy znajdzie ono zastosowania w praktyce. W aspekcie sensowności zamierzeń badawczych niebagatelne znaczenie ma również określenie czasu pracy i środków, które będą niezbędne do uzyskania pełnego oglądu struktury badanej rzeczywistości, połączone z odpowiedzią na pytanie, czy badacz jest w stanie sprostać temu zadaniu³³.

Wątpliwości i trudności początkującego badacza rzeczywistości pedagogicznej

U podstaw naukowego podejścia do poznania rzeczywistości pedagogicznej leży bez wątpienia wybór przedmiotu badań. Spojrzenie na rzeczywistość edukacyjną przez pryzmat przedmiotu badań pozwala dostrzec mnogość zagadnień wpisujących się w pedagogiczną dziedzinę przedmiotową.

Początkujący badacz ma więc prawo czuć się onieśmiałony, a nawet zagubiony w gąszczu tak bogatej i wielorakiej tematyki. Podejmując refleksję nad wyborem przedmiotu badań własnych, może wybierać z szerokiej gamy zagadnień przynależnych do ogólnych działów pedagogiki (pedagogika ogólna, dydaktyka ogólna, teoria wychowania, historia wychowania) bądź do jej gałęzi czy subdyscyplin szczegółowych. Na przykład, biorąc pod uwagę kryterium wieku wyróżniamy: pedagogikę prenatalną, pedagogikę wieku niemowlęcego, pedagogikę wieku przedszkolnego, pedagogikę wieku szkolnego, pedagogikę kształcenia zawodowego, pedagogikę szkoły wyższej, pedagogię dorosłych oraz pedagogikę kształcenia równoległego i ustawicznego. Ciekawe jest również sięganie do dyscyplin pedagogicznych, które dopiero się konstytuują, jak pedagogika ekologiczna czy innowatyka pedagogiczna.

³³ A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i w pedagogice*, Warszawa 1987, s. 8.

Bogactwo ujęć i aspektów może skutkować wrażeniem, że w zasadzie przedmiotem pedagogicznej refleksji może być dosłownie wszystko³⁴, co mieści się w polu zainteresowań pedagogiki ogólnej, historii oświaty i myśli pedagogicznej, pedagogiki porównawczej i teorii szkolnictwa, pedagogiki społecznej i opiekuńczej, dydaktyki, teorii i metodyki wychowania moralnego i społecznego, teorii i metodyki wychowania estetycznego, teorii, historii i metodyki wychowania fizycznego, pedagogiki wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego, pedagogiki kształcenia zawodowego i pedagogiki pracy, pedagogiki specjalnej, resocjalizacyjnej i rewalidacyjnej, pedagogiki dorosłych (andragogiki, oświaty dorosłych) oraz pedeutologii³⁵.

Kontekstowe traktowanie przedmiotu wybranego na potrzeby badań własnych, jako elementu szerszych procesów społecznych, skłania badaczy do podejmowania badań z pogranicza pedagogiki i antropologii, pedagogiki i aksjologii, pedagogiki i etyki, z pogranicza pedagogiki i psychologii uczenia się oraz psychologii wychowawczej. W badaniach tego typu Stanisław Palka upatruje cenną perspektywę rozwojową dla nauk pedagogicznych. Natomiast przejawem swego rodzaju nowoczesnego podejścia naukowego jest sytuowanie przedmiotu badań na styku pedagogiki i medycyny, ekologii, nauk o kulturze, a nawet kryminologii³⁶.

Praktyka prowadzonych w dziedzinie pedagogiki badań empirycznych zdaje się potwierdzać wielość i różnorodność zagadnień podejmowanych przez pedagogów. Jednak mnogość tematów wchodzących w zakres dziedziny pedagogicznego poznania odbierana na pierwszym etapie bardzo pozytywnie, bywa postrzegana na późniejszych etapach procesu poznawania rzeczywistości pedagogicznej jako trudność. Szczególnie młodym badaczom (autorom prac ćwiczeniowych, licencjackich czy magisterskich) ciężko przychodzi wyłonienie obszaru, który mieliby przepracować. Podejmując się tego zadania, biorą często pod uwagę indywidualne preferencje. Sięgają do swych doświadczeń nabytych podczas praktyk studenckich czy pracy zawodowej. Czasami odwołują się do wiedzy budowanej w trakcie zajęć wynikających z planu studiów. Zdarza się, że zafascynowani daną problematyką przez prowadzącego wykład/

³⁴ M. Małecki, *Pedagogika jako Wieża Babel*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 2, s. 91.

³⁵ S. Wołoszyn, *Procesy dyferencjacji i integracji w naukach o wychowaniu*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*, t. 3, S. Wołoszyn (red.), Warszawa 1966, s. 180-182.

³⁶ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 26.

ćwiczenia, chcą prowadzić badania w tym właśnie obszarze. Blizsze wydają się im te zagadnienia, z którymi w jakiś sposób się zetknęli.

Konsekwencją takiego sposobu myślenia jest pomijanie już na początkowym etapie refleksji dotyczącej przedmiotu planowanych badań tych subdyscyplin pedagogicznych, w zakresie których student posiada niewielką wiedzę. Zapoznawani dopiero w późniejszym toku studiów z problematyką andragogiki, oświaty dorosłych i pedeutologii, młodzi adepci pedagogiki społeczno-opiekuńczej czy resocjalizacyjnej z reguły na poziomie licencjatu nie koncentrują swoich wysiłków badawczych wokół tej problematyki. Ich decyzja wynika po pierwsze z braku orientacji w przedmiocie zainteresowań tej subdyscypliny, a co za tym idzie, trudnością z określeniem przedmiotu badań do niej przynależnego. Po wtóre, wynika z lęku przed podejmowaniem w planowanej pracy badawczej analizy obcego dla nich fragmentu rzeczywistości i towarzyszącego mu przekonania o posiadaniu niewystarczających kompetencji do badań w tym obszarze wiedzy. Po trzecie, zagadnienia wchodzące w zakres mało znanej lub nieznaney studentowi subdyscypliny często są marginalizowane, nie docenia się ich znaczenia dla rozwoju pedagogiki.

Inną trudnością, z jaką niejednokrotnie borykają się studenci, jest uzasadnienie przed samym sobą decyzji o odrzuceniu jednych zagadnień i wybraniu innych, przedstawiających dla nich większą wartość w kontekście planowanych badań. Często procesowi podejmowania decyzji towarzyszy namysł nad tym, która problematyka jest bardziej prestiżowa. Przykładowo: Czy lepiej badać znaczenie zabaw ruchowych dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, podjąć się analizy zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej, czy też skupić wysiłki na ukazaniu form spędzania czasu wolnego przez osoby starsze? Na to pytanie nie ma dobrej odpowiedzi. Każdy z proponowanych przedmiotów badań przedstawia wartość dla teorii i praktyki pedagogicznej. Owszem, zachowania agresywne młodzieży gimnazjalnej, ze względu na zintensyfikowaną obecność tej tematyki w mediach i w opinii publicznej, wydają się ciekawsze od analizowania aktywności wolnoczasowej seniorów, jednak nie znaczy to, że ich badanie będzie bardziej wartościowe z naukowego punktu widzenia.

Określając status pola naukowego poznania, studenci zwykle rezygnują z podejmowania zbyt trudnej tematyki. W procesie wyboru przedmiotu swoich badań unikają często zagadnień wpisujących się w pole badań pedagogiki ogólnej. Nie czują się kompetentni, by móc na poziomie metarefleksyjnym podejmować namysł nad stanem i rozwojem pedagogiki. W kategoriach trudności postrzegają rozstrzygnięcie dyle-

matów aksjologicznych i antropologicznych w pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej, rozważanie kulturowych oraz poznawczych inspiracji rozwoju pedagogiki ogólnej czy określenie miejsca pedagogiki we współczesnym systemie nauk.

Przedstawione powyżej dylematy zawsze w jakimś wymiarze towarzyszą twórczemu wysiłkowi badacza koncentrującego swoją uwagę na wyborze przedmiotu badań z bogatej palety procesów, zjawisk i zdarzeń ulokowanych w dziedzinie przedmiotowej dyscypliny, jaką jest pedagogika. Jednak sam fakt wyboru interesującego badacza przedmiotu badań nie wyklucza rodzenia się kolejnych wątpliwości. Trudności mogą pojawić się również na poziomie formułowania przedmiotu badań własnych. Jak zaznacza T. Bauman, przedmiot badań odpowiada na pytanie o to, co badamy³⁷. Tak postawione pytanie wymaga od badacza jasnej, konkretnej odpowiedzi. Ważne jest dostrzeżenie partykuły „co”, która w pewien sposób zmusza badacza określającego przedmiot swoich badań do wskazania interesujących go zachowań, wypowiedzi bądź wytworów. Pogląd ten pozostaje w zgodzie ze zdaniem J. Lutyńskiego, który podkreśla, że przedmiot badań powinien określać zjawiska dostępne doświadczeniu³⁸. Dlatego chcąc prowadzić badania w obszarze czasu wolnego seniorów, ich przedmiotem czynimy np. formy aktywności wolnoczasowej osób po sześćdziesiątym roku życia. Natomiast koncentrując się na opisie zjawiska agresji wśród młodzieży gimnazjalnej, formułujemy przedmiot badań w następującej postaci: zachowania agresywne młodzieży uczęszczającej do gimnazjum, wypowiedzi gimnazjalistów na temat agresji. Czas wolny czy agresja są jedynie nazwami ogólnymi, które same w sobie nie są dostępne doświadczeniu badacza, posiadają natomiast liczne desygnaty mogące stanowić przedmiot badań pedagogicznych. Analogicznie, w opinii T. Bauman, badacz nie może czynić przedmiotem swoich badań ludzi (przedszkolaków, dzieci w wieku wczesnoszkolnym, seniorów), ale określając przedmiot badań, powinien wskazywać na interesujące go zachowania przedszkolaków, wypowiedzi dzieci w wieku wczesnoszkolnym czy wytwory seniorów. Są to bowiem te desygnaty, które badacz jest w stanie poznać³⁹.

³⁷ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 69.

³⁸ J. Lutyński, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, Łódź 2000, cyt. za: T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 69.

³⁹ T. Bauman, *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, dz. cyt., s. 69.

Uwagi końcowe

Planowanie badań własnych w dziedzinie pedagogiki wymaga znajomości metodologii pedagogiki, która określa ogólne założenia organizacji badań oraz wiedzy na temat metodologii badań pedagogicznych, precyzującej sposoby prowadzenia tychże badań. Umiejętność posługiwania się narzędziami badawczymi oraz wiedza na temat sposobów gromadzenia i opisu materiału badawczego powinna, zdaniem Kazimierza Czarneckiego, łączyć się z posiadaniem niepokoju twórczego, który stymuluje dostrzeżenie problemów badawczych⁴⁰.

Każde poznanie nie jest bezpośrednim odwzorowaniem fragmentu rzeczywistości, lecz jego interpretacją, określonym ujęciem, przysłaniającym jednocześnie inne możliwe ujęcia⁴¹. Aby uniknąć merytorycznego rozproszenia, trzeba precyzyjnie określać przedmiot swoich badań. Dziedzina przedmiotowa pedagogiki jest na tyle bogata, że trudno (szczególnie młodym badaczom) zdecydować się na wybór obszaru, na którym skoncentrowane będą planowane badania. Braki w wiedzy teoretycznej i niewielkie obycie z praktyką pedagogiczną powodują, że faza koncepcji badań jest czasochłonna i obfituje w liczne wątpliwości. Ograniczenia tkwiące w osobie badacza w zetknięciu z niejednoznacznością pojęciową, wyrażającą się mnogością terminologiczną w odniesieniu do rozumienia pojęcia „przedmiot badań”, dodatkowo komplikują i tak trudny i mozolny etap ustalania i precyzowania przedmiotu badań pedagogicznych.

Danuta Urbaniak-Zajac podkreśla, że pedagogika jest uwikłana w rzeczywistość, którą bada. Badania nie tylko opisują, ale i przemieniają badaną rzeczywistość wychowania⁴². Na tym tle ukazuje się nowa perspektywa, której sens wyraża najpełniej wprowadzona przez B. Suchodolskiego kategoria możliwości. Pedagogika, a w szczególności badania pedagogiczne, odsłaniają przemiany zachodzące w ludzkiej osobowości, pokazują, że człowiek nie tylko nie jest takim, jakim jest, ani nawet takim, jakim się staje, ale jest takim, jakim może być, czy mógłby być⁴³.

⁴⁰ K. Czarnecki, *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001, s. 17.

⁴¹ D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków 2006, s. 191.

⁴² M. Nowak, *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, dz. cyt., s. 82.

⁴³ B. Suchodolski, *Pedagogika jako nauka o człowieku*, dz. cyt., s. 276.

Bibliografia

- Ablewicz K., *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, Kraków 2003.
- Bauman T., *Komplikacje i dylematy przy określaniu przedmiotu badań pedagogicznych: Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków 2008.
- Czarnecki K., *Naukowy rozwój człowieka*, Kraków 2001.
- Duraj-Nowakowa K., *Podejścia całościowe do pedagogiki: wybór*, Rzeszów 2008.
- Duraj-Nowakowa K., *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2012.
- Dutkiewicz W., *Praca magisterska z pedagogiki. Przewodnik metodyczny*, Kielce 1994.
- Encyklopedia wychowania*, S. Łempicki (red.), t. 1, cz. 2, Warszawa 1935.
- Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa 1990.
- Gnitecki J., *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków 2008.
- Goriszowski W., *Wybrane problemy z metodologii badań pedagogicznych*, Bielsko-Biała 1986.
- Góralski A., *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i w pedagogice*, Warszawa 1987.
- Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*, w: *Tradycja i wyzwania*, K. Paławska (red.), Kraków 1996.
- Malewski M., *Pedagogika jako Wieża Babel*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2005, nr 2.
- Metodologia badań nad edukacją*, K. Rubacha (red.), Warszawa 2008.
- Nowak M., *Przedmiot pedagogiki w kontekście jej wyzwań i założeń*, w: *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, K. Rubacha (red.), Kraków 2008.
- Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
- Palka S., *Zarys koncepcji teorii pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne” 1986, z. 3.
- Puślecki W., *Model pedagogicznej pracy naukowej*, Opole 1981.
- Rowid H., *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1957.
- Rubacha K., *Pedagogika jako nauka*, w: *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003.

- Suchodolski B., *Pedagogika jako nauka o człowieku*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*, t. 3, S. Wołoszyn (red.), Warszawa 1966.
- Urbaniak-Zajac D., *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Kraków 2006.
- Wilson E.B., *Wstęp do badań naukowych*, Warszawa 1964.
- Wołoszyn S., *Procesy dyferencjacji i integracji w naukach o wychowaniu*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*, t. 3, S. Wołoszyn (red.), Warszawa 1966.

Katarzyna Rabsztyn

Akademia Ignatianum w Krakowie

Edukacja głuchych i niedosłyszących wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego w Polsce – wybrane zagadnienia i przykłady

Education of the deaf and people with hearing
deficiencies as a challenge for higher education in Poland –
selected issues and examples

Można przyjąć, że niesłyszący nie są w stanie studiować albo, że słyszący nauczyciele muszą nauczyć się kształcić tę grupę młodzieży, która ma prawo do rozwoju i edukacji na możliwie najwyższym poziomie, mimo niepełnosprawności¹.

Słowa kluczowe

głusi, niedosłuch, edukacja, szkoła wyższa

Streszczenie

W artykule podjęto problem edukacji na poziomie wyższym osób z niedosłuchem. Punktem wyjścia do rozważań był krótki rys historyczny szkolnictwa dla niesłyszących w Polsce. Analizie poddane zostały rozwiązania zastosowane przez Katolicki Uniwersytet Lubelski mające umożliwić i ułatwić studiowanie wspomnianej grupie. Nawiązano także do doświadczeń amerykańskich z racji najdłuższej tradycji szkolnictwa wyższego osób głuchych i niedosłyszących w Stanach Zjednoczonych. W celu wskazania istotnych dla edukacji niesłyszących kwestii posłużono się także indywidualnymi przypadkami, opisanymi w literaturze polskiej i amerykańskiej.

¹ K. Krakowiak, *O wsparciu studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin 2003, s. 9.

Key words

deafs, hypoacusia, education, academy

Summary

The article undertakes the problem of higher education for people with impaired hearing. The point of departure for the discussion was a brief history outline of education for the deaf in Poland. The solutions applied by the Catholic University of Lublin which were designed to enable and facilitate the process of studying for the deaf were analyzed in the aforementioned article. Also, the American experience was referred to due to the longest tradition of higher education for the deaf in the United States. In order to identify essential issues in the education of the deaf, individual cases described in the Polish and American literature were taken advantage of and thus referred to.

Pierwsza szkoła dla głuchych na ziemiach polskich została założona w 1816 roku w Szczuczynie przez księdza Jakuba Falkowskiego, rok później powstała druga w Warszawie wraz z Instytutem Głuchoniemych i Ociemniałych². Na owe lata przypada też działalność Jana Siostrzyńskiego, prekursora polskiej logopedii, nauczyciela głuchych oraz propagatora wczesnej interwencji. Nieco później, bo na przełomie XIX i XX wieku działał inny wybitny naukowiec Tytus Benni, który, opracowując fonetykę języka polskiego, zwracał uwagę na cechy głosek istotne przy nauce mowy osób głuchych (między innymi wyróżnienie głosek widzialnych). W połowie XX wieku działalność logopedyczną rozpoczęła Irena Styczek, która badała między innymi, jak stopień i rodzaj ubytku słuchu wpływają na zniekształcenia mowy. Jej publikacje stanowią istotną część teorii logopedycznej. Swoją działalność praktyczną i teoretyczną całkowicie skupiła na tematyce głuchych Maria Góral, inicjatorka wczesnej diagnozy i rehabilitacji niesłyszących dzieci. Wspomnieć też warto o Leonie Kaczmarku, zwanym ojcem współczesnej polskiej logopedii, z inicjatywy którego powstało w Polsce pierwsze Podyplomowe Studium Surdologopedii w Lublinie, mające przygotowywać do pracy terapeutycznej z niesłyszącymi³.

Obecnie studia takie działają także we Wrocławiu, Gdańsku, Poznaniu, Katowicach i Olsztynie. Coraz lepsze przygotowanie teoretyczne

² E. Nurowski, *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983, s. 19-25.

³ G. Gunia, *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Kraków 2006, s. 34-42.

nauczycieli, wczesne wykrywanie i rehabilitacja oraz rozwój technologii wspomagającej odbieranie dźwięków sprawiają, że więcej osób głuchych uczęszcza do szkół masowych na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym, osiągając dobry stopień opanowania języka. Sytuacja ta powoduje, że część z nich postanawia podjąć naukę na studiach wyższych, z powodzeniem je kończąc. Uczelnią, która jako pierwsza w Polsce otworzyła się na niesłyszących studentów, był Katolicki Uniwersytet Lubelski. Z tego też powodu jego doświadczenia i zastosowane ułatwienia mogą posłużyć jako przykład dla innych szkół wyższych, chcących nie tylko tolerować studentów z uszkodzeniem słuchu⁴, ale zapewnić im warunki optymalnego rozwoju w atmosferze otwartości i zrozumienia.

Celem artykułu jest spojrzenie na rozwiązania w edukacji głuchych⁵ i niedosłyszących, jakie zastosowała lubelska uczelnia oraz refleksja nad kształceniem tej grupy poprzez pryzmat indywidualnych przypadków osób niesłyszących.

W latach 1999-2002 na niektórych kierunkach studiów KUL-u pojawiły się osoby z głębokimi prelingwalnymi uszkodzeniami słuchu (czyli uszkodzeniami powstałymi przed opanowaniem języka mówionego, w odróżnieniu od uszkodzeń perilingwalnych, powstałych podczas opanowywania mowy i postlingwalnych, to jest takich, do których doszło po opanowaniu mowy), co dało początek zainteresowaniu problemami, na jakie napotykają takie osoby i możliwościami przyjscia im z pomocą.

Studenci z głuchotą prelingwalną borykają się z wieloma trudnościami⁶, gdyż mają problem z pełnym zrozumieniem wykładów (sala audytoryjna jest znacznie większa niż klasa i student nie ma możliwości przez

⁴ Myśląc o osobach z uszkodzeniem słuchu, trzeba mieć świadomość, że istotnym czynnikiem jest stopień ubytku słuchu. Wyróżniamy ubytek słuchu: lekki od 21 do 40 dB, średni od 41 do 70 dB, znaczny od 71 do 90 dB oraz ubytek głęboki, w którym niedosłuch wynosi powyżej 90 dB. Stopień ubytku słuchu w znaczącym stopniu wpływa na możliwości językowe, szczególnie u osób, które zostały późno zdiagnozowane.

⁵ Edukacja głuchych jest tutaj rozumiana szeroko jako ogół procesów oświatowo-wychowawczych. Mówiąc o edukacji głuchych, trzeba zaznaczyć, że istnieją dwa główne podejścia do niej. Jedno zakłada najpierw naukę mowy dźwiękowej, za pośrednictwem której w następnym kroku przekazuje się uczniom wiedzę z poszczególnych przedmiotów. Podejście drugie traktuje język migowy jako pierwszy i bardziej naturalny język głuchych, stąd też naukę prowadzi się w tym języku, równoległe wprowadzając naukę języka fonicznego jako drugiego języka. Polski system oświatowy w zdecydowanej większości opiera się na pierwszym podejściu, nad czym ubolewa A. Mazurczak we *Wstępie do Raportu Edukacja głuchych*, M. Sak (red.), Warszawa 2014.

⁶ Szczegółowe analizy różnych trudności tej grupy studentów zostały przedstawione w publikacji *Między znakami – między słowami*, A. Maciejewska (red.), Siedlce 2011.

cały czas obserwować ust wykładowcy, aby w pełni odebrać treść wykładu) i uczestnictwem w ćwiczeniach. Niemożliwe staje się jednocześnie słuchanie i notowanie na zajęciach. Niesłyszącym często towarzyszy niezrozumienie dla obcych osób wymowa, a także deficyty znajomości języka polskiego zarówno w zakresie leksykalno-semantycznym (uboższy słownik, szczególnie jeśli chodzi o słownictwo archaiczne, specjalistyczne, abstrakcyjne; a także zawężanie lub rozszerzanie znaczenia słów), jak też gramatyczno-stylistycznym (końcówki słów są gorzej słyszane, stąd też często są mylone lub pomijane)⁷. Deficyty językowe pociągają za sobą problemy w czytaniu ze zrozumieniem, szczególnie tekstów literackich, a także interpretacji związków frazeologicznych.

Można by się zastanawiać, skąd pojawiają się owe problemy u osób dorosłych, które w większości były objęte specjalistyczną edukacją i terapią od wczesnych lat życia. Czy wina nie tkwi właśnie w owej edukacji, która skupia się na języku konkretnym, związanym z najbliższym otoczeniem dziecka głuche, często zaniedbując rozwój literacki i tym samym ograniczając jego słownictwo abstrakcyjne? Analizując krótką charakterystykę podręczników opracowanych w okresie Polski Ludowej⁸, można dostrzec, że fragmenty z literatury pojawiają się dopiero w podręczniku do klasy siódmej. Wcześniejsza nauka skupia się na czytaniu i pisaniu prostych zdań związanych z najbliższym otoczeniem, co sugerują już same tytuły podręczników: *Czytam i piszę*, *Szkoła i dom*, *W mieście i na wsi*. Od początku także dobór treści jest tak związany z zagadnieniami gramatycznymi, które mają być dzieciom wpojone, jakby nadrzędnym celem nie było porozumiewanie się, ale poznanie reguł gramatycznych. Taki sposób nauki na pewno nie wpływa na ciekawość poznawczą uczniów.

Myśląc o poznawaniu języka przez dzieci słyszące, dostrzec można znaczące różnice. Po pierwsze dziecko zanurzone jest w kąpiel słowną, słyszy wiele słów i zwrotów, których na początku nie rozumie (nikt przecież nie zwraca się do niemowlęcia pojedynczymi słowami, wskazując na konkretny przedmiot, ale przekazuje całości znaczeniowe), ale prędko czy później samodzielnie wyłapuje je z kontekstu i stopniowo przyswaja. Po drugie, od najwcześniejszych lat obcuje z literaturą dziecięcą, która pozwala mu zapoznawać się *implicite* zarówno ze zróżnicowanym słownictwem, jak też gramatyką. Powoduje to, że kiedy poznaje gramatykę

⁷ K. Krakowiak, *O wsparcie studentów...*, dz. cyt., s. 7-9.

⁸ E. Nurowski, *Surpedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983, s. 169.

w sposób teoretyczny w szkole, posiada już wycucie językowe, nazywa więc jedynie zasady językowe, które w dużej mierze potrafi stosować. Takie różnice w nabywaniu języka przez dzieci słyszące i niesłyszące sprawiają, że te drugie są podwójnie ograniczane: pierwotnie z racji niepełnosprawności sensorycznej, a wtórnie przez edukację, która w założeniu ma im pomóc, a w rzeczywistości tylko pogłębia ograniczenia wynikające z niedosłuchu.

Warto w tym momencie przyjrzeć się edukacji głuchych w Stanach Zjednoczonych, która ma tam najdłuższą historię, gdy chodzi o szkolnictwo wyższe⁹. Od XIX wieku, a dokładnie od 1857 roku, istnieje tam pierwsza i jak na razie jedyna uczelnia na świecie dla osób niesłyszących, na której językiem wykładowym jest amerykański język migowy, czyli język pierwszy dla wielu głuchych, co pozwala im zdobywać wiedzę bez pokonywania bariery językowej. Inny stosunek do języka migowego niż w Polsce widać też na przykładzie Johna Singera, głuchego od urodzenia bohatera powieści *Serce to samotny myśliwy*, amerykańskiej pisarki Carson McCullers: „Bardzo wcześniej został sierotą i umieszczono go w zakładzie dla głuchoniemych. Nauczył się tam porozumiewać i czytać. Nie miał jeszcze lat dziewięciu, kiedy potrafił porozumiewać się jedną ręką w sposób amerykański, a dwiema na modłę europejską. Nauczył się śledzić ruchy warg innych ludzi i rozumieć, co mówią. Na koniec nauczono go mówić.”¹⁰ Jak widać, nauka mowy fonicznej nie stanowiła głównego celu edukacyjnego. Chłopiec najpierw opanował porozumiewanie się w języku migowym, czyli naturalniejszym dla niego, a także nauczył się czytać i dopiero wtedy wprowadzono naukę mowy dźwiękowej.

Całkiem odmiennie od edukacji głuchych w Polsce rysuje się też kształcenie głuchociemnej Heleny Keller¹¹, która tak je wspomina:

„Regularnych lekcji nie miałam przez długi czas. Nawet gdy uczyłam się już naprawdę, wydawało mi się to raczej zabawą niż pracą. Anna Sullivan objaśniała mi wszystko za pomocą pięknych powiastek lub wierszyków. Jeżeli mnie coś zachwycało lub zainteresowało, omawiała to ze mną w taki sposób, jakby sama była małą dziewczynką. (...) Wszyst-

⁹ Najstarsze szkoły dla głuchych na niższym poziomie powstały w Europie Zachodniej w końcu osiemnastego wieku: we Francji w 1770, w Niemczech w 1778 oraz w Austrii w 1779 roku.

¹⁰ C. McCullers, *Serce to samotny myśliwy*, tłum. J. Olędzka, Warszawa 2006, s. 16.

¹¹ Więcej o kształceniu Heleny Keller piszę w artykule *Uszy zamknięte na świat – co się za nimi kryje? – pan Singer i Helena Keller*, w: *Tajemnica w literaturze, języku i kulturze* [w druku].

kie moje najwcześniejsze lekcje mają w sobie tchnienie lasu – subtelną żywiczną woń szyszek sosnowych, pomieszaną z zapachem dzikich winogron. Siedząc w cieniu tulipanowca, uczyłam się rozumieć, że każda rzecz, to nauka i pożytek¹².

Wyraźnie zatem można dostrzec, że metody nauczania stosowane przez nauczycielkę Heleny mają na celu powielenie naturalnego procesu przyswajania języka przez dziecko i są dalekie od metod stosowanych w szkołach dla niesłyszących. Dowodem na słuszność pedagogicznego wyczucia Anny Sullivan mogą być bez wątpienia przytoczone powyżej słowa jej wychowanki. Ciężko doszukać się w nich wymienianych przez teoretyków deficytów językowych charakterystycznych dla niesłyszących, trudno mówić o ubogim słowniku, nierozumieniu związków frazeologicznych. Wręcz przeciwnie, dostrzec można bogactwo języka i jego nieco poetyckie piękno. Oczywiście tak doskonałe opanowanie języka przez głuchociemną od dziewiętnastego miesiąca życia dziewczynkę to nie jedynie zasługa metod nauczania, ale także jej wybitnych zdolności i chęci poznania świata pomimo ograniczeń. To także, o czym sama wspomina, kontakt z literaturą piękną od początku edukacji: „zawdzięczam książkom nie tylko przyjemności i wiedzę, będące udziałem wszystkich czytających, ale także wiadomości, które inni osiągnęli dzięki własnym oczom i uszom”¹³.

Wiadomości, o których wspomina Helena, to informacje o świecie, o tym jaki jest, o jego wyglądzie i dźwiękach, które go tworzą. Wiedzę tę dziewczyna potrafiła następnie wykorzystać w taki sposób, że czytając jej opis, trudno byłoby się domyślić, że wyszły spod pióra osoby głuchoniewidomej. Wiedza, zdolności i wielka ambicja sprawiły, że Keller, mimo swoich ograniczeń, postanowiła podjąć studia, które ukończyła z powodzeniem, dzięki wielkiej determinacji własnej i wspomnianej już nauczycielki Anny Sullivan, która na uczelni była zarówno jej asystentką, jak i tłumaczką.

Wracając jednak na polskie podwórko i spoglądając na sytuację polskich studentów niedosłyszących lub głuchych, można się przyjrzeć, jak poradził sobie z tym problemem wspomniany już Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Biorąc pod uwagę liczne trudności osób z głuchotą prelingwalną, KUL zaproponował im wsparcie na egzaminach, polegające na obec-

¹² H. Keller, *Historia mojego życia*, Warszawa 1978, s. 34.

¹³ Tamże, s. 75.

ności tłumacza języka migowego lub transliteratora, mówiącego z fonogestami¹⁴ oraz sprawdzaniu prac pisemnych przez polonistę surdologopedę¹⁵, który zna specyficzne cechy języka osób niesłyszących¹⁶. W toku studiów ułatwieniem staje się stosowanie prezentacji multimedialnych, udostępnianie tekstów wykładów lub konspektów, udostępnianie tekstów przepisanych na podstawie nagrań, korzystanie z notatek słyszących kolegów (co ma swoje ograniczenia: notatki osób słyszących mogą być zbyt skrótowe i tym samym niejasne dla studenta niesłyszącego), mówienie z fonogestami podczas wykładów, tłumaczenie symultaniczne lub eksplikatywne na język migowy. Na uczelni prowadzone są kursy fonogestów dla wolontariuszy studentów, nauczycieli akademickich, a także kursy polskiego języka migowego¹⁷. Ewa Domagała-Zyśk wymienia jeszcze inne formy wsparcia, takie jak: zmiany w formie egzaminowania, *blended learning* (łączy w sobie *e-learning* z nauczaniem klasycznym, pozwalającym na osobiste konsultacje z wykładowcą), tutoring językowy (czyli wsparcie studentów przy pisaniu prac, dyskusja nad opracowywanym tematem, w celu precyzyjnego doboru słownictwa), wspierające technologie komputerowe i informatyczne¹⁸. Również na innych polskich uczelniach powoli pojawiają się pewne działania wspierające studentów głuchych i niedosłyszących, o czym wspomina kwartalnik Zarządu Głównego Polskiego Związku Głuchych „Świat Ciszy”¹⁹.

Spoglądając na działania uczelni na rzecz głuchych, warto przyjrzeć się sytuacji pierwszych studentów z uszkodzeniem słuchu w Polsce. Szczegółowy przebieg drogi edukacyjnej niesłyszącego chłopaka może-

¹⁴ Fonogesty są to specjalne ruchy ręki wiodącej, które mają pomóc w różnicowaniu sylab, mających podobny układ ust, np. /pa/ i /ba/. Jest to system, który towarzyszy wyraźnemu mówieniu i ma ułatwić osobie niesłyszącej odczytywanie mowy z ust. Więcej informacji na temat metody można znaleźć na stronie www.fonogesty.org.

¹⁵ Logopeda specjalnie przygotowany do pracy z osobami mającymi trudności ze słuchem (łac. *surdus* – głuchy).

¹⁶ K. Krakowiak, *O wsparcie studentów...*, dz. cyt., s. 14-15.

¹⁷ PJM, czyli Polski Język Migowy, jest osobnym językiem, mającym własną gramatykę, całkowicie odmienną od gramatyki języka polskiego, został stworzony przez niesłyszących i jest pierwszym językiem w rodzinach niesłyszących. Na potrzeby komunikacji osób słyszących z niesłyszącymi stworzono system językowo-migowy, który stanowi połączenie znaków języka migowego z polską gramatyką. Przez wielu niesłyszących jest on odbierany jako sztuczny twór.

¹⁸ E. Domagała-Zyśk, *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabo słyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin 2013, s. 79-94.

¹⁹ <http://www.swiatciszy.pl/?id=248&lang=1>.

my poznać z relacji Anny Domańskiej²⁰, matki Michała, który stracił słuch w pierwszym roku życia. Dziecko przyszło na świat w ciężkich czasach II wojny światowej i ogłuchło na skutek urazu akustycznego, spowodowanego wybuchem bomby. Dzięki zaangażowaniu matki i całej rodziny, chłopcu udało się przenieść ze szkoły specjalnej do masowej i z powodzeniem ją ukończyć. Po otrzymaniu świadectwa dojrzałości zapragnął dalej się kształcić, niestety „kiedy zgłosiliśmy się z Michałem u rektora Akademii Medycznej w sprawie przyjęcia Michała na studia – odpowiedziano nam, że to niemożliwe, bo dotychczas nie było precedensu”²¹. Po otrzymanej odmowie nie pozostało mu nic innego, jak spróbować w następnym roku, kiedy to skierował pismo do Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej z prośbą o wyrażenie zgody na podjęcie studiów na stomatologii. Tym razem się udało i został dopuszczony do egzaminów wstępnych. Oczywiście o żadnych ulgach czy nawet technicznych ułatwieniach nie mogło być mowy. Jednak był bardzo dobrze przygotowany i udało mu się zdać egzamin. Studia okazały się bardzo trudne i mimo pełnego poświęcenia i zaangażowania studenta, przyszły chwile załamania, związane z brakiem zrozumienia ze strony asystenta: „zdaje mi się, że te wszystkie lata, że cały nasz wysiłek, wszystko jest na próżno. Oni mnie nie chcą. Ja czuję, ja wiem, że oni mi chcą powiedzieć: to jest świat słyszących... głuchy niech idzie do głuchych...”²².

Niechęć ze strony władz uczelni spowodowała, że mężczyzna zdecydował się przenieść do Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego, w której ukończył rehabilitację medyczną.

Historia jego życia ukazuje sukces zawodowy i edukacyjny osoby z głębokim niedosłuchem, który został jednak osiągnięty raczej nie dzięki wsparciu instytucji edukacyjnych, ale pomimo przeszkód przez nie czynionych. Tylko niebywały upór rodziców i ich niesłyszącego syna spowodował, że w historii polskiego szkolnictwa wyższego pojawił się precedens, czyli student i absolwent głuchy, dzięki któremu inni niesłyszący także zaczęli próbować swoich sił w edukacji na poziomie wyższym.

Przyglądając się powyższej historii, można by podejrzewać, że od czasów powojennych wiele się zmieniło i obecnie dzieci i młodzież z niedosłuchem są wcześniej rehabilitowani, korzystając z opieki oraz wsparcia zespołu specjalistów. Jednak tak naprawdę znaczącą zmianę

²⁰ A. Domańska, *Los w rękach twoich*, Warszawa 1973.

²¹ Tamże, s. 162.

²² Tamże, s. 221.

we wczesnym wykrywaniu i rehabilitowaniu ubytków słuchu przyniósł dopiero Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu Noworodków wprowadzony w 2002 roku²³. Przed wprowadzeniem programu wiele dzieci z poważnymi uszkodzeniami słuchu przez lata nie było diagnozowanych, mając nieuzasadnione trudności w przyswajaniu mowy i nauce w szkole²⁴. Często uważane były za niepełnosprawne intelektualnie, krnąbrne lub autystyczne, kierowano je więc do placówek specjalnych, które nie dawały im możliwości rozwoju lub „męczono” się z nimi w szkołach masowych.

Biorąc pod uwagę specyficzne trudności osób niesłyszących, a także niejednorodność tej grupy związaną z rodzajem niedosłuchu, czasem jego wykrycia, momentem aparaturowania i rozpoczęcia rehabilitacji, poziomem rozwoju intelektualnego, współwystępowaniem innych wad i kulturą językową środowiska rodzinnego, należy przygotowywać osobne programy wspierające tę grupę studentów. O tym, że jest to problem aktualny, świadczy chociażby organizowana (24 maja 2014 roku w Warszawie w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej) konferencja „Niesłyszący studenci. Rola środowiska akademickiego i rodzinnego”.

Można by więc, cytując słowa Michała Domańskiego, niesłyszącego studenta – „Pamiętasz, jak mi zawsze mówiłaś, gdy miałem zmartwienie, że należy tylko przeczekać trudny okres a zmiana musi przyjść. I może właśnie teraz nadchodzi?”²⁵ – mieć nadzieję, że zmiany nadchodzą i szkolnictwo wyższe w coraz szerszym zakresie będzie otwarte na studentów z dysfunkcjami zmysłowymi, pragnących się kształcić.

²³ Badanie przesiewowe u noworodków to badanie otoemisji akustycznej. Ma ono na celu zbadanie, czy komórki słuchowe w uchu wewnętrznym są aktywne. Powinno być ono wykonywane w drugiej dobie życia dziecka, podczas snu. Jeśli otoemisje zostały zarejestrowane, to znaczy, że komórki słuchowe funkcjonują sprawnie. Jeśli wynik jest negatywny, dziecko otrzymuje żółtą kartkę, jest w grupie ryzyka uszkodzenia słuchu i konieczne jest powtórne badanie, jest ono kierowane do specjalistycznego ośrodka z II poziomu referencyjnego, w którym weryfikowana jest diagnoza. Dzieci z potwierdzoną wadą słuchu są objęte tzw. III poziomem referencyjnym, w ramach którego zostają otoczone kompleksową opieką. Celem wczesnego rozpoznania wady słuchu jest jak najszybsze podjęcie działań rewalidacyjnych, które by zapobiegały oraz łagodziły pierwotne oraz wtórne zaburzenia, wynikające z uszkodzenia słuchu.

²⁴ Historię swojego życia opisuje student Andrzej Rozbicki, urodzony w latach osiemdziesiątych, którego niedosłuch obuuszny wykryto dopiero po dziesiątym roku życia, a regularnej opiece i rehabilitacji został poddany dopiero na studiach w Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Zob. A. Rozbicki, *Być studentem...* w: *Między znakami – między słowami*, A. Maciejewska (red.), Siedlce 2011, s. 191-195.

²⁵ A. Domańska, *Los w rękach twoich*, Warszawa 1973, s. 227.

Bibliografia

- Domagała-Zyśk E., *Wielojęzyczni. Studenci niestyszący i słabo słyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin 2013.
- Domańska A., *Los w rękach twoich*, Katowice 1973.
- Dziemidowicz Cz., *Dziecko głuche i język ojczysty*, Bydgoszcz 1996.
- Gunia G., *Terapia logopedyczna dzieci z wadą słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Kraków 2006.
- Keller H., *Historia mojego życia*, Warszawa 1978.
- Krakowiak K., *O wsparcie studentów niestyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin 2003.
- Maciejewska A. (red.), *Między znakami – między słowami*, Siedlce 2011.
- McCullers C., *Serce to samotny myśliwy*, tłum. J. Olędzka, Warszawa 2006.
- Nurowski E., *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa 1983.
- Sacks O., *Zobaczyć głos*, Poznań 1998.
- Sak M. (red.), *Edukacja głuchych*, Warszawa 2014.

www.fonogesty.org

www.swiatciszy.pl

Beata Skotnicka

Doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Gotowość do realizowania edukacji inkluzyjnej przez nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych

Readiness for the implementation of inclusion education by teachers in public schools

Słowa kluczowe

nauczyciel, gotowość, inkluzja, dziecko niepełnosprawne, edukacja

Streszczenie

Działania prowadzone na rzecz inkluzji dążą do tego, aby placówki oświatowe były gotowe na przyjęcie wszystkich uczniów i zapewnienie im opieki i nauki dostosowanej do ich możliwości i potrzeb. Sama gotowość placówek oświatowych nie zapewni jednak sukcesu, bowiem na efektywność procesu edukacji inkluzyjnej składa się wiele czynników. Ważne jest oczywiście przygotowanie placówek oświatowych, programów nauczania, a także gotowość dziecka do podjęcia nauki, ale niewątpliwie jednym z najważniejszych elementów jest nauczyciel gotowy do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Gotowość ta wyraża się w kompetencjach, wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, ale również w nastawieniu i postawach nauczycieli wobec niepełnosprawności. Nauczyciel gotowy do edukacji inkluzyjnej, to nauczyciel w pełni akceptujący dziecko niepełnosprawne, zdolny do refleksji i samodoskonalenia, wspierający i stymulujący rozwój dziecka niepełnosprawnego oraz motywujący do działania. W artykule zaprezentowano ogólne ramy koncepcji gotowości nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w placówce ogólnodostępnej.

Key words

teacher, readiness, inclusion, child with a disability, education

Summary

The activities carried out in favor of inclusion seek to ensure that educational institutions were ready to adoption of all students and provide them with the care and learning tailored to their abilities and needs. The mere willingness of educational institutions, however, do not provide a success, because the effectiveness of inclusive education process consists of many factors. It is important, of course, the preparation of educational institutions, curricula. Also important is the willingness of the child to take science but undoubtedly one of the most important elements is the teacher ready to work with disabled children. This readiness is expressed in competence, knowledge of special education as well as teachers' attitudes and attitudes towards disability. Teacher ready for inclusive education, the teacher fully accepting a disabled child, capable of reflection and self-improvement, supporting and stimulating the development of a disabled child and motivation to act. This article presents a general framework for the concept of readiness of teachers to work with disabled children in a public facility.

Wprowadzenie

Zgodnie z zasadą normalizacji życia osób niepełnosprawnych oraz tendencjami współczesnej pedagogiki specjalnej optymalne warunki dla edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych stwarzają formy kształcenia, w których praca przebiega w normalnych warunkach, tzn. w przedszkolu lub szkole ogólnodostępnej położonej jak najbliżej miejsca zamieszkania. Działania prowadzone na rzecz inkluzji powodują zmiany w ustawodawstwie, które mają na celu zwiększenie dostępu do szkolnictwa masowego (ogólnodostępnego) dla jak najszerszych grup osób niepełnosprawnych.

Jedną z ostatnio wprowadzonych zmian jest nowelizacja ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw¹, która wprowadziła nowe zasady rekrutacji do przedszkoli publicznych, oddziałów przedszkolnych oraz klas pierwszych szkoły podstawowej. W myśl nowej ustawy pierwszeństwo przyjęcia do ww. placówek przysługuje m.in. dzieciom niepełnosprawnym. Ustawodawca zakłada, że wymienione w ustawie placówki są w pełni przygotowane na przyjęcie dzieci niepełnosprawnych i realizowanie kształcenia dostosowanego do potrzeb i możliwości tych dzieci. Trudno oprzeć się wrażeniu, że w praktyce sprawa wygląda jednak nieco inaczej. Placówki ogólnodostępne nie są w pełni przygotowane na przyjęcie dzieci niepełnosprawnych i zapewnienie im edukacji dostoso-

¹ Ustawa z dnia 6 grudnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dz. U. z 2014 r., poz. 7.

wanej do ich potrzeb. Funkcjonowanie i prawidłowy rozwój dzieci niepełnosprawnych w placówce ogólnodostępnej (zarówno przedszkolu, jak i szkole) zależy od wielu czynników, m.in. materialnych, organizacyjnych, kadrowych i społecznych. Jednak niewątpliwie jednym z najważniejszych czynników prawidłowego przebiegu procesu edukacji inkluzyjnej jest przygotowanie i nastawienie samych nauczycieli. Ich gotowość do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym stanowi podstawę wszelkich działań i zapewnia należytą realizację obowiązków wynikających z ustawy. Opisanie w literaturze przedmiotu badania ujawniają, że wielu nauczycieli nie jest gotowych do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Ich nastawienie jest bardzo zróżnicowane – od przychylności, poprzez obojętność, do zupełnego braku akceptacji².

Celem niniejszego artykułu jest opracowanie ogólnych ram koncepcji gotowości nauczycieli placówek ogólnodostępnych do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Pojęcie gotowości

Już od połowy XIX wieku gotowość psychiczna była przedmiotem badań naukowych. W ówczesnej literaturze psychologiczno-pedagogicznej wyodrębniły się dwa ujęcia problemu psychicznej gotowości człowieka. Według jednego gotowość interpretowano jako określony stan funkcjonalny organizmu, natomiast według drugiego jako przygotowanie³. Podobnie *Słownik Języka Polskiego* określa gotowość jako stan należytego przygotowania do czegoś⁴.

W latach 70. XX wieku pojęciu gotowości nadaje się nowe znaczenia i określenia. Do pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej wprowadza się pojęcie „gotowość szkolna” (dojrzałość szkolna), która opisywana jest w literaturze przedmiotu jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy pierwszej”⁵.

² M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Lublin 2007.

³ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011, s. 30.

⁴ *Słownik Języka Polskiego*, t. 1, Warszawa 1995.

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 81.

Wśród przedstawionych ujęć gotowości K. Duraj-Nowakowa wyróżnia „gotowość zawodową – profesjonalną” stwierdzając, że analiza pojęcia „gotowość zawodowa” – przez analogię do znaczeń pojęcia „gotowość psychiczna” – pozwoliła wyróżnić dwa zasadnicze sposoby jego definiowania. Pierwszy to ujęcie gotowości w aspekcie osobowościowym, natomiast drugi w aspekcie funkcjonalnym⁶. Zdaniem autorki „pojęcie gotowości zawodowej może być wykorzystywane jako kategoria czynności (procesy), jako kategoria cech osobowości (jej ustosunkowań i postaw) i jako kategoria teorii przygotowania nauczycieli do działalności pedagogicznej na jakościowo wyższym poziomie i w szerszym zakresie profesjonalizmu (stan/efekt/rezultat)”⁷. Z pojęciem gotowości zawodowej może się łączyć także dojrzałość – gotowość nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Analizując koncepcję dojrzałości (gotowości) szkolnej, która zwykle jest rozpatrywana w odniesieniu do ucznia, warto spojrzeć na problem szerzej i ująć ją nie tylko jako dojrzałość dziecka do podjęcia nauki, ale także jako dojrzałość nauczycieli placówek ogólnodostępnych do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Zdaniem B. Wilgockiej-Okon „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”⁸. W procesie tym aktywną rolę odgrywa nauczyciel, który stwarza dziecku odpowiednie sytuacje do rozwiązywania problemów poprzez doświadczanie i wybór. Autorka określa nauczyciela jako badacza, obserwatora, który skutecznie porozumiewa się z dzieckiem i w sposób twórczy planuje jego rozwój. Według teorii rozwoju L.S. Wygotskiego nauczyciel powinien umieć zdiagnozować aktualny stan rozwoju dziecka i jego uwarunkowań środowiskowych, by móc zaplanować działania wychowawcze dostosowane do możliwości dziecka i zapewniające dalszy rozwój. Gotowość nauczyciela przejawia się zatem we wrażliwości na potrzeby i oczekiwania dziecka. Wyraża się ona jako:

- dawanie emocjonalnego wsparcia dziecku, wytwarzanie klimatu bezpieczeństwa, w którym dziecko może się bawić, poznawać, badać i uczyć się;

⁶ K. Duraj-Nowakowa, *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011.

⁷ K. Duraj-Nowakowa, *Gotowość zawodowa nauczycieli*, Kraków 1986.

⁸ B. Wilgocka-Okon, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, s. 12.

- respektowanie autonomii dziecka;
- wskazanie możliwego rozwiązania w przypadku obawy;
- udzielanie informacji niezbędnych do wykonania zadania⁹.

Zdaniem R. Kwaśnicy „każdy uczeń – jako nowo napotykana osoba – wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia, tworzenia pojmowanego jako wykraczanie poza to, co już wie i umie, oraz poza to, kim już się jest”¹⁰. Poprzez samodoskonalenie się, zdobywanie i pogłębianie już posiadanej wiedzy nauczyciel każdego dnia na nowo staje się gotowy do podjęcia wyzwań, z którymi spotyka się w swojej pracy. Jak zauważa R. Kwaśnica przygotowanie do zawodu nauczyciela jest zawsze przewidywalne, wciąż wymagające zmian i uzupełnień. Tak więc na gotowość nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym składa się codzienna praca nad sobą, odnajdywanie się w nowych, niepowtarzalnych sytuacjach wychowawczych oraz ciągle nabywana i weryfikowana w praktyce wiedza o niepełnosprawności, potrzebach innych, rozumiejące podejście do dziecka z niepełnosprawnością oraz empatia, cierpliwość i wytrwałość potrzebne każdego dnia.

Integracja społeczna a edukacja inkluzyjna – wybrane rozważania

Integracja to proces scalania, łączenia w całość (od łac. *integratio* – odnawianie, scalanie). W odniesieniu do struktur społecznych pojęcie to oznacza spontaniczny, stymulowany bądź sterowany proces tworzenia się więzi pomiędzy jednostkami na podstawie zainteresowań, postaw, potrzeb czy emocji tych jednostek¹¹. W socjologii termin ten oznacza pewien stan lub proces zachodzący w społeczeństwie, a elementy tego procesu mają tendencję do scalania się w harmonijną, skoordynowaną i funkcjonalną całość. Sprzyja to likwidowaniu barier, które utrudniają nawiązanie kontaktów pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi¹².

Zdaniem A. Maciarz „integracja społeczna to idea, kierunek przemian oraz sposób organizowania zajęć i rehabilitacji osób niepełnosprawnych

⁹ Podaję za: B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna...*, dz. cyt. s. 83.

¹⁰ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2., Warszawa 2011, s. 295.

¹¹ M. Chodkowska, *Problemy wczesnej integracji dzieci niepełnosprawnych: potrzeby i możliwości*, w: M. Chodkowska (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Lublin 1998, s. 49.

¹² K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń, 1997, s. 85-86.

w dążeniu do stworzenia tym osobom możliwości uczestnictwa w normalnym życiu, dostępności do wszystkich instytucji społecznych, w których uczestniczą pełnosprawni oraz kształtowaniu pozytywnych stosunków i więzi psychospołecznych między pełno- i niepełnosprawnymi”¹³. „Istota integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych zawiera się więc w tworzeniu dla tych dzieci w ich środowisku (rodzynie, w szkole, w grupie rówieśniczej, w środowisku lokalnym) takich warunków, by mogły one pomyślnie rozwijać się oraz bawić, uczyć i uprawiać różne rodzaje działalności (...) wspólnie z dziećmi pełnosprawnymi”¹⁴.

Według M. Chodkowskiej można wymienić następujące płaszczyzny integracji:

- integracja rodzinna;
- integracja lokalna (jednostek i rodzin);
- integracja edukacyjna (przedszkolna i szkolna);
- integracja zawodowa;
- integracja na płaszczyźnie wspólnot religijnych;
- integracja na płaszczyźnie wspólnoty narodowej¹⁵.

Integracja edukacyjna to oddziaływania o charakterze prointegracyjnym nastawione na:

- kształtowanie tolerancji akceptującej;
- kształtowanie gotowości do współdziałania;
- zrozumienie swojej odrębności i zaakceptowanie inności;
- zharmonizowanie funkcjonowania wszystkich grup w tej samej przestrzeni społecznej¹⁶.

Ma ona charakter oświatowo-wychowawczy, nastawiony na eliminację barier tworzonych przez odrębność biologiczną, psychiczną, kulturową czy religijną. Integracja edukacyjna w przedszkolu jest nieodłączną częścią integracji społecznej. Nabyte i utrwalone w tym wieku wzorce i zachowania stwarzają szansę na wykształcenie się postawy tolerancji i akceptacji drugiego człowieka, która przeniesiona poza placówkę przedszkolną do środowiska życia dziecka daje możliwość wykorzystania nabytych umiejętności w życiu dorosłym.

¹³ A. Maciarz, *Dziecko niepełnosprawne, podręczny słownik terminów*, Zielona Góra 1993, s. 33.

¹⁴ A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992, s. 12-13.

¹⁵ M. Chodkowska (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, dz. cyt., s. 2.

¹⁶ D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa 2006, s. 119.

Kierując się podziałem na poszczególne płaszczyzny, przedmiot dalszych rozważań stanowić będzie integracja edukacyjna w placówce ogólnodostępnej, a w szczególności jedna z jej koncepcji – edukacja włączająca-inkluzyjna. Zakłada ona „tworzenie modeli edukacji dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w środowisku najmniej ograniczającym. Idea edukacji włączającej realizuje się poprzez otwieranie szkół ogólnodostępnych na przyjmowanie i kształcenie, w miarę możliwości wszystkich dzieci, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności i różnic”¹⁷. Jak dalej zauważa autorka, „włączanie nie oznacza jedynie umieszczania dzieci z potrzebami specjalnymi w placówkach ogólnodostępnych, ale zakłada konieczność takich zmian (...), aby ich oferta lepiej odpowiadała potrzebom wszystkich uczniów i umożliwiała budowanie systemu wsparcia, który pozwoli im na funkcjonowanie w środowisku naturalnym”¹⁸.

Pomimo że różnorodność wynikająca ze wspólnego funkcjonowania wszystkich dzieci jest wyzwaniem pedagogicznym, to „dzieci niepełnosprawne są postrzegane jako naturalna część tej różnorodności. Za ważną podstawę inkluzyjnego wspierania w przedszkolach uważa się wiarę w możliwości zmiany aktywności dzieci w taki sposób, aby doszło do ich sensownego udziału w społeczeństwie”¹⁹.

Zdaniem M. Karwowskiej integracja to nie tylko pozwolenie osobom niepełnosprawnym na dotknięcie „normalności”, ale przede wszystkim rzeczywiste stworzenie wspólnego społeczeństwa, bez podziału na zdrowych/chorych, normalnych/nienormalnych, sprawnych/niepełnosprawnych, lepszych/gorszych. Nie ma więc tu miejsca na bariery, które wyzwalają obawy przed wspólnymi kontaktami. Integracja winna przynieść równouprawnienie bez względu na stopień sprawności, zmniejszenie poczucia osamotnienia, frustracji i ekskluzji, jakiego dzieci niepełnosprawne często doświadczają w relacjach ze społeczeństwem. Duże zadanie stoi przed pedagogami, którzy z racji kompetencji zawodowych i osobowościowych mogą w sposób umiejętny scalić obie te grupy²⁰.

¹⁷ T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, w: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2009, s. 45-46

¹⁸ Tamże, s. 46

¹⁹ Podaję za: O. Speck, *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013, s. 139.

²⁰ M. Karwowska, *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej*, w: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2009, s. 168.

Kompetencje nauczycieli a gotowość do edukacji inkluzyjnej

Kompetencje to nie tylko kwalifikacje, ale przede wszystkim wiedza, umiejętności, predyspozycje osobowościowe przejawiające się w zachowaniach prointegracyjnych i emocjach. Posiadanie kwalifikacji nie warunkuje posiadania kompetencji. „W prakseologii kompetencje są to cechy podmiotu działania zrelatywizowane do sprawnego wykonania określonego czynu”²¹. W literaturze przedmiotu można znaleźć kilka typologii kompetencji.

W podziale zastosowanym przez R. Kwaśnicę kompetencje dzielimy na dwie grupy:

1. Praktyczno-moralne, do których autor zalicza:

- kompetencje interpretacyjne – umożliwiające rozumiejące widzenie świata, innych ludzi i samego siebie;
- kompetencje moralne – będące autorefleksją nad własnym postępowaniem dotyczącym podmiotowości i prawa wyboru własnej drogi przez innych ludzi;
- kompetencje komunikacyjne – przejawiające się w dialogowym sposobie bycia, empatycznemu rozumieniu i akceptacji drugiego człowieka.

2. Techniczne – w skład, których wchodzi:

- kompetencje postulacyjne (normatywne) – pomocne w ustanawianiu i wyborze własnych celów oraz naśladowaniu celów osiągniętych przez innych;
- kompetencje metodyczne – stanowiące umiejętność działania według reguł;
- kompetencje realizacyjne – przejawiające się w umiejętności doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających realizacji celów²².

Zdaniem R. Kwaśnicy kompetencje praktyczno-moralne stanowią nadrzędną dyspozycję w zawodzie nauczyciela.

W odniesieniu do nauczycieli realizujących edukację integracyjną S. Dylak wyróżnia kompetencje bazowe, konieczne, pożądane, interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne²³, natomiast J. Bąbka dzieli kompetencje na niespecyficzne i specyficzne. Zdaniem autora

²¹ Podaję za: A. Gajdzica, *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole* w: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Kraków 2008.

²² R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2011.

²³ S. Dylak, *Wizualizacja kształcenia nauczycieli*, Poznań 1995.

„swoistość wychowania i nauczania integracyjnego wyznacza zakres kompetencji specyficznych, które wyrażają się w wiedzy specjalnej, umiejętnościach diagnostycznych i wychowawczo-dydaktycznych. Kompetencje niespecyficzne dotyczą umiejętności interpersonalnych i innowacyjnych, potrzebnych każdemu nauczycielowi bez względu na specjalizację”²⁴.

D. Al-Khamisy wyróżnia jako niezbędne w pracy nauczyciela w edukacji integracyjnej kompetencje prointegracyjne, w zakres których wchodzi:

- kompetencje interpersonalne;
- kompetencje poznawcze;
- kompetencje terapeutyczne;
- kompetencje organizacyjne²⁵.

Do pierwszej grupy, zdaniem autorki, zaliczamy kompetencje osobowościowe, tj. cierpliwość, wytrwałość, wyrozumiałość, spokój, empatię, tolerancję, chęć niesienia pomocy, natomiast do drugiej wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, rewalidacyjnej i psychologii klinicznej. Kompetencje zawierające się w trzeciej grupie pozwalają prawidłowo konstruować i interpretować diagnozę innych specjalistów oraz organizować zajęcia dla dzieci o różnym stopniu sprawności.

Czwartą grupę stanowią: wiedza z zakresu edukacji integracyjnej niezbędna do tworzenia placówek prowadzących edukację włączającą, wiedza dotycząca współpracy z rodzicami oraz instytucjami działającymi na rzecz dziecka niepełnosprawnego.

Zdaniem A. Gajdzicy, ze względu na rozwój społeczny i zwiększoną świadomość dotyczącą procesu inkluzji, „od nauczycieli oczekuje się twórczej aktywności, bowiem tylko nauczyciel, który charakteryzuje się twórczą postawą, poczuciem autonomii i chęcią do wprowadzania zmian i innowacji, jest w stanie sprostać oczekiwaniom społecznym i zmieniającym się wymogom odnośnie do posiadanych kompetencji”²⁶. Od współczesnego nauczyciela oczekuje się więc ciągłego doskonalenia się i poszerzania swoich kompetencji w zakresie wiedzy, metod pracy i środków dydaktycznych. Szczególny podmiot, jakim jest uczeń z niepełnosprawnością, wyznacza wyjątkową potrzebę poczucia od-

²⁴ J. Bąbka, *Stereotyp dziecka niepełnosprawnego a kompetencje nauczyciela realizującego edukację integracyjną*, w: E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002, s. 298.

²⁵ D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, dz. cyt., s. 289.

²⁶ A. Gajdzica, *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, dz. cyt., s. 20.

powiedzialności za odpowiednie przygotowanie dziecka pozwalające na późniejsze funkcjonowanie w społeczeństwie o dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Taka sytuacja wymusza na współczesnym nauczycielu rozwijanie nie tylko umiejętności instrumentalnych, ale także swoich cech osobowych niezbędnych w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Kolejnym istotnym elementem jest konieczność ustawicznego poszukiwania nowych rozwiązań, otwartość na innowacje oraz wdrażanie w życie nabytej wiedzy i umiejętności. Zgromadzony przez nauczyciela potencjał pozwoli mu na sprawne, celowe i efektywne wspomaganie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz podjęcie pracy z dzieckiem niepełnosprawnym bez zbędnych obaw o niemożność sprostania stawianym wymaganiom.

Analizując powiązanie kompetencji nauczycieli z ich gotowością do edukacji inkluzyjnej, można stwierdzić, że nauczyciel gotowy do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym to pedagog wyposażony w odpowiednie kompetencje zarówno specyficzne, jak i niespecyficzne. Kompetencje te określają zakres jego wiedzy, empatii, kreatywności i zaangażowania. Pozwalają na sprawne i efektywne organizowanie nauczania oraz zaspokajanie specjalnych potrzeb wynikających z niepełnosprawności ucznia. Łącząc pojęcie gotowości zaproponowane przez Duraj-Nowakową, które może być stosowane jako kategoria czynności, cech osobowości oraz jako kategoria teorii przygotowania nauczycieli do działalności pedagogicznej na jakościowo wyższym poziomie z terminem kompetencji nauczycieli wyrażonym w nabywanej wiedzy, doświadczeniu, kreatywności i twórczym działaniu, zyskujemy obraz nauczyciela nie tylko przygotowanego, kompetentnego, ale również gotowego do podjęcia pracy z uczniem niepełnosprawnym i realizowania edukacji inkluzyjnej.

Postawy nauczycieli a gotowość do edukacji inkluzyjnej

Pojęcie postawy obecne jest zarówno w literaturze z zakresu socjologii, jak i psychologii. W.J. Thomas i F. Znaniecki podają, że postawa „miała być taką cechą psychiczną jednostek, która wiąże je ze światem otaczających je wartości kulturowych”²⁷. Zdaniem autorów „przez postawę rozumiemy proces indywidualnej świadomości, określający rzeczywi-

²⁷ Podaję za: M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Lublin 2007.

stą lub możliwą działalność jednostki wobec społecznego świata²⁸. Na gruncie psychologii T. Mądrzycki podaje, że „postawę można określić jako względnie trwałą i zgodną orientację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną przedmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów”²⁹. W ujęciu potocznym wyróżniamy dwa zastosowania tego terminu. Pierwsze, kiedy mówimy, że ktoś ma postawę wobec czegoś lub kogoś – przychylną lub nieprzychylną. Drugie, gdy termin ten oznacza w miarę spójny system przekonań, stanowiący punkt wyjścia w dokonywanych ocenach, np. postawa altruistyczna, dogmatyczna, autorytarna czy prospołeczna³⁰. Jak zauważają M. Chodkowska i Z. Kazanowski „wielowarstwowość struktury postaw sprawia, że problematyka związana z ich funkcjonowaniem staje się niezmiernie złożona. Tę strukturę tworzą trzy warstwy-komponenty, tj. wiedza o przedmiocie postawy, stosunek emocjonalny do tego przedmiotu oraz doświadczenie i gotowość do określonych zachowań wiążących się z tym przedmiotem”³¹. Złożoność problematyki postaw odkrywamy zwłaszcza w sytuacji, gdy przedmiot postawy jest niejednoznacznie rozumiany, a z taką właśnie sytuacją mamy do czynienia w przypadku kwestii niepełnosprawności³².

Autorzy wyróżniają trzy zakresy przedmiotu, wobec którego może być przyjmowana postawa:

- sama niepełnosprawność;
- osoba z niepełnosprawnością;
- integracja osób niepełnosprawnych.

Zdaniem autorów postawa wobec osoby z niepełnosprawnością jest tożsama z postawą wobec jej integracji. Jeżeli akceptujemy osobę, to przyznajemy jej tym samym prawo do bycia we wspólnej przestrzeni fizycznej i psychospołecznej, jesteśmy gotowi do nawiązywania i utrzymywania z nią trwałych kontaktów mających działanie integracyjne. Przyjmując postawę prointegracyjną, automatycznie akceptujemy osobę niepełnosprawną i wyrażamy gotowość do integracji z nią³³.

²⁸ Tamże, s. 12.

²⁹ Tamże, s. 13.

³⁰ Z. Gajdzica, *Uczniowie i studenci z obszaru pogranicza wobec sytuacji osób niepełnosprawnych w środowisku lokalnym – nastawienia i opinie*, Cieszyn 2013.

³¹ M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, dz. cyt., s. 13.

³² Tamże, s. 14.

³³ Tamże, s. 17.

Przejawem gotowości do inkluzji jest gotowość nauczycieli do podjęcia pracy z dziećmi niepełnosprawnymi w placówkach ogólnodostępnych. Przejawia się ona nie tylko w braku barier mentalnych, ale również w odpowiednim przygotowaniu nauczycieli, ich kompetencjach, wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej oraz dążeniu do samorozwoju i ciągłym doskonaleniu własnego warsztatu pracy. Nauczyciel gotowy do edukacji inkluzyjnej, to nauczyciel otwarty na nowe wyzwania, poszukujący nowych twórczych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, akceptujący w pełni dziecko niepełnosprawne z jego ograniczeniami, a także wspierający rozwój dziecka niepełnosprawnego tak, by czuło się ono wartościowym, pełnoprawnym członkiem grupy rówieśniczej i społeczności lokalnej.

Trudno mówić o gotowości do realizowania edukacji inkluzyjnej bez powiązania jej z postawą nauczycieli wobec dziecka-ucznia niepełnosprawnego, jak i samej niepełnosprawności. Doświadczenia w pracy z uczniami obciążonymi niepełnosprawnością sprzyjają bowiem kształtowaniu się postaw prointegracyjnych wyrażających się gotowością do dalszego podejmowania pracy z tymi dziećmi. Brak postaw akceptujących zarówno samą niepełnosprawność, jak i osób z niepełnosprawnością nie sprzyja natomiast gotowości do podjęcia pracy i realizowania edukacji inkluzyjnej w szkołach przez nauczycieli. Szczególne znaczenie dla funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego w szkole ma to, jak jest spostrzegane przez nauczycieli oraz jakie postawy prezentują wobec niego. Istnieje bowiem związek pomiędzy spostrzeganiem innych ludzi, a zachowaniem się względem nich. To powiązanie wyraża się w postawach akceptujących, ambiwalentnych bądź negatywnych. Spośród wymienionych postaw tylko postawy akceptujące osoby niepełnosprawne sprzyjają ich integracji ze środowiskiem społecznym. Wyrazem tej akceptacji jest gotowość nauczycieli do podejmowania pracy w szkołach, w których realizowany jest model edukacji inkluzyjnej.

Zakończenie

W aspekcie podjętego tematu gotowość rozpatrywana jest jako odpowiednie przygotowanie nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Gotowość do edukacji inkluzyjnej wyraża się w akceptujących postawach nauczycieli. Akceptacja ta dotyczy osoby niepełnosprawnej, jej ograniczeń, możliwości, potrzeby realizacji osiągnięć oraz możliwości udzielenia wsparcia dziecku niepełnosprawnemu w procesie edukacji i wychowania podczas codziennej pracy w przedszkolu i szkole.

Gotowość to także odpowiednie przygotowanie nauczycieli w zakresie wiedzy z pedagogiki specjalnej, niezbędnej w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, które K. Duraj-Nowakowa określa mianem „gotowości zawodowej”. Problem kształtowania profesjonalnej gotowości do działalności pedagogicznej, zdaniem K. Duraj-Nowakowej, jest zagadnieniem nie tylko nadal ważnym, ale i złożonym: wieloplanowym, wieloczynnikowym i wielopoziomowym. Wiedza o istocie niepełnosprawności, sposobach jej diagnozowania oraz metodach pracy z dzieckiem niepełnosprawnym jest podstawą do zapewnienia edukacji inkluzyjnej dostosowanej do specyficznych potrzeb wynikających z niepełnosprawności.

Bibliografia

- Al-Khamisy D., *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa 2006.
- Bąbka J., *Stereotyp dziecka niepełnosprawnego a kompetencje nauczyciela realizującego edukację integracyjną*, w: E. Koziół, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, Zielona Góra 2002.
- Chodkowska M., *Problemy wczesnej integracji dzieci niepełnosprawnych: potrzeby i możliwości*, w: M. Chodkowska (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Lublin 1998.
- Chodkowska M., Kazanowski Z., *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Lublin 2007.
- Chodkowska M. (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Lublin 1997.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*, Kraków 2011.
- Duraj-Nowakowa K., *Gotowość zawodowa nauczycieli*, Kraków 1986.
- Dylak S., *Wizualizacja kształcenia nauczycieli*, Poznań 1995.
- Gajdzica A., *Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole*, w: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Kraków 2008.
- Gajdzica Z., *Uczniowie i studenci z obszaru pogranicza wobec sytuacji osób niepełnosprawnych w środowisku lokalnym – nastawienia i opinie*, Cieszyn 2013.
- Karwowska M., *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej*, w: Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2009.

- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Warszawa 2011.
- Maciarz A., *Dziecko niepełnosprawne, podręczny słownik terminów*, Zielona Góra 1993.
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 1997.
- Słownik Języka Polskiego*, t. 1, Warszawa 1995.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Gdańsk 2013.
- Ustawa z dnia 6 grudnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dz.U. z 2014 r., poz. 7.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa 2003.
- Żółkowska T., *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, w: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2009.

Joanna Trzaskalik

Górnosłaska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

Udział rodziców w terapii logopedycznej dziecka z dyslalią

Participation of parents in a speech therapy of a child with dyslalia

Słowa kluczowe

dyslalia, terapia logopedyczna, udział rodziców

Streszczenie

Sukces terapeutyczny dziecka wiąże się z uczestnictwem rodziców w codziennej i systematycznej terapii dziecka z wadą wymowy. Dzięki powtarzaniu ćwiczeń dziecko szybciej nabywa sprawność poprawnego realizowania fonemów. Udział rodziców w terapii logopedycznej wymaga ich wiedzy i rozumienia problemu językowego dziecka oraz świadomości wpływu, jaki mają na przebieg i czas trwania terapii, a także na zaangażowanie i motywację swojego dziecka.

Key words

dyslalia, speech therapy, parents, participation

Summary

The success in the speech therapy is linked to parents' participation in every day systematic therapy of the speech of impaired child. Thanks to the repetition of exercises the child acquires faster the ability to realize phonemes correctly. The parents' participation in the speech therapy requires their knowledge and understanding of the language problem their child has as well as their awareness of the influence they have on the process of the therapy, its time and what is more, the engagement and motivation of their child in the therapy.

Najczęściej za wady wymowy przyjmuje się odstępstwa od normy artykulacyjnej języka i za synonimiczne uznaje się terminy: zaburzenia artykulacyjne lub dyslalia. Dyslalię definiuje się jako niezgodną z normą realizację fonemów. Takie traktowanie zjawiska wywodzi się z klasyfikacji zaburzeń mowy Leona Kaczmarka¹. Jest to najczęściej spotykana wada u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

W literaturze logopedycznej wyniki badań oceniających mowę dzieci są bardzo zróżnicowane. Na tym tle interesujące, a zarazem bardzo niepokojące, są wyniki badań przesiewowych prowadzonych w ostatnich latach przez logopedów śląskich². Wskazują one na bardzo wysoki procent dzieci zamieszkujących ten teren, u których rejestruje się niezgodne z normą realizację fonemów języka polskiego. Wskaźnik ten mieści się między 47% a 63% i znacznie odbiega od wskaźników podobnych badań prowadzonych w innych rejonach Polski³. Po przeprowadzeniu specjalistycznych badań logopedycznych okazuje się, że większość z tych dzieci kierowana jest na terapię logopedyczną, która może być realizowana w placówkach przedszkolnych czy szkolnych, w gabinetach logopedycznych, w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w placówkach służby zdrowia i ośrodkach publicznych bądź niepublicznych, wreszcie w gabinetach prywatnych.

Terapia logopedyczna dyslalii⁴ to szereg działań logopedycznych mających na celu usunięcie niezgodnych z normą realizacji fonemów oraz wprowadzenie i utrwalenie w spontanicznej mowie takiej postaci głós-ki,

¹ L. Kaczmarek, *Korelacyjna klasyfikacja zaburzeń słownego i pisemnego porozumiewania się*, „Logopedia”, 1975, nr 12.

² M. Elźbieciak, *Podsumowanie badań przesiewowych stanu mowy dzieci 6-letnich*, „Kaganek” 2005, nr 9; I. Michalak-Widera, *Zaburzenia dyslaliczne u dzieci realizujących edukację elementarną – doniesienia z badań*, „Śląskie Wiadomości Logopedyczne” 2004, nr 7; J. Trzaskalik, *O konieczności badań nad wpływem chorób układu oddechowego na wady wymowy dzieci w województwie katowickim*, w: I. Nowakowska-Kempna (red.), *Effata – Otwarcie. Logopedia jako nauka interdyscyplinarna i stosowana*, Katowice 1998; J. Trzaskalik, *Choroby układu oddechowego jako przyczyna dyslalii – na przykładzie dzieci z aglomeracji śląskiej*, w: K. Kokot (red.), *Wieloaspektowość diagnozy i terapii logopedycznej*, Wrocław 2012.

³ G. Jastrzebowska, *Determinanty polskiego systemu opieki logopedycznej* (na przykładzie województwa opolskiego), „Biuletyn Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy” 1994, nr 2.

⁴ W polskiej literaturze logopedycznej termin „terapia logopedyczna” nie tylko różnie jest definiowany, ale także można zauważyć inne terminy, które odpowiadają mu znaczeniowo. Omówienie tego problemu można znaleźć w pracach: A. Sołtys-Chmielowicz (A. Sołtys-Chmielowicz, *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków 2003); I. Michalak-Widery (I. Michalak-Widera, *Terapia dyslalii*, w: A. Podstolec, K. Węsierska (red.), *W świecie logopedii. Tom 1. Materiały dydaktyczne*, Katowice 2012).

która realizuje wszystkie normatywne cechy. Celem działań o charakterze terapeutycznym jest poprawna mowa dziecka. G. Jastrzębowska i O. Pelc-Pękala do wadliwych form realizacji dźwięków (co rozumiem jako realizacje niezgodne z normą – J.T.) zalicza „przede wszystkim deformowanie dźwięków, a po zakończeniu procesu rozwoju mowy także ich substytuowanie i opuszczanie”⁵. Takie opisanie zaburzonych realizacji nie pozwala objąć opieką logopedyczną wszystkich dzieci, bowiem błędna interpretacja zachowań językowych dziecka, która pojawia się w definiowaniu terminu terapia logopedyczna, ma swoje negatywne implikacje na poziomie działań o charakterze diagnostycznym. Oddziaływań terapeutycznych pozbawia się takie dzieci, które realizują fonemy zgodnie z normą rozwojową, z tą tylko różnicą, że ich mowa nie rozwija się na prawidłowym podłożu. Z powodu różnego rodzaju patologii czynności o charakterze fizjologicznym (np. oddychanie, połykanie, gryzienie) oraz wad anatomicznych aparatu mowy zaburzeniu ulega „biomechaniczna baza artykulacji”⁶, co oznacza, że w ich przypadku mowa nie osiągnie prawidłowego wymiaru artykulacyjnego w wymaganym przedziale wieku⁷.

Terapia logopedyczna stanowi istotny element postępowania logopedycznego zintegrowany i nierozzerwalnie związany z poprzedzającą ją pełną diagnozą logopedyczną⁸, którą przeprowadza tylko i wyłącznie wykwalifikowany logopeda. Terapia dyslalii „musi odbywać się w gabinecie logopedycznym, pod okiem doświadczonego logopedy, ale przy współpracy rodziców bądź opiekunów dziecka”⁹.

⁵ G. Jastrzębowska, O. Pelc-Pękala, *Diagnoza i terapia zaburzeń artykulacji*, w: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole 1999, s. 732.

⁶ D. Pluta-Wojciechowska, *Zaburzenia czynności prymarnych artykulacji. Podstawy postępowanie logopedycznego*, Bytom 2013, s. 305.

⁷ O problemie tym pisała Barbara Ostapiuk (B. Ostapiuk, *Dziecięca artykulacja czy wada wymowy – między fizjologią a patologią*, „Logopedia” 2002, nr 31, s. 95-156), która zastanawiając się nad kryteriami oceny mowy dzieci w wieku przedszkolnym, uznała, że w interpretacji mowy obok kryterium metrykalnego nieodzowne jest kryterium etiologiczne, co tłumaczyła na przykładzie skrócenia wędzidełka języka. Takie podejście do mowy dzieci daje możliwość bardzo wczesnej selekcji dzieci z wadami wymowy.

⁸ Diagnoza logopedyczna dyslalii jest realizowana według ustalonego schematu obejmującego: 1. Określenie problemu – przeprowadza się wywiad, obserwację, orientacyjne badanie mowy oraz właściwe badanie mowy, badanie rozumienia oraz badanie czytania i pisanie u dziecka, które takie umiejętności powinno już posiadać; 2. Sformułowanie hipotez realizuje się poprzez badania uzupełniające i w razie potrzeby wysła na badania specjalistyczne; 3. Weryfikacja hipotez. Zob. G. Jastrzębowska, O. Pelc-Pękala, *Diagnoza...*, dz. cyt.

⁹ E.M. Skorek, *Oblicza wad wymowy*, Warszawa 2001, s. 114.

Wśród czynników wpływających na skuteczność terapii, oprócz indywidualnych i rozwojowych cech dziecka, przyczyny wady wymowy, regularności zajęć wymienia się współpracę domu rodzinnego z logopedą¹⁰. Dzieci, które mają poważne problemy w komunikowaniu się, potrzebują intensywnego wsparcia udzielonego zarówno w gabinecie specjalisty, jak i w ich naturalnym środowisku przez rodziców, a nawet rodzeństwo zaangażowane w program terapii logopedycznej¹¹. Możemy mówić wiele o współpracy rodzica z logopedą w trakcie trwania terapii logopedycznej dzieci, jednak bez wyraźnego sprecyzowania tej pomocy nie będzie możliwe ich pełne porozumienie. Aby ustalić poziom współpracy rodzica z logopedą, wyznaczyć zakres jego obowiązków konieczne jest opisanie procedury terapeutycznej stosowanej w pracy z dzieckiem z dyslalią.

W diagnozowaniu dzieci z niezgodnymi z normą realizacjami fonemów ustala się liczbę i jakość fonemów realizowanych przez dziecko niezgodnie z normą ortofoniczną, a także ustala rejestr przyczyn wady i mechanizm jej powstania oraz tendencje rozwojowe. Wynikająca z postawionej diagnozy i ze znajomości dziecka terapia logopedyczna jest realizowana w czterech następujących po sobie etapach¹² i, co jest również bardzo istotne, w czasie jej trwania ma miejsce weryfikacja pozwalająca potwierdzić bądź wykluczyć postawioną wcześniej hipotezę badawczą, a w przypadku braku efektów ponownie przeprowadzić badanie diagnostyczne lub zmienić program terapii¹³. W całej terapii logopedycznej zwraca się uwagę na możliwości dziecka, co przekłada się na jedną z głównych zasad pracy terapeutycznej logopedy określanej jako zasada stopniowania trudności.

¹⁰ Zob. J. Surowaniec, *Metodyka postępowania logopedycznego w przypadku dyslalii*, w: T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski (red.), *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, Lublin 1993; K. Kozłowska, *Wady wymowy możemy usunąć*, Kielce 1998; A. Soltys-Chmielowiec, *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków 2003; K. Węsierska, *Zaangażowanie rodziców/opiekunów w terapię dziecka z opóźnionym rozwojem mowy warunkiem skuteczności terapii logopedycznej*, „Forum Logopedyczne” 2009, nr 16.

¹¹ K. Węsierska, *Zaangażowanie rodziców/opiekunów w terapię dziecka z opóźnionym rozwojem mowy warunkiem skuteczności terapii logopedycznej*, „Forum Logopedyczne” 2009, nr 16, s. 18-22.

¹² W literaturze specjalistycznej spotkać różne podziały terapii na etapy. Zob. G. Jastrzębowska, O. Pelc-Pękala, *Diagnoza...*, dz. cyt.; J. Surowaniec, *Metodyka postępowania...*, dz. cyt.; K. Węsierska, *Opieka logopedyczna w przedszkolu. Praktyka-diagnoza-terapia*, Toruń 2013.

¹³ G. Jastrzębowska, O. Pelc-Pękala, *Diagnoza...*, dz. cyt.

W pierwszym etapie terapii, zwanym też wstępnym lub przygotowawczym, realizuje się różnego rodzaju ćwiczenia usprawniające funkcje istotne w procesie artykulacyjnym, usprawnia ruchowo aparat mowy, prowadzi ćwiczenia oddechowe, słuchowe, a także koryguje czynności fizjologiczne mające wpływ na jakość realizowanej przez dziecko głoski (połykanie, oddychanie)¹⁴. Etap drugi, zwany właściwym, to nauczenie dziecka poprawnej realizacji głoski, tak by mogło ją wielokrotnie powtórzyć w izolacji, co pozwala stwierdzić, że dziecko zapamiętało jej poprawną strukturę. Nauka polega na wyborze odpowiedniej dla dziecka metody wywołania danej głoski. Etap trzeci to utrwalenie wywołanej artykulacji poprzez powtarzanie najpierw głoski w izolacji, następnie w sylabach (np. se, sa, so), a potem w wyrazach ją zawierających. Najpierw z wydzieleniem pierwszej sylaby (np. sa-la), a potem w ciągu wyrazowym, w wyrazach w nagłosie (np. sala), wygłosie (np. kasa), śródgłosie (np. nos)¹⁵. Uwzględniając zwiększający się stopień trudności materiału werbalnego, ćwiczy się z dzieckiem zestawienia dwuwyrazowe, zdania, rymowanki, wierszyki itp. Na tym etapie ćwiczeń dziecko mocno kontroluje swoje wypowiedzi i tylko w ćwiczonim materiale poprawnie realizuje głoski, konieczne jest więc utrudnianie materiału do ćwiczeń, tak by dziecko nie mogło spodziewać się miejsca, w którym wystąpi ćwiczona głoska. Prowadzimy wtedy ćwiczenia pełnej automatyzacji głoski (etap czwarty), prosząc o opisanie obrazka, opowiedzenie jakiegoś zdarzenia, rozmawiamy z dzieckiem na różne tematy. Dziecko musi zastanawiać się wówczas nad wyborem materiału językowego, włącza procesy myślowe umożliwiające organizację wypowiedzianego tekstu. Jeśli ćwiczona głoska pojawia się w mowie spontanicznej dziecka, możemy mówić o sukcesie terapii i, jeśli jest taka potrzeba, przejść do nauki kolejnych głosek.

W terapii logopedycznej, a przede wszystkim dla powodzenia zaprojektowanej przez logopedę linii postępowania z dzieckiem, koniecz-

¹⁴ Zob. D. Emiluta-Roza, *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1993; E.M. Skorek, *Oblicza wad...*, dz. cyt.; D. Pluta-Wojciechowska, *Zaburzenia czynności...*, dz. cyt.

¹⁵ W literaturze znajdujemy nieznacznie inną kolejność ćwiczonych wyrazów: nagłos, śródgłos, wygłos. Zob. G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 2012 i wcześniejsze; G. Jastrzębowska, O. Pelc-Pękala, *Diagnoza...*, dz. cyt.; E.J. Lichota, *Terapia wad wymowy*, Kraków 2009; E.M. Skorek, *Oblicza wad...*, dz. cyt.; A. Sołtys-Chmielowicz, *Zaburzenia artykulacji...*, dz. cyt. Na podstawie wiedzy popartej doświadczeniem logopedycznym mogę twierdzić, że dla wielu dzieci znacznie łatwiejsze jest utrwalanie najpierw w nagłosie, potem w wygłosie, a dopiero na końcu w śródgłosie, gdzie konieczne jest wypowiedzenie nowo poznanej głoski w obustronnym sąsiedztwie głoskowym.

ne jest bezwzględne stosowanie zasad terapii logopedycznej. Dla relacji logopeda-rodzic ważne są zasady: współpracy z najbliższym otoczeniem dziecka, systematyczności i utrwalania.

Zasada współpracy z najbliższym otoczeniem dziecka zakłada konieczność podjęcia w terapii współpracy między logopedą i rodzicem bądź opiekunem dziecka, która powinna opierać się na rzetelnej informacji¹⁶. Rodzic musi być świadomy znaczenia swego udziału w terapii, czego konsekwencją ma być zgoda rodzica na terapię. Rodzic musi także widzieć i rozumieć problem artykulacyjny dziecka. Na rozumienie wady składa się omówienie przez logopedę wszystkich jej aspektów, od obrazu do przyczyn, i konsekwencji dla dalszego rozwoju dziecka. Rodzic powinien wiedzieć, jakie postępowanie logopedyczne zostanie zastosowane w przypadku jego dziecka i jakich efektów można oczekiwać. Należy uświadomić mu, że od tego czy będzie ćwiczył z dzieckiem w domu i powtarzał zalecane przez logopedę ćwiczenia, zależy czas całej terapii prowadzącej do opanowania głóski w mowie spontanicznej. Rodzic powinien być poinformowany o tym, jak w domu należy postępować z dzieckiem, jak reagować na wypowiedzi dziecka i pracować nad jego właściwą postawą¹⁷. Taki tok postępowania powinien obowiązywać niezależnie od miejsca, w którym terapia logopedyczna się odbywa. Dotyczy to więc gabinetów w przedszkolach, szkołach, poradniach czy gabinetów prywatnych, z tą tylko różnicą, że w placówkach szkolnych czy przedszkolnych rodzic powinien wyrazić pisemną zgodę na terapię logopedyczną swojego dziecka.

Zasada systematyczności mówi między innymi o rytmiczności i systematyczności prowadzonych zajęć, zaś zasada utrwalania podkreśla konieczność powtarzania umiejętności zdobytych przez dziecko tak długo, by nabrały charakteru nawykowej artykulacji. Realizacja tych dwóch zasad nie jest możliwa bez aktywnego udziału rodziców w terapii.

By mówić o udziale rodzica w terapii logopedycznej, należy wyraźnie wskazać, jaki moment inicjuje ten udział, kiedy jest on oczekiwany przez logopedę i ważny dla sukcesów terapeutycznych. Konieczne wydaje się też ustalenie zasad wzajemnej współpracy między logopedą i rodzicem oraz technicznych jej aspektów.

¹⁶ E.M. Skorek, *Oblicza wad...*, dz. cyt., s. 136.

¹⁷ G. Jastrzębowska, O. Pelc-Pękala, *Metodyka ogólna diagnozy i terapii logopedycznej*, w: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole 1999, s. 652.

Rola rodzica w diagnozie logopedycznej

Podstawą diagnozy logopedycznej jest pełna interpretacja mowy dziecka, od objawów do przyczyn i patomechanizmu jej powstania. Logopeda dysponuje licznymi narzędziami badawczymi pozwalającymi na tę interpretację. W wielu jednak przypadkach nieodzowne są informacje od rodziców bądź opiekunów dziecka, stąd w procedurze postępowania diagnostycznego pojawia się wywiad. Należy uznać, że to właśnie wywiad przeprowadzany z rodzicem inicjuje wzajemną współpracę i jest pierwszym etapem udziału rodziców w terapii logopedycznej dziecka. Na podstawie informacji uzyskanych od rodziców, ich rzetelności, logopeda ma możliwość precyzyjnego rozpoznania mowy dziecka i ustalenia właściwej procedury logopedycznego oddziaływania.

W diagnozowaniu logopedycznym w wielu przypadkach wymagane są specjalistyczne badania dzieci. Są one istotne w potwierdzeniu bądź wykluczeniu wielu przyczyn zaburzeń mowy. Dzieci są więc kierowane np. do foniatorów, laryngologów, alergologów, psychologów, neurologów. Dla pełnego obrazu mowy dziecka ważne jest to, by rodzic poszedł z dzieckiem na takie badania i przyniósł opisane wyniki. Kolejny raz należy podkreślić, że od odpowiedzialnego zachowania rodzica zależy projektowanie terapii i jej poprawne realizowanie. Błędy popełniane na tym etapie postępowania logopedycznego negatywnie wpływają na rezultaty prowadzonej terapii.

Uczestnictwo rodzica w ćwiczeniach logopedycznych

W wielu publikacjach czytamy, że rodzic powinien być obecny na terapii, obserwować proces terapeutyczny i dziecko wykonujące ćwiczenia¹⁸. „Obecność rodzica na zajęciach gwarantuje lepsze zrozumienie przebiegu terapii logopedycznej i możliwość poprawnego utrwalania w domu, dlatego też zapraszanie rodziców i zapoznawanie ich z przebiegiem terapii wydaje się jedną z najcenniejszych form pomocy oferowanej na terenie przedszkola, którą warto intensywnie rozwijać”¹⁹.

Każde zajęcia powinny być zakończone komentarzem logopedy, tak by każde ćwiczenie było zrozumiałe dla rodzica pod kątem celów logopedycznych i ich technicznych aspektów. Taka sytuacja jest optymalna dla procesu terapeutycznego. Rodzic poznaje również możliwości dziecka,

¹⁸ E.M. Skorek, *Oblicza wad...*, dz. cyt., s. 114.

¹⁹ K. Węsierska, *Opieka logopedyczna...*, dz. cyt., s. 220.

widzi postępy i zaangażowanie, a co najważniejsze, obserwuje ćwiczenia prowadzone z dzieckiem i może je powtarzać w domu zgodnie z zaleceniami logopedy. Trzeba dodać, że uczestnictwo rodziców w zajęciach prowadzonych w placówkach przedszkolnych i szkolnych jest praktycznie niemożliwe, ale i tu, jak czytamy w literaturze, „powinien być obowiązkowo obecny na pierwszych ćwiczeniach oraz na wprowadzających nową głoskę. Połowę zajęć poświęcamy dziecku, natomiast pozostałe 10 minut rodzicowi. Reeducator mowy informuje jaki efekt końcowy chce uzyskać z danego ćwiczenia, tak by rodzic wiedział, na co ma w szczególności zwracać uwagę”²⁰. W sytuacji, kiedy nie jest możliwe uczestnictwo rodziców w zajęciach, konieczne są inne formy ich wzajemnej komunikacji. W praktyce logopedzi wykorzystują tzw. zeszyty ćwiczeń, w których zapisywane są te ćwiczenia, które były realizowane z dziećmi i zalecenia dotyczące ich powtarzania w domu. Dodatkowo logopeda ma możliwość poinformowania o postępach dziecka lub zwrócenia uwagi na problemy pojawiające się na zajęciach. Pamiętać należy o tym, by dziecko zabrało ten zeszyt do domu, a potem przyniosło na kolejne zajęcia w przedszkolu czy szkole. Jak mówią logopedzi pracujący z dziećmi, bardzo trudno jest wypracować taki schemat postępowania. Oczywiście zeszyt nie może być jedyną formą kontaktu z rodzicami. Po przeprowadzeniu badań przesiewowych w placówce i wyselekcjonowaniu dzieci do terapii należy zorganizować spotkanie informacyjne z rodzicami i ustalić schemat wzajemnych kontaktów i zakres pomocy ze strony rodziców. Należy też ustalić terminy konsultacji, które pozwolą wyjaśnić niejasności, niezrozumiałe dla rodziców fakty i działania terapeuty, ale też dadzą logopedzie możliwość korygowania błędów i będą formą motywowania rodziców do systematycznej pracy z dzieckiem zgodnie z wyznaczonym przez logopedę planem działania i zaproponowanymi ćwiczeniami. Logopeda powinien zawrzeć swego rodzaju kontrakt z rodzicami, ustalić wszystkie szczegółowe punkty tego kontraktu obowiązujące bezwzględnie obie strony.

Udział rodziców w procedurze postępowania logopedycznego

Nie wystarczy mówić o konieczności współpracy rodzica z logopedą w trakcie trwania terapii logopedycznej, trzeba wyraźnego sprecyzowania tej pomocy, bo w przeciwnym przypadku nie będzie możliwe pełne

²⁰ E.J. Lichota, *Terapia wad...*, dz. cyt., 2009, s. 9.

porozumienie. Terapia logopedyczna ma swój schemat i konieczne jest ustalenie, w którym momencie tego schematu oczekiwany jest udział rodziców. Anna Sołtys-Chmielowicz opracowała i zaproponowała sposób postępowania terapeutycznego dotyczącego utrwalania zidentyfikowanej pod względem słuchowym i opanowanej artykulacyjnej głoski. Udział rodziców zakłada dopiero na etapie automatyzowania, etap wcześniejszy obejmujący wprowadzenie głoski przez jej powtarzanie do sylab, a następnie wyrazów, grup wyrazowych i zdań zdaje się być jedynie polem oddziaływań terapeuty. Utrwalanie artykulacji w wyrazach ma się odbywać poprzez nazywanie przedmiotów rzeczywistych i na obrazkach, w rymowankach (wierszyki, zagadki, odtwarzanie w pamięci), samodzielnych wypowiedziach na różne tematy pod kontrolą logopedy i wreszcie w środowisku rodzinnym i szkolnym pod kontrolą rodziców i nauczycieli²¹.

Należy się zastanowić czy udział środowiska rodzinnego/rodziców nie został przez autorkę zbyt ograniczony, bo ich aktywność została przewidziana w etapie utrwalania głoski, a właściwie jej automatyzowania. Uczestnictwo rodziców w terapii dziecka „...daje rodzicom możliwość pod okiem specjalisty wypróbowania i przeciwiczenia zadań, które potem wielokrotnie będą powtarzali w domu z dzieckiem. (...) Umożliwi im dokładną orientację odnośnie do aktualnego etapu korekcji zaburzonej artykulacji oraz w możliwościach dziecka w zakresie jego realizacji”²². Udział rodziców jest już konieczny na etapach wcześniejszych: na etapie wstępnym (przygotowawczym), a także na etapie utrwalania i automatyzowaniu wymowy.

Terapia wstępna

Poprzez odpowiednio dobrane przez terapeutę ćwiczenia dziecko przygotowuje się do artykulacji, ćwiczy umiejętności potrzebne do poprawnego mówienia. Powtarza układy artykulacyjne, aktywizuje mięśnie języka, warg, podniebienia, ćwiczy percepcję słuchową. Opracowany przez logopedę i dostarczony rodzicom zestaw potrzebnych ćwiczeń jest podstawą do powtarzania ich w domu. Pomoc rodziców istotnie skraca ten etap terapii logopedycznej. W gabinecie logopedycznym specjalista może jedynie ustawić dziecku narządy do poprawnego oddycha-

²¹ A. Sołtys-Chmielowicz, *Zaburzenia artykulacji*, dz. cyt., s. 86.

²² E.M. Skorek, *Oblicza wad...*, dz. cyt., s. 116.

nia czy połykania, a nabywanie umiejętności ich poprawnej realizacji powinno się odbywać w domu. Rodzic musi wiedzieć na czym polega oddychanie przez usta i jakie są konsekwencje patologii oddechowej dla procesu artykulacyjnego. Patomechanizm prowadzący do wady wymowy wynika z układania języka w czasie patologicznej czynności oddechowej na dnie jamy ustnej, co w efekcie prowadzi do braku możliwości ruchowych języka w zakresie ruchów pionizacyjnych. Zaburzeniu ulega „biomechaniczna baza artykulacji”²³. Dziecko oddychające torem ustnym wymaga wielokrotnie powtarzanych ćwiczeń ruchowych języka, prowadzących w konsekwencji do umiejętności wertykacji. Przed przystąpieniem do terapii właściwej i zmiany nienormatywnej realizacji fonemu należy uwzględnić naukę prawidłowego oddychania torem nosowym. U podstaw tej nauki leżą ćwiczenia motoryki języka, które w fazie pierwszej powinny umożliwić dziecku pionizowanie języka, a w drugiej ułożenie języka w pozycji wertykalno-horyzontalnej²⁴, czyli takiej w jakiej powinien się znajdować w fizjologicznym, spoczynkowym akcie oddechowym. Dziecko (i rodzic) musi rozumieć na czym polega oddychanie nosem, aby na koniec, wraz z rodzicami i powtarzanymi ćwiczeniami móc doprowadzić do automatyzacji oddychania. Błędem jest ciągle korygowanie dziecka poleceniem, że ma zamknąć usta. Dziecko najpierw musi ułożyć język w pozycji wertykalno-horyzontalnej, bo dopiero wtedy może zamknąć usta. Korzystniejsze jest więc przypominanie dziecku, jak ma ułożyć język. Podobnych ćwiczeń realizowanych w domu wymaga utrwalanie prawidłowego sposobu połykania, istotnego dla możliwości ruchowych języka. Logopeda może jedynie pokazać prawidłowe ułożenie narządów i wytłumaczyć przebieg tego procesu, natomiast automatyzacja powinna odbywać się w domu. Zaleca się codzienne powtarzanie ćwiczeń połykania w 10 seriach po 3 minuty²⁵.

Terapia właściwa

Pierwszy etap dotyczący nauki normatywnej realizacji danego fonemu jest związany tylko i wyłącznie z działalnością logopedy, który zna i potrafi zastosować właściwe metody dla danego dziecka i sytuacji

²³ D. Pluta-Wojciechowska, *Zaburzenia czynności...*, dz. cyt., s. 305.

²⁴ Tamże.

²⁵ B. Mackiewicz, *Zapobieganie wadom zgryzu i wymowy u dzieci*, „Pediatria Polska” 1992, t. 67, nr 3-4.

logopedycznej. Pomoc rodzica jest potrzebna w momencie, kiedy dziecko w gabinecie potrafi wprowadzić poprawną realizację głoskową do struktury wyrazowej. Ćwiczone głoski powinny być dobrze realizowane w wyrazach, zestawieniach wyrazowych i zdaniach zarówno w gabinecie logopedycznym, jak i w domu. Rodzice powinni otrzymać zestawy ćwiczeń zawierających wyrazy z ćwiczoną głoską, zestawienia dwuwyrzowe, zdania, rymowanki zgodne z metodyką terapii logopedycznej, a także obrazkowe pomoce do ćwiczeń, gry i różne zabawy dydaktyczne oraz wskazówki do ćwiczeń. Ćwiczenia powinny być powtarzane z dużą częstotliwością, aby głoska się utrwaliła. Kiedy dziecko opanuje już poprawną wymowę głoski w ćwiczonych tekstach w kolejnym działaniu powinno dojść do pełnej jej automatyzacji. Udział rodziców w tym działaniu przewidziała już A. Sołtys-Chmielowicz. Z praktyki wiemy, że dziecko często poprawnie realizuje głoski w gabinecie logopedycznym, lecz ma problem z ich realizacją w domu, co wynika ze społecznych warunkowań terapii logopedycznej²⁶, oficjalności relacji dziecko – logopeda, w której dziecko ma świadomość autokontroli. Czynne włączenie się rodzica do terapii na tym etapie pracy nad głoską stanowi uzupełnienie pracy logopedy, a co jest ważniejsze, te wspólne działania pozwalają na szybsze opanowanie umiejętności potrzebnej dziecku do poprawnej mowy. Rodzic jest wtedy kolejną, oprócz logopedy, osobą kontrolującą mowę dziecka. Sprzyja to szybszemu opanowywaniu poprawnych wariantów realizacyjnych ćwiczonych głosek. Dziecko prędzej zaczyna się posługiwać poprawną głoską w mowie spontanicznej, włącza ją do własnego systemu językowego.

Czas trwania terapii logopedycznej

Bardzo trudno jest określić całościowy czas trwania terapii logopedycznej, bo zależy to od wielu różnych czynników: przede wszystkim od ilości niezgodnych z normą realizacji głoskowych, ich przyczyn, częstości i systematyczności ćwiczeń. Także wiek dziecka ma istotne znaczenie. Im młodsze dziecko, tym krótszy czas trwania terapii logopedycznej. Terapia dzieci w wieku 12-14 lat jest już dużo trudniejsza, bo wiąże się z postawą artykulacyjną i związaną z tym procesem mechanizacją ru-

²⁶ J. Trzaskalik, *Społeczny kontekst terapii logopedycznej*, w: *Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, P.P. Barczyk, G. Paprotna (red.), Mysłowice 2011.

chów artykulacyjnych²⁷, silnym nawykiem ruchowym, dlatego też logopedzi podkreślają potrzebę wczesnej diagnozy logopedycznej. W przypadku terapii dziecka z dyslalią prostą (dziecko realizuje fonem głóską podstawową dla innego fonemu) należy oczekiwać, że będzie ona trwać od 1 do 3 miesięcy. Gdy dziecko niepoprawnie realizuje więcej fonemów, bądź wada ma charakter bardziej złożony, terapia może trwać 6-7 miesięcy²⁸. Praktyka pokazuje jednak, że całościowy czas trwania terapii może być znacznie dłuższy i zależy od systematyczności ćwiczeń wynikającej z zasad terapii logopedycznej. Te zasady można zrealizować tylko i wyłącznie dzięki udziałowi rodziców. Należy im mówić i wielokrotnie powtarzać, że czas trwania terapii logopedycznej zależy od ich udziału w pracy logopedycznej, od częstości i systematyczności ćwiczeń realizowanych przez nich w domu.

Częstotliwość ćwiczeń

W literaturze logopedycznej rzadko mówi się o zalecanej częstości ćwiczeń z dzieckiem w domu. Możemy przeczytać, że rodzice „powinni uczestniczyć w zajęciach logopedycznych, a w domu powtarzać z dzieckiem umiejętności zdobyte podczas zajęć”²⁹, lub też, że „codzienne ćwiczenia rodziców z dzieckiem w domu są wielką pomocą”³⁰. Jeśli jest już mowa o tym, jak często stosować ćwiczenia w domu, to są to bardzo ogólne informacje, że ćwiczenia powinny być powtarzane z dużą częstotliwością, albo że „szybsze efekty osiąga się, gdy ćwiczenia domowe prowadzone są codziennie przez 15-20 minut, aniżeli raz czy dwa razy w tygodniu po godzinie”³¹. Podobne informacje podawane są czasami przez logopedów przy omawianiu przykładowego postępowania terapeutycznego, np. „zalecano systematyczne serie kilkunastominutowych ćwiczeń poza zajęciami logopedycznymi w celu efektywnego doskonalenia prawidłowej wymowy dziecka”³². Brak tych informacji w literatu-

²⁷ I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1981.

²⁸ A. Balejko, *Pomagamy dziecku w mówieniu, czytaniu i pisaniu*, Białystok 1996; J. Surowaniec, *Metodyka postępowania...*, dz. cyt.

²⁹ E.M. Skorek, *Oblicza wad...*, dz. cyt., s. 114.

³⁰ E.J. Lichota, *Terapia wad...*, dz. cyt., s. 9.

³¹ E. Spatek, C. Piechowicz-Kuślakowska, *Jak pomóc dziecku z wadą wymowy*, Kraków 1996, s. 26.

³² P. Krok, I. Michalak-Widera, *Diagnoza i postępowanie logopedyczne z dzieckiem z sygnalizmem międzyzębowym*, „Forum Logopedyczne” 2014, nr 22, s. 102.

rze logopedycznej wynika z faktu, iż nie podjęto badań pozwalających określić czas trwania ćwiczeń z dzieckiem i konieczną częstość ich powtarzania.

Bardzo trudno jest wyznaczyć częstotliwość i czas trwania ćwiczeń logopedycznych w domu, bo tak jak terapia prowadzona przez logopedę ma indywidualny charakter i jest dopasowana do indywidualnych możliwości dziecka, taki też charakter muszą mieć ćwiczenia prowadzone w domu, różne dla różnych pacjentów, również w wymiarze czasowym. Jest też kolejne utrudnienie i często ono determinuje sukces terapii domowej. Każdy terapeuta ma świadomość czasowych i organizacyjnych ograniczeń rodziców, wynikających ze schematu ich dnia i przypisanych obowiązków zawodowych i domowych. Mimo tych przeszkód motywujemy do ćwiczeń z dziećmi, tłumaczymy ich potrzebę, a rodzice po czasie sami zauważają ich celowość i skuteczność.

Z mojego doświadczenia zawodowego wynika, że satysfakcjonujące efekty terapeutyczne dają ćwiczenia trwające dziennie w sumie ok. 20-30 min. Kiedy jest tylko taka możliwość, prosimy o uczestnictwo w ćwiczeniach logopedycznych wszystkich członków rodziny, bowiem „oddziaływania pomocowe specjalistów, by mogły być skuteczne, muszą być adresowane do całego systemu rodzinnego”³³. Sugeruję rodzicom, że znacznie korzystniejsze jest wielokrotne powtarzanie ćwiczeń w krótkich sekwencjach czasowych niż realizowanie ich jednokrotnie w długim odcinku czasowym, ale co ważne – należy je wykonywać codziennie. Oczywiście to rodzic ustala moment ćwiczeń w schemacie dnia dziecka i całej rodziny, tak by było to zgodne z cyklem dnia dziecka i nie kolidowało z innymi obowiązkami domowników.

Atmosfera ćwiczeń logopedycznych

Atmosfera, w jakiej prowadzone są przez rodziców ćwiczenia zalecane przez logopedę, ma ogromny wpływ na postawę dziecka i jego zaangażowanie. Jest konsekwencją świadomości rodziców związanej z wadą, jaką ma dziecko i wynikającymi z niej trudnościami. Mówienie jest nawykiem i wadliwe zachowania językowe dziecka „to odstępstwa od normy wymowy, które w związku z powstającą w wyniku zaburzeń mechanizmów wymowy „niemożnością realizacji prawidłowej” są jedynym

³³ K. Węsierska, *Opieka logopedyczna w przedszkolu. Praktyka – diagnoza – terapia*, Toruń 2013.

„możliwym zachowaniem jednostki”³⁴. Dziecko często wie, że mówi niepoprawnie, nie potrafi inaczej, bo jego mowa rozwija się na niepoprawnym podłożu, nie ma warunków do poprawnej wymowy. Nie możemy ciągle poprawiać dziecka, wyśmiewać, karać, posądzać o lenistwo, brak konsekwencji, wytrwałości itp. Są to niewłaściwe reakcje na wypowiedzi dziecka, które przynoszą więcej szkód niż pożytku. Zrozumienie i wsparcie to pożądane postawy rodziców, zwłaszcza, że często terapia logopedyczna długo trwa. Drogą do osiągnięcia poprawnej wymowy są systematyczne ćwiczenia prowadzone w domu, związane z koniecznością powtarzania często nużących ćwiczeń. Należy więc znaleźć takie sposoby rodzicielskiego dościsła do dziecka, by chętnie ćwiczyło, by chciało brać udział w ćwiczeniach, było zmotywowane i aktywne. Wymagana jest ogromna konsekwencja rodziców, polegająca na wypracowaniu wspólnie z dzieckiem procedury ćwiczeń logopedycznych, obejmujących konieczną częstotliwość ćwiczeń, czas ich trwania i realizowania tej procedury niezależnie od sytuacji jakie niesie codzienność. Rodzic, który zna swoje dziecko, powinien reagować na jego zmęczenie, znużenie ćwiczeniami, i ewidentną niechęć. Należy wspólnie z dzieckiem cieszyć się z jego sukcesów, wzmacniać wiarę we własne możliwości, rozwijać samoakceptację i kształtować pozytywną samoocenę. „Ćwiczenia powinny przebiegać w atmosferze spokoju, zrozumienia trudności dziecka. Pośpiech i nerwowość utrudniają przyswajanie materiału. Dzieci należy chwalić nawet za minimalne osiągnięcia, co znacznie mobilizuje do wysiłku”³⁵.

Zakończenie

Dla sukcesu i skuteczności terapii logopedycznej bardzo ważny jest udział rodziców zainicjowany procedurą diagnostyczną, czynnym uczestnictwem w terapii logopedycznej i realizowaniem ćwiczeń w domu zgodnie z zaleceniami specjalisty. Systematyczność jest istotną zasadą w tych działaniach. Skuteczne są codzienne ćwiczenia realizowane w kilkuminutowych sesjach, co w sumie powinno dać 20-30 min.

Logopedzi znają i doceniają pomoc rodziców w terapii, ale też zwracają uwagę na różnego rodzaju trudności. Największe pojawiają się wówczas, gdy utrudniony jest bezpośredni kontakt między logopedą

³⁴ S. Grabias, *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia” 2000, t. 28, s. 30.

³⁵ E. Spalek, C. Piechowicz-Kuśkowska, *Jak pomóc dziecku z wadą wymowy*, dz. cyt., s. 26

i rodzicem, co ma miejsce w gabinetach przedszkolnych i szkolnych. Z badań, które prowadziła Katarzyna Węsierska wynika, że „bezpośredni kontakt rodzica/opiekuna z logopedą nie jest powszechną praktyką w przedszkolu. Częściej jest to uwarunkowane tym, że logopedzi dyżurują w przedszkolach w godzinach przedpołudniowych – niedogodnych dla rodziców”³⁶. Informacja o prowadzonej terapii jest wówczas przekazywana przez nauczyciela prowadzącego grupę przedszkolną czy szkolną. Mimo iż logopedzi podkreślają zainteresowanie rodziców prowadzoną formą pomocy, to jednocześnie stwierdzają, że niewielka „jest [...] liczba rodziców realizujących zalecenia logopedy, co pozwala przypuszczać, dlaczego efekty prowadzonej terapii nie zawsze zadawają logopedów”³⁷. Możemy nawet przeczytać ostre opinie specjalistów prowadzących terapię logopedyczną, że „w większości przypadków środowisko rodzinne dziecka nie angażuje się w sposób należyty w realizację programu terapeutycznego”³⁸.

Być może jest to efekt braku wiedzy rodziców o wadze wymowy dziecka, o terapii logopedycznej i roli rodziców, by ta terapia była skuteczna i efektywna. W tym kontekście należy się zastanowić czy wina nie leży po stronie logopedów.

Bibliografia

- Balejko A., *Pomagamy dziecku w mówieniu, czytaniu i pisaniu*, Białystok 1996.
- Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 2012.
- Elżbięciak M., *Podsumowanie badań przesiewowych stanu mowy dzieci 6-letnich*, „Kaganek” 2005, nr 9.
- Grabias S., *Mowa i jej zaburzenia*, „Logopedia” 2000, t. 28, s. 7-36.
- Jastrzębowska G., *Determinanty polskiego systemu opieki logopedycznej (na przykładzie województwa opolskiego)*, „Biuletyn Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy” 1994, nr 2.
- Jastrzębowska G., Pelc-Pękala O., *Diagnoza i terapia zaburzeń artykulacji*, w: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, Opole 1999.

³⁶ K. Węsierska, *Opieka logopedyczna...*, dz. cyt.

³⁷ Tamże, s. 230.

³⁸ Tamże, s. 233.

- Kozłowska K., *Wady wymowy możemy usunąć*, Kielce 1998.
- Krok P., Michalak-Widera I., *Diagnoza i postępowanie logopedyczne z dzieckiem z sygnatyzmem międzyzębowym*, „Forum Logopedyczne” 2014, nr 22, s. 97-104.
- Lichota E.J., *Terapia wad wymowy*, Kraków 2009.
- Michalak-Widera I., *Zaburzenia dyslaliczne u dzieci realizujących edukację elementarną – doniesienia z badań*, „Śląskie Wiadomości Logopedyczne” 2004, nr 7.
- Michalak-Widera I., *Terapia dyslalii*, w: *W świecie logopedii. Tom 1. Materiały dydaktyczne*, A. Podstolec, K. Węsierska (red.), Katowice 2012.
- Ostapiuk B., *Dziecięca artykulacja czy wada wymowy – między fizjologią a patologią*, „Logopedia” 2002, nr 31, s. 95-156.
- Pluta-Wojciechowska D., *Zaburzenia czynności prymarnych prymarnych artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*, Bytom 2013.
- Sołtys-Chmielowicz A., *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*, Kraków 2003.
- Spałek E., Piechowicz-Kuśkowska C., *Jak pomóc dziecku z wadą wymowy*, Kraków 1996.
- Styczek I., *Logopedia*, Warszawa 1981.
- Surowaniec J., *Metodyka postępowania logopedycznego w przypadku dyslalii*, w: *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, T. Gałkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski (red.), Lublin 1993.
- Trzaskalik J., *O konieczności badań nad wpływem chorób układu oddechowego na wady wymowy dzieci w województwie katowickim*, w: *Effata – Otwarcie. Logopedia jako nauka interdyscyplinarna i stosowana*, I. Nowakowska-Kempna (red.), Katowice 1998.
- Trzaskalik J., *Spoleczny kontekst terapii logopedycznej*, w: *Spoleczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji*, P.P. Barczyk, G. Paprotna (red.), Mysłowice 2011.
- Trzaskalik J., *Choroby układu oddechowego jako przyczyna dyslalii – na przykładzie dzieci z aglomeracji śląskiej*, w: *Wieloaspektowość diagnozy i terapii logopedycznej*, Kokot K. (red.), Wrocław 2012.
- Węsierska K., *Zaangażowanie rodziców/opiekunów w terapię dziecka z opóźnionym rozwojem mowy warunkiem skuteczności terapii logopedycznej*, „Forum Logopedyczne” 2009, nr 16, s. 18-22.
- Węsierska K., *Opieka logopedyczna w przedszkolu. Praktyka – diagnoza – terapia*, Toruń 2013.

KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA Z BADAŃ

NEWS AND RESEARCH REPORTS

Monika Szczygieł, Krzysztof Cipora

Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii

Wiedza przyszłych nauczycieli na temat efektu oczekiwań

The knowledge of the future teachers
on the expectancy effect

Słowa kluczowe

samospełniająca się przepowiednia, efekt oczekiwań, efekt Pigmaliona

Streszczenie

Celem niniejszej pracy jest próba odpowiedzi na pytanie, jaką wiedzę o efekcie samospełniającej się przepowiedni posiadają przyszli nauczyciele. W tym celu przeprowadzono badanie wśród studentów pedagogiki I i II roku SUM. Stwierdzono, iż studenci mają liczne wątpliwości co do wpływu oczekiwań nauczyciela wobec ucznia, które mogą prowadzić do potwierdzenia tych oczekiwań. Wskazać można zwłaszcza na niedocenywanie znaczenia takich kwestii jak: czas poświęcany uczniowi, życzliwość nauczyciela, informacje zwrotne, stopień trudności stawianych zadań, możliwość poprawy błędów, okazywanie zadowolenia z efektów nauczania. Wyniki mogą sugerować, iż temat wpływu oczekiwań nauczyciela na osiągnięcia szkolne nie jest wystarczająco dyskutowany, a znajomość efektu oczekiwań (który na gruncie klasy szkolnej nazywany jest efektem Pigmaliona) nie jest powszechna.

Keywords

self-fulfilling prophecy, expectancy effect, Pygmalion effect

Summary

The aim of the presented study was to investigate what do future teachers know about self-fulfilling prophecy. The study was conducted on last and last by one year Master pedagogy students. It was found that students have numerous doubts regarding the possible range of influences of teach-

er's expectancy on student's achievement. Students especially underestimate the role of: time devoted by teacher, teacher's kindness, providing feedback, providing opportunities to correct mistakes as well as showing contentment of teaching effects. These results suggest that the influence of teacher's expectancies on school achievement is not discussed enough. Moreover, the awareness of expectancy effect (in the school environment referred to as Pygmalion effect) is too small.

Wprowadzenie

Na gruncie psychologii społecznej powszechnie mówi się o wpływie społecznym. Jest to proces, w wyniku którego następują zmiany zachowania, uczuć i opinii człowieka, wskutek tego, co robią, myślą lub czują inne osoby¹. Kiedy oczekiwania jednej osoby na temat zachowań innej osoby rzeczywiście doprowadzają do ujawnienia się tych zachowań, mówi się o efekcie oczekiwania². Jest to zjawisko, za sprawą którego oczekiwania jednej osoby, dotyczące zachowania innej osoby, pełnią funkcję tzw. samospełniającej się przepowiedni³.

W klasycznym już badaniu Rosenthal i Jacobson (1968)⁴ wykazali istnienie efektu oczekiwania w klasie szkolnej. Autorzy przebadali za pomocą niewerbalnego testu inteligencji TOGA (*Test of General Ability*) uczniów jednej ze szkół podstawowych na zachodnim wybrzeżu USA, informując nauczycieli, że użyty test służy do prognozowania gwałtownego rozkwitu intelektualnego dzieci w ciągu najbliższego roku szkolnego. W stosunku do wybranych losowo, w rzeczywistości przeciętnie uzdolnionych uczniów, wzbudzone zostały pozytywne oczekiwania nauczycieli (innymi słowy ta grupa uczniów stanowiła grupę eksperymentalną). Nauczyciele zostali poinformowani, że uczniowie ci wykazują duży potencjał rozwojowy i powinni w ciągu kilku miesięcy ujawnić zaskakująco duży wzrost kompetencji intelektualnych⁵. Po 8 miesiącach

¹ B. Wojciszke, *Psychologia społeczna*, Warszawa 2011.

² R. Rosenthal, *Expectancy Effects*, w: *Encyclopedia of Psychology*, t. 3, A.E. Kazdin (red.), Washington 2000, s. 294-296.

³ R. Rosenthal, *Covert Communication in Classrooms, Clinics, Courtrooms, and Cubicles*, „*American Psychologist*” 2002, t. 57, s. 839-849.

⁴ R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York 1968.

⁵ Por. S. Trusz, *Efekt oczekiwania interpersonalnych w edukacji*, Kraków 2010.

nauki wszystkie dzieci ponownie zbadano testem TOGA. U dzieci z grupy eksperymentalnej zaobserwowano przesunięcie z grupy przeciętnie uzdolnionych do grupy uczniów o inteligencji ponadprzeciętnej. Dzieci, od których nauczyciele oczekiwali rozkwitu intelektualnego osiągnęły wyższe wyniki w teście inteligencji niż dzieci z grupy kontrolnej (czyli te, co do których nie przedstawiono informacji o nadchodzącym rozkwicie intelektualnym) średnio o 3,8 pkt. Najwyższy wpływ efektu oczekiwań na rozwój intelektualny zaobserwowano w początkowych klasach, w których różnice między grupą eksperymentalną a kontrolną wynosiły 15,4 pkt w klasie pierwszej oraz 9,5 pkt w klasie drugiej⁶.

Wyniki badań wyraźnie wskazały, że subiektywnie tworzone oczekiwania nauczycieli względem uczniów wpływają na ich rozwój intelektualny. Okazało się, że oczekiwania nauczyciela, uwaga poświęcona uczniom czy wymagania wobec nich zależą od tego, jak nauczyciel spostrzega ich inteligencję i możliwości. Dzieci, od których oczekiwano rozwoju intelektualnego, stawały się bardziej ożywione intelektualnie i niezależne lub przynajmniej były w taki sposób spostrzegane przez nauczycieli⁷.

Efekt samospełniającej się przepowiedni, jaki można zaobserwować w klasie szkolnej, zwany jest efektem Pigmaliona. Jest to najbardziej ogólny termin odnoszący się zarówno do wpływów pozytywnych, jak i negatywnych. W ramach efektu Pigmaliona inni badacze dokonują rozróżnienia terminologicznego między efektem Galatei a efektem Golema⁸. Zwiększone zainteresowanie uczniami, których nauczyciel uważa za inteligentnych, w sposób bezpośredni przekłada się na rzeczywiste osiągnięcia tych uczniów w najróżniejszych dziedzinach. Zjawisko to nosi nazwę efektu Galatei. Przeciwnym zjawiskiem jest efekt Golema polegający na tym, że brak zainteresowania nauczyciela w stosunku do uczniów spostrzeganych jako mniej inteligentnych prowadzi do zmniejszenia poziomu osiągnięć tych uczniów, spadku motywacji do nauki oraz obniżenia ich kompetencji intelektualnych.

⁶ R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, dz. cyt.

⁷ R. Rosenthal, *The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms*, w: *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, J. Aronson (red.), San Diego 2002, s. 25-36.

⁸ Por. E. Babad, J. Inbar, R. Rosenthal, *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1982, t. 56, s. 89-94.

Mechanizm efektu oczekiwań w klasie szkolnej wyjaśniany jest za pomocą teorii czterech czynników pośredniczących: (a) klimat, (b) wydajność, (c) wkład, (d) sprzężenie zwrotne⁹. Klimat dotyczy przede wszystkim zachowań nauczyciela, które wpływają na stworzenie bardziej serdecznej i ciepłej atmosfery względem dzieci obdarzonych wysokimi oczekiwaniami – poprzez uśmiech, kontakt wzrokowy, ciepły ton głosu, przytakiwanie. Wydajność obejmuje stwarzanie przez nauczyciela sprzyjających warunków do działania i wypowiedzania się w trakcie zajęć. Uczniowie obdarzeni wyższymi oczekiwaniami częściej wywoływani są do odpowiedzi, dostają więcej czasu na jej udzielenie, są zachęceni do poprawiania złych odpowiedzi, a te nieadekwatne są interpretowane na ich korzyść. Uczniowie, co do których nauczyciele tworzą wyższe oczekiwania, są także usadzani bliżej biurka nauczyciela, nauczyciele nawiązują z takimi uczniami więcej kontaktów o charakterze publicznym. Czynnikiem wkładu dotyczy tendencji nauczyciela do prezentowania wybranym dzieciom większej ilości i trudniejszego materiału nauczania w trakcie zajęć. Wkład dotyczy też czasu poświęconego na wytłumaczenie treści materiału, tempa pracy, kontrolowania uczniów przy pracy, stosowania adekwatnych metod kształcenia oraz dostosowania pracy do poziomu wiedzy i umiejętności dziecka. Ostatni czynnik, sprzężenie zwrotne, wiąże się ze stosowaniem większej liczby pochwał i nagród (więcej sprzężeń pozytywnych wobec dzieci obdarzonych wyższymi oczekiwaniami) oraz mniejszej liczby kar i krytyki (w porównaniu do dzieci obdarzonych niższymi oczekiwaniami).

Największy wpływ oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia uczniów zaobserwowano w klasach początkowych. Tłumaczyć to można wyższą podatnością młodszych dzieci na wpływy. Dzieci młodsze mają mniej stabilny obraz „ja”, a tym samym wyższą wrażliwość na oddziaływanie nauczycieli¹⁰.

Pionierski eksperyment Rosenthala i Jacobson, gdy został po raz pierwszy opisany, poruszył opinię publiczną. Z drugiej strony stał się on obiektem bardzo dużej krytyki ze strony innych badaczy. Szczególnie mocno kwestionowano zasadność użycia testu TOGA (m.in.

⁹ R. Rosenthal, L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, dz. cyt.; Por. J. Brophy, *Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectation*, „Journal of Educational Psychology” 1983, t. 75, s. 631-661.

¹⁰ S. Trusz, *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, dz. cyt.

użyte wersje testu nie były w pełni adekwatne do wieku uczestniczących w badaniu dzieci) oraz wykazano poważne niedoskonałości metodologiczne (m.in. pomiar grupowy a nie indywidualny). Dogłębnego przeglądu krytyki badania Rosenthala i Jacobson dokonuje Spitz¹¹. Wskazuje on między innymi, że zaobserwowany w badaniu efekt wzrostu inteligencji ogólnej wynikał z nieproporcjonalnego przyrostu „inteligencji” 16 dzieci z klas pierwszych i drugich. Co więcej, pomiar inteligencji w przypadku tych dzieci nie był w pełni wiarygodny. Dokładna analiza wyników uzyskanych przez poszczególne dzieci wykazała, że w preteście nie podjęły one nawet próby rozwiązania większości pozycji TOGA. Zaobserwowany przyrost wielkości 40 pkt wydaje się nieprawdopodobny. Warto zauważyć, że u dzieci z grupy kontrolnej zaobserwowano średni przyrost o 27 pkt. Wyniki uzyskane w posttestach także były dyskusyjne (efekt powtórzył się rok po eksperymencie, nie powtórzył się natomiast po pół roku i po dwóch latach). Przegląd, którego dokonuje Spitz¹², wskazuje, że spośród 20 podjętych prób replikacji efektu wzrostu inteligencji uczniów na skutek oczekiwań nauczyciela, tylko jedna zakończyła się sukcesem¹³. W dodatku replikacja badania Maxwella przez Keshocka¹⁴ nie przyniosła podobnych rezultatów. Niemniej jednak, jak konkludują Elashoff i Snow¹⁵, brak wzrostu inteligencji poprzez oczekiwania nauczycieli nie wyklucza wpływu oczekiwań na osiągnięcia uczniów. Mając na uwadze powyższe wyniki badań, należy podkreślić, że poziomu osiągnięć szkolnych nie można wytłumaczyć wyłącznie poziomem inteligencji dziecka. Istnieje wiele innych czynników (poza inteligencją), które mają wpływ na sukces edukacyjny dziecka, np. samoocena ucznia, motywacja do nauki, postawy wobec szkoły, nauczyciela i poszczególnych przedmiotów.

¹¹ H.H. Spitz, *Beleaguered Pygmalion: A History of the Controversy Over Claims That Teacher Expectancy Raises Intelligence*, „Intelligence” 1999, t. 27, nr 3, s. 199-234.

¹² Tamże.

¹³ Zob. M.L. Maxwell, *A Study of the Effects of Teacher Expectation on the IQ and Academic Performance of Children*, „Dissertation Abstracts International” (University Microfilms No. 71-1725), 1970, t. 31, nr 07, 3345A.

¹⁴ J.D. Keshock, *An Investigation of the Effects of the Expectancy Phenomenon upon the Intelligence, Achievement and Motivation of Inner-city Elementary School Children*, „Dissertation Abstracts International” (University Microfilms No. 71-19010), 1970, t. 32, nr 1, 243A.

¹⁵ J.D. Elashoff, R.E. Snow, *Pygmalion Reconsidered: A Case Study in Statistical Inferences: Reconsideration of the Rosenthal-Jacobson Data on Teacher Expectancy*, Worthington, OH 1971.

Miller i Turnbull¹⁶ podkreślają, że oczekiwania względem ucznia tworzone są na podstawie informacji uzyskanych jeszcze przed pierwszym kontaktem z uczniem. Rosenthal zauważa także tendencję nauczycieli do ignorowania znaczenia cech i zachowań uczniów sprzecznych ze stereotypem, a zawyżania częstości występowania tych cech i zachowań, które są z nim zgodne. Wcześniejsza znajomość uczniów w znaczący sposób zmniejsza prawdopodobieństwo pojawienia się efektu oczekiwań na skutek manipulacji eksperymentalnej (dostarczenia nieprawdziwej informacji na temat możliwości intelektualnych i rozwojowych ucznia). Efekt oczekiwań nie pojawia się, jeżeli przed dostarczeniem informacji nauczyciele mieli kontakt z uczniami dłuższy niż dwa tygodnie¹⁷.

Wpływ na rozwój intelektualny ucznia mają także ukryte teorie inteligencji nauczyciela, czyli prywatne i potoczne przekonania nauczycieli na temat inteligencji¹⁸. Potoczna koncepcja niezmiennych inteligencji zakłada, że zdolności intelektualne w niewielkim stopniu podatne są na wpływ czynników środowiskowych (edukacji). Nauczyciele przyjmujący to założenie narażeni są na rozwijanie i utrzymywanie sztywnych i nietrafnych oczekiwań, mogą odrzucać informacje o dobrych wynikach uczniów rzekomo słabych. Potoczna koncepcja zmiennej inteligencji podkreśla zmienny charakter zdolności poznawczych, które można rozwijać wraz z ilością i jakością nabywanej wiedzy lub doświadczenia. Nauczyciele o takim nastawieniu tworzą bardziej elastyczne oczekiwania, weryfikują także swe oczekiwania pod wpływem danych na temat wyników uzyskiwanych przez uczniów¹⁹. Ukryte teorie inteligencji nauczyciela nie wpływają na rozwój intelektualny ucznia w sposób bezpośredni, ale przyczyniają się do ukształtowania postaw nauczycieli wobec uczniów. Oczekiwania nauczycieli realnie przekładają się na stawiane uczniom wymagania. Jeśli nauczyciel uważa, że poziom inteligencji podlega zmianie, może kształtować środowisko

¹⁶ D.T. Miller, W. Turnbull, *Expectancies and Interpersonal Processes*, „Annual Review of Psychology” 1986, t. 37, s. 233-256.

¹⁷ S.W. Raudenbush, *Magnitude of Teacher Expectancy Effects on Pupil IQ as a Function of the Credibility of Expectancy Induction: A Synthesis of Findings from 18 Experiments*, „Journal of Educational Psychology” 1984, t. 76, s. 85-97.

¹⁸ C.S. Dweck, *Messages That Motivate: How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation, and Performance (in Surprising Ways)*, w: *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, J. Aronson (red.), San Diego 2002, s. 37-60.

¹⁹ S. Trusz, *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, dz. cyt.

edukacyjne w sposób sprzyjający rozwojowi uczniów. Kiedy nauczyciel zakłada, że inteligencja jest niezmienna, może nawet w niezamierzony sposób postępować zgodnie z zasadą, że niewiele jest w stanie zrobić.

Trusz²⁰ wskazuje także, że informacje dotyczące cech indywidualnych uczniów (atrakcyjność fizyczna dziecka, cechy osobowe, potencjał intelektualny, zachowania w różnych sytuacjach szkolnych) oraz ich przynależności grupowej (status społeczno-ekonomiczny – SSE, płeć, wiek, pochodzenie etniczne) są istotnym źródłem oczekiwań wobec ucznia. Przykładowo, nauczyciele wykazują tendencję do wyolbrzymiania różnic między uczniami o wysokim i niskim SSE. W badaniach Trusza²¹ najbardziej jednoznaczne oczekiwania wytworzyli nauczyciele wobec dzieci, co do których dostarczono informacji o wysokim SSE i wysokim poziomie IQ oraz niższym SSE i niższym poziomie IQ.

Zadaniem edukacji jest wszechstronny rozwój ucznia, jego zdolności i umiejętności. Wiedza dotycząca zdolności intelektualnych dziecka w klasie szkolnej ma podstawowe znaczenie w procesie organizowania edukacji oraz stawiania wyzwań edukacyjnych. Uczniowie powinni mieć równe prawa do indywidualnego traktowania przez nauczyciela oraz sprawiedliwej i obiektywnej oceny. Wyniki badań wskazują wyraźnie, że wiedza na temat niebezpieczeństw związanych z pojawianiem się zjawiska samospełniającej się przepowiedni w klasie szkolnej może osłabiać lub eliminować tendencje do niesprawiedliwego traktowania uczniów obdarzonych odmiennymi oczekiwaniami. Nietrafne oczekiwania w istotny sposób wpływają na jakość i skuteczność oddziaływań wychowawczych, stąd też nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę z tych ograniczeń²².

Celem niniejszego badania było sprawdzenie: (a) wiedzy na temat efektu samospełniającej się przepowiedni, jaką mają przyszli nauczyciele/pedagodzy; (b) świadomości możliwego wpływu zachowań nauczyciela/pedagoga na osiągnięcia szkolne uczniów oraz (c) wiedzy przyszłych nauczycieli/pedagogów na temat inteligencji (zwłaszcza w kontekście trwałości w czasie i możliwości jej rozwoju poprzez oddziaływania edukacyjne). Sprawdzenie wiedzy studentów ostatnich lat pedagogiki jest uzasadnione, ponieważ obszar kompetencji pedagogów (po ukończeniu studiów) jest szeroki. Pedagog może pracować zarówno w klasach nauczania początkowego, jak i jako pedagog szkolny. Właśnie w okresie nauczania początkowe-

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

go wpływ nauczyciela na uczniów jest najsilniejszy. Pedagog szkolny z kolei powinien dysponować rozległą wiedzą na temat różnorodnych czynników wpływających na proces kształcenia, aby w razie potrzeby służyć pomocą i radą zarówno uczniom, jak i innym nauczycielom. Wybór grupy studentów I i II roku SUM uzasadniony był także tym, że powinni już oni posiadać podstawową wiedzę z zakresu psychologii (nabytą w trakcie studiów).

Metoda

Osoby badane

Przebadano 53 osoby (48 K i 5 M), średnia wieku osób badanych to 23 lata. Badanie przeprowadzono wśród studentów I i II roku SUM studiów dziennych pedagogiki społeczno-opiekuńczej (25 osób), resocjalizacji (14 osób), animacji społeczno-kulturowej (14 osób). Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne, osoby badane były poinformowane czego badanie dotyczy i w jakim celu jest przeprowadzane.

Materiały i aparatura

W badaniu wykorzystano ankietę własnej konstrukcji, która składała się z 21 pytań. Ankieta dotyczyła wiedzy na temat efektu Pigmaliona, opracowana została na podstawie listy zachowań, za pośrednictwem których nauczyciele komunikują swoje oczekiwania wobec dzieci²³ – 13 pytań, oraz wiedzy i przekonań na temat inteligencji – 8 pytań. Twierdzenia zawarte w ankiecie są jednoznacznie prawdziwe lub fałszywe, niemniej jednak proszono osoby badane o udzielanie odpowiedzi na pięciostopniowej skali likertowskiej. Starano się w ten sposób uniknąć przypadkowych odpowiedzi („strzelania”) oraz tego, by z perspektywy osób badanych ankieta miała formę sprawdzianu wiedzy. Wzór ankiety zamieszczono w aneksie.

Procedura

Badanie przeprowadzono w na terenie uczelni, na której studiowały osoby badane. Czas przeznaczony na zadanie był nieograniczony, z reguły wypełnienie ankiety trwało około 10 minut.

²³ Por. J. Brophy, *Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectation*, dz. cyt.

Wyniki

Celem analizy było określenie, w których kwestiach przekonania przyszłych pedagogów są poprawne, a w których błędne. W związku z tym, że część stwierdzeń jest prawdziwa, a część fałszywa, poprawne może być zgadzanie się ze stwierdzeniem prawdziwym lub niezgadzanie się ze stwierdzeniem fałszywym. Za poprawne ustosunkowanie się do stwierdzenia prawdziwego uznano wybór opcji „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”, natomiast do fałszywego „zdecydowanie się nie zgadzam” oraz „raczej się nie zgadzam”.

Dla każdego pytania obliczono ile osób odpowiada błędnie. Za kwestie, w których wiedza osób badanych jest poprawna uznano te, w których więcej niż 75% osób badanych odpowiedziało poprawnie. Za kwestie, w których wiedza nie jest wystarczająca uznano natomiast te, w których poprawnie odpowiedziało mniej niż 75%. Zgodnie z tym podziałem w tabelach 1 i 2 przedstawiono odpowiedzi osób badanych na temat efektu Pigmaliona.

Tabela 1. Wiedza o efekcie Pigmaliona (więcej niż 75% osób udziela poprawnych odpowiedzi)

Nr pyt.	Obszar	Procent osób, który wybiera błędną odp.
2	Zachęcanie uczniów do wykonywania trudniejszych i bardziej ambitnych zadań ma więcej wad niż zalet – prowadzi głównie do obniżenia poziomu motywacji uczniów.	22,6
5	Czynności nauczyciela nawet nieintencjonalnie mogą wpłynąć na stymulowanie rozwoju poznawczego ucznia, a w konsekwencji na rozwój jego inteligencji.	11,7
7	Systematyczne dostarczanie uczniom informacji zwrotnej ma duże znaczenie w rozwoju ich zdolności intelektualnych.	15,1
17	Okazywanie przez nauczyciela zadowolenia z wyników ucznia może sprzyjać ogólnemu rozwojowi poznawczemu.	7,5

Nr pyt.	Obszar	Procent osób, który wybiera błędną odp.
19	Nie warto zbyt często uśmiechać się do słabszych uczniów, gdyż mogą to uznać za aprobatę ich słabych wyników.	24,5
20	Powtarzanie uczniom, że się w nich wierzy, jest dużym obciążeniem dla nich i ogranicza ich rozwój poznawczy.	24,5

Tabela 2. Wiedza o efekcie Pigmaliona (mniej niż 75% osób udziela poprawnych odpowiedzi)

Nr pyt.	Obszar	Procent osób, który wybiera błędną odp.
4	Lepiej poświęcać więcej czasu zdolniejszym uczniom.	32,7
8	Oczekiwania nauczyciela wpływają na ucznia i same prowadzą do potwierdzenia tych oczekiwań.	37,7
9	Doświadczony nauczyciel spontanicznie poświęca tyle samo uwagi wszystkim uczniom bez względu na to za jak zdolnych ich uważa.	59,6
11	Utrzymywanie kontaktu wzrokowego z uczniem nie pomaga uczniowi, a go onieśmiela.	37,7
14	Podczas zajęć należy dać możliwość poprawiania błędów przede wszystkim uczniom słabszym – zdolni sami dojdą do rozwiązania.	64,2
21	Nauczyciel nieświadomie częściej chwali i docenia osiągnięcia uczniów, których uważa za zdolnych, a pomija sukcesy tych, których uważa za przeciętnych.	26,4

Wyniki wskazują na brak przekonania studentów co do wpływu oczekiwań nauczyciela na rozwój uczniów (zwłaszcza wpływu zwrotnego). Duży odsetek osób nie zgadza się ze stwierdzeniem o powszechności efektu Pigmaliona, co odzwierciedla niepełną wiedzę na ten temat.

Analogiczne dane dotyczące wiedzy i przekonań na temat inteligencji zaprezentowano w tabelach 3 i 4. Duży odsetek osób badanych nie posiada wiedzy na temat inteligencji. Badani w większości zgadzają się ze stwierdzeniami dotyczącymi zmienności inteligencji, lecz nie posiadają bardziej szczegółowej wiedzy na ten temat. Odpowiedzi często wskazują na brak zdania na dany temat, tak jest w przypadku pytań o inteligencję płynną i skryształizowaną.

Przedstawiając wyniki, pominięto pozycję nr 10, którą w trakcie analizy danych uznano za niejednoznaczną. Stwierdzenie w niej zawarte można rozumieć jako pytanie o stan istniejący lub docelowy, stąd też niemożliwe jest jednoznaczne zinterpretowanie odpowiedzi osób badanych.

Tabela 3. Wiedza o inteligencji (więcej niż 75% osób udziela poprawnych odpowiedzi)

Nr pyt.	Obszar	Procent osób, który wybiera błędną odp.
1	Zdolności wchodzące w skład inteligencji można do pewnego stopnia trenować.	18,9
3	Inteligencja w pewnym stopniu kształtuje się przez aktywność własną człowieka.	1,9

Tabela 4. Wiedza o inteligencji (mniej niż 75% osób udziela poprawnych odpowiedzi)

Nr pyt.	Obszar	Procent osób, który wybiera błędną odp.
6	Inteligencja może się zmieniać tylko do okresu adolescencji.	30,8
12	Inteligencja płynna rozwija się tylko do okresu dojrzałości (głównie odpowiedzi „nie mam zdania”).	80,8
13	Inteligencja w młodszym wieku szkolnym jest na nieznacznie wyższym poziomie u dziewczynek niż chłopców (głównie odpowiedzi „nie mam zdania”).	77,4
15	Inteligencja skryształizowana wiąże się głównie z czynnikami genetycznymi.	76,9

Nr pyt.	Obszar	Procent osób, który wybiera błędną odp.
16	Inteligencja do pewnego stopnia jest zmienna w czasie.	33,3
18	Wyłącznie praca własna ucznia może wpłynąć na rozwój jego inteligencji.	28,8

Dyskusja

Na gruncie pedagogiki brakuje dyskursu na temat inteligencji i zdolności intelektualnych, czym można wyjaśnić brak wiedzy odnośnie do tych zagadnień wśród studentów. Co więcej, w trakcie zajęć dydaktycznych nie mówi się wprost na temat wpływu samospełniającej się przepowiedni oraz nie omawia wyników badań dotyczących efektu Pigmaliona. To jak nauczyciel traktuje ucznia, wpływa na efekty kształcenia, jednak niekiedy studentom brakuje konkretnej wiedzy na ten temat.. Pedagogika w niewielkim stopniu czerpie z wyników badań psychologicznych. Kwestia trudności w komunikacji między badaczami a praktykami edukacji jest w ostatnich latach coraz częściej poruszana w literaturze²⁴. Wiedza potoczna i naiwne koncepcje inteligencji mogą niekorzystnie wpływać na oddziaływania edukacyjne. Sposób, w jaki nauczyciele spostrzegają możliwości intelektualne ucznia, wydaje się być kluczowy dla efektów kształcenia. Nietrafne oczekiwania w istotny sposób wpływają na jakość i skuteczność oddziaływań wychowawczych, stąd też nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę z tych ograniczeń²⁵.

Badania nad wpływem oczekiwań pozwalają lepiej zrozumieć sytuację edukacyjną i ukazują możliwości bardziej efektywnego nauczania. Jak wskazuje Spitz²⁶, nawet badacze kwestionujący możliwość wpływu oczekiwań nauczyciela na poziom inteligencji ucznia zgadzają się z tym, że takie oczekiwania mogą wpływać na poziom osiągnięć szkolnych i funkcjonowanie ucznia w szkole. Oczekiwania nauczyciela mogą kształtować postawę ucznia wobec szkoły i wiarę w możliwość odniesienia sukcesu edukacyjnego. Nastawienie ucznia może się przekładać na czas poświęcany nauce, motywację do nauki, a także wiarę we własne

²⁴ D. Ansari, D. Coch, *Bridges over Troubled Waters: Education and Cognitive Neuroscience*, „Trends in Cognitive Sciences” 2006, t. 10, nr 4, s. 146-151.

²⁵ Por. S. Trusz, *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, dz. cyt.

²⁶ H.H. Spitz, *Beleaguered Pygmalion*, dz. cyt.

możliwości. Co ważne, niedocenywanie potencjału ucznia może prowadzić do obniżenia poziomu jego motywacji i wpływać na efekty jego pracy. Sutherland i Goldschmid²⁷ podają, że niedocenywanie potencjału ucznia może przynieść większe starty niż przecenianie jego możliwości.

Wiedza na temat niebezpieczeństw związanych z pojawianiem się zjawiska samospełniającej się przepowiedni w klasie szkolnej może osłabiać lub wykluczać tendencje do nierównego traktowania uczniów obdarzonych odmiennymi oczekiwaniami²⁸. Mając na uwadze dobro dzieci oraz ich prawo do jak najlepszej edukacji, dyskusja na ten temat podczas kształcenia przyszłych nauczycieli wydaje się konieczna.

Poziom wiedzy badanych studentów pedagogiki dotyczący efektu oczekiwań można ocenić jako niezadowalający. Co więcej, nauczyciele bez wykształcenia pedagogicznego mogą posiadać jeszcze większe braki. Niedocenywane jest znaczenie takich kwestii, jak: czas poświęcany uczniowi, życzliwość nauczyciela, informacje zwrotne, stopień trudności stawianych zadań, możliwość poprawy błędów, okazywanie zadowolenia z efektów nauczania. W edukacji przyszłych nauczycieli czy pedagogów należy zwrócić uwagę na te zagadnienia. Warto także przeprowadzić podobne badania w grupie nauczycieli czy też studentów kierunków umożliwiających podjęcie pracy w charakterze nauczyciela po uzyskaniu uprawnień pedagogicznych (np. polonistyka, matematyka). Można się jednak spodziewać, że ich wiedza na temat efektu oczekiwań może być jeszcze mniejsza niż studentów kierunków pedagogicznych, na których dyskusja na ten temat jest bardziej powszechna. Zwrócenie uwagi przyszłych nauczycieli na znaczenie efektu oczekiwań może wpłynąć na rozpowszechnienie tej wiedzy.

Bibliografia

- Ansari D., Coch D., *Bridges over Troubled Waters: Education and Cognitive Neuroscience*, „Trends in Cognitive Sciences” 2006, t. 10, nr 4, s. 146-151.
- Babad E., Inbar J., Rosenthal R., *Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1982, t. 56, s. 89-94.

²⁷ A. Sutherland, M.L. Goldschmidt, *Negative Teacher Expectation and IQ Change in Children with Superior Intellectual Potential*, „Child Development” 1974, t. 45, s. 852-856.

²⁸ Por. S. Trusz, *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, dz. cyt.

- Brophy J., *Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectation*, „Journal of Educational Psychology” 1983, t. 75, s. 631-661.
- Dweck C.S., *Messages That Motivate: How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation, and Performance (in Surprising Ways)*, w: *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, J. Aronson (red.), San Diego 2002, s. 37-60.
- Elashoff J.D., Snow R.E., *Pygmalion Reconsidered: A Case Study in Statistical Inferences: Reconsideration of the Rosenthal-Jacobson Data on Teacher Expectancy*, Worthington, OH 1971.
- Keshock J.D., *An Investigation of the Effects of the Expectancy Phenomenon upon the Intelligence, Achievement and Motivation of Inner-city Elementary School Children*, „Dissertation Abstracts International” (University Microfilms No. 71-19010), 1970, t. 32, nr 1, 243A.
- Maxwell M.L., *A Study of the Effects of Teacher Expectation on the IQ and Academic Performance of Children*, „Dissertation Abstracts International” (University Microfilms No. 71-1725), 1970, t. 31, nr 07, 3345A.
- Miller D.T., Turnbull W., *Expectancies and Interpersonal Processes*, „Annual Review of Psychology” 1986, t. 37, s. 233-256.
- Raudenbush S.W., *Magnitude of Teacher Expectancy Effects on Pupil IQ as a Function of the Credibility of Expectancy Induction: A Synthesis of Findings from 18 Experiments*, „Journal of Educational Psychology” 1984, t. 76, s. 85-97.
- Rosenthal R., *Covert Communication in Classrooms, Clinics, Courtrooms, and Cubicles*, „American Psychologist” 2002, t. 57, s. 839-849.
- Rosenthal R., *Expectancy Effects*, w: *Encyclopedia of Psychology*, t. 3, A.E. Kazdin (red.), Washington 2000, s. 294-296.
- Rosenthal R., *The Pygmalion Effect and Its Mediating Mechanisms*, w: *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education*, J. Aronson (red.), San Diego 2002, s. 25-36.
- Rosenthal R., Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York 1968.
- Spitz H.H., *Beleaguered Pygmalion: A History of the Controversy Over Claims That Teacher Expectancy Raises Intelligence*, „Intelligence” 1999, t. 27, nr 3, s. 199-234.
- Sutherland A., Goldschmidt M.L., *Negative Teacher Expectation and IQ Change in Children with Superior Intellectual Potential*, „Child Development” 1974, t. 45, s. 852-856.
- Trusz S., *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*, Kraków 2010.
- Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Warszawa 2011.

Aneks

Ankieta wykorzystana w prezentowanym badaniu.

Stwierdzenia prawdziwe: 1, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 16, 17, 21.

Stwierdzenia fałszywe: 2, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

ANKIETA

Ankieta jest anonimowa, a jej wyniki zostaną wykorzystane wyłącznie do celów naukowych.

Ustosunkuj się do zamieszczonych niżej stwierdzeń dotyczących edukacji, zaznaczając odpowiednio na skali, w której: **1 oznacza, że zdecydowanie nie zgadzasz się** z danym stwierdzeniem; **3, że nie masz zdania** na dany temat, a **5, że zdecydowanie zgadzasz się** z danym stwierdzeniem.

	Stwierdzenie	skala Zd. tak
1	Zdolności wchodzące w skład inteligencji można do pewnego stopnia trenować.	1 2 3 4 5
2	Zachęcanie uczniów do wykonywania trudniejszych i bardziej ambitnych zadań ma więcej wad niż zalet – prowadzi głównie do obniżenia poziomu motywacji uczniów.	1 2 3 4 5
3	Inteligencja w pewnym stopniu kształtuje się przez aktywność własną człowieka.	1 2 3 4 5
4	Lepiej poświęcać więcej czasu zdolniejszym uczniom.	1 2 3 4 5
5	Czynności nauczyciela, nawet nieintencjonalne, mogą wpłynąć na stymulowanie rozwoju poznawczego ucznia, a w konsekwencji na rozwój jego inteligencji.	1 2 3 4 5
6	Inteligencja może się zmieniać tylko do okresu adolescencji.	1 2 3 4 5
7	Systematyczne dostarczanie uczniom informacji zwrotnej ma duże znaczenie dla rozwoju ich zdolności intelektualnych.	1 2 3 4 5
8	Oczekiwania nauczyciela wpływają na ucznia i prowadzą do potwierdzenia tych oczekiwań.	1 2 3 4 5
9	Doświadczony nauczyciel spontanicznie poświęca tyle samo uwagi wszystkim uczniom, bez względu na to za jak zdolnych ich uważa.	1 2 3 4 5
10	Mniej zdolni uczniowie potrzebują tyle samo informacji dostarczanych przez nauczyciela co uczniowie zdolni.	1 2 3 4 5

	Stwierdzenie	skala Zd. tak
11	Utrzymywanie kontaktu wzrokowego z uczniem nie pomaga uczniowi, ale go onieśmiela.	1 2 3 4 5
12	Inteligencja płynna rozwija się tylko do okresu dojrzałości.	1 2 3 4 5
13	Inteligencja w młodszym wieku szkolnym jest na nieznacznie wyższym poziomie u dziewczynek niż u chłopców.	1 2 3 4 5
14	Podczas zajęć należy dać możliwość poprawiania błędów przede wszystkim uczniom słabszym – zdolni sami dojdą do rozwiązania.	1 2 3 4 5
15	Inteligencja skryształizowana wiąże się głównie z czynnikami genetycznymi.	1 2 3 4 5
16	Inteligencja do pewnego stopnia jest zmienna w czasie.	1 2 3 4 5
17	Okazywanie przez nauczyciela zadowolenia z wyników ucznia może sprzyjać ogólnemu rozwojowi poznawczemu.	1 2 3 4 5
18	Wyłącznie praca własna ucznia może wpłynąć na rozwój jego inteligencji.	1 2 3 4 5
19	Nie warto zbyt często uśmiechać się do słabszych uczniów, gdyż mogą to uznać za aprobatę ich słabych wyników.	1 2 3 4 5
20	Powtarzanie uczniom, że się w nich wierzy, jest dużym obciążeniem dla nich i ogranicza ich rozwój poznawczy.	1 2 3 4 5
21	Nauczyciel nieświadomie częściej chwali i docenia osiągnięcia uczniów, których uważa za zdolnych, a pomija sukcesy tych, których uważa za przeciętnych.	1 2 3 4 5

WIEK PŁEĆ.....
 KIERUNEK STUDIÓW
 DZIĘKUJEMY ZA UDZIAŁ W BADANIU!

Michał Bąkowicz, Ewa Kotnis

Szkoła Podstawowa, Zawiercie

Aktywność rekreacyjna podejmowana w rodzinie w czasie wolnym

Recreational activity undertaken
by the family in their spare time

Słowa kluczowe

rodzina, rekreacja, czas wolny, aktywność fizyczna

Streszczenie

W niniejszym artykule przeanalizowano sposób wykorzystania czasu wolnego oraz formy rekreacji podejmowanej w gronie rodziny. Skupiono się również na motywach uprawiania aktywności ruchowej w rodzinie. Materiał badawczy stanowili uczniowie (48 uczniów klas piątych) oraz rodzice tych dzieci (48 rodziców).

W celu weryfikacji problemu badawczego posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem narzędzia badawczego, jakim jest kwestionariusz ankiety.

Analizowane wyniki wskazały na mało urozmaicony sposób spędzania czasu wolnego współczesnej rodziny, gdyż wykorzystywane są jedynie wybrane i ulubione formy wolnoczasowe. Najczęściej rodzina spędza czas przed telewizorem. Jednak dla prawie co drugiej rodziny aktywne wykorzystanie czasu wolnego ma duże znaczenie. Preferowane są przede wszystkim spacerowanie oraz wyjazdy rowerowe, chociaż nie za często. Charakterystycznym problemem w opinii większości jest zaplecze sportowe oraz czas pracy rodziców.

Key words

family, recreation, free time, physical activity

Summary

The ways of spending spare time were analysed in this article. Moreover, the motives of being active physically within a family were taken into consideration. During this analysis 48 children and their parents (48 people) were examined. In order to verify the above mentioned problem a diagnostic poll method was employed using survey as a research tool.

The results of this research pointed out that present families do not spend their free time in various ways. They usually choose only a few favourite ways of spending spare time. Most families spend their time watching television. However, it turned out that almost every second family find spending leisure time actively very important. They prefer going for walks and on cycle trips but not too often. Common problems, in most opinions, are sports equipment and parents' working hours.

Wstęp

Rodzina jako pierwsze, a zarazem najbliższe dziecku środowisko wychowawcze, jest istotnym stymulatorem jego kompleksowego rozwoju, modelowania postaw i charakteru. Oddziałuje także na aspiracje najmłodszych członków rodziny i sposób organizowania czasu wolnego młodego człowieka. Obecnie, w dobie technologii, wielkich możliwości, a także czasach zabiegania i zapracowania przed rodzicami pojawił się problem wychowania pociech do aktywnego spędzania czasu wolnego, w następstwie tego wychowania do rekreacji.

Współczesne przemiany mają olbrzymi wpływ na czas wolny, jego organizację i wykorzystanie. W następstwie tego pojawiła się poważna i niełatwa kwestia rozdysponowania czasu pozostającego nam do dyspozycji, a co za tym idzie do wychowania do rekreacji, co staje się w XXI wieku jednym z podstawowych kryteriów higienicznego trybu życia.

Człowiek musi sobie uzmysłwić, że czas wolny spełnia wiele funkcji, które pozytywnie wpływają na relacje w obrębie rodziny. Spełnia on przede wszystkim funkcję wypoczynkową, oświatową, kompensacyjną, wychowawczą i integracyjną.

Wypoczywać, to umożliwiać organizmowi regenerację, rozluźnienie po nauce lub pracy, a także przy okazji zapewniać regulację fizyczną. Funkcja oświatowa pozwala na zgłębianie wiedzy, zdobywanie nowych doświadczeń, doskonalenie intelektu. Kompensacyjne walory czasu wol-

nego są okazją do spełniania się w innej, odmiennej przestrzeni niż obowiązki dnia codziennego, sprawdzenia się w innych sferach aktywności zawodowej. Bardzo ważną funkcją jest kryterium integracji – zaspokajające potrzeby przynależności, osiągnięć, uznania, spajające członków rodziny. Wychowawcza funkcja, bardzo istotna, realizuje się w formie wspólnych zabaw, wycieczek, imprez, spotkań, a polega na przejmowaniu bądź zaszczepianiu innym określonych wzorów współżycia i zachowania się.

Według B. Suchodolskiego i J. Wojnar społeczeństwo musi umieć organizować w sposób właściwy czas wolny, aby spełnił on swoją pozytywną rolę. Jest to możliwe, kiedy czas wolny jest odpowiednio zagospodarowany, nasiąknięty wartościowymi ideami, np. udziałem w różnorodnych rodzajach i formach rekreacji ruchowej. Zainteresowania oraz umiejętności także nie pojawiają się samoistnie, lecz należy ich się uczyć od najwcześniejszych lat w pierwszym naturalnym środowisku wychowawczym, jakim jest rodzina. Zatem grono rodzinne sprzyja pozyskiwaniu nawyków do wartościowego spędzania czasu wolnego, do aktywnego stylu życia, a temu służy wychowanie do rekreacji¹.

Przez termin wychowanie do rekreacji uznaje się działanie intencjonalne, mające na celu przygotowanie do wartościowego, aktywnego spędzania wolnego czasu. Jest to budzenie zamiłowania do aktywności fizycznej, rozwijanie potrzeb uczestniczenia w ruchu sportowym i turystycznym, przekazywanie wiedzy o znaczeniu aktywności fizycznej w trosce o zdrowie i jako o sposobie samorealizacji, nauczanie umiejętności sportowych i zabiegów wokół własnej kondycji i sprawności fizycznej w celu wykorzystania ich przez całe życie².

Zainicjowana w rodzinie, a później kontynuowana w dorosłym życiu, aktywność rekreacyjna ma psychospołeczne następstwa:

1. Kształtuje stosunki międzyludzkie, wpływając na integrację społeczną, więzi rodzinne, znajomości towarzyskie w grupach rekreacyjnych.
2. Kształtuje uzdolnienia (ruchowe, artystyczne).
3. Zachęca do pielęgnacji zdrowia i urody, poprawiając nastrój, samopoczucie, a co za tym idzie samoocenę.
4. Kształtuje osobowość, charakter, aktywizuje rozwój, rozbudza zainteresowania (sportowe, turystyczne, kulturalne).

¹ W. Siwiński, *Pedagogika kultury fizycznej w zarysie*, Poznań 2000.

² Tamże.

5. Ułatwienia człowiekowi przystosowanie się do zmieniających się okoliczności życia poprzez rozładowywanie stresów, przeciwdziałanie chorobom, podnoszenie sprawności fizycznej.

Obecnie rekreacja ruchowa ma coraz większe znaczenie. W większości przypadków wskazuje się na jej istotność w:

- profilaktyce i terapii chorób cywilizacyjnych (funkcja zdrowotna);
- usuwaniu zmęczenia po pracy (funkcja regeneracyjna);
- uwalnianiu stresów, napięć i obciążeń współczesnego życia (funkcja społeczno-afiliacyjna);
- zaspokajaniu potrzeb samorealizacji (funkcja autoekspresyjna);
- wyrównywaniu braków codziennego życia (funkcja kompensacyjna);
- przeciwdziałaniu procesom starzenia się (funkcja antyinvolucyjna)³.

Cel pracy

Celem badania było sprawdzenie sposobu spędzania czasu wolnego we współczesnej rodzinie oraz ustalenie czy w gronie rodzinnym podejmowana jest aktywność rekreacyjna. Przyjęto, że na podstawie badania będzie można określić:

- porę, jaką rodzina wybiera na wspólny aktywny wypoczynek;
- sposób wykorzystania czasu wolnego przez współczesną rodzinę;
- formy rekreacji podejmowanej w gronie rodziny;
- motywy uprawiania aktywności ruchowej w rodzinie.

Hipoteza robocza

Na podstawie tak sformułowanego celu przyjęto następującą hipotezę badawczą:

„Zakłada się, że rodzina poświęca niewiele czasu na aktywny wypoczynek i różnorodne formy rekreacji”.

Metoda i materiał badań

W pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a konkretnie narzędzie badawcze, jakim jest kwestionariusz ankiety. Badania przeprowadzono w kwietniu 2010 roku wśród wybranych wychowanków Miejskiej Szkoły Podstawowej Nr 9 im. Marii Dąbrowskiej w Za-

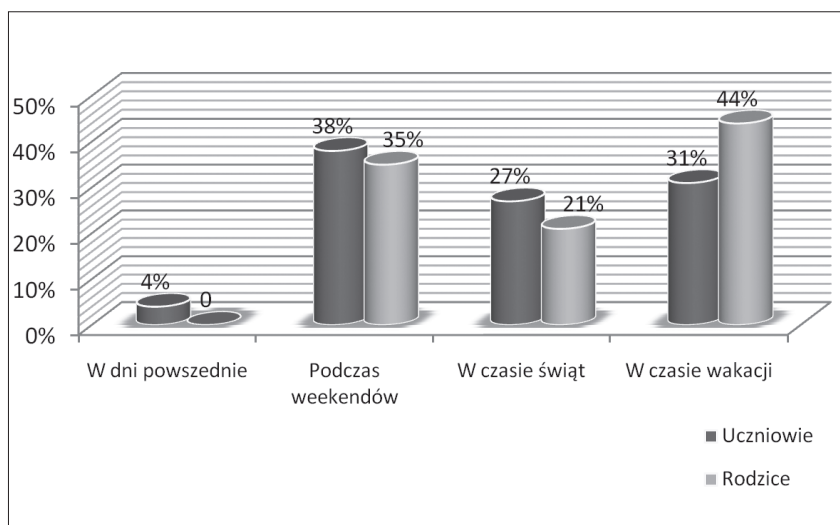
³ H. Grabowski, *Teoria fizycznej edukacji*, Warszawa 1999.

wierciu. Badaniami zostało objętych 48 uczniów klas piątych (25 dziewcząt oraz 23 chłopców) oraz 48 rodziców tych dzieci (36 kobiet oraz 12 mężczyzn).

Wyniki badań i ich analiza

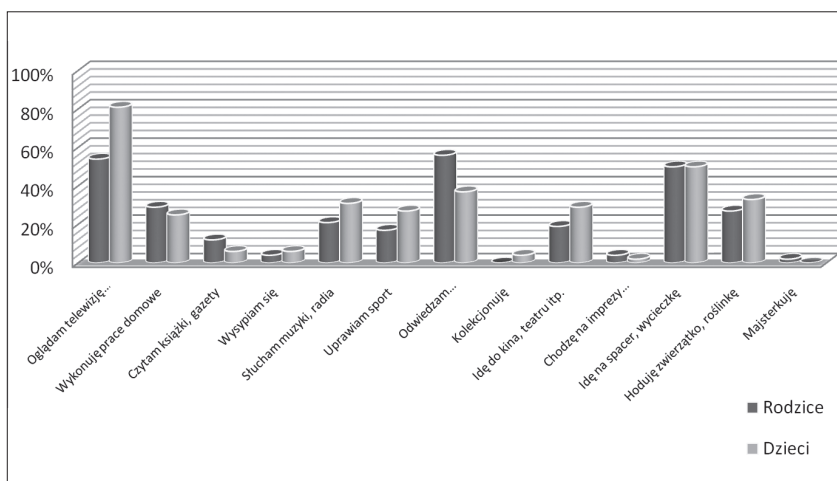
Analizując wyniki badań (Wykres 1) stwierdzono, że współczesna rodzina najwięcej czasu wolnego ma w podczas wakacji i weekendów. W dni powszednie, kiedy każdy z członków rodziny wykonuje swoje obowiązki związane z pracą czy nauką, czasu wolnego rodzina dla siebie ma niewiele, a często wcale.

Wykres 1. Zestawienie procentowe odpowiedzi uczniów i rodziców na pytanie: *Pora, jaką rodzina wybiera na wspólny aktywny wypoczynek*



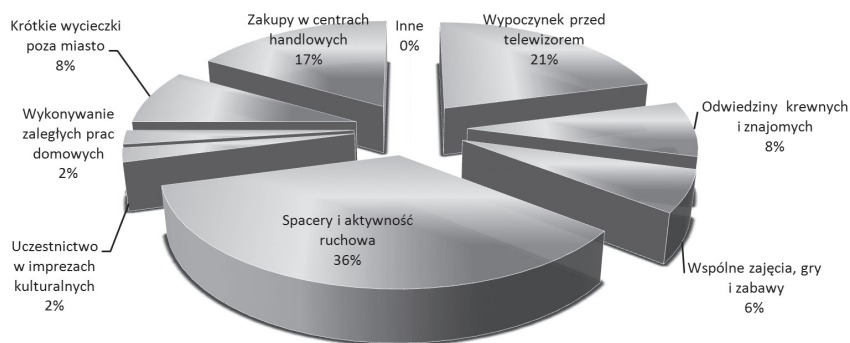
Jak wynika z przeprowadzonego badania, zdecydowana większość respondentów, bo aż 81%, preferuje oglądanie telewizji w czasie wolnym, podczas gdy kolekcjonowanie i majsterkowanie zajmuje najniższą pozycję, bo tylko od 2-4%.

Wykres 2. Zestawienie procentowe odpowiedzi uczniów oraz rodziców na pytanie: *Sposób wykorzystania czasu wolnego przez współczesną rodzinę*



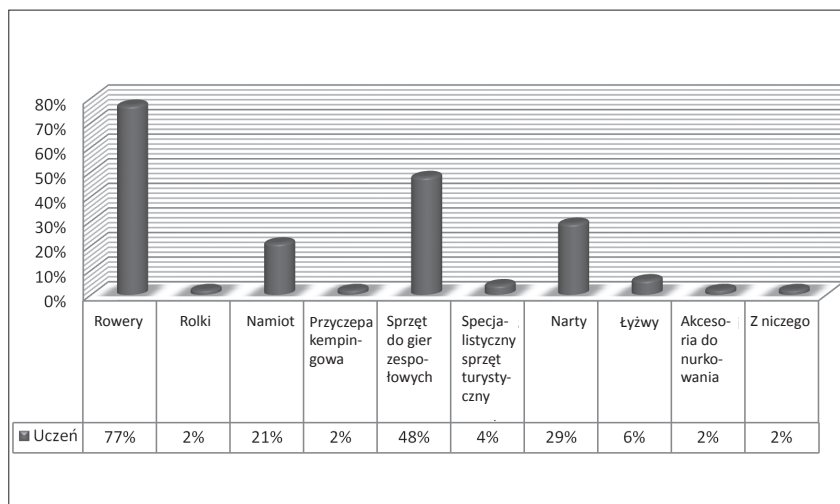
Natomiast ulubionymi, choć nie za często podejmowanymi formami rekreacji (Wykres 3), są spacer i wyjazdy rowerowe – 36%. Najbardziej preferowane jest wykonywanie zaległych prac domowych oraz uczestnictwo w imprezach kulturowych, np. kino teatr, festyn.

Wykres 3. Zestawienie procentowe odpowiedzi uczniów na pytanie: *Formy rekreacji podejmowanej w gronie rodziny*



Ze sprzętów do uprawiania sportu – turystyki (wykres 4) największą popularnością w badanych rodzinach cieszy się rower, z którego wspólnie korzysta 77% rodzin. Wśród badanych znalazły się osoby, u których w rodzinie nie korzysta się z żadnych sprzętów (2%).

Wykres 4. Zestawienie procentowe odpowiedzi uczniów na pytanie: *Motywy i formy uprawiania aktywności ruchowej w rodzinie*

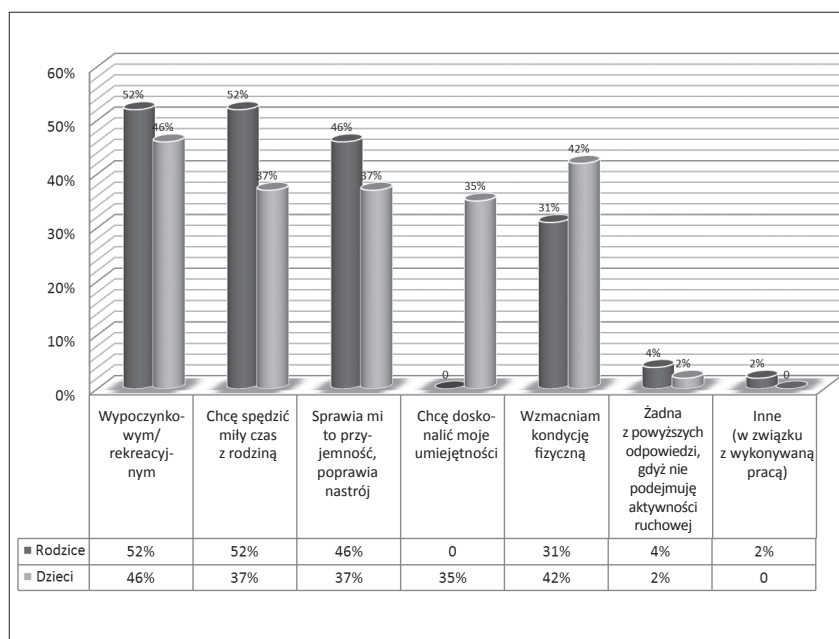


Sport, rekreacja i turystyka odgrywa ważną rolę. Wśród 19% ankietowanych uczniów te formy spędzania czasu wolnego w gronie rodzinnym nie mają znaczenia, czyli nie są stosowane. Natomiast 35% rodzin nie przywiązuje do tego uwagi. Ujmującym faktem jest, że dla prawie połowy rodzin (46%) wspólny aktywny wypoczynek ma duże znaczenie.

Najmłodszy członkowie rodziny deklarują korzystanie tylko z wybranych i ulubionych form spędzania czasu wolnego, co stanowi 69% badanych. Ze wszystkich możliwych form wolnoczasowych korzysta 23% rodzin. Natomiast niewielka grupa ankietowanych, stanowiąca 8%, spędza wolny czas w sposób mało urozmaicony. Podobnego zdania są rodzice, bowiem 71% z nich zgłasza korzystanie tylko z wybranych i ulubionych form wolnoczasowych. Ze wszystkich możliwych aktywności wykorzystywanych w czasie wolnym korzysta 10%. Tymczasem 19% spędza czas razem w sposób mało różnorodny.

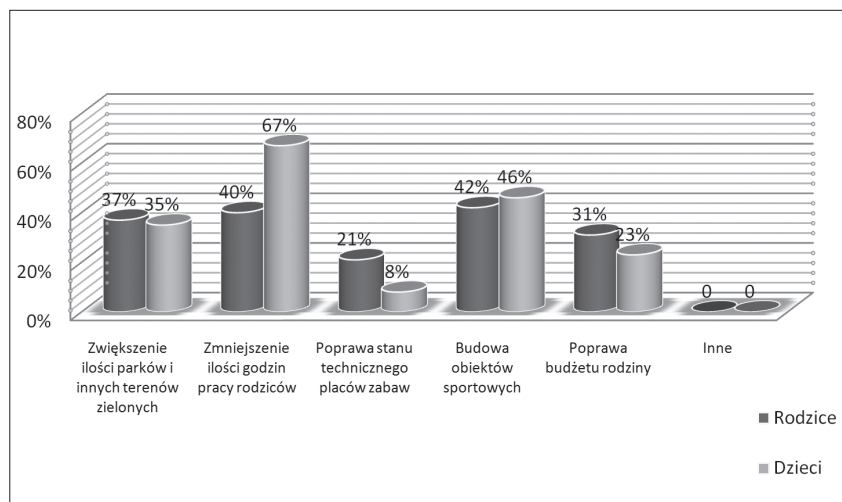
Cechą charakterystyczną fizycznej rekreacji jest motywacja (Wykres 5). Wśród dzieci głównymi powodami podejmowania aktywności ruchowej jest chęć odpoczynku, a także chęć miłego spędzenia czasu wolnego z rodziną – 52%. Dążenie do wzmocnienia kondycji fizycznej motywuje aż 46% respondentów.

Wykres 5. Zestawienie procentowe odpowiedzi uczniów i rodziców na pytanie: *W jakim celu podejmujesz aktywność ruchową?*



Na podstawie zestawienia dokonanego na Wykresie 6, dotyczącego jakości spędzania czasu wolnego w rodzinie, wynika, że do poprawy jakości spędzania czasu wolnego mogłyby przyczynić się np. zmniejszenie ilości czasu pracy rodziców czy budowa obiektów sportowych (baseny, boiska itp.).

Wykres 6. Zestawienie procentowe odpowiedzi uczniów i rodziców na pytanie:
Jak myślisz, co poprawiłoby jakość spędzania czasu wolnego Twojej rodziny?



Omówienie wyników badań

Jak pokazują wyniki badań, współczesna rodzina dysponuje największą ilością czasu wolnego podczas wakacji oraz weekendów (Wykres 1), natomiast dużo mniejszą bądź też żadną w dni powszednie, co wynika z racji pełnionych obowiązków (zawodowych, szkolnych). Pomimo bogatej oferty turystycznej, kulturalnej czy sportowej jaka jest dostępna obecnie, rodziny spędzają czas w sposób mało urozmaicony, wykorzystując jedynie znane i ulubione formy wolnoczasowe. Fakt ten neguje postawioną przez nas hipotezę, że w dzisiejszych czasach, w dobie wielkich możliwości, rodzina spędza czas wolny w sposób ciekawy i różnorodny.

Według literatury, w preferowanych modelach wypoczynku dominują formy bierne, a aktywność w hierarchii aspiracji wolnoczasowych zajmuje odległe miejsce⁴. Po części tak też jest i w tym przypadku. Najczęściej rodzina spędza czas przed telewizorem – jest to dominująca forma wolno czasowa [2]. Jednak dla prawie co drugiej rodziny wartość aktywnego spędzania czasu wolnego odgrywa dużą rolę. Preferowane są

⁴ R. Chomicz, *Rodzina tradycyjna w przekazywaniu wzorów aktywnego spędzania czasu wolnego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2009, nr 1.

głównie spacery oraz rodzinne przejażdżki rowerowe, aczkolwiek nie za często [3 i 4].

W podejmowaniu aktywności ruchowej dużą rolę odgrywa motywacja [5]. Najmłodszy w gronie rodziny kierują się głównie chęcią odpoczynku, dążeniem do wzmocnienia kondycji fizycznej. Na nieco dalszy plan schodzi chęć miłego spędzenia czasu z rodziną czy poprawienie sobie nastroju. Natomiast głównym motywem podejmowania działań rekreacyjnych wśród rodziców są właśnie chęć miłego spędzenia czasu z rodziną, zamiar odpoczynku, poprawa nastroju.

Otrzymane wyniki badań potwierdziły słuszność postawionej hipotezy, że główną barierą ograniczającą spędzanie wspólnych chwil w rodzinie jest czas pracy rodziców [6]. Zdaniem większości, równie ważną kwestią jest zaplecze sportowe, które należy rozbudować (baseny, boiska) oraz tereny zielone sprzyjające rodzinnym wyjściom poza mury domu. Aspekt finansowy – budżet domu – dla co trzeciego rodzica stanowi barierę dla spędzania wspólnych chwil. Wiadomo że sprzęt, bilety wstępu (do kina, teatru, na mecz itp.) wymagają dodatkowych nakładów finansowych.

Wnioski

Analiza zebranych danych pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

- Rodzina poświęca relatywnie mało czasu na wspólny, aktywny wypoczynek. Rodzice powinni spędzać więcej czasu wolnego z dzieckiem – znaleźć więcej czasu, wykazać się pomysłowością i wybierać takie formy rekreacji, które nie wymagają dużych nakładów finansowych i skomplikowanego sprzętu sportowego, a jednocześnie dają satysfakcję z dużego wysiłku fizycznego.
- Nauczyciele wychowania fizycznego powinni brać udział w spotkaniach rodziców i przedstawiać propozycje, formy i możliwości aktywnego spędzania czasu wolnego z dzieckiem, a także zachęcać do jak najczęstszego podejmowania takiej aktywności. Szkoła powinna ukazywać zdrowotne wymiary aktywności fizycznej, chociażby przedstawiając je na zebraniach rodziców czy w sposób bezpośredni, zapraszając na spotkania do szkół sławne osoby ze świata sportu (sportowców, trenerów), dzięki czemu będą mieć realny wpływ na motywację uprawiania aktywności ruchowej w rodzinie.

- Obecnie rodzina poświęca niewiele czasu na wspólny, aktywny wypoczynek i wspólne formy rekreacji, ale kiedy dochodzi już do wspólnego spędzania czasu wolnego, rodzina spędza go w sposób ciekawy, różnorodny. W celu poszerzenia, zgłębiania zainteresowań rodziny aktywnością fizyczną należy organizować rajdy, turnieje, zawody, rozgrywki, w których zaangażowana będzie cała rodzina.
- Główną barierą ograniczającą spędzanie wspólnych chwil w rodzinie jest czas pracy rodziców. Wskazane jest, aby państwo i władze samorządowe przeznaczały więcej środków finansowych na rozwój kultury fizycznej, a co za tym idzie infrastruktury sportowej, co rozwinię wachlarz możliwości aktywnego spędzania czasu wolnego rodziny.

Bibliografia

- Chomicz R., *Rodzina tradycyjna w przekazywaniu wzorów aktywnego spędzania czasu wolnego*, „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 2009 nr 1.
- Grabowski H., *Teoria fizycznej edukacji*, Warszawa 1999.
- Kamiński A., *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, Wrocław 1965.
- Kielbasiewicz-Drozdowska I., Siwiński W., *Teoria i metodyka rekreacji (zagadnienia podstawowe)*, Poznań 2001.
- Kwilecka M., *Bezpośrednie funkcje rekreacji*, Warszawa 2006.
- Siwiński W., *Pedagogika kultury fizycznej w zarysie*, Poznań 2000.
- Tauber D.R., *Pedagogika czasu wolnego. Zarys Problematyki*, Poznań 1998.

Źródło internetowe

<http://www.sosw.torun.pl>

Justyna Wrzochul-Stawinoga

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Odpowiedzialne przygotowanie uczniów do dążenia do sukcesu w edukacji wczesnoszkolnej

Responsible preparation of students
“for striving for success” in early school education

Słowa kluczowe

edukacja do zdrowego sukcesu, sukces toksyczny, wartości w edukacji, rynek pracy

Streszczenie

Artykuł podejmuje problematykę kształcenia do sukcesu w szkole. Celem rozważań nad sukcesem i jego znaczeniem w edukacji jest zwrócenie uwagi na wpływ mass mediów i urynkowienia edukacji na kształtowanie się nieodpowiednich postaw u dzieci wobec sukcesu, w wyniku błędnego sposobu jego rozumienia i interpretowania. Tekst podejmuje problematykę sukcesu toksycznego oraz zdrowego sukcesu, wskazując na różnice, które go definiują i wartościują.

Edukacja do zdrowego sukcesu w szkole jest wynikiem zmian i reform, które dotyczą szkolnictwa wszystkich szczebli i wpisuje się w ideę uczenia się przez całe życie, dlatego kształtowanie odpowiednich postaw u dzieci w wieku wczesnoszkolnym powinno stanowić podstawę współczesnej edukacji do wartości i przez wartości.

Key words

education for healthy success, toxic success, values in education, the labor market

Summary

Article takes the issue of education for success in school. The purpose of the debate on the success and importance of education is to draw attention to

the influence of the mass media and the marketization of education on the development of inappropriate attitudes of children towards success as a result of an incorrect method of its reasoning and interpretation. The text takes the issue of toxic success and a healthy success pointing to the differences between them and showing the importance of the healthy success.

Education for healthy school success is a result of the changes and reforms that apply to education at all levels and in line with the idea of learning throughout life, so the formation of appropriate attitudes in school children should be the basis of modern education to the values and by the values.

Sukces ważną kategorią współczesnego kształcenia

Kształcenie do sukcesu jest jednym z priorytetowych zadań jakie postawiło sobie MNiSW w drugiej dekadzie 2014 roku. Kształcenie do sukcesu w ramach funkcjonowania Programu Rozwoju Kompetencji zastąpić ma dotychczasowe kierunki zamawiane na uczelniach wyższych i znacznie wpłynąć na wzmocnienie przedsiębiorczości, kompetencji zawodowych, interpersonalnych oraz analitycznych studentów. Istnieje powszechne przekonanie, że bez tych kompetencji dzisiejszy uczestnik rynku pracy nie może liczyć na odniesienie sukcesu¹. Zgodnie z zapowiedzią minister nauki i szkolnictwa wyższego, prof. Leną Kolarską-Bobińską, o tym, że „edukację musimy traktować jako ciągły proces uczenia się – od przedszkola, przez szkoły, po uczelnie (ponieważ) takie myślenie o edukacji pozwoli kształtować kreatywne, krytycznie myślące i potrafiące rozwiązywać problemy społeczeństwo”, zmiany, o których wspomniano w powyższym akapicie, nie są obojętne dla nauczycieli kształcenia wczesnoszkolnego i niosą za sobą konieczność dostosowania metod i form pracy z uczniem do takich, które będą się wpisywały się w koncepcję kształcenia do sukcesu (na rynku pracy). Ze względu na liczne dzisiaj konotacje słowa „sukces”, kształcenie, które zorientowane jest na potrzeby przyszłego rynku pracy, niesie ze sobą szanse i zagrożenia dla rozwoju społecznego dzieci i młodzieży. Ważna rola w tym procesie przypada nauczycielowi, który jest odpowiedzialny za kierunki rozwoju swoich uczniów i ich życiowy sukces.

¹ *Program rozwoju kompetencji zastąpi kierunki zamawiane*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w: <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-rozwoju-kompetencji-zastapi-kierunki-zamawiane.html> (dostęp: 09.08.2014).

Edukacja do zdrowego sukcesu w szkole

Sukces to termin dość powszechnie używany, który stanowi z punktu widzenia problemów współczesnej rzeczywistości kategorię społeczną o szerokim zasięgu i wymiarze interdyscyplinarnym². Słowo to coraz częściej pojawia się w kontekście funkcjonowania edukacji i wychowania, dlatego zwrócenie uwagi na konieczność jego odpowiedniego rozumienia wydaje się bardzo ważnym elementem rozważań nad kształtem obecnej i przyszłej edukacji.

Dążenie do sukcesu może przybierać różne formy, a osoby, które chcą go osiągnąć, mogą się kierować zarówno korzystnymi, jak i negatywnymi dla siebie samego i otoczenia formami jego osiągania. Zdobywanie sukcesu za wszelką cenę i „po trupach” zagraża dzisiejszej edukacji, dlatego ważne jest, aby już na poziomie szkół podstawowych, czerpiąc z doktryny wychowania człowieka do wartości i przez wartości, promować zachowania i metody pracy, które będą się wpisywały w model edukacji do zdrowego sukcesu.

Edukacja do sukcesu pojmowanego jako wartość sama w sobie, wypełniająca się przez działanie i w trakcie działań, przede wszystkim oznacza promowanie jego nowego, zdrowego oblicza poprzez budowanie nowej świadomości i kultury bez przekraczania granic, które wyznacza ekonomizacja edukacji czy ekonomia rynkowego liberalizmu. Edukacja do sukcesu stawia sobie za zadanie:

- zahamowanie „wyścigu szczurów”;
- kształtowanie zdrowych, ambitnych postaw;
- uczenie jak być człowiekiem, a nie „maszynką do zarabiania pieniędzy”;
- wskazywanie dróg, co należy robić, aby coś osiągnąć, poprzez pokazywanie pozytywnych przykładów, zachęcanie.

Edukacja do sukcesu ma dawać „impuls do działania, zachęcać i motywować do podejmowania nowych wyzwań, bez lęku i strachu, przekazywać wiedzę o sytuacji rynkowej, uczyć kompetencji menadżerskich, ukazywać szanse, ale i zagrożenia, uczyć myślenia o przyszłości, kształtować postawy optymistyczne, krytyczne, rozsądne”³.

Wdrażanie w programie szkolnym postaw ukierunkowanych na edukację do zdrowego sukcesu stanowi ważny element pracy szkoły, „sku-

² B. Jedlewska, *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniedbań, pilne wyzwania*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), Kraków 2004, s. 131.

³ Tamże, s. 141.

teczna edukacja do sukcesu powinna rozpocząć się od najmłodszych lat w przedszkolu, a nie dopiero po studiach czy w dorosłym życiu. Powinna trwać przez cały okres nauki, być systematyczna, oparta na logicznych koncepcjach i programach. Powinna być przemyślana, pragmatyczna, dostosowana do nowych, rzeczywistych potrzeb, w jakich żyjemy dzisiaj i znajdziemy się jutro. Ma przekazywać wiedzę teoretyczną i uczyć skutecznych metod osiągania sukcesu”⁴.

Rodzaje sukcesu i sposoby jego interpretacji w kontekście edukacji do zdrowego sukcesu

Barbara Jedlewska zauważa, że sukces może być różnie rozumiany, co wpływa na sposób jego osiągania i wartościowania. Poniżej przedstawiono sposoby rozumienia sukcesu.

Tabela 1. Kryteria rozpoznawania i formowania się toksycznego i zdrowego sukcesu.

Sposoby rozumienia sukcesu	Sposób postrzegania sukcesu	Kierunki działań w celu osiągnięcia sukcesu	Konsekwencje takiego rozumienia sukcesu	Miejsca lansowania takiego sukcesu
<p>Osiągnięcie</p> <p>Efekt zamierzonego celu</p> <p>Pozytywne zakończenie jakiegoś zdarzenia</p> <p>Pozytywny wynik</p>	<p>Rezultat postępowania</p> <p>Szczyt osiągnięć</p> <p>Ostateczne uwieńczenie zamierzonych zamierzeń</p>	<p>Sukces mierzony jest według indywidualnych wartości zewnętrznych i materialnych. Osoba, która do niego dąży kieruje się następującymi przesłankami: pokonać innych, być od nich lepszym, mądrzejszym, szybszym, inteligentniejszym, stać się wygranym wielkiego wyścigu</p>	<p>Taki sposób nieświadomie realizowanego sukcesu może przyjąć postać. Sukces to podróż zorientowana na osiągnięcie konkretnego celu bez brania pod uwagę kosztów i strat takiego działania.</p>	<p>Telewizja</p> <p>Internet</p> <p>Komputer</p> <p>Dom rodzinny</p>

⁴ Tamże, s. 141.

Sposoby rozumienia sukcesu	Sposób postrzegania sukcesu	Kierunki działań w celu osiągnięcia sukcesu	Konsekwencje takiego rozumienia sukcesu	Miejsca lansowania takiego sukcesu
Sukces jako podróż w kierunku jasno określonego celu	Maksymalne wykorzystanie swoich możliwości, by zaspokoić własne, w pełni uświadomione pragnienia, z zachowaniem uniwersalnego kodeksu moralnego. Sukces jest procesem i postawą wobec siebie i świata.	Osoby dążące do sukcesu kierują się następującymi przesłankami: Chcę żyć pełnią życia, aktywnie brać udział w poznawaniu otaczającego mnie świata i wyciągać wnioski z lekcji. Postawa taka daje poczucie spełnienia, zadowolenia i radości, które jest największym osiągnięciem. Raduje sam fakt dążenia do celu i małe sukcesy, które tej drodze towarzyszą.	Sukces to sztuka czerpania zadowolenia z podejmowanych inicjatyw. Zadowolenie daje samo działanie, a nie określony rezultat. Jest to sztuka czerpania zadowolenia „tu i teraz”, a nie w przyszłości. Ten sukces wartościują kryteria subiektywne. Myślenie takimi kategoriami warunkuje osiągnięcie zdrowego sukcesu, nazywanego również słodkim i radosnym.	Dom rodzinny Szkoła

Źródło: opracowanie własne na podstawie: B. Jedlewska, *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniedbań, pilne wyzwania, Rynek i kultura neo-liberalna a edukacja*, E. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek (red.), Kraków 2004.

Zdrowy sposób rozumienia sukcesu wpisuje się w koncepcję edukacji do zdrowego sukcesu, ponieważ odnosi się do wartości i pokazuje, że uczenie się i rozwijanie pasji jest celem samym w sobie. Promowanie wartości edukacji jest jednym z zadań szkoły, które zostały sformułowane w Raporcie z Ewaluacji „Szansa na sukces szkoły”. Działania ze strony nauczycieli chcących wspierać ideę edukacji do zdrowego sukcesu

w szkole powinny zatem się sprowadzać do tworzenia w niej atmosfery sprzyjającej kształtowaniu pozytywnego klimatu uczenia się oraz prowadzenia działań kształtujących postawę uczenia się przez całe życie. Zgodnie z wytycznymi projektu szkoła powinna wykorzystywać informacje na temat losów swoich absolwentów i promować wartość edukacji w społeczności lokalnej, w której funkcjonuje. Ponadto, realizacja edukacji do sukcesu jest skoncentrowana na kryteriach aksjologicznych, takich jak: adekwatność, skuteczność, powszechność oraz użyteczność. Zgodnie z założeniami edukacji do sukcesu, zarządzanie szkołą przede wszystkim powinno być skoncentrowane na wychowaniu, nauczaniu oraz uczeniu całej społeczności szkolnej tego, w jakim kierunku ma ona planować swój warsztat pracy, aby zapewnić odpowiednie warunki rozwoju koncepcji edukacji do sukcesu⁵.

Zagrożenia dla edukacji do sukcesu i ich niwelowanie

Wprowadzenie modelu edukacji opartej na przesłance kształcenia do zdrowego sukcesu wymaga zrozumienia, że dzisiejsza szkoła nie funkcjonuje w oderwaniu od kultury popularnej, ale jest jej częścią i wszystkie jej wytwory mają mniejszy lub większy wpływ na utrudnienie realizowanych w jej ramach zamierzeń wychowawczo-edukacyjnych. Im szybciej nauczyciele oraz dyrektorzy szkół zrozumieją, jak wyraźny wpływ na postawę wobec kształcenia i jego wartości (coraz częściej ocenianą przez pryzmat zysków i strat) reprezentują dzisiejsi uczniowie szkół podstawowych, tym prędzej będzie można sprostać we właściwy sposób oczekiwaniom wszystkich tych osób, które zainteresowane są procesem kształcenia: jego uczestnikom, twórcom, inicjatorom, wykonawcom.

Warto zauważyć również, że procesy, które bezpośrednio wpływają na szkołę i jej kształt, są związane z wieloma dziedzinami nauk: psychologią, ekonomią, filozofią, socjologią oraz aksjologią. Ekonomia wydaje się być obecnie jednym z ważniejszych czynników, które formułują cele i kształt edukacji. Wpływa to negatywnie na kształt i zadania, jakie stawia się jej w kontekście przeszłości, terażniejszości i przyszłości⁶.

⁵ *Raport z ewaluacji szansą na sukces szkoły*, Gdańsk, grudzień 2013, Kapitał Ludzki, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Unia Europejska.

⁶ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2005, s. 20.

Myślenie o szkole i sukcesie w teraźniejszym wymiarze ekonomicznym nakazuje rozważać tę kwestię w kontekście konsumpcjonizmu, „wścigu szczurów”, robienia szybkich karier zawodowych czy wreszcie traktowania szkół jako przedsiębiorstw produkcyjnych, których wytworem jest człowiek przygotowany na wejście na rynek pracy bez obaw o poniesienie na nim porażki. Niepokoi fakt, że wśród dzieci można zauważyć odchodzenie od takich wartości, jak: prawda, dobro, piękno, altruizm, skromność⁷. Dzieci chętniej podejmują działania, które są związane z szybką nagrodą, korzyścią i przyjemnością.

Myślenie o edukacji w kontekście ekonomii i przyszłości jest trudnym zadaniem i sprowadza się często do pozornej poprawy jej obecnego kształtu. Z jednej strony tworzy się rankingi pożądanych kompetencji na rynku pracy, ponieważ praca zawodowa jest zawsze efektem końcowym edukacji, a jej jakość mierzona jest przez pryzmat wskaźnika bezrobocia określonych grup specjalistów, a z drugiej wskazuje się na konsekwencje myślenia o edukacji i wychowaniu przez pryzmat jej urynkowienia⁸.

Myślenie o edukacji przez pryzmat przeszłości jest często powodem jej krytyki i sprowadza się do wytykania nieudolności dawnego systemu nauczania, który daleki jest od dzisiejszych problemów polityczno-społecznych i nie ma w nim miejsca na nauczanie z zastosowaniem nowych technologii.

Edukacja do toksycznego sukcesu czerpie z tych trzech płaszczyzn myślenia o edukacji. Jej niezdrowej postaci przyświeca idea wyedukowania gotowego produktu: globalnego nastolatka, który będzie potrafił przede wszystkim korzystać z nowych mediów w sposób odtwórczy i bezrefleksyjny oraz w przyszłości będzie mógł dopasować swoje umiejętności do profilu pracownika posiadającego kwalifikacje odpowiadające sztywnej, mającej kształt piramidy, strukturze przedsiębiorstwa⁹. Edukacja ta nastawiona na bezwarunkowy sukces ucznia nie pozwala na odkrywanie. Odziera dziecko z czasu wolnego na zabawę, ponieważ po szkole dorośli zapełnili mu już sztywny harmonogram zajęć dodatkowych,

⁷ D. Wiśniewski, *Rola tradycji i problem tożsamości w kulturze pokolenia „Globalnej młodzieży”*, w: *Szkola w perspektywie globalizacji i zagrożeń*, red. B. Dobrowolska, Toruń 2013, s. 18-20.

⁸ Wysokości osiągniętych zarobków w przyszłości i okres w jakim absolwent danej szkoły miał trudności ze znalezieniem pracy zgodnego z jego zainteresowaniami jest warunkiem oceny wartości i jakości edukacji. Por. M. Pacuska, *Zatrudnialność absolwentów szkół wyższych – przegląd wyników badań losów absolwentów pod kątem zastosowanych wskaźników*, „E-mentor” 2014, nr 1 (53).

⁹ T.L. Friedman, *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*, Poznań 2006, s. 312-313.

obejmujący grę na instrumentach i uczenie się języków obcych. Rodzice są często inwestorami w „sukces dziecka”, a wychowawcy i nauczyciele współtwórcami ich wyimaginowanej często idei.

Warunki osiągnięcia edukacji do zdrowego sukcesu

Dążenie do radosnego sukcesu w złożonej rzeczywistości jest trudnym, ale możliwym do zrealizowania zadaniem. W procesie tym ważną rolę odgrywa świadomość wpływu negatywnych czynników na proces nauczania ze strony rodziców oraz mass mediów. Wydaje się, że w dobie kultury instant oraz epoce cyfryzacji ważnym zadaniem szkoły jest takie korzystanie z nowych technologii, które będzie sprzyjało rozwijaniu ciekawości dzieci i uświadamianiu im konieczności uzupełniania znajdujących się tam danych innymi źródłami informacji. Ważne jest ukazywanie bezwartościowości wiedzy cząstkowej, fragmentarycznej i odtwórczej¹⁰.

Problem stanowi również upodobanie współczesnych mediów do tworzenia rankingów i ocen, zestawień opłacalności wykonywania określonych prac ze względu na możliwość osiągnięcia odpowiedniego wynagrodzenia. W szkole zbyt rzadko pokazuje się przykłady ludzi, którzy osiągają sukces w niskopłatnych dziedzinach lub sportowców, którzy pracowali na swój sukces przez długi czas, a zwycięstwo dało im spełnienie i satysfakcję, która była celem samym w sobie. Dzieci często podając przykłady swoich idoli, mówią: „Będę jak mój tato. Mój tato dużo zarabia”. Edukacja do toksycznego sukcesu nastęrcza kłopotów w odniesieniu do kształtowania się tożsamości współczesnego młodego człowieka. Kultura popularna wraz z konotacjami sukcesu, stanowiącymi podstawę funkcjonowania człowieka w atrakcyjnej rzeczywistości poprzez sprzedawanie gotowych wyobrażeń – tożsamości będących wypadkową podporządkowania się zasadom osiągnięcia sukcesu, sprzedaje marzenia jak inne drogie dobra luksusowe. Co więcej, owe tożsamości to świadectwa publicznej aprobaty, zapięte na ostatni guzik, z gwarancją prestiżu, poszanowania i autorytetu¹¹. Przykładem może być kreowany przez media wizerunek menedżera: człowieka ambitnego, dynamicznego, inteligentnego, dobrze ubranego, o milej aparycji. Kształtowanie swojej tożsamo-

¹⁰ B. Dobrowolska, *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń – ujęcie interdyscyplinarne*, w: *Szkoła w perspektywie globalizacji*, dz. cyt., s. 21.

¹¹ J. Zydorowicz, *(Nie)posłuszny konsument. Kultura popularna i jej upodobania*, w: *Edukacja kulturowa. przestrzeń, kultura, przekaz*, red. A.A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska-Nowak, Wrocław 2009, s. 151.

ści na podstawie projekcji wyobrażeń o kimś, kim chcę zostać w przyszłości, oparte na doktrynie sukcesu, sprowadza się do kreowania własnej wizji przyszłości w oparciu o atrybuty danej osoby: jej pieniędzy, urody, możliwości i stylu życia¹².

Wśród sloganów, które utrudniają edukację do zdrowego sukcesu, znajdują się stwierdzenia: „Chwytaj dzień”, „Daj z siebie wszystko”, „Czas to pieniądź¹³”, „Coś za coś”. Powyższe slogany zbyt dużą wartość przypisują teraźniejszości, pokazują, że można żyć, nie zważając na konsekwencje swoich wyborów i działań. Zawierają w sobie przede wszystkim komunikat „TY” i dają ułudę rzeczywistości, w której najważniejszą rolę gra osoba, do której hasła te są adresowane. Promują pośpiech, szybkość działania i wskazują na ulotność chwil oraz ważność jednorazowej przyjemności i triumfu. Prowadzą do podziałów na lepszych i gorszych, zdolniejszych i głupszych, atrakcyjniejszych i nieinteresujących.

Edukacja do zdrowego sukcesu to proces odkrywania, który spełnia następujące warunki:

1. Taka edukacja trwa przez całe życie, jest systematyczna i skrupulatna;
2. Uczy zaradności, życia i wytrwałości w dalekosiężnych zamierzeniach;
3. Nie zawiera encyklopedyzmu, ale opiera się na samodzielnym myśleniu, rozumowaniu i krytycznym rozumieniu świata;
4. Podpowiada jak korzystać z książek, a wiedzę w niej zawartą wykorzystać w życiu, w rodzinie;
5. Promuje filozoficzne, etyczne i metodyczne aspekty sukcesu¹⁴.

Edukacja do zdrowego sukcesu opiera się na zdolności do autorefleksji oraz kształtowaniu postawy krytycznej wobec świata telewizji i mediów. Ważnym aspektem wdrożeniowym powyższych punktów jest organizacja zajęć szkolnych opartych na wychowaniu do wartości i uświadamianiu dzieciom potrzeby odwoływania się do nich podczas odbioru tekstów kultury popularnej.

¹² J. Gładys-Jaskóbk, *Środowiska biznesu w Polsce, w: Różne oblicza i uwarunkowania sukcesu w Polsce*, Warszawa 2005, s. 80.

¹³ B. Jedlewska, *Edukacja do sukcesu*, dz. cyt., s. 140-141.

¹⁴ Tamże, s. 142.

Bibliografia

- Friedman T.L., *Świat jest płaski. Krótka historia XXI wieku*, Poznań 2006.
- Gładys-Jaskóbiak J., *Środowiska biznesu w Polsce*, w: *Różne oblicza i uwarunkowania sukcesu w Polsce*, Warszawa 2005.
- Jedlewska B., *Edukacja do sukcesu. Obszary problemów i zaniedbań, pilne wyzwania*, w: *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Kraków 2005.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2008.
- Pacuska M., *Zatrudnialność absolwentów szkół wyższych – przegląd wyników badań losów absolwentów pod kątem zastosowanych wskaźników*, „E-mentor” 1/2014 (53).
- Program rozwoju kompetencji zastąpi kierunki zamawiane*. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, w: <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/program-rozwoju-kompetencji-zastapi-kierunki-zamawiane.html> (dostęp: 09.08.2014).
- Raport z ewaluacji szansą na sukces szkoły*, Kapitał Ludzki, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Unia Europejska, Gdańsk 2013.
- Wiśniewski D., *Rola tradycji i problem tożsamości w kulturze pokolenia „Globalnej młodzieży”*, w: *Szkoła w perspektywie globalizacji i zagrożeń*, red. B. Dobrowolska, Toruń 2013.
- Zygorowicz J., *(Nie) posłuszny konsument. Kultura popularna i jej upodobania*, w: *Edukacja kulturowa. przestrzeń, kultura, przekaz*, red. A.A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska-Nowak, Wrocław 2009.

Danuta Jankowska

Absolwentka Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji na Uniwersytecie Śląskim, Filia w Cieszynie

Agresywne zachowanie dzieci w codziennym życiu szkolnym

Aggressive behavior of children
in everyday school life

Dziwny jest ten świat, gdzie jeszcze wciąż mieści się wiele zła.
I dziwne jest to, że od tylu lat człowiekiem gardzi człowiek.
Dziwny ten świat, świat ludzkich spraw, czasem aż wstyd przyznać się.
A jednak często jest, że ktoś słowem złym zabija tak, jak nożem¹.

Słowa klucze

agresja, przemoc, niepokojące zachowania, bezwzględność, okrucieństwo

Streszczenie

Wiele w ostatnim czasie dyskutuje się na temat agresji szkolnej. Opinię publiczną niepokoi fakt, iż coraz częściej staje się ona udziałem małych dzieci. Nauczyciele zauważają, że ich wychowankowie bywają bezwzględni i okrutni w słowach, czynach, gestach. Przyczynami tych zachowań agresywnych mogą być między innymi różne przykrości, których doświadczają w gronie rodzinnym, funkcjonowaniu rówieśniczym, postępach dydaktycznych. Słowa raniące drugiego człowieka, bezwzględność przemocy werbalnej, agresja w białych rękawiczkach, czyli szkolne wykluczenie, cyberprzemoc, czyli w sieci mogą wszystko, ręce, które muszą coś robić, to tylko niektóre zagadnienia poruszane w niniejszym opracowaniu.

Key words

aggression, violence, concerning behaviour, ruthlessness, cruelty

¹ Słowa piosenki Czesława Niemena pt. *Dziwny jest ten świat*.

Summary

Aggression at school has been largely discussed recently. Public opinion is concerned that more and more frequently it affects small children. The teachers notice ruthlessness and cruelty in words, acts and gestures of their pupils. Such aggressive behaviour may be due to different kinds of distress experienced in family, peer environment, and in the course of educational progress. Among others, the present study deals with such issues as: hurtful words or verbal violence, ruthlessness, aggression in white gloves or social exclusion at school, cyber violence or I-can-do-anything-on-the-network, hands which must be always busy.

Słowa piosenki Czesława Niemena „Dziwny jest ten świat” stały się przyczynkiem do przeanalizowania sytuacji zachowań agresywnych, które bywają udziałem coraz młodszych członków naszego społeczeństwa. Obserwując zachowania uczniów w środowisku szkolnym, na lekcjach w klasie, na korytarzu, na zajęciach sportowych, odnosi się wrażenie, iż z roku na rok występuje u dzieci coraz więcej postaw nazwanych agresywnymi. Do pewnego momentu mogą być one nieujawnione, kamuflowane, niezauważane przez nauczycieli. Niektóre przejawy agresji są ukierunkowane na przedmioty, inne na osoby, jeszcze inne uczniowie kierują na samych siebie, czyli stosują tak zwaną autoagresję. Codzienne życie szkolne niczym scena teatralna odkrywa przed nauczycielami, pedagogami, wychowawcami szeroki wachlarz różnych form agresji, które przejawiają współcześni uczniowie. Niejednokrotnie trzeba być bardzo wnikliwym widzem, by na czas dostrzec je i właściwie zareagować. Pracując z dziećmi, jestem świadkiem przeróżnych ich zachowań, które mogą być utożsamiane z ogólnie pojętą agresją. W prezentowanym artykule postaram się przedstawić te najbardziej niepokojące, które są obserwowane wśród uczniów na etapie szkoły podstawowej.

Słowa raniące drugiego człowieka, czyli bezwzględność przemocy werbalnej

Najnowsze badania ukazują, iż w szkołach powszechna jest głównie przemoc werbalna. Coraz częściej mówi się o wyzywaniu, wyśmiewaniu, obraźliwych komentarzach na temat rodziny². Jeszcze inne badania po-

² Informacje zaczerpnięte ze szkolenia: „Realizacja Rządowego programu «Bezpieczna i przyjazna szkoła». Konieczne modyfikacje programu wychowawczego, profilaktyki oraz koncepcji pracy szkoły”.

twierdzą, że aż 83% uczniów było świadkami naśmiewania się z koleżanki lub kolegi, a 62% widziało wykluczanie i odtrącanie rówieśnika. Co piąte dziecko twierdzi, że padło ofiarą takiego odtrącenia³. Należy przyznać, iż w szkołach obserwuje się bezwzględność słowną w postaci przekleństw. Dzieci coraz częściej posługują się pewnymi skrótami językowymi mającymi na celu obrazić drugą osobę. Młodzi ludzie potrafią być do bólu szczerzy w swoich wypowiedziach, oceniając, wypominając nieumiejętności osoby, która aktualnie staje się ich przeciwnikiem. Nadal popularne jest ośmieszanie czyjejs otyłości, niezdarności. Bardzo emocjonujące gry zespołowe, np. piłka nożna, przeradzają się w swoistą walkę żywiołów słownych. Dzieci nie rozumieją, że to tylko gra. W razie przegranej szuka się winnego. Jeżeli się go znajdzie, zrzuca się na niego całą odpowiedzialność za przegrany mecz. Taki osobnik dowiaduje się wówczas, że jest niezdarą, beznadziejnym typem, łamagą, nieudacznikiem, kolesiem bez talentu. Słyszy również wyrażenia o charakterze zastraszającym: „Nienawidzimy Cię, jeżeli się do nas zbliżysz, to popamiętasz”, „Już nigdy więcej nie będziesz grał w naszej drużynie, lepiej żebyś nogi połamał”.

Coraz częściej wśród najmłodszych uczniów klas początkowych pojawiają się konflikty słowne, w których obraża się rodziców. Niejednokrotnie pedagodzy muszą interweniować, gdy słyszą z ust dzieci następujące zdania: „Twoja matka jest alkoholizką”, „Twoja matka w ogóle Cię nie kocha”, „Twoja matka jest nienormalna”, „A Twój ojciec to kompletny kretyń”. Niepokojącym aspektem, na który także coraz częściej zwraca się uwagę, kiedy słuca się uczniów, jest ich tendencja do zwracania się do siebie po nazwisku. Często z bardzo negatywnym akcentem, pogardą, wyśmiewaniem.

Agresja w białych rękawiczkach, czyli szkolne wykluczenie

Jesteśmy świadomi, iż wykluczenie jest bardzo poważnym zjawiskiem społecznym. Może dotknąć każdej jednostki, czy to ze względu na niepełnosprawność intelektualną, fizyczną, inny kolor skóry, przekonania religijne, czy brak odpowiednich środków finansowych⁴. Jako pedagog

³ *Przemoc w szkole największa w gimnazjum*, w: www.natablicy.pl (dostęp: 30.09.2012); L. Albański, *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra 2010.

⁴ M. Porąbaniec, *Profilaktyczna rola świetlic środowiskowych, klubów młodzieżowych i ognisk wychowawczych w zapobieganiu procesowi wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna: obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008, s. 235-241;

szkolny niejednokrotnie spotykałam się z sytuacjami, w których uczniowie nawet młodszych klas szkolnych dokonują swoistego wykluczenia ze swoich szeregów „innych” uczniów z powodu zapachu, wyglądu, ubioru, braku nowoczesnych sprzętów (np. telefon komórkowy, tablet). Najmłodszy w swych wypowiedziach są bardzo szczerzy i nie umieją kryć swej niechęci. Często mówią: „Nie gramy z nim, bo on nie umie się ruszać”, „Nie bawimy się z nim, bo śmierdzi”, „Nie chcę się z nim bawić, bo go nie lubię”, „Nie będę z nim w parze”, „Nie chcę go dotykać”.

Jednak częściej jesteśmy też świadkami bardzo przemyślanego działania młodych ludzi. By jakieś dziecko poczuło, że inne je odtrąca, nie toleruje, nie lubi, wcale nie musi tego powiedzieć. Przyglądając się bacznie zwłaszcza dziewczynkom, można zauważyć tak zwaną agresję „w białych rękawiczkach”. Wystarczą gesty, miny, porozumiewawcze spojrzenia, by pokazać swoje niezadowolenie z kontaktu z nielubianą uczennicą bądź nielubianym uczniem. Wzrok pogardy jest tak wymowny, że mówi sam za siebie.

Cyberprzemoc, czyli w sieci mogę wszystko

Najbardziej nagłym problemem współczesnej szkoły jest wszechobecna cyberprzemoc. Jak wynika z prowadzonych badań, ponad 31% respondentów przynajmniej raz celowo wykluczyło kogoś lub nie dopuszczało do grona znajomych w Internecie, żeby mu dokuczyć, obrazić, wystraszyć. Młodzi ludzie są obrażani podczas gier online za pomocą umieszczanych zdjęć, zrobionych w nieprzyjemnej sytuacji⁵. Mimo iż w działaniach profilaktyczno-wychowawczych na bieżąco przestrzega się uczniów przed nierozważnym korzystaniem z Internetu, ustawicznie przypomina się o fakcie, iż nie jesteśmy bezpieczni w sieci i łamiąc określone zasady i reguły tam panujące, musimy się liczyć z konse-

J. Papież, *Samotność młodzieży jako syndrom wykluczenia społecznego*, w: T. Sołtysia (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przewyciężenia*, Bydgoszcz 2005, s. 87-100; M. Duda, *Bieda i bezrobocie jako przyczyna wykluczenia społecznego*, w: M. Duda, B. Gull (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, Kraków 2008, s. 45-55; B. Szczupał, *Osoby niepełnosprawne a wykluczenie społeczne – bariery dostępu do edukacji i zatrudnienia*, w: J. Rottermund (red.), *Zagadnienia funkcjonowania z ograniczoną sprawnością*, Kraków 2009, s. 17-25; I. Fajfer, *Plaszczyzny wykluczenia społecznego osób niepełnosprawnych intelektualnie i ich rodzin*, w: Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z posłedzeniem umysłowym*, Sosnowiec 2008, s. 39-48.

⁵ Informacje zaczerpnięte ze szkolenia: *Realizacja Rządowego Programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”*, Bielsko 2014.

kwencjami prawnymi, to jednak młodzi ludzie w dalszym ciągu popełniają te same błędy, czyli przede wszystkim myślą, że wszystko im wolno, gdyż są anonimowi. Niejednokrotnie zdarza się, że uczniowie, którzy w szkole uchodzą za dobrych kolegów, siedzą w jednej ławce, opowiadają, bawią się, wspólnie wracają do domu, przypadkiem zostają nakryci przez dorosłych na pisaniu do siebie bardzo wulgarnych słów, obrażaniu, straszaniu siebie wzajemnie w sieci. Uczniowie zapytani, dlaczego zmieniają się po drugiej stronie ekranu, odpowiadają w następujący sposób: „Mogę w sieci być kimkolwiek zechcę”, „Czuję satysfakcję, kiedy zastraszam kogoś, żeby więcej nie grał w daną grę”, „Zmieniam się, żeby poczuć się wygranym”, „Niektórzy myślą, że Internet jest lepszy niż rozmowa z przyjacielem”, „Ludzie obrażają się w Internecie, bo nie mają odwagi powiedzieć prosto w oczy”. Zdaniem L.A. Wiśniewskiej, „nawet niewielki procent dzieci i młodzieży czy niezbyt częste doświadczenia tego typu powinny być przedmiotem dyskusji oraz podejmowania działań edukacyjnych i prewencyjnych. W żadnym przypadku nie można lekceważyć przejawów przemocy, bo gdy przemoc szkolna kończy się wraz z dzwonkiem, przemoc elektroniczna tak naprawdę nie kończy się nigdy”⁶.

Podniesiony ton, czy już krzyk – sposoby komunikacji naszych dzieci

Korytarz szkolny aż dudni od wysokich decybeli. Coraz częściej wynikają one z faktu, iż uczniowie nie mówią, tylko krzyczą do siebie. Brakuje tradycyjnych rozmów, wymiany poglądów. Obserwując uczniów, zauważa się, że zwykła rozmowa, chociażby na temat ulubionego klubu sportowego, może się przerodzić w bardzo poważny konflikt. Uczniom towarzyszą emocje, których do końca nie kontrolują. Zauważyć można również tiki nerwowe, ruszanie bezwiednie rękami. Właściwie w każdej sytuacji, gdyby tylko im na to pozwolić, będą krzyczeć. Przekazując sobie informacje na przykład o zmianie planu lekcji – krzyczą, opowiadając o czymś, co się wydarzyło w danym momencie – krzyczą, bawiąc się, układając puzzle, grając w szachy – krzyczą.

⁶ L.A. Wiśniewska: „*Myszka i co dalej*”. *Szanse i zagrożenia związane z dorastaniem online*, w: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoła, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*, Warszawa 2015, s. 38.

Ręce, które muszą coś robić

Nieobce coraz częściej są nam także obrazy, na których widzimy naszych uczniów bezwiednie bawiących się, manipulujących, wbijających, rwących, rysujących rękami. Potrafią wbijać cyrkiel w gumkę i pastwić się nad nią, dopóki nie zostaną z niej same okruszki, obgryzać kredki bądź ołówki, rwać kawałki papieru, wrywać sobie włosy, rysować przeróżne postacie w zeszytach bądź na ręce. Kiedy się do nich mówi, sprawiają wrażenie nieobecnych, jakby wyrwanych z dalekiego świata sobie tylko znanych myśli. Kiedy jednak zorientują się, że to właśnie do nich mówimy – wybuchają, czasami krzykiem, kiedy indziej płaczem, bądź uderzeniem ręką w ławkę.

Agresywne reakcje na słowa krytyki/upomnienia

Kolejną sytuacją, w której zauważa się, że młodzi ludzie wpadają w agresję, są momenty kiedy zwraca się im uwagę na niewłaściwe zachowanie, bądź informuje się ich o negatywnych ocenach ich postępów w nauce. Bywają uczniowie, którzy słysząc uwagi pod swoim adresem, potrafią zareagować krzykiem czy też wybuchem płaczu. Inni potrafią obrażać nauczyciela: „To wszystko Twoja wina”, „Ty jesteś głupia”, „Nie lubię Cię”. Jeszcze inni wykrzykują i straszą swoimi rodzicami: „Mój tato przyjdzie i Cię zwolnią”. Według A. Szmaus-Jackowskiej, „w dzisiejszych czasach sytuacja nauczycieli jest diametralnie różna. Nie dość, że przestali oni pełnić funkcję niekwestionowanego autorytetu wśród uczniów i ich rodziców, to jeszcze coraz częściej spotykają się z ich roszczeniową postawą. Uczniowie i ich rodzice nierzadko żyją w przekonaniu, że szkoła jest tylko i wyłącznie dla nich i ze względu na nich, i oczywiście jest to, że wszystkie działania zarówno szkoły jako placówki, jak i poszczególnych nauczycieli powinny być ukierunkowane na ucznia”⁷.

Jeszcze inni potrafią rzucać przedmiotami, które aktualnie znajdują się w ich zasięgu, np. krzesłami, książkami, zeszytami. Niestety są też tacy, którzy swoją agresję kierują na rówieśników. Wówczas duszą, drapią, gryzą, uderzają w twarz osobę, która padła ich ofiarą.

⁷ A. Szmaus-Jackowska, *Śmietnik na głowie, czyli problem dyscypliny na lekcji*, w: M. Banasiak, A. Wołowska (red.), *Szkoła, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*, Warszawa 2015, s. 63.

Oczywiście takich sytuacji można by przedstawiać więcej, jednak należy się zastanowić nad ich przyczyną. Na podstawie wyżej przedstawionych zdarzeń można się pokusić o wysunięcie daleko idących wniosków. Patrząc na agresywne zachowania dzieci, ma się wrażenie, że są one swego rodzaju odreagowaniem różnych nagromadzonych, nieprzyjemnych sytuacji w ich życiu. Mogą być nimi różne przykrości, których doświadczają w gronie rodzinnym i funkcjonowaniu rówieśniczym, bezradność w pokonywaniu trudności, które przekraczają ich kompetencje i na które nie mają wpływu (np. kłótnie między rodzicami), nieumiejętność komunikowania swoich pragnień i potrzeb, ograniczone możliwości intelektualne (np. związane z nimi ciągłe porażki dydaktyczne) i sprawnościowe (brak sukcesów sportowych w grach zespołowych), problemy w środowisku rodzinnym (uzależnienia, przemoc). Uczniowie w rozmowach wyjaśniających z pedagogiem czy wychowawcą często posługują się następującymi sformułowaniami: „Ja już dłużej nie mam siły”, „Ja tego nie wytrzymam”, „Mam tego dosyć”, „Nie potrafię, nie umiem, nie chcę”. Zdania te niejednokrotnie mają stać się wytłumaczeniem wybuchów agresji, która towarzyszy dziecku. W kontaktach z agresywnym uczniem czasami potrzebna jest spokojna, wyciszająca rozmowa. Tłumaczenie, przestrzeganie, działanie na przykładach również się sprawdza. Bywa też tak, że wystarczy, aby dziecko zostało przez nas wysłuchane, zaakceptowane, poczuło, że jest bezpieczne i szanowane. Niestety bywa też i tak, że należy podjąć bardziej konkretne postępowanie w kierunku badań psychologicznych, oddziaływań terapeutycznych, a nawet porad psychiatrycznych. Dziecku bowiem trzeba pomóc, by nie pozostało samo w świecie niebezpiecznej agresji, w którym się znalazło i nie potrafi się z niego wydostać.

Bibliografia

- Albański L., *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra 2010.
- Banasiak M., Wołowska A. (red.), *Szkolo, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*, Warszawa 2015.
- Duda M., *Bieda i bezrobocie jako przyczyna wykluczenia społecznego*, w: M. Duda, B. Gull (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, Kraków 2008.
- Szczupał B., *Osoby niepełnosprawne a wykluczenie społeczne – bariery dostępu do edukacji i zatrudnienia*, w: J. Rottermund (red.), *Zagadnienia funkcjonowania z ograniczoną sprawnością*, Kraków 2009.

- Fajfer I., *Płaszczyzny wykluczenia społecznego osób niepełnosprawnych intelektualnie i ich rodzin*, w: Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z uszkodzeniem umysłowym*, Sosnowiec 2008.
- Papież J., *Samotność młodzieży jako syndrom wykluczenia społecznego*, w: T. Sołtysia (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przewyższania*, Bydgoszcz 2005.
- Porąbaniec M., *Profilaktyczna rola świetlic środowiskowych, klubów młodzieżowych i ognisk wychowawczych w zapobieganiu procesowi wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży*, w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, M. Joachimowska (red.), *Praca socjalna i polityka społeczna: obszary współdziałania wobec wykluczenia społecznego*, Bydgoszcz 2008.
- Realizacja Rządowego Programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”*, Bielsko 2014.

Strony internetowe

- Przemoc w szkole największa w gimnazjum*, w: www.natablicy.pl (dostęp: 30.09.2012).

Helena Marzec

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Stosunek rodziców do przekleństw i wulgaryzmów u dzieci

Parents' attitude to swearwords
and vulgarisms used by children

Słowa kluczowe

komunikowanie się, słownictwo językowe, wulgaryzmy, przekleństwa, społeczeństwo, dzieci

Streszczenie

Wulgaryzmy były, są i będą, nieodłącznym elementem słownictwa językowego, są stosowane zarówno przez dorosłych, jak i przez małe dzieci. Jednakże od nas samych zależy w jakim stopniu i jak często będą one używane. Wiadomo, że są przejawem ekspresji ujawniającej ludzkie postawy wobec świata, niejednokrotnie są to negatywne postawy. Naszym zadaniem jest nauczyć się wyrażać swoje emocje w sposób mniej gorszący. Dzięki temu nie ucierpi na tym nasze poczucie własnej wartości, a także otoczenie, które często bierze z nas przykład.

Wulgaryzmy są ulubioną formą podkreślenia ważności, zabawności czy dramaturgii wielu sytuacji. Niekiedy słowa te służą również jako oznaka przynależności do danej grupy, przez którą są uznane za „modne”. Wulgaryzmy są powtarzane w każdym zdaniu po kilkanaście razy, służąc jako przecinek czy kropka. Można nimi zastąpić prawie każdy wyraz i używać ich w odniesieniu do każdej sytuacji.

Key words

communication, vocabulary, vulgarisms, swearing, society, children

Summary

Vulgarisms have always been the inseparable element of vocabulary used both by the adults and by small children. Nevertheless, it depends on us

whether at all and to what extent they will be used. It is obvious that they express human attitudes towards the world, very often negative attitudes. It is our task to learn how to express our emotions in a less offensive way. In such a way our self-esteem will not be destroyed and the surroundings, which very often follows our example, will not be shocked.

Vulgarisms are a favourite way of emphasising the importance, humour or dramaturgy of many situations. Sometimes the words define our belonging to a particular group which considers the words "fashionable". Vulgarisms are repeated in each of the sentences several times and they are treated as a coma or a full stop. They can replace almost every word and can be used in each situation.

Ustalenia terminologiczne

Zjawisko wulgaryzacji społeczeństwa od pewnego czasu przybiera na sile. Dotyczy ono zarówno ludzi dorosłych, ale także coraz częściej dzieci, które wzorując się na postępowaniu starszych naśladują nie tylko ich zachowanie, ale także wszelkie słownictwo, które nie zawsze jest odpowiednie do danej sytuacji.

Rozpoczynając rozważania na temat wulgaryzmów występujących w społeczeństwie, należy odpowiedzieć na pytanie, co to są wulgaryzmy. Wulgaryzm jest to „wyraz lub wyrażenie będące dosadnym, ordynarnym określeniem zjawisk, które można nazwać, używając słów neutralnych stylistycznie”¹. Jest uznawany przez użytkowników danego języka jako nieprzyzwoity. Używanie wulgaryzmów uważane jest za przejaw wywyższania się i świadczy o bardzo niskiej kulturze osobistej².

Ze względu na sytuacje, w jakich się ich używa, przekleństwa podzielić można na:

- używane, aby rozładować napięcie występujące z powodu uniesienia emocjonalnego lub negatywnych bodźców docierających do jednostki;
- używane w celu świadomego obrażenia drugiej osoby bądź grupy ludzi;
- używane w celu wyrażenia lekceważenia kogoś lub czegoś;
- używane jako słowa zastępcze, wieloznaczne, jako zamiennik słowa o innym znaczeniu, uwypuklający np. krytykę;

¹ M. Grochowski, *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, Warszawa 2001, s. 15.

² Zob. pl.wikipedia.org/wiki/Wulgaryzm.

- używane w celu poluzowywania norm obyczajowych, by przyzwyczaić słuchających do ich łamania, np. w stosunku do żołnierzy szeregowych w wojsku;
- używane humorystyczne osobliwości słowne, nawyki, natręctwa słowne, „słowa-przecinki”;
- posiadające funkcję estetyczną, artystyczną, mające znamiona abstrakcyjnego humoru, artyzmu słownego, np. turpizm – wywoływanie szoku estetycznego (por. *katharsis*), osobliwe, kontrastowe, oksymoroniczne lub abstrakcyjne, paradoksalne, absurdalne zestawienia (por. np. Witkacy, kabarety).

Wulgaryzmy mają różną konstrukcję. Pewne języki charakteryzują się specyfiką tworzenia właściwych sobie wulgaryzmów. Najczęściej spotykane wulgaryzmy odnoszą się do:

- części ciała (zwłaszcza takich, jak: narządy płciowe, pośladki i piersi);
- zwierząt;
- łamania norm społecznych;
- słów niemających normalnie znaczenia wulgarnego, jednak nabierającego go w danym kontekście;
- słów powstałych specjalnie do tego celu;
- sfery stosunków płciowych;
- sfery załatwiania potrzeb fizjologicznych;
- danych grup społecznych;
- wydzielin ciała;
- śmierci oraz zwłok ludzkich;
- zwrotów idiomatycznych, właściwych poszczególnym językom.

Zakres wulgaryzmu jest zmienny i silnie powiązany z wyrażeniem obraźliwym³. Z wulgaryzmami wiąże się pojęcie „koprolalia”, czyli patologiczna, niedająca się opanować potrzeba wypowiedziania nieprzyzwoitych słów lub zdań, przekleństw lub obelg (wulgaryzmów) kierowanych do obcych⁴. Zjawisko pojawienia się takich właśnie form językowych w słowniku polskim jest do tej pory niewyjaśnione. Słowa wulgarne wdarły się do potocznego języka i są chętnie używane zarówno przez dorosłych, jak i nawet już przez młodsze pokolenie.

Omawiając ten temat, należy wspomnieć, że obok wyrazów wulgarnych często występują przekleństwa, które według M. Grochowskiego⁵,

³ *Słownik języka polskiego*, t. 3, Warszawa 1989.

⁴ A. Bilikiewicz, W. Strzyżewski, *Psychiatria: podręcznik dla studentów medycyny*, Warszawa 1992, s. 497.

⁵ M. Grochowski, *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, Warszawa 2001, s. 13.

autora *Słownika polskich przekleństw i wulgaryzmów*, nie są pojęciami jednoznacznymi. Można wyróżnić tu co najmniej trzy jego sensy, oznaczając je za pomocą umownych etykiet:

- wartościujący;
- instrumentalny;
- wyrażeniowy.

Sens wartościujący w sposób adekwatny odzwierciedla jednostka leksykalna: ktoś przeklina kogoś za coś lub ktoś przeklina coś, np:

– Maria przeklina córkę za to, że roztrwonila wszystkie oszczędności przeznaczone na kupno fortepianu.

– Ewa przeklina stanie w kolejkach do sklepów i urzędów.

Za pomocą tych jednostek komunikowana jest czyjaś negatywna ocena określonego działania danej osoby lub pewnego rodzaju działań potencjalnych.

Sens instrumentalny przekleństwa motywowany jest utrwaloną w kulturze ludowej i religijnej wiarą w magiczną moc słów, w to że przez wypowiedzianie określonych formuł słownych – klątw, zaklęć – mogą spełniać się wyrażone w nich życzenia ludzi, by komuś stało się coś złego, np:

– Matka rzuca przekleństwo (przeklina) pierworodną córkę.

– Dziadek rzucił przekleństwo na wnuczka i ten kompletnie wyłysiał.

Sens wyrażeniowy przekleństwa odzwierciedla jednostka (ktoś przeklina) używana w odniesieniu do spontanicznego zachowania werbalnego jakiejś osoby, polegającego na wypowiedzaniu określonych sekwencji dźwięku, np.:

– Cholera, kurka wodna, jasny gwint.

Za pomocą tych dźwięków osoba może ujawniać swój stan emocjonalny, wywołany określonym stosunkiem do rzeczywistości, i często wyraża jakieś emocje. Nawet jeśli przeklinanie w rozważanym sensie jest motywowane emocjonalnym stanem mówiącego, to nie musi ono być wywołane jego uczuciami negatywnymi w przeciwieństwie do przeklinania w omówionych wyżej sensach, np.:

– Kurcze! Jaka fajna laska!

– Cholera! Jak się ładnie dziś uczesałaś!

Wnioskować możemy, iż przekleństwa znacząco różnią się od wulgaryzmów. Pojęcie wyjściowe według M. Grochowskiego brzmi: „Przekleństwo jest to jednostka leksykalna, za pomocą której mówiący może w sposób spontaniczny ujawnić swoje emocje względem czegoś

lub kogoś, nie przekazując żadnej informacji”⁶ Pojęcie przekleństwa w każdym z omówionych wyżej sensów jest semantycznie niezależne od pojęcia wulgarności. Wulgarność mianowicie nie jest jedynie atrybutem mówienia, ale również wielu innych czynności, np.: ubieranie się, tańczenie, spoglądanie w sposób wulgarny. Przedstawiona charakterystyka wulgaryzmu ma przede wszystkim motywację kulturową, a dokładniej obyczajową. Co najmniej jedno ze znaczeń każdego przedstawionego wyrażenia wulgarnego ma związek z intymną częścią ciała lub czynnością fizjologiczną. Nie da się racjonalnie wyjaśnić, dlaczego akurat te, a nie inne wyrażenia objęte są tabu językowym.

M. Grochowski⁷ wyróżnia wulgaryzmy:

- systemowe,
- referencyjno-obyczajowe.

Wulgaryzm systemowy to jednostka leksykalna objęta tabu wyłącznie ze względu na jej cechy wyrażeniowe (formalne), inaczej mówiąc: niezależnie od jej właściwości semantycznych i rodzaju kontekstu użycia. Za pomocą wulgaryzmów systemowych narusza się przede wszystkim konwencję językową, łamanie konwencji kulturowych stanowi tu jedynie konsekwencję podporządkowania zachowań językowych ogólnym normom kulturowym. Są to zatem wyrażenia uważane za wulgarne w różnych środowiskach społecznych.

Wulgaryzm referencyjno-obyczajowy to jednostka leksykalna objęta tabu językowym ze względu na jej cechy semantyczne i zakres odniesienia przedmiotowego. Za pomocą tego rodzaju wulgaryzmów naruszane są konwencje kulturowe przyjęte w danej zbiorowości. Dziś trudno jest jednak stwierdzić czy dany wulgaryzm obyczajowy jest rozpowszechniony w języku ogólnopolskim, czy jedynie w określonych środowiskach społecznych, czy też należy wyłącznie do czyjegoś idiolektu.

Możemy zatem stwierdzić, że między mówieniem w sposób wulgarny a przekazywaniem informacji nie ma żadnych zależności logicznych. Wulgaryzmy mogą być zarówno ciągami pustymi semantycznie, ujawniającymi wyłącznie emocje mówiącego, jak i ciągami znaczącymi, które służą charakterystyce jakiegoś obiektu bądź stanu rzeczy. Między przyjętymi tu definicjami przekleństwa i wulgaryzmu oraz między ich zakresami zachodzi relacja krzyżowania. Istnieją przekleństwa niewulgarne, a także wulgaryzmy nienależące do zbioru przekleństw.

⁶ M. Grochowski, *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, dz. cyt., s. 15.

⁷ Tamże.

Istotne jest w jakich miejscach najczęściej słyszymy wyrazy wulgarne. Na podstawie przeprowadzonej analizy otrzymanych wyników badań można stwierdzić, że badani mają zróżnicowane opinie co do miejsca, w których można słyszeć wyrazy wulgarne. Miejsce najczęściej wybierane przez respondentów to ulica, tak opowiedziało aż 62,3% badanych.

Należy tu wspomnieć o treści artykułu 141 Kodeksu wykroczeń, który określa, że „Kto w miejscu publicznym umieszcza nieprzyzwoite ogłoszenie, napis lub rysunek albo używa słów nieprzyzwoitych, podlega karze ograniczenia wolności, grzywny do 1.500 złotych albo karze nagany”⁸. Ważne jest, aby mieć świadomość tego, iż nie jesteśmy bezkarni nawet w takiej sprawie, która wydaje się zupełnie błaha.

Kolejnym równie często wybieranym miejscem jest towarzystwo znajomych – 26,3%. Badani dodawali również, że wyrazy wulgarne stosuje się w domu, tę kategorię odpowiedzi wybrało zaledwie 11,4% badanych.

Analizując badany problem, należy uwzględnić także częstotliwość i okoliczności stosowania wyrazów wulgarnych w badanym społeczeństwie.

Badani respondenci często słyszą w swoim otoczeniu wyrazy wulgarne. Dane te ukazują, że komunikowanie się naszego społeczeństwa bardzo zmieniło swój charakter. Dziś nie dziwi nikogo przemoc na ulicach, rozszerzająca swój zakres patologia wśród rodzin, nie mówiąc już o sposobie wypowiedzania się ludzi XXI wieku, którzy, jak widać z analizy przeprowadzonych badań, są często dalecy od przestrzegania zasad kultury językowej.

Z badań wynika, że 79,7% ludzi używa wyrazów wulgarnych w złości, powodem jak można się domyślać jest jakieś niepowodzenie lub zwykła frustracja. Co ciekawe, analizując to pytanie, możemy stwierdzić, że wielu ankietowanych używa wyrazów wulgarnych zwykle jako „przerywnika” w rozmowie. Używanie wyrazów wulgarnych, jak można potocznie powiedzieć, „weszło w krew” wielu ludziom i trudno im się oprzeć potrzebie ich używania. Oprócz zwykłego przyzwyczajenia, ankietowani podawali także okoliczności związane z kłótniami domowymi.

⁸ Ustawa z dnia 24 sierpnia 2001 r., Kodeks postępowania w sprawach wykroczeń, Dz. U. z 2008 r. Nr 133, poz. 848; Ustawa z dnia 20 maja 1971 r., Kodeks wykroczeń Dz. U. z 2007 r. Nr 109, poz. 756.

Metodologia badań własnych

Głównym problemem badawczym uczyniłam kwestie związane z przeklinaniem i używaniem wulgaryzmów przez Polaków.

Z głównego problemu badawczego wyodrębniono następujące problemy szczegółowe:

- W jakich sytuacjach następuje przeklinanie?
- Kto częściej używa przekleństw i wulgaryzmów (mężczyźni czy kobiety)?
- W jakich okolicznościach badani używają wulgaryzmów?
- Jaki jest stosunek dzieci do przekleństw i wulgaryzmów?

Wiodącą metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, w którym zastosowano ankietę jako podstawową technikę badawczą.

Porównując badania własne z najnowszymi badaniami CBOS⁹ na temat „wulgaryzmów w życiu codziennym”, można stwierdzić, że zachodzi duże podobieństwo w udzielanych odpowiedziach na podobne pytania. Badania te zostały przeprowadzone w dniach 11-14 maja 2013 roku na 946-osobowej reprezentatywnej grupie dorosłych mieszkańców Polski. W odpowiedzi na pytanie „gdzie Polacy słyszą wulgaryzmy?”, zdaniem 67% ankietowanych to właśnie ulica jest przestrzenią, w której często można się zetknąć z wulgaryzmami, przekleństwami, zaś co piąty z badanych (20%) przyznaje, że czasem się tam z nimi styka. Niemal dwie trzecie dorosłych deklaruje, że słyszy wulgarne słownictwo w pociągach, autobusach – ogólnie w środkach komunikacji, w tym 36% często, a 26% od czasu do czasu. Niespełna co trzeci badany (30%) wskazuje, że często styka się z przekleństwami w miejscach, w których spędza czas wolny, prawie tyle samo (29%) twierdzi, że słyszy je tam tylko czasem, a tak samo liczebna grupa – że rzadko lub wcale. Prawdopodobnie w dużej mierze zależy to od wyboru miejsca spędzania wolnego czasu. Z przekleństwami w miejscach rozrywki często stykają się zazwyczaj młodzi ankietowani (od 18 do 34 roku życia) – prawdopodobnie dlatego, że z większą regularnością niż starsi bywają w tych miejscach. Prawie dwie piąte respondentów uczących się i związanych w jakiś sposób z instytucjami oświatowymi (38%) uważa, że w szkołach, na uczelniach, często można usłyszeć wulgaryzmy. Jedna czwarta przyznaje, że słyszy je tam czasami, a 30% – że rzadko lub w ogóle ich nie słyszy. Podobnie jeśli chodzi o środowisko pracy – 37% osób aktywnych zawodowo przyznaje, że często styka się z niecenzuralnymi słowami w swoim miejscu pracy,

⁹ Zob. <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,65018,wulgaryzmy-w-zyciu-codziennym-polakow.html>.

a niespełna co trzeci pracujący deklaruje, że od czasu do czasu. Niewiele Polaków (7%) twierdzi, że często słyszy przekleństwa w domu, jedna czwarta (25%) deklaruje, że zdarza się to czasami, natomiast większość (67%) – że w kontaktach z najbliższymi wulgaryzmy padają jedynie sporadycznie lub wcale się nie pojawiają. Co dziesiąty ankietowany wskazuje, że w czasie spotkań towarzyskich z rodziną czy też przyjaciółmi brzydkie słowa pojawiają się często, a co czwarty zauważa je czasami.

Na pytanie „czy Polacy przeklinają?” ponad jedna czwarta społeczeństwa (27%) przyznaje, że nie używa wulgaryzmów. Prawie dwie trzecie natomiast (62%) posilkuje się przekleństwami w sytuacjach stresu, zderzenia – ogólnie rzecz biorąc, pod wpływem silnych emocji, być może również pozytywnych. Co dziewiąty respondent (11%) deklaruje, że używa niecenzuralnych wyrazów w celu „dookreślenia”, dosadnego ujęcia elementów swojej wypowiedzi. Ogółem zdecydowana większość Polaków włącza do swojego codziennego języka wulgarne słowa.

Kolejną kwestią w badaniu CBOS¹⁰ było pytanie „w jakich sytuacjach i w jakim otoczeniu społecznym zazwyczaj używa się wulgarne słownictwa?”

Dane te ilustruje wykres nr 1.

Wykres 1.



¹⁰ Zob. <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,65018,wulgaryzmy-w-zyciu-codziennym-polakow.html>.

Jak wynika z deklaracji jednej czwartej badanych, warunki sprzyjające używaniu wulgaryzmów stwarza otoczenie – znajomi, przyjaciele. Co piąty twierdzi, że miejscem, w którym najczęściej używa słów niecenzuralnych, jest środowisko pracy. Takie same liczebnie grupy respondentów przyznają, że jeśli zdarza się im przeklinać, to z reguły w domu (19%) lub głównie wtedy, gdy nikt ich nie słyszy (19%). Nieliczni (2%) wskazują, że zazwyczaj używają wulgaryzmów w kontaktach z obcymi ludźmi w miejscach publicznych.

Po analizie własnych badań i badań przeprowadzonych przez CBOS można stwierdzić, że odpowiedzi respondentów są bardzo podobne i badania te potwierdzają tezę, iż zjawisko wulgaryzacji społeczeństwa jest nadal aktualne.

Analiza materiału badawczego

1. Stosunek rodziców do przekleństw i wulgaryzmów u swoich dzieci

W codziennym życiu ludzie kierują się głównie uczuciami, a jednym ze sposobów wyrażania negatywnych emocji jest właśnie stosowanie wulgaryzmów. Zdarza się często, że pierwotną przyczyną używania przez małe dzieci wyrazów wulgarnych jest naśladowanie dorosłych. Dzieci bardzo często nie rozumieją tego, co mówią. Jako mali obserwatorzy wielkiego świata zwykle naśladowują wszystko to, co je zainteresowało. Przekleństwa z początku traktowane są przez nie jedynie jako forma zabawy. Faktyczny problem pojawia się, gdy przeklinanie wkradnie się do słownika dziecka na dłużej. Wówczas rodzice powinni odpowiednio się do tego faktu ustosunkować i zareagować.

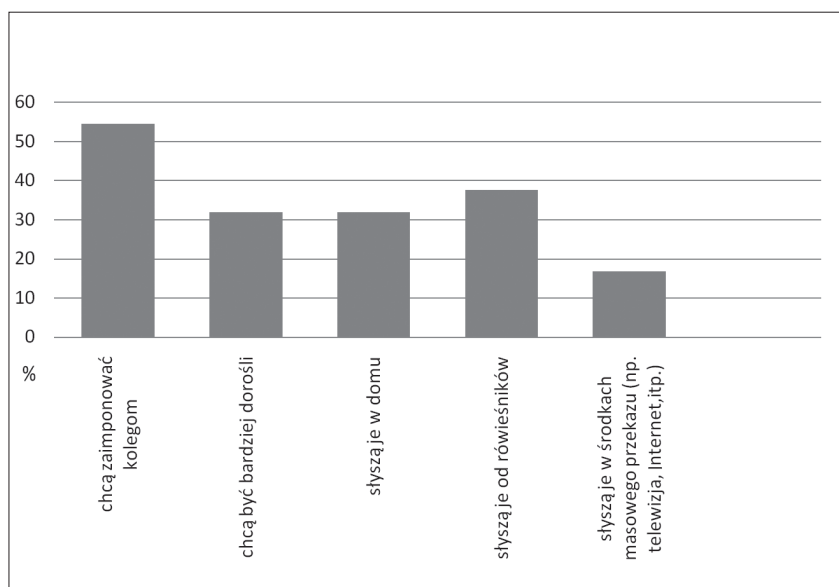
Z analizy badawczej wynika, że większość rodziców (94,3%) jest przeciwna używaniu przekleństw i wulgaryzmów przez dzieci. Jedynie 3,8% nie zwraca uwagi na słownictwo swoich dzieci, a tylko 1,9% badanych wcale nie przeszkadza takie zachowanie ich dzieci.

Zapytano również, jakie reakcje występują u badanych rodziców, gdy w ich obecności dziecko przeklina. Zdecydowana większość rodziców, bo aż 83%, zwraca uwagę na niepoprawne słownictwo swoich dzieci. Zatrważające jest jednak to, że ponad 11% ankietowanych wcale nie reaguje na wyrażenia jakimi posługują się ich dzieci. Brak jakiegokolwiek reakcji na takie zachowanie będzie utwierdzało dziecko w poczuciu, że to, co mówi, jest poprawne i na miejscu.

W kolejnym pytaniu badana grupa została poproszona o przedstawienie powodu, dla którego dzieci stosują przekleństwa i wyrazy wulgarne. Na podstawie rozkładu procentowego można przypuszczać, że dzieci najczęściej stosują wyrazy wulgarne, aby zaimponować swoim kolegom czy rówieśnikom (54,5%), stają się wtedy w ich oczach bardziej „dorośli”. Kolejnym równie ważnym powodem jak już wcześniej wspomniano, jest używanie wyrazów wulgarych w środowisku rodzinnym, skąd dziecko wynosi poznane wartości, uczy się i naśladuje wszelkie zachowania członków rodziny. Ten wariant odpowiedzi zaznaczyło 32% ankietowanych. Wśród badanych respondentów było także 16,9% osób, które zaznaczyły, iż powodem używania przez dzieci wyrazów wulgarych jest kontakt ze środkami masowego przekazu, tj. telewizją, Internetem itp., które kształtują w dziecku takie nawyki.

Wyniki liczbowe przedstawia wykres nr 2.

Wykres 2. Główne przyczyny, dla których dzieci używają wyrazów wulgarych – według opinii rodziców.



Podobne pytanie zamieszczono w omawianym już badaniu CBOS¹¹, w którym ankietowani odpowiedzieli, że ciekawą sferą gdzie można się spotkać ze zjawiskiem wulgaryzacji jest Internet. Spośród wszystkich przedstawionych środków masowego przekazu ma on w istocie najniższy stopień kontroli społecznej, co jest związane m.in. z dość wysokim poczuciem anonimowości użytkowników. Spośród osób, które mają bezpośredni lub pośredni kontakt z zasobami Internetu, dwie piąte (42%) przyznaje, że wulgaryzmy występują tam rzadko lub wcale się nie pojawiają. Pozostali twierdzą, że w sieci można często (26%) natrafić na niecenzuralne słowa lub od czasu do czasu (24%). Jeśli chodzi o tradycyjne media, to w opinii ankietowanych wulgarne słownictwo najczęściej pojawia się w telewizji (6%), rzadziej w radiu (2%) i w prasie (2%).

Odnosząc się do przeprowadzonego wywiadu, należy przytoczyć odpowiedzi badanych dzieci, które odpowiedziały na pytanie „dlaczego używasz wyrazów wulgarnych?”. Wśród odpowiedzi najczęściej wymieniano, np.:

- Ponieważ, gdy coś mnie zdenerwuje.
- Bo brat mnie wkurza.
- Czasami jak mi się coś nie uda.
- Bo nie lubię siostry.
- Jak biję kolegę.

W kolejnym pytaniu grupa respondentów poproszona została o zaznaczenie odpowiedzi, czy ich zdaniem dzieci, które używają wyrazów wulgarnych, są świadome znaczenia wypowiedzianych słów. 47,2% ankietowanych twierdzi, iż według nich dzieci, które stosują wyrazy wulgarne nie mają świadomości tego jakie znaczenie mają wypowiedziane przez nie wulgaryzmy. Odpowiedź „zdecydowanie tak” zaznaczyło 22,6% ankietowanych – uważają oni, że dzieci wiedzą, co oznaczają używane przez nie wyrazy wulgarne i przekleństwa.

Z badań można wnioskować także, iż dzieci nie mają świadomości znaczenia słów wulgarnych. W odpowiedzi na pytania o znaczenie słów, które przykładowo wymieniały, najczęściej udzielały odpowiedzi:

- Nie wiem, co to znaczy.

Dzieci, które używają wyrazy wulgarne, mogą często słyszeć je w swoim otoczeniu, środowisku domowym, szkolnym bądź rówieśniczym

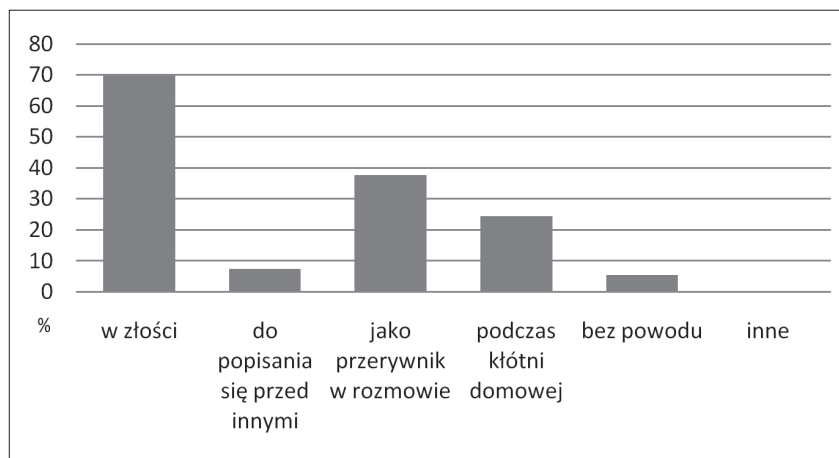
¹¹ Zob. <http://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,65018,wulgaryzmy-w-zyciu-codziennym-polakow.html>.

i niekoniecznie muszą wiedzieć, co one znaczą. Odnosząc się do wyżej omówionego pytania, ankietowani mieli za zadanie określić także wiek, w jakim ich dziecko po raz pierwszy zaczęło używać wyrazów wulgarnych. Znaczna większość, bo 60% ankietowanych, udzieliło odpowiedzi, że w wieku powyżej 5 lat ich dziecko zaczęło używać wyrazy wulgarne. Odpowiedź: 2-3 lata zaznaczyło 16,1% badanych, natomiast 4-5 lat – zaznaczyło 25,8% ankietowanych. H. Zgólkowa¹² twierdzi, że w wieku przedszkolnym znajomość i używanie brzydkich słów są równie powszechne jak we wszystkich grupach wiekowych, niezależnie od tego, czy są to dziewczynki czy chłopcy, nie ma tu także znaczenia pochodzenie społeczne czy miejsce zamieszkania.

Istotne jest pytanie dotyczące okoliczności, w jakich najczęściej badani rodzice słyszą wyrazy wulgarne używane przez ich dzieci. Na podstawie analizy badawczej stwierdzono, że dzieci badanych respondentów najczęściej używają wyrazów wulgarnych podczas kłótni z rodzeństwem, rodzicami bądź rówieśnikami – 32,3%. Ośmiu respondentów twierdzi, że powodem jest niepowodzenie w dążeniu do zamierzonego celu (25,8%). Do używania podczas zabawy wyrazów wulgarnych przyznało się 22,6% badanych, natomiast podczas wyjścia z domu 12,9%. Odpowiedzi „inne” udzieliło dwóch respondentów – 6,4%.

Wyniki przedstawia wykres nr 3.

Wykres. 3. Okoliczności, w jakich badani najczęściej używają wyrazów wulgarnych.



¹² H. Zgólkowa, *Brzydkie wyrazy już w przedszkolu*, „Polonistyka” 1992, nr 6.

Z uzyskanych wyników badań można wnioskować, że powodem używania przez dzieci wyrazów wulgarnych są sytuacje stresowe, które m.in. może wywołać kłótnia z rodzeństwem, rodzicami lub rówieśnikami w szkole bądź w przedszkolu. Kolejną podobną sytuacją są niepowodzenia dziecka w różnych okolicznościach. Sytuacje powodujące używanie takiego słownictwa może także powodować zwyczajna zabawa, podczas której ktoś może niefortunnie wypowiedzieć brzydkie słowo. Analizując wcześniejsze odpowiedzi respondentów, możemy zauważyć pewne podobieństwo, iż to właśnie sytuacje stresowe powodujące złość i frustrację są powodem używania wyrazów wulgarnych zarówno przez dorosłych, jak i przez młodsze pokolenie.

2. Stosunek dzieci do przekleństw i wulgaryzmów

Jak już wcześniej wspomniano, dzieci są doskonałymi obserwatorami świata zewnętrznego, naśladują zachowania rodziców i otoczenia. Uczą się i zapamiętują przez to wiele ważnych dla siebie informacji. Dotyczy to również przekleństw tak popularnych w mowie potocznej ludzi dorosłych. Analizując daną tematykę, możemy stwierdzić, że używanie wulgaryzmów jest swoistą agresją werbalną, która wiąże się z rozładowywaniem napięcia emocjonalnego. Jednakże wulgaryzmy w słownictwie małych dzieci wiążą się z czymś zupełnie innym, najczęściej mają one na celu zwrócenie uwagi dorosłych. Oprócz tego są także, jak się okazuje, doskonałym sposobem zaimponowania rówieśnikom.

Badane dzieci miały za zadanie odpowiedzieć, dlaczego używają takiego słownictwa. Odpowiedzi dzieci były różne, czasem nawet bardzo zabawne:

- Nie lubię siostry.
- Czasami jak mi się coś nie uda.
- Bo brat mnie wkurza.
- Ponieważ gdy coś mnie zdenerwuje.
- Jak biłem kolegę to tak powiedziałem.

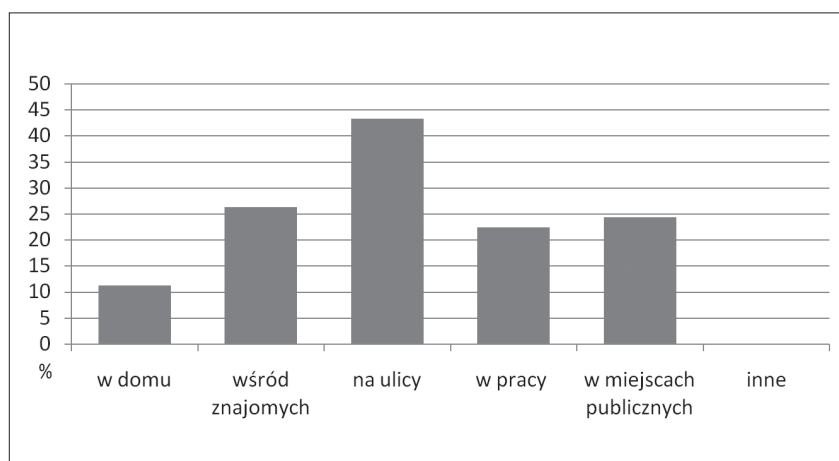
Kolejne pytanie miało na celu uzyskanie informacji o miejscu, w którym dzieci najczęściej używają wyrazów wulgarnych. Wnioskując z odpowiedzi dzieci, możemy stwierdzić, że w środowisku domowym oraz w szkole dzieci rzadko używają niecenzuralnego słownictwa. Czują się nieswojo, a przyczyną takiego zachowania może być fakt, iż są one pod stałą kontrolą osób dorosłych, rodziców bądź też nauczy-

cieli czy wychowawców. Jednakże jak wynika z badań, miejscem w którym dzieci nadużywają brzydkich słów jest podwórko/boisko – miejsce zabaw oraz spędzania wolnego czasu. W takich miejscach dzieci często nie są kontrolowane przez osoby dorosłe, mają więc pełną świadomość tego, że za wypowiedziane słowa nie będą karane.

Dzieci w większości wykazują negatywny stosunek do wulgaryzmów. Spośród wszystkich wysłuchanych odpowiedzi szczególnie jedna zasługuje na opublikowanie: „(...) dzieci nie mogą używać takich słów, bo później wyrastają na bardzo niegrzeczne dzieci”.

Dane z badań wskazują na to, że dzieci najbardziej są narażone na poznanie słów wulgarnych w trakcie oglądania telewizji – taką odpowiedź podało aż 34,2% badanych. Drugim z kolei miejscem jest podwórko/boisko – 25,6%. Jak już wcześniej wspomniano, jest to miejsce, w którym brak odgórznej kontroli osób dorosłych i często dzieci pozostawione same sobie przysłuchują się rozmowom kolegów bądź starszych rówieśników, których słownictwo zwykle pozostawia wiele do życzenia. Kolejnym środowiskiem jest dom – takiej odpowiedzi udzieliło 22,8% badanych, następnie szkoła – 11,4% i po tyle samo gry komputerowe i Internet – 8,5%. Dane liczbowe przedstawia wykres nr 4.

Wykres. 4. Miejsca, w których dzieci słyszą wyrazy wulgarne







Odnosząc się do najczęściej wymienianego miejsca, w którym dzieci są narażone na obcowanie ze słownictwem wulgarnym, tj. te-

lewizji, należy wspomnieć o obowiązującym nakazie wyświetlania oznaczeń wiekowych w audycjach oraz przekazach telewizyjnych. Został on wprowadzony przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ustawą z dnia 2 kwietnia 2004 roku o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji¹³. Rozporządzenie obowiązuje od 15 sierpnia 2005 roku i nakazuje nadawcom umieszczanie na ekranie jednego z pięciu znaków systemu oceniania, w zależności od negatywnych treści zawartych w audycji. Rozporządzeniem z 12 lipca 2011 roku zmieniona została forma graficzna oznaczeń. Poniższa tabela przedstawia system oznaczeń obowiązujących obecnie w polskiej telewizji oraz skrócony opis możliwości, jakie zawarte są w poszczególnych programach odpowiadających odpowiednim oznaczeniom.

Tabela 1. System oznaczeń obowiązujących w polskiej telewizji.

Oznaczenie do 27.08. 2011 r.	Oznaczenie od 28.08. 2011 r.	Od lat	Ograniczenia czasowe	Możliwe zawartości
		b.o.	b.o.	Pozytywny lub neutralny obraz świata. Nasyconie emocjami pozytywnymi (radość, zachwyt, szczęście, życzliwość); ukazywanie pozytywnych wzorów miłości.
		7	b.o.	Obraz świata budzący silne emocje negatywne (lęk, strach, złość, obrzydzenie), obrazy o charakterze seksualnym (nagość, gesty); zachowania stanowiące niewłaściwy wzorzec postępowania dla dzieci.
		12	b.o.	Nagromadzenie przemocy, wulgarności, wizja świata wrogiego, walka i rywalizacja; sceny przemocy i seksu obrazujące niezrozumiałą dla dzieci ideę lub wywołujące silne podniecenie; obrazy nagości i zbliżeń intymnych.

¹³ Rozporządzenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z dnia 12 lipca 2011 r. (z 2011 r. Nr 155, poz. 923); Rozporządzenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z dnia 23 czerwca 2005 r. (Dz. U. z 2005 r. Nr 130, poz. 1089); Ustawa z dnia 2 kwietnia 2004 r. o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji (Dz. U. z 2004 r. Nr 91, poz. 874).

Oznaczenie do 27.08. 2011 r.	Oznaczenie od 28.08. 2011 r.	Od lat	Ograniczenia czasowe	Możliwe zawartości
		16	20:00-6:00	Wypaczone formy współżycia społecznego, wizja świata pełnego przemocy i erotyki, prezentacja siły fizycznej, przemoc, agresja, negatywne zachowania (picie alkoholu, zażywania narkotyków, wulgarność, przemoc itp.).
		18	23:00-6:00	Wulgarność, obrazy naturalistycznego seksu, patologicznych form życia, brutalna agresja, nieuczciwość, nagradzanie przejawów społecznej patologii.

Dzięki takim oznaczeniom rodzice, opiekunowie bądź też nawet same dzieci są w stanie stwierdzić, które programy mogą oglądać, a które nie. Podobne oznaczenia odnoszą się także do dostępnych gier komputerowych. W tym przypadku dorośli również mogą kontrolować treści, jakie zawiera dana gra. Każdy rodzic powinien się orientować, które programy telewizyjne ogląda jego dziecko i przede wszystkim w jakich godzinach. W obecnych czasach ważne jest także kontrolowanie dostępu dziecka do Internetu. Zadaniem dorosłych jest nauczanie dziecka bycia krytycznym wobec tego, co niosą wszelkie nowinki techniki.

Z odpowiedzi dzieci wynika, że 34,3% czasami słyszy z ust rodziców wyrazy wulgarne, a 25,7% badanych dzieci nigdy ich nie słyszało. W dalszej kolejności 11,4% dzieci słyszy je codziennie, natomiast 8,6% rzadko. Odpowiedź często udzieliło 20% badanych dzieci.

Możemy zatem wnioskować, że nie tylko należy zwracać szczególną uwagę na słownictwo w domu rodzinnym, ale także w środowisku, w jakim znajduje się dziecko. Nieodpowiednie słownictwo, z którym styka się mały człowiek, negatywnie wpływa na rozwój jego języka, ale także na jego psychikę. Początkowo słowa, które nie są dla niego zrozumiałe wywołują śmiech, zdziwienie. Dopiero kiedy pozna znaczenie wypowiedzianych słów, staną się dla niego źródłem wyrażania emocji, bądź po prostu wejdą w nawyk codziennego używania.

Jak reaguje dziecko kiedy ktoś w jego obecności używa wyrazów niecenzuralnych? Najczęściej wymieniana była odpowiedź „nie zwracam uwagi” – udzieliło jej 25,7% dzieci. Z kolei 22,8% badanych udzieliło rozbieżnych odpowiedzi – „śmieję się” i „mówię, że mi to przeszkadza”.

17,1% dzieci powiedziało, że ich reakcją na słyszane wulgaryzmy jest postawa obojętna.

Możemy zatem stwierdzić, że dzieci w obecnych czasach są przyzwyczajone do takiego typu słownictwa, nie razi ich wulgarność otoczenia, wprost przeciwnie: używanie wyrazów wulgarnych jest według nich oznaką dorosłości oraz tego, że dzięki takiemu zachowaniu mogą zyskać więcej rówieśników i stać się bardziej popularni w oczach innych.

Na podstawie przeprowadzonych badań możemy stwierdzić, że skala wulgaryzmów wśród najmłodszych użytkowników języka jest bardzo wysoka, a język współczesnych dzieci cechuje duże ubóstwo oraz niedbałość wymowy. Ogromny wpływ ma na to styl życia, a także rozwój techniki, co powoduje, że porozumiewanie się pozostawia wiele do życzenia. Dołączone do takiego stylu wypowiedzi wulgaryzmy jeszcze bardziej obniżają poziom porozumiewania się młodych ludzi.

Dzieci, które używają wyrazów wulgarnych, nie są lubiane w grupie rówieśniczej. Wśród najczęściej podawanych odpowiedzi można wymienić:

- Nie.
- Nie, bo brzydko mówią.
- Są niegrzeczni i dlatego tak mówią, a ja nie chcę się z takimi bawić.

W opinii dzieci utarło się, że używanie takiego rodzaju słownictwa stawia ich w oczach rówieśników na wyższej pozycji, co w rzeczywistości jest błędnym twierdzeniem.

Kontynuując omawiany problem, badani rodzice zostali zapytani czy pozwalają swojemu dziecku bawić się z dziećmi, które używają wyrazów wulgarnych. Najczęściej udzielaną odpowiedzią było „nie mam na to wpływu” – udzieliło jej aż 64,1% ankietowanych, a drugą w kolejności „zabraniam” – 32,1%. Wśród rodziców, którzy opowiedzieli się za kontaktami ich dzieci z innymi rówieśnikami używającymi wyrazów wulgarnych, takiej odpowiedzi udzieliło tylko dwoje rodziców. Analizując wyżej wymienione dane, możemy stwierdzić, że rodzice oprócz otaczania swojego dziecka ogólną opieką, czuwają także nad nim i kontrolują jego kontakty z innymi rówieśnikami.

3. Działania podejmowane przez rodziców w zakresie zapobiegania używaniu przekleństw i wulgaryzmów przez dzieci

W chwili nasilania się niepożądanego zjawiska, jakim jest częste używanie wulgaryzmów przez dzieci, należy podjąć odpowiednie działania zaradcze. Działania te powinny mieć na celu przede wszystkim wyeli-

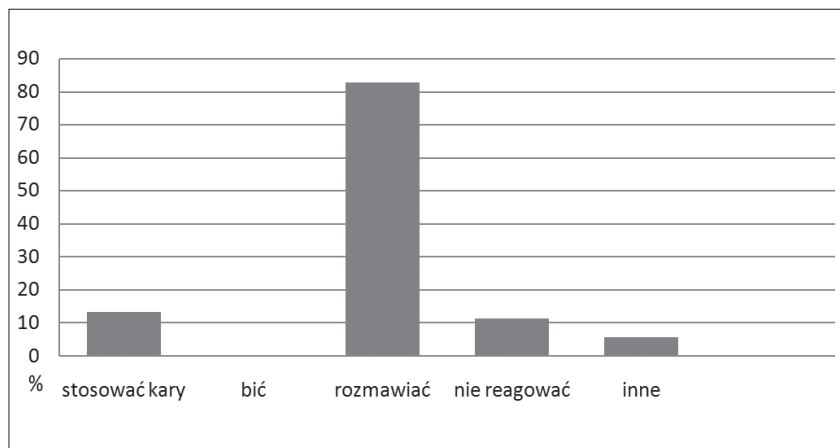
minowanie złych nawyków dziecka, a także uświadomienie mu, że takie zachowanie jest niepoprawne.

Analiza danych wskazuje, że najczęściej wykorzystywanym przez rodziców działaniem zaradczym jest rozmowa – ten wariant odpowiedzi wybrało aż 82,8% ankietowanych. Kolejnym działaniem jest stosowanie kar – 13,2%. Od jakichkolwiek działań powstrzymuje się 11,3% badanych. Odpowiedzi dotyczącej bicia dziecka za używanie wyrazów wulgarnych nie zaznaczył żaden ankietowany. Wśród odpowiedzi „inne” (6% badanych) rodzice przykładowo podali:

- W przypadku młodszego dziecka – nie reagować, starsze dziecko – rozmawiać.
- Samemu nie przeklinać.
- Nie używać wulgaryzmów przy dziecku.

Zestawienie przedstawia wykres nr 5.

Wykres. 5. Działania zaradcze stosowane przez rodziców w celu zapobiegania używaniu wyrazów wulgarnych przez dzieci



Jak już wcześniej wspomniano, najlepszym działaniem zaradczym jest według respondentów rozmowa. Odpowiednio kierowana, pozwoli z łatwością wyeliminować niepożądane nawyki dziecka. Ważne jest także, aby wpajać dziecku autokontrolę swoich wypowiedzi. Dzięki temu dzieci intuicyjnie będą rozróżniać brzydkie i ładne wyrazy.

Kolejne pytanie w kwestionariuszu ankiety brzmiało: „jakie kary stosowane są najczęściej w celu zapobiegania używaniu wyrazów wulgarnych u Pani/Pana dziecka?” Pytanie miało formę otwartą. Poniżej zamieszczono kilka najciekawszych odpowiedzi:

- Zakaz korzystania z komputera i oglądania telewizji.
- Zabranie telefonu.
- Zakaz wychodzenia z domu.
- Upominanie dziecka.
- Zabranie zabawki.
- Przerwanie zabawy.

Następnie respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie odpowiedniego środowiska, które miałyby według nich najbardziej pozytywny wpływ na dziecko, aby nie używało ono wyrazów wulgarnych. Wśród możliwości wyboru znajdowały się środowiska, takie jak:

- kościół;
- szkoła;
- rówieśnicy;
- rodzina;
- inne.

Respondenci wśród podanych wariantów odpowiedzi najczęściej zaznaczali odpowiedź: rodzina (73,4%), na miejscu drugim – kościół (39,5%), a zaraz za nim – szkoła (37,6%). Najmniejsze zaufanie badani rodzice mają do środowiska rówieśniczego – tylko 7,5% badanych udzieliło takiej odpowiedzi. Możemy wnioskować zatem, że wszelkie problemy, jakie dotyczą dzieci, najlepiej początkowo eliminować, walczyć z nimi w środowisku rodzinnym. Środowisko rodzinne jest dla dziecka znane i czuje się ono w nim bezpiecznie, a sami rodzice najlepiej wiedzą, w jaki sposób mogą pomóc przezwyciężyć problem, z jakim się ono boryka.

Badanych rodziców poproszono także o udzielenie odpowiedzi, w jaki sposób podane wyżej środowiska mogą pozytywnie wpływać na zapobieganie używaniu przez dzieci wyrazów wulgarnych. Pytanie miało formę otwartą, poniżej przedstawiono kilka najciekawszych odpowiedzi:

- Odpowiedzi dotyczące środowiska rodzinnego:
 - Poprzez rozmowę.
 - Wpajanie dzieciom już od najmłodszych lat wiedzy o kulturze osobistej, poprzez zabawę, rozmowę. My rodzice sami musimy być dobrym przykładem i wzorem dla swoich dzieci.
 - Rodzina to naturalne środowisko dziecka, dlatego też ma możliwość większego kontrolowania jego zachowania, zapobiegania, zwracania uwagi na jego mowę.
 - Jednym ze sposobów jest czytanie wraz z dzieckiem literatury dziecięcej.

- Poprzez przykład własny i rozmowę, że takie słownictwo jest nieodpowiednie.
- Poprzez postawę swojego zachowania.
- Spędzanie wspólnie czasu.
- Odpowiedzi dotyczące środowiska kościelnego:
 - Głosić porządne kazanie.
 - Dużo rozmów na ten temat.
 - Wpajanie pewnych wartości, którymi młody człowiek powinien się kierować.
 - Poprzez zwracanie uwagi na kulturę osobistą, słownictwo, właściwe zachowanie, szacunek i wygląd.
 - Zainteresowanie mszą świętą.
 - Kierowanie się zasadami chrześcijańskimi.
- Odpowiedzi dotyczące środowiska szkolnego:
 - Rozmowy z nauczycielem.
 - Pozytywne wpływanie na dzieci organizując odpowiednie zajęcia z dziećmi, poświęcanie im większej uwagi.
 - Prowadzenie odpowiednich zajęć w tym kierunku.

Kierując się odpowiedziami respondentów, kolejne pytanie dotyczyło zagadnienia, czy środowisko szkolne ma wpływ na zapobieganie używaniu przez dzieci wyrazów wulgarnych. Pytanie to wiąże się przede wszystkim z faktem, iż dziecko większość czasu spędza właśnie w środowisku przedszkolnym czy szkolnym.

Ankietowani w większości (71,7%) opowiedzieli się za tym, że środowisko szkolne ma znaczący wpływ na rozwój młodego człowieka, a co za tym idzie, ma także wpływ na jego postępowanie oraz sposób bycia, z czym wiąże się także umiejętność wypowiedzania się. 15,1% ankietowanych zaznaczyło, że środowisko to nie ma raczej żadnego wpływu na sposób wypowiedzania się dziecka. 3,8% respondentów miało pewność, że szkoła nie zapobiega używaniu wulgaryzmów przez dzieci, a tylko 9,4% wstrzymało się od odpowiedzi.

Wulgaryzmy były, są i będą nieodłącznym elementem słownictwa językowego, stosowanym zarówno przez dorosłych, jak i przez małe dzieci, jednakże od nas samych zależy, w jakim stopniu i jak często będą one używane. Wiadomo, że są przejawem ekspresji ujawniającej ludzką postawę wobec świata, niejednokrotnie negatywne. Naszym zadaniem jest nauczyć się wyrażać swoje emocje w sposób jak najmniej gorszący. Dzięki temu nie ucierpi na tym nasze poczucie własnej wartości, a także otoczenie, które często bierze z nas przykład.

Wulgaryzmy w języku potocznym były, są i będą domeną ludzi dorosłych, jednakże zjawiskiem bulwersującym stał się fakt, iż takiego słownictwa w coraz szerszym zakresie zaczęły używać dzieci, zaczynając nawet już od 2-, 3-latków.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że wulgaryzmy stały się podstawowym składnikiem języka młodzieżowego, dzięki nim można wyrazić większość uczuć i zastąpić niejedno słowo. Wulgaryzmy są ulubioną formą podkreślenia ważności, zabawności czy dramaturgii wielu sytuacji. Niekiedy słowa te służą również jako oznaka przynależności do danej grupy, przez którą są uznane za modne. Wulgaryzmy powtarzane są w każdym zdaniu po kilkanaście razy, służąc jako przecinek czy kropka. Można nimi zastąpić prawie każdy wyraz i używać ich w odniesieniu do każdej sytuacji. Przez pospolitość tych słów i częstość ich używania przestajemy zwracać na nie uwagę. Jednakże stosowanie ich przez najmłodszych powinno stać się dla nas sygnałem, aby nie bagatelizować tego problemu.

4. Słowniczek przekleństw i wulgaryzmów dziecięcych

Podczas przeprowadzanych badań, na zakończenie wywiadu, każde dziecko było prośzone o wymienienie kilku znanych wulgaryzmów bądź przekleństw, które używają. Młodsze dzieci nie miały oporów, jeśli chodzi o ich wymienianie, natomiast dzieci z klas I-III robiły to niechętnie, gdyż była to dla nich sytuacja wstydliva. Zastosowane zostało ułatwienie w formie ozdobnego pudełka, do którego uczniowie wrzucali fiszki z wypisanymi wulgaryzmami.

Wśród najbardziej popularnych wulgaryzmów można wymienić:

k***a,

ch**,

głupi,

pajac,

debil,

kujon,

kurde,

jesteś głupia,

jesteś niemądra,

pedał,

krowa,

świnia jedna,

kurna mać,
 wynocha,
 g**no mnie to obchodzi,
 głupi głupol,
 bujaj się,
 cholera,
 kurka wodna,
 wypad mi stąd,
 nieuk,
 spie****aj,
 spadaj,
 głupia świrnięta świnią,
 psia mać,
 idź w cholere,
 sku****yn,
 o ja pie****le.

Wyżej wymienione wulgaryzmy możemy umownie podzielić na dwie grupy:

- pierwsza to takie, które nie są typowymi wulgaryzmami w naszym mniemaniu, np.: pajac, nieuk, wypad mi stąd, jesteś głupia. Dzieci uważają je za wyrazy wulgarne, ponieważ w ich oczach nie są oznaką czegoś miłego i nie kojarzą im się z czymś dobrym. Dla dzieci słowem wulgarnym jest niejednokrotnie wyraz niemający znaczenia wulgarne, dlatego też powinniśmy zwracać większą uwagę na słownictwo, jakim posługujemy się w ich towarzystwie,
- natomiast druga grupa to typowe wyrazy wulgarne, np.: pi****le, sku****yn, spie****aj, k****a. Wyrazy te często kojarzone są z marginesem społecznym, czymś złym, nie koniecznie kojarzonym ze światem dziecka, a jednak często w nim występują.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że wulgaryzmy, którymi posługują się ludzie dorośli, mało się różnią od tych używanych przez dzieci. Z badań wynika, że dzieci, pomimo posiadanej wiedzy na temat wulgaryzmów, nie chwalać się nią zbyt chętnie. Powodem tego może być wpajana w domu wiedza lub po prostu dobre wychowanie. Nie znaczy to, że wulgaryzmów nie ma w słownikach dzieci. Wprost przeciwnie. Były, są i będą, ponieważ tak jest skonstruowany nasz świat i taka jest mentalność dzisiejszego społeczeństwa XXI wieku, że to, co złe i naganne, jest łatwiej przyswajalne niż to, co dobre i godne naśladowania.

Bibliografia

- Bilikiewicz A., Strzyżewski W., *Psychiatria: podręcznik dla studentów medycyny*, Warszawa 1992.
- Błasiak A., Dybowska E., *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, Kraków 2010.
- Bocheńska K., *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, Warszawa 2006.
- Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*, Kraków 2004.
- Dobek-Ostrowska B., *Współczesne systemy komunikowania*, Wrocław 1999.
- Dysarz Z., *Mowa dziecka, a więzi uczuciowe w rodzinie*, Bydgoszcz 2003.
- Dziewiecki M., *Psychologia porozumiewania się*, Kielce 2000.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003.
- Encyklopedia popularna*, Warszawa 1986.
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 2002.
- Grochowski M., *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, Warszawa 2001.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2008.
- Kamińska K., *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2005.
- Kawula S., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 1997.
- Kosek-Nita B., Raś D., *Kontakty z ludźmi innymi jako problem wychowania, opieki i resocjalizacji*, Katowice 2007.
- Mitrega A., *Dylematy wychowawcze współczesnych rodziców*, w: *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, red. M. Baryluk, M. Wawrzak-Chodaczek, Toruń 2008.
- Mnich M., *Sprawność językowa dzieci*, Kraków 2002.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 2000.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Pasiński P., *Wybrane zagadnienia rozwoju mowy dzieci w wieku przedszkolnym*, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, red. E. Zyzik, Kielce 2009.
- Plopa M., *Psychologia rodziny*, Kraków 2011.
- Plopa M., *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Założenia i wyzwania*, t. 2, Elbląg 2007.

- Słownik Języka Polskiego*, t. 2, Warszawa 2007.
- Sobkowiak B., *Komunikowanie społeczne*, w: *Współczesne systemy komunikowania*, red. B. Dobek-Ostrowska, Wrocław 1999.
- Zgółkowa H., *Brzydkie wyrazy już w przedszkolu*, „Polonistyka” 1992, nr 6.
- Rozporządzenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z dnia 12 lipca 2011 r. (Dz. U. z 2011 r. Nr 155, poz. 923).
- Rozporządzenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z dnia 23 czerwca 2005 r. (Dz. U. z 2005 r. Nr 130, poz. 1089).
- Ustawa z dnia 2 kwietnia 2004 r. o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji (Dz. U. z 2004 r. Nr 91, poz. 874).

Strony internetowe

- http://pl.wikipedia.org/wiki/System_ocen_program%C3%B3w_telewizyjnych_w_Polsce
- http://virtual.psm.pl/vademecum/tachografy/k_wykr.html
- http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_090_07.PDF

Анастасія Вільчковська

Університет Яна Кохановського в Кельцах,

Філія в Петркове-Трибунальським

Музично-ритмічне виховання дітей Еміля Далькроза

Musical and rhythmic education
of children by E. Dalcroze

Słowa kluczowe

E. Dalcroze, muzyka, rytmika, dzieci, wychowanie muzyczne-rytmiczne.

Streszczenie

Artykuł poświęcony systemowi muzyczno-rytmicznego wychowania dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym opracowanym przez szwajcarskiego kompozytora i pedagoga E. Dalcroze'a. Ów system w ciągu ponad stu lat jest szeroko stosowany w przedszkolach i szkołach wielu krajów świata.

Key words

E. Dalcroze, music, rhythm, children, rhythmic education

Summary

The article is devoted to musical rhythmic system of education of children in preschool and early school developed by the Swiss composer and educator E. Dalcroze. This system in over a hundred years, is widely used in kindergartens and schools of many countries in the world.

Актуальність. Починаючи з післявоєнних років до наших часів польська система музичного виховання спирається на класичні концепції західноєвропейських педагогів з цієї галузі естетичного

виховання. З першої половини ХХ століття найбільш популярною була система музично-ритмічного виховання і розвитку емоційної чутливості дітей та учнівської молоді видатного швейцарського педагога, композитора і музиканта Еміля Далькроза.

Відомий польський теоретик і методист музичного виховання дітей та молоді А. Бялковський зазначає, що „концепція естетичного виховання, в основі своїй, має традиції європейського гуманізму, який сягає корінням в постулати педагогіки вільної експресії, а також педагогіки культури. Вона інтенсивне розвивається, поглиблюється у багатьох країнах, зокрема, у системі музичного виховання, яке постійно удосконалює різні форми посилення ролі музики та її доступності у всебічному розвитку дітей та молоді”¹.

Мета дослідження: проаналізувати зміст і форми системи музично – ритмічного виховання дітей Е. Далькроза і встановити необхідність її широкого застосування у дитячих садках та загальноосвітніх школах.

Система музично – ритмічного виховання дітей відомого швейцарського педагога та композитора Еміля Далькроза (1865-1950 р.р.) була викладена у його праці „Ритм, його виховання для життя та мистецтва”. Педагогічна система створена Е. Далькрозом стала відповідною реакцією на односторонній інтелектуалізм музичного виховання дітей, на обмеженість їх рухової активності, інертності почуттів і розумової діяльності під час цих занять. Значними недоліками традиційної методики музичного виховання на початку ХХ століття, на думку Е. Далькроза, була ізолюваність кожного виду музичної діяльності дітей, поділ процесу навчання їх музиці на окремі дисципліни, а також певне обмеження музичного виховання, й зокрема, його основного компоненту – емоційності.

У своїй творчості Е. Далькроз, як композитор поєднував музику, поезію і міміку для створення тих образів, які виникали в його уяві. Він вважав, що найголовніше у творчості особистості – це внутрішні її художні уявлення та здібності до мистецтва. Він прийшов до висновку, що між тілом і музикою повинен бути органічний взаємозв'язок. Одночасно Е. Далькроз підкреслював дисциплінуюче значення ритму. Після цього виникла необхідність диференціювати рухи за їх координацією, тому простої реалізації ритмів вже було недостатньо.

¹ А. Białkowski, *Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 1, s. 11.

Е. Далькроз намагався, щоб кожний рух виконувався автоматично, звільняючи увагу дітей на вирішення суто музичних завдань. Поряд з тим він вважав, що автоматизм та незалежність праці окремих м'язів сприяють легкості в управлінні власним тілом, а також формуванню волі та уваги. Кожна вправа далькрозівської ритміки пов'язана з необхідністю почути, зрозуміти, наказати власному тілу виконати поставлене завдання. При цьому одночасно розвиваються: воля, увага, слух, мислення та моторна діяльність дитини².

У 1905 році на конгресі швейцарських композиторів та викладачів музики Е. Далькроз виступив із доповіддю, у якій обґрунтував свою систему музичного виховання дітей, котра передбачала одночасне застосування різноманітних рухів, що давало можливість комплексно впливати на психічний, естетичний та фізичний розвиток дітей. Цю систему розроблено як наслідок творчих педагогічних і музичних пошуків Е. Далькроза. Вона була пов'язана з його багаторічними спостереженнями, коли діти пасивно сприймають і не виявляють належної активності під час прослуховування музики.

Основою його системи ритмічного виховання є тісний зв'язок музики й рухів, де музика є стимулом до активної рухової діяльності дітей. При цьому виконання рухів повинно бути начебто наслідком їх емоційного стану та активності, який створює музичний утвір. Це відрізняє ритмічну гімнастику Е. Далькроза від концепцій інших авторів, де музика виступає лише акомпанементом під час виконання конкретних фізичних вправ або має завдання створити певний музичний фон на заняттях із фізичної культури. Він підкреслював, що метою ритміки є пізнання самого себе, своїх можливостей для того, щоб розуміти інших і вміти радити собі у житті.

Далькрозівська концепція ритмічного виховання дітей не обмежується лише руховою імпровізацією під час виконання різних музичних утворів. Застосування цієї системи передбачає також активне удосконалення музичного слуху, творчу інструментальну і рухову імпровізацію дітей. Ця система є синтезом формування музичних умінь, набуття основних знань про музику, реалізацію завдань загального виховання. Вона спирається на розуміння біологічної потреби дітей у русі, активності, виховує особистість ін-

² М. Brzozowska-Kuczkiwicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, Wrocław 1991.

телігентну, активну, фізично розвинуту, майбутнього прихильника музики, а часто її виконавця³.

У системі цієї підготовки значне місце відводилося його оригінальній методиці ритмічного виховання дітей. „Безумовно, писав Ж.Е. Далькроз, я як музикант мав на думці розробити свою систему лише для музикантів. Однак, чим далі я виконував цю працю, тим ясніше було те, що хоча музика відіграє велику роль у ритмічному вихованні та у вихованні ритму людини, все ж такі користь того виховання є подвійною: саме воно розвиває здібності сприйняття та виразність, полегшує людині повернення до природніх рухів. На шляху художнього вираження своїх переживань людина зустрічає деякі перешкоди. Однак існують засоби для усунення цих перешкод і повернення організму його колишньої свободи”⁴.

У 30-х роках ХХ століття його методика отримала широку популярність не тільки серед педагогів та музикантів Європи, а також в інших країнах світу. У цей період були створені школи ритмічної гімнастики у Швейцарії, Франції, Польщі (Варшава, Краків, Львів) та інших державах. Методика Е. Далькроза також вплинула на творчість багатьох хореографів, які працювали у галузі експресивних танців (Німеччина) та стилю модерн (США). Вона дозволяла більш повно виражати характер музикального утвору в рухах тіла в артистів балету і відповідно поглибити сприймання глядачами танців, які демонструвались на естраді (сцені). Інтерес до ритмічного виховання дітей та молоді був настільки великим, що кінорежисером Е. Госом було знято документальний фільм “Про ритмічну гімнастику”, який у 30-х роках демонстрували у різних країнах світу.

Е. Далькроз вважав, що поєднання рухів і музики є цікавою формою для дітей, яка дає можливість реалізувати природну потребу цього вікового періоду з рухової діяльності. Вона також дає їм радість, сприяє активному відпочинку і водночас є важливим чинником розвитку у них здібностей та стійкого інтересу до музики, ефективно впливає на формування психомоторики, позитивних моральних якостей та естетики рухів. Засвоєння певних знань про музику за допомогою рухів, стимулює розумову діяльність дитини, сприяє інтенсифікації процесу її навчання і розуміння музичних по-

³ B. Gruberne-Bernacka, *Dalcroze w Polsce i na świecie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3, s. 73-76.

⁴ E. Dalcroze, *Pisma wybrane*, Warszawa 1992, s. 38.

нять, які перестають бути абстрактними для неї у зв'язку з тим, що вони тісно пов'язані з конкретним рухом, жестом і словом. „Мій метод ритмічної гімнастики, писав Е. Далькроз, намагається до того, щоб рух став мистецтвом. Ритмічна гімнастика має на меті удосконалення сили та гнучкості, рухливості м'язів в часі та просторі”⁵.

Е. Далькроз вважав, що „всі ритмічні елементи музики спочатку були запозичені з ритмів тіла людини”⁶. Тіло, за його думкою, є своєрідним музичним інструментом, а рух є способом виконання цієї музики. Рух дає можливість поглибленого переживання музики і є зовнішнім виразом тих переживань. Погляди Е. Далькроза на взаємозв'язок музики з рухом стосується кожного виду руху і кожного музичного стилю. Він використовував природні музично-рухові залежності таким чином, що стали вони підставою створення ним новаторської системи музичного виховання підростаючих поколінь.

Важливим аспектом системи Е. Далькроза є рухова інтерпретація музичних утворів, в яких рух є його віддзеркалюванням: ритму, динаміки, артикуляції, мелодії, фактури і форми. Метою рухової інтерпретації є вираження за допомогою руху емоційних переживань, які були викликані музичним утвором. Далькрозівська система не акцентує спеціальної уваги на удосконалення техніки виконання рухів, вона спирається на природні можливостях тіла. Основою рухових інтерпретацій є переважно імпровізація – пошук рухів, які адекватні для вираження особистих емоцій, що викликані музикою. З руховою імпровізацією можуть також бути поєднані співи та гра на музичних інструментах (в основному, перкусійних).

За думкою Е. Далькроза у його системі музика та ритмічна гімнастика мають тісне поєднання одне з одним. Тому що тільки в музиці можливий правильний розподіл часу, а також лише музика досить швидко і безпосередньо впливає на нервову систему, яка дає певні імпульси опірно-руховому апарату людини. Тільки музика може дати відповідну установку з якою швидкістю і з якими інтервалами часу належить виконувати рухи⁷.

⁵ Tamże, s. 84.

⁶ A. Maciejczyk, *Zastosowanie wybranych ćwiczeń metody Emila Jaques-Dalcroze'a w pracy nad głosem dziecka*, w: *Muzyka w Szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, Markiewicz L. (red.), Katowice 2005, s. 66.

⁷ M. Brzozowska-Kuczkiwicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, dz. cyt., 1991.

Тому у далькрозівської гімнастиці музикою і тактирковою регулюється кожний рух, починаючи з ходьби, бігу і закінчуючи гімнастичними рухами. „Для цього потрібно, щоб м’язи і нервова система були готові до виконання ритмічного руху, а слуховий апарат був спроможний правильно сприймати музику, яка дає імпульс цьому руху”⁸. Таким чином в системі Е. Далькроза можна визначити наступні складові частини: ритмічна гімнастика, розвиток слуху (сольфеджіо), музична пластика та імпровізація.

Е. Далькроз класифікував рухи за художньою образністю, а не за їхньою анатомічною структурою або фізіологічним впливом на організм людини. Наприклад, тактировка руками складається з чотирьох основних положень: руки піднесені вгору – “небо”, опущені вниз – “земля”, схрещені на грудях – “я”, розведені в сторони – “всесвіт”. Ритм визначається ногами, тому що людина частіше за все виконує ними ритмічні рухи. Під час ритмічної гімнастики ногами постійно виконуються різноманітні рухи: ходьба, біг, стрибки, танцювальні вправи та ін.

На заняттях ритмікою має місце значне фізичне навантаження на організм дітей та молоді, тому що одночасно рухи ногами виконуються разом з тактирковою руками та різноманітними рухами тулубом. Крім того увага, тих хто займається, скерована, в основному, на координацію рухів та музичну пам’ять, а позитивний емоційний стан, що створюють ці заняття, протидіє загальному втомленню організму.

Ритмічна гімнастика Е. Далькроза складається з наступних елементів: метричне підрозділення та акценти (наголос); розвиток волі і уваги; внутрішній слух – зосередження; пластичне здійснення музичних розмірів; ритмічний розподіл; метричні і ритмічні втілення; вправи у незалежності рухів різних частин тіла; уповільнення і прискорення; пластичний контрапункт; поліритмія; пластична і ритмічна виразність; розвиток уваги, слуху і винахідливості.

Вираження дитиною себе через рухові дії було головною метою системи Е. Далькроза, який наголошував, щоб вони не казали – “не знаю”, а казали – “відчуваю”. Така методика виробляє пам’ять, увагу, здібність до зосередження. Тому вона застосовується у спеціальних школах з учнями, які мають розумові вади, слабкий зір або сліпими.

⁸ Е. Dalcroze, *Pisma...*, dz. cyt., s. 58.

Поряд з ритмікою, яка набула найбільшу популярність, до цієї системи входить також сольфеджіо. Е. Далькроз скомпонував багато утворів для читання. Їх характеризує мелодична і різноманітна ритміка, яка вимагає від учнів чистого і швидкого “попадання” в певні музичні інтервали. Це сприяє формуванню у них музичного слуху. Значну увагу він приділяв музичним диктантам. Їх зміст, в основному, був спрямований на досягнення педагогічної мети: сформувати в учнів розуміння сольфеджіо, а не на їх естетичний розвиток⁹.

Рух і музика мають значну цінність у навчально-виховному процесі, особливо у дітей дошкільного віку та учнів молодших класів, допомагають у реалізації наступних завдань:

- навчальних (рухова імпровізація формує самостійність, активність, фантазію, вміння обирати правильне рішення, творче ставлення до рухової діяльності, музичну та емоційну вразливість);
- пізнавальних (слухання музики розвиває пам'ять, увагу, спостережливість та підготовляє дитину до абстрактного мислення);
- розвивальних (рух під музику розвиває м'язи, покращує поставу тіла, зміцнює серцево-судинну систему, формує опірність до стресів);
- виховних (виконання рухів у групі ровесників виховує дисциплінованість, колективізм, самоконтроль, наполегливість у подоланні труднощів, пов'язаних із виконанням рухів та ін.).

Музика і фізичні вправи – це два окремі засоби навчально-виховного процесу у дитячому садку та школі, які можуть бути поєднані у музично-рухових формах. Однак у кожній з них використання музики і рухів мають специфічні завдання. На заняттях із фізичного виховання вчитель домагається, в основному, покращення фізичного розвитку, рухової підготовленості та зміцнення здоров'я учнів. На музичних заняттях рух є формою реалізації почуттів, викликаних звуками різної тривалості та висоти, певного виразу в руховій діяльності музичного утвору.

Головними завданнями системи Е. Далькроза є:

- розвиток музичної вразливості у дітей;
- створення відчуття порядку і рівноваги в організмі, стимулювання музикою рухову функцію дітей.

⁹ А. Maciejczyk, *Zastosowanie wybranych ćwiczeń metody Emila Jaques-Dalcroze'a* dz. cyt., s. 313-322.

Ритміка є основним методом його системи і базується на відтворенні музичної мелодії за допомогою рухів тіла. Вона також є засобом музичного виховання дітей та молоді і одночасно виконує різноманітні рухові завдання. Одним із них є формування сконцентрованої уваги у дітей в процесі прослуховування ними запропонованого музичного утвору та відповідної рухової реакції на нього, що в результаті сприяє розвитку рухового апарату й формуванню вмій керувати ним¹⁰.

Е. Далькроз стверджував, що вправи з ритміки мають також завдання удосконалювати координацію рухів. Вони формують різноманітні рухові навички і дають можливість отримати максимальний ефект при мінімальних фізичних зусиллях, зміцнюють волю і сприяють певній гармонії у функціонуванні організму¹¹. Завдяки ритмічним рухам можна навчати дітей деяких понять, які стосуються положень тула у просторі і змін напрямку руху (вперед, назад, вліво, вправо та ін.). Музика начебто підказує дітям, який рух вони повинні виконувати й одночасно обмежує їх у часі та просторі відповідно до фізичних зусиль, які витрачені ними на їх виконання. А рух, у свою чергу, допомагає дітям краще виразити та зрозуміти музику через створення особистого музично-ритмічного образу. Характер музики визначає психічне напруження, а в іншій ситуації – активізує дітей на виконання рухів відповідно до заданого музичним утвором ритму.

Рухи ритмічної гімнастики повинні бути природними й вільними, що впливає безпосередньо з тієї музики, яку слухають діти. Різні музичні утвори викликають у них певні рухові реакції. Про їх інтенсивність свідчать два основних чинники:

- ступень музичності, який виявляє себе в особливій вразливості при слуханні дітьми музики;
- рівень фізичної підготовленості дитини, який дозволяє їй у певній мірі реалізувати свої музичні переживання та емоції в рухах.

Вправи ритмічної гімнастики змушують дитину до виконання більш раціональних та пластичних рухів, формують уміння керувати ними відповідно до почуття часу та простору, що зумовлюється певною музикою. Вони базуються на природних (органічних) рухах, враховуючи можливість їх виконання на всіх наступних етапах розвитку людини, починаючи з дошкільного віку.

¹⁰ М. Brzozowska-Kuczkiwicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, dz. cyt.

¹¹ Е. Dalcroze, *Pisma...*, dz. cyt.

Заняття ритмікою не обмежуються лише включенням дітей до активної діяльності органів слуху та виконання різноманітних рухів. Вони також впливають на стимулювання праці зору та дотику. Дякуючи цьому відбувається активне стимулювання слухово-рухово-почуттєвої сфери, що також сприяє удосконаленню діяльності центральної нервової системи. „Гармонізація функцій тіла з функціями мозку є основною засадою цього методу, застосування якого дозволило відкрити і переконатись в тому що функції мозку керують м'язами, а також навпаки: вправи для м'язів стимулюють мозок до активної діяльності”¹².

Е. Далькроз підкреслював, що дуже важливим є забезпечення у вихованні підростаючих поколінь рівномірного інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку. Метою його системи є забезпечення певної рівноваги між цими складовими гармонійного розвитку дитини. Важливим також є, вважав Е. Далькроз, щоб „розвивати здібності аналітичні, естетичні і емоційні”¹³. Ці його рекомендації не втратили своєї актуальності й в сучасний період.

До позитивних аспектів системи Е. Далькроза належить комплексне формування певних психічних рис особистості та покращення рухової діяльності дітей. Взаємозв'язок музики і руху сприяє тому, що дитина краще пізнає себе, свої позитивні і негативні риси. Для неї ритміка є цікавою формою спілкування з ровесниками, яка дозволяє створити більш доброзичливі стосунки з ними, збагатити свої емоційні почуття.

Танцювальні вправи також займають значне місце у ритмічній гімнастиці. „Завжди мені здавалось, що навчання танцювати повинно бути інтегральною частиною виховання людини. Наше тіло повинно бути прекрасним приміщенням заповненим рухом, який поселився в ньому завдяки нашим почуттям та бажанням, у якому стіни вібрують під впливом наших зрушень, бажань до краси і добра, а також наших життєвих сил”¹⁴.

Слід зазначити, що Інститут Ритміки, який створив Е. Далькроз сто років тому в Женеве (1915 р.) до наших часів об'єднує фахівців ритміки із різних країн нашої планети. В ньому періодично проводяться міжнародні семінари та конгреси з різних питань ритміч-

¹² Там же, s. 26.

¹³ Там же, s. 28.

¹⁴ Там же, s. 112.

ного виховання підростаючих поколінь. В Інституті знаходиться далькрозівська бібліотека, в якій зібрані публікації у галузі музично-ритмічного виховання дітей та молоді авторів багатьох країн де ця система реалізується у навчально-виховному процесі різних типів шкіл, середніх спеціальних та вищих навчальних закладах.

Інститут періодично видає збірники науково-методичних статей, в яких висвітлюються питання про нові підходи, щодо навчання музиці та ритміці дітей дошкільного віку та школярів. Місцеві влади надалі цьому навчальному закладу статус Музичного Інституту, який виконує підготовку педагогів за концепцією Е. Далькроза. Навчальний період для студентів охоплює три роки (за цей період відбувається ліцензійська підготовка). По закінченню трьохрічного курсу та кількарічної педагогічної практики, складання досить важких екзаменів (з ритміки, теорії і методики музичного виховання та ін.) бувший випускник далькрозівського інституту отримує диплом (*Diplôme supérieur*). В окремих випадках за високі науково-педагогічні досягнення, багаторічну творчу практику у галузі музичного виховання дітей та молоді колегіум інституту (вчена рада) може надати цьому педагогу (незалежно від його національності і місця праці) – *Diplome Supérieur Honoris Causa*.

В період студентських канікул (переважно в літні місяці) на базі інституту зорганізуються практичні семінари та майстер класи для вчителів музики, танця, артистів театрів, музико-терапевтів із різних країн світу. Учасники цих заходів вибирають заняття з одного навчального блоку, які відрізняються за змістом один від одного:

Навчання дітей ритміці, сольфеджіо та рухам. Ритміка – заняття для батьків, які виховують свою дитину від п'яти місяців до трьох років, а також дітей у дошкільному віці; ритміка і початок сольфеджіо – заняття з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку; ритміка і сольфеджіо – заняття з дітьми 10-13 років (4-6 класи основної школи); ритміка і сольфеджіо – підготовка до навчання гри на музичних інструментах; ритміка і сольфеджіо – заняття із різним ступенем складності.

Навчання, яке адресоване для різних вікових груп: креативність, музика, рухи; експресія слова (виразність мови), голос на сцені; ритміка для дорослих; ритміка для людей старшого віку (пенсіонерів); сольфеджіо для дорослих.

Відділ інструментальний: навчання гри на фортепіано для початківців; навчання гри на фортепіано для дорослих; імпровізація

на музику з популярних кінофільмів; виконання пісень під акомпанемент; навчання грі на флейті; ансамбль флейтистів.

Від початку створення інституту Ж.Е. Далькроза в ньому регулярно проводяться міжнародні конгреси ритміки. Програми їх традиційно передбачають пленарні і секційні засідання, презентації новаторської праці з проблем музично-ритмічного виховання, а також концерти.

Іншою авторитетною організацією, яка підтримує далькрозівський рух є Міжнародна федерація педагогів ритміки (*Fédération internationale des enseignants de rythmique*). Вона об'єднує педагогів і ентузіастів ритміки із всього світу. Керівництво цієї Федерації знаходиться у Женеві, до його складу входять представники різних країн. Головною метою Федерації є обмін інформацією про досягнення в галузі навчання ритміки, підтримування подальшого її розвитку, видання науково-методичних публікацій, організація конгресів, курсів, конференцій, науково-практичних семінарів; пропаганда занять ритмікою на різних міжнародних форумах де беруть участь музиканти, фахівці з мистецтва і педагогі.

Польща є однією з країн в Європі, де система формування ритміки у дітей була відома з 1908 року. Перші курси ритміки по далькрозівській системі проводили у Львові С.Гловацький (1908 р.), а в Варшаві Ф. Кутнерова (1909 р.). Випускники Хеллерауського інституту у Німеччині: Я. Мечинська, К. Клечинський, С. Висоцький, С. Святковська, Ф. Щепановська та ін. по поверненню до Польщі розпочали свою працю в різних навчальних закладах за системою Е. Далькроза.

У Варшавській школі ритміки було відкрито філію інституту Е. Далькроза за ініціативою Я. Мечинської, у Львові розпочали свою діяльність педагогі з ритміки С. Святковська та Ф. Щепановська. Інтерес до занять ритмікою у польської молоді (особливо учнів гімназій та університетів) був значним. Цьому сприяла інформація в пресі, а також публікації відомих польських композиторів: Г. Опенського, Ф. Шонського, І. Падаревського та ін. про позитивний вплив цих занять на фізичний розвиток молоді, покращення їх координаційних здібностей, розвиток музичного слуху та ін.

В Познані велику кількість викладачів ритміки підготувала професор музичної академії Ф.Ф. Щепановська, в Катовицях – М. Верницька, у Львові – С. Святковська, а Кракові – Е. Вільман, всі вони були випускницями інституту Е. Далькроза в Париже.

В той період у Варшаві функціонувала школа ритміки і танця під керівництвом Я. Мечинської, а також музична школа Стефана і Татіяни Висоцьких.

Позитивні умови для розвитку ритміки виникли в Польщі після другої Світової війни. У 1945-1970 р.р. на чолі польських педагогів з музичного виховання дітей та молоді знаходились, в основному, фахівці з ритміки, які закінчили інститут Е. Далькроза до 1914 року та їх учні, що навчались у міжвоєнний період (20-ті роки минулого століття): Я. Мечинська – Лодзь, М. Вейман, М. Цукеровна, Я. Гравчинська, А. Людвикович – Варшава, А. Данишова, Е. Калтерова, М. Гогульська, Е. Вільман-Краків, С. Ленартович – Катовице, В. Роговська – Менчинська – Вроцлав.

Дякуючи їх праці та їхнім учням ритміка в Польщі отримала широке застосування у системі музичного виховання підростаючих поколінь, а також знайшла своє місце у різних формах позакласних та позашкільних занять із школярами, в музикотерапії, рекреаційних заняттях з людьми різного віку. У музичних школах ритміка була введена до навчальних планів як обов'язковий предмет. В середніх музичних школах (починаючи з 1949/1950 навчального року) відкриваються відділи, які готують майбутніх вчителів ритміки для основних шкіл. Система Е. Далькроза починаючи з 50-х років минулого століття була впроваджена в польські хореографічні школи.

Ритміка також вводиться до навчальних планів середніх загальноосвітніх шкіл та факультетів дошкільної і початкової освіти педагогічних інститутів, які виконували підготовку педагогів для дитячих садків та початкових класів. Цікаво, що в цей період польське радіо у своїх музичних програмах для дітей дошкільного віку та учнів основних шкіл проводило спеціальні передачі де використовувались елементи далькрозівської системи (вправи з ритміки, ігри під музику, дитячі пісні). У циклі року такі передачі під авторством М. Вейман планувались в обсязі 40-50 разів.

Польські послідовники системи Е. Далькроза своїми науковими дослідженнями, багаторічним практичним досвідом та різноманітними методичними розробками є відомими серед викладачів музики у багатьох країнах світу. Під час міжнародних конгресів з ритміки в інституті Е. Далькроза в Женеві, польські вчені регулярно презентують свої авторські програми і проводять практичні заняття (майстер класи), які користуються великим інтересом серед їх учасників.

У 2005 році далькрозівський інститут ритміки організував в Польщі виставку „Е.Далькроз – музика в руху”. Презентація її пройшла у більшості великих міст: Варшава, Вроцлав, Гданськ, Катовіце, Познань. Її супроводжували концерти з рухової інтерпретацією вибраних музичних утворів, науково-методичні доповіді та лекції присвячені тематиці, пов’язаної з діяльністю Е. Далькроза. Ця виставка мала на меті розповісти польським педагогам і фахівцям музики про можливість застосування системи Е. Далькроза і показати її ефективність в музично-руховому вихованні дітей та молоді¹⁵.

Польща одна із перших в Європі застосувала у системі вищої освіти підготовку вчителів ритміки. У наш час п’ять Академій музики виконують цю підготовку. До цих навчальних закладів, в основному, поступають випускники музичних шкіл 2 ступеня та ліцеїв. Навчання вчителів ритміки у цих вищих навчальних закладах поєднується з їх підготовкою до викладання загальномузичних предметів (теорії музики, сольфеджіо). Випускники після трьох років навчання отримують ліценціатський диплом, після продовження навчання на магістерських курсах (два роки), вони отримують диплом магістра. Випускники цих академій, які отримали кваліфікацію магістра ритміка, мають право працювати у загальноосвітніх та музичних школах 1 та 2 ступеня, вищих навчальних закладах та академіях фізичного виховання. Вони також можуть працювати в балетних та театральних навчальних закладах, у навчально-виховних та оздоровчих закладах, які проводять заняття з ритміки, реабілітації (музична терапія) та рекреації.

Сучасні дослідження з проблеми музично-ритмічного виховання, які проводились у різних країнах світу, а також узагальнення педагогічного досвіду з цих питань підтверджує, що далькрозівська ритміка є ефективним засобом розвитку психофізичних функцій організму дітей та молоді. Вона також відіграє значну роль у вихованні позитивних рис особистості, її поведінці та стосунках у суспільстві і посідає чільне місце в музикотерапії, в хореотерапії, логоритміці та ін. Відомо, що Е. Далькроз застосовував також ритміку в терапії глухонімих і сліпих дітей¹⁶.

¹⁵ B. Gruberne-Bernacka, *Dalcrose w Polsce*, dz. cyt., s. 73-76.

¹⁶ B. Ostrowska (red.), *Rytymika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, Łódź 2005.

Висновки

У багатьох країнах світу система музично-ритмічного виховання Еміля Далькроза широко застосовується у дошкільних закладах та загальноосвітніх школах. Вона була позитивно сприйнята педагогами музики тому, що мала прогресивно-гуманістичну спрямованість та пропонувала виховувати підростаюче покоління через звеличення його духовного життя і активного залучення до мистецтва. У наш час далькрозівська система активно використовується у практиці естетичного виховання і оздоровлення дітей та молоді, а також успішно застосовується у реабілітаційних закладах і спеціальних школах, де навчаються неповносправні учні.

Система Е. Далькроза у найбільш повному вигляді є і залишається тим резервом музичної педагогіки, який має можливість забезпечити взаєморозвиток моторичної, емоційної та інтелектуальної сторін особистості. При цьому відбувається комплексне удосконалення необхідних психофізичних якостей, які забезпечують гармонійний розвиток дітей та учнівської молоді.

Бібліографія

- Białkowski A., *Edukacja muzyczna jako edukacja estetyczna*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 1, s. 8-15.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M., *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, Wrocław 1991.
- Dalcroze E., *Pisma wybrane*, Warszawa 1992.
- Gruberne-Bernacka B., *Dalcroze w Polsce i na świecie*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3, s. 73-76.
- Jaques-Dalcroze E., *Esquisses rythmiques pour piano*, Paris – Lausanne – Neuchâtel 1924.
- Maciejczyk A., *Zastosowanie wybranych ćwiczeń metody Emila Jaques-Dalcroze’a w pracy nad głosem dziecka*, w: *Muzyka w Szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, Markiewicz L. (red.), Katowice 2005.
- Ostrowska B. (red.), *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, Łódź 2005.

Едвард Вільчковський, Володимир Пасічник

Університет Яна Кохановського в Кельцах,

Філія в Петркове-Трибунальським

Зміст фізичного виховання дітей та молоді в школах України

Evaluation of physical education of children
and the youth at schools in Ukraine

Słowa kluczowe

Ukraina, szkoła, uczniowie, wychowanie fizyczne, zdrowie, program, ocena

Streszczenie

W artykule rozpatrzono organizację i treść wychowania fizycznego uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum. Omówiono główne tendencje w modernizacji systemu wychowania fizycznego uczniów w kontekście reformowania edukacji szkolnej na Ukrainie. Przedstawiono współczesne wymagania w realizacji zadań edukacji prozdrowotnej oraz zadań wychowawczych w szkole. Przeprowadzono analizę współczesnego programu nauczania z przedmiotu „Wychowanie fizyczne” w szkołach Ukrainy.

Key words

Ukraine, school, students, physical education, health, program, evaluation

Summary

The article examined the organization and content of physical education of pupils in middle school and high school. It discusses the main trends in the modernization of systems of physical education of pupils in the context of school education reform in Ukraine. It presents also current requirements in the tasks of health education and the educational role of the school. An analysis of contemporary curriculum of the subject “Physical Education” in schools of Ukraine is also presented.

За період незалежності в Україні відбулися кардинальні перетворення у політичній, правовій, організаційній та економічній сферах. Результатом визначення державою того факту, що ці зміни у суспільстві зумовлюють модернізацію систем усіх ланок освіти, яка б відповідала сучасним його вимогам, стало прийняття Закону України „Про освіту” (1996 р.) та „Національної доктрини розвитку освіти” (2002 р.).

В основу концептуальних положень реформування українського освітнього простору покладено ідеї гуманістичної освітньої парадигми, які близькі й зрозумілі кожному громадянину України. Важливим складником її є піклування про всебічний фізичний розвиток та зміцнення здоров'я дітей і молоді.

У 2004 року Указом Президента України була затверджена Національна доктрина розвитку фізичної культури та спорту. В її основі закладена ідея задоволення потреб кожного громадянина у руховій активності і створення належних умов для занять фізичною культурою і спортом. Актуальність цього питання пов'язана з тим, що у країні значно поширилися хвороби серед населення усіх вікових груп. Найбільшими темпами вони зросли серед дітей дошкільного віку та учнів загальноосвітніх шкіл.

Матеріали цільової комплексної програми „Фізичне виховання – здоров'я нації” засвідчують, що серед 16-18-річних учнів 56% мають низький рівень фізичного здоров'я, 36% – нижче середнього і лише 8% – високий. За статистичними даними Міністерства охорони здоров'я України серед школярів спостерігаються негативні функціональні зміни у діяльності різних систем організму: порушення діяльності серцево-судинної системи у 26,6% учнів, захворювання органів дихання – 27% і 40% з них мають захворювання шлунково-кишкового тракту, у майже 40% дітей дошкільного віку і 64% учнів шкіл зафіксовано різноманітні порушення постави тіла. Однак слід зауважити, що проблеми із станом здоров'я підростаючих поколінь виникли ще до отримання Україною незалежності. Вони почались у 80-х роках ХХ століття, коли країна була у складі бувшого Радянського Союзу.

Революційні події, які відбулись в Україні наприкінці 2013 року вимагають визначення суспільного ідеалу сучасної людини. Таким ідеалом повинна стати особистість, яка піклується не тільки про власне здоров'я, а також про здоров'я інших людей, має всебічний фізичний розвиток, добру рухову підготовленість до майбутньої

трудової діяльності і захисту Батьківщини, поділяє загальнолюдські моральні якості.

Загальноосвітня школа в Україні має наступну структуру: початкові класи (1-4), середні класи (5-9) та старші класи (10-11). Відповідно до цього розподілу складаються програми з фізичної культури, у яких конкретизовані завдання фізичного виховання з врахуванням анатомо-фізіологічних та психологічних особливостей учнів різних класів, а також їх рухової підготовленості. Вони є основним документом, який регламентує організацію та зміст фізичного виховання у кожному навчальному закладі.

Навчальна дисципліна „Фізична культура” є самостійною галуззю шкільної освіти і викладається у загальноосвітніх навчальних закладах як окремий предмет. Слід зазначити, що це єдина навчальна дисципліна яка формує в учнів грамотне відношення до свого фізичного розвитку, необхідність зміцнення здоров'я і самовдосконалення, сприяє вихованню вольових та моральних якостей засобами фізичної культури і спорту.

Мета предмету „Фізична культура” реалізується шляхом застосування комплексного підходу до вирішення навчальних, оздоровчих та виховних завдань: збереження та зміцнення здоров'я учнів, розвиток їх психофізичних і духовних якостей; набуття відповідних знань у галузі фізичної культури, гігієни, основ здоров'я і навчання прикладному їх використанню; підвищення рівня фізичної підготовленості; виховання інтересу, потреби і звички до систематичних занять фізичними вправами; підготовку до трудової діяльності та захисту своєї країни; формування мотивації та потреби на фізичне і духовне самовдосконалення, безпеку життєдіяльності; профілактику асоціальної поведінки учнів засобами фізичної культури і спорту; сприяння вихованню культури здорового способу життя, організацію активного дозвілля і відпочинку, реабілітації і корекції здоров'я.

Типовими навчальними планами для загальноосвітніх шкіл на предмет „Фізична культура” передбачено наступна кількість годин:

1-4 класи -3 години;

5-6 класи -3 години;

7- класи -2,5 години (у школах з українською мовою навчання, російської чи іншої мови національних меншин, з вивченням двох іноземних мов -2 години);

8-9 класи -3 години;

10-11 класи -2 години;

10-11 класи спортивного та військово-спортивного профілю -5 годин на тиждень.

Вивчення навчального предмета „Фізична культура” здійснюється за навчальними програмами, які рекомендуються Міністерством освіти і науки України. Для кожної групи класів: початкових (1-4), середніх (5-9) і старших (10-11) існують програми з цього предмету, а також програми з фізичної культури для учнів, віднесених до спеціальної медичної групи і для класів (10-11) спортивного профілю.

Навчальні програми складаються на підставі стандартів освітньої галузі „Фізична культура і здоров’я”. Державні стандарти початкової (1-4 класи), базової (5-9 класи) і повної (10-11 класи) загальної середньої освіти були затверджені постановою Кабінету Міністрів України у 2011 році.

До базового компоненту фізичного виховання відноситься об’єктивно необхідний для учнів кожного класу обов’язковий рівень фізкультурної освіти, без якого неможливе ефективне здійснення життєдіяльності людини незалежно від того, яку професію виберуть у майбутньому випускники школи. Цей компонент є основою державного стандарту загальноосвітньої підготовки у галузі фізичної культури. Він не залежить від регіональних, національних та індивідуальних особливостей учнів шкіл.

Визначення базового компоненту у соціальному плані дозволяє задовольнити потреби суспільства у досягненні оптимального рівня фізкультурної освіти, рухової підготовленості, фізичного розвитку та стану здоров’я школярів. На основі базового компоненту визначається ступень сформованості потреб щодо здорового способу життя, рівень особистої фізичної культури учнів, які навчаються у школах різних регіонів України.

Державний стандарт з цього предмета має крім базового, також варіативний компонент змісту фізичного виховання, який обумовлений необхідністю врахування індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів, матеріальної бази школи, регіональних, кліматичних умов та ін. Тому зміст фізичного виховання включає таку орієнтовну структуру: обов’язковий базовий (інваріативний) компонент (на нього відводиться 80-90%, 70-80% і 60-70% змісту програми фізичної культури, відповідно у початкової, основної та повної середньої школах); варіативний диференційований компонент (він включає

відповідно 10-20%, 20-30% і 30-40% змісту фізкультурної освіти учнів). Навчальні години, що відведено на варіативний компонент вчитель планує на використання у навчальному процесі тих засобів, які на його думку є найбільш доцільними для учнів різних класів. Це можуть бути національні рухливі або спортивні ігри, лижна підготовка, проведення уроків за межами школи (крос у парку та ін.). Програми з предмету „Фізична культура” складають науковці разом з вчителями-новаторами, вони обов’язково розглядаються науково-методичною комісією й в разі її позитивної оцінки затверджуються Міністерством освіти і науки України. Періодично такі програми оновлюються, враховуючи нові зміни що відбуваються у суспільстві, шкільної освіти та науці із цієї галузі.

Коротко прокоментуємо зміст програм, який використовує вчитель при викладанні навчального предмету – „Фізична культура” у різних групах класів. Навчальний матеріал у програмі для початкових класів розподілено за певними „школами”, до яких включено вправи, що об’єднані за спорідненим способом рухової діяльності.

До школи „Культура рухів” входять вправи основної гімнастики, стройові вправи, елементи акробатики, вправи коригувальної спрямованості. До школи „Пересування у просторі” включено життєво забезпечувальні способи пересувань: різноманітна ходьба, біг, лазіння і перелазіння, танцювальні кроки, пересування на лижах, ковзанах, плавання. У разі відсутності умов для проведення занять з лижної підготовки, ковзанів або плавання, замість цих засобів вчитель застосовує інші види рухів.

Школа „Стрибків” включає різні, доступні учням цього віку, види стрибків: із скакалкою, стрибки у висоту, довжину з місця і розбігу, у глибину, опорні стрибки. Школа „М’яча” об’єднує вправи з малим та великим м’ячами. Оволодіння цими вправами дозволяє учням швидше опанувати техніку метання предметів в ціль та на дальність, а також засвоїти деякі елементи спортивних ігор: баскетбол, футбол, волейбол, ручний м’яч. Школа „Розвитку рухових якостей” включає різноманітні вправи, спрямовані на удосконалення рухової функції учнів, підвищення їх фізичних кондицій. При цьому вчитель повинен враховувати, що у молодшому шкільному віці найкраще розвиваються швидкість, гнучкість та спритність і помірна сила та витривалість.

До школи „Активного відпочинку” включено рухливі ігри та основи туризму. Ці засоби спрямовані на формування умінь та нави-

чок учнів, які використовуються під час фізичної рекреації. Школа „Постави тіла” передбачає формування в учнів правильної постави у статиці та динаміці (під час ходьби).

Враховуючи психологічні особливості учнів молодших класів програма дає змогу планувати вчителю комплексні уроки із застосуванням різнопланових фізичних вправ та рухливих ігор для підвищення зацікавленості та емоційності школярів.

Загальна кількість годин на вивчення предмета „Фізична культура” складає 105 академічних годин протягом навчального року, що передбачає 3 уроки на тиждень у всіх класах початкової школи. Однак на вивчення навчального матеріалу з кожного розділу програми не подається орієнтовна кількість годин. Враховуючи рівень фізичної підготовленості учнів, їх інтереси, кліматичні умови регіону, стан спортивно-матеріальної бази вчитель самостійно виділяє певну кількість годин на вивчення складових кожної „школи”.

Оцінювання навчальних досягнень учнями 1-2 класів здійснюється вербально, головними критеріями у виставленні оцінок за виконання визначених вчителем вправ є комплексне оцінювання (відповідь учня – як вправа виконується) та демонстрування техніки її виконання. У 3 та 4 класах до вищевказаних критеріїв додається оцінка за виконання навчального нормативу (комплексного тесту), який визначає рівень розвитку рухових якостей учнів наприкінці навчального року:

швидкості – біг на 30 м;

витривалості – біг на 800 м (дів.), на 1000 м (хл.);

сили – підтягування у висі на перекладині (хл.), підтягування у висі лежачи (дів.);

гнучкості – нахили тулуба вперед з положення сидячи;

спритності – „човниковий біг” 4 x 9 м з перекладанням предмета;

швидкісно-силові якості – стрибок у довжину з місця.

Оцінювання шести вищевказаних нормативів здійснюється за сумою набраних балів (в програмах зазначено, які результати у секундах, сантиметрах та метрах повинні підлягати певній оцінці). Контроль та оцінювання учнів у процесі навчання є важливим засобом мотивації та стимулювання їх навчально-пізнавальної діяльності.

Основною формою організації навчально-виховного процесу з фізичної культури є урок. Більшість з них рекомендується проводити на свіжому повітрі (узимку при температурі не нижчій –

8 С у 1 та 2 класах, – 11 С у 3-4 класах). Враховуючи психологічні особливості дітей цього віку уроки фізичної культури бажано проводити на фоні позитивного емоційного клімату, широко застосовувати ігрові методи, музичний супровід під час виконання окремих фізичних вправ, танцювальні та імітаційні вправи тощо. У процесі проведення уроків повинні реалізовуватись міжпредметні зв'язки з природознавством, рідною мовою, музичним мистецтвом, математикою та іншими предметами, які дають можливість для цілісного, поглибленого та всебічного розгляду учнями понять та явищ. Вони у значній мірі підвищують пізнавальну активність, поширюють кругозір учнів та ефективно впливають на розвиток їх мислення¹.

Слід зазначити, що на Україні у більшості загальноосвітніх шкіл в початкових класах уроки фізичної культури проводять вчителі фізичного виховання, що безумовно, позитивно відбивається на їх ефективності у реалізації оздоровчих, освітніх та виховних завдань. У малокомплектних (сільських) школах ці уроки проводить вчитель, якій працює у своєму класі.

Зміст предмета „Фізична культура” у середніх (5-9) та старших (10-11) класах спрямований на формування в учнів наступних основних компетенцій: соціальних, мотиваційних та функціональних, які визначають вимоги до їх фізкультурно-спортивної діяльності не тільки у процесі уроків, а також в різних позаурочних спортивно-масових формах.

Програма з фізичної культури для 5-11 класів характеризується спрямованістю на реалізацію принципу варіативності, який передбачає розподіл навчального матеріалу відповідно до віково-статевих особливостей школярів, їхніх інтересів, матеріально-спортивної бази (зал, майданчик, басейн тощо), кадрового забезпечення.

Навчальні програми побудовані за модульною системою. Вони містять інваріантну (обов'язкову) та варіантну складові. Інваріантна частина включає: теоретично-методичні знання та засоби, спрямовані на розвиток загальної фізичної підготовленості учнів, зміст яких реалізується на кожному уроці; матеріал для обов'язкового повторення; орієнтовні домашні завдання та контрольні навчальні нормативи. Вчителі фізичного виховання мають змогу включати до програм певні види спорту, як варіативний модуль.

¹ Савченко О.Я. Дидактичні особливості інтегративних уроків / Дидактика початкової школи. Навчальний посібник. Київ 2002.

Змістове наповнення варіативної складової вчитель добирає самотійно з модулів, запропонованих навчальною програмою. До них відносяться: легка атлетика, плавання, гімнастика, спортивні ігри (баскетбол, волейбол, футбол, ручний м'яч, бадмінтон, настільний теніс), лижна та ковзанярська підготовка, велоспорт. На опанування кожного з них визначається приблизно однакова кількість годин але не менше ніж 18. Критеріями вибору варіативних модулів є: наявність відповідної матеріально-спортивної бази, інтереси учнів, регіональні спортивні традиції, кадрове забезпечення школи.

У старших (10-11) класах юнаки та дівчата займаються окремо, їх фізичне виховання має більшу спрямованість на професійно-прикладну фізичну підготовку. Сутність її полягає у цілеспрямованому розвитку засобами фізичної культури тих фізичних і психічних якостей школярів, до яких у процесі трудової діяльності є підвищені вимоги. У юнаків акцентується більша увага на засвоєння вправ військово-прикладного характеру.

Більшість уроків фізичної культури рекомендується проводити на свіжому повітрі за умови, якщо температура повітря не нижча: – 12 С для 5-7 класів і – 15 С для 8-11 класів.

Оцінка успішності з фізичної культури визначається за комплексними показниками: рівнем знань у галузі фізичної культури і уміннями їх використовувати для зміцнення свого здоров'я; ступенем володіння руховими вміннями та навичками (технікою вправи); виконанням навчальних нормативів. При оцінюванні учнів вчитель повинен також зважати на те, що основними функціями оцінювання є контролююча, діагностична і виховна.

Специфікою оцінювання учнів українських загальноосвітніх шкіл є те, що вони оцінюються за 12-бальною системою. Тому за нормативним показником визначається рівень навчальних досягнень, а потім за технічними показниками виконання вправ та теоретичними знаннями учням виставляється загальна оцінка. Рухова дія, яка не має нормативного показника, рівень навчальних досягнень учня визначається за технікою їх виконання, а остаточне оцінювання у балах здійснюється за показниками теоретичних знань.

Наводимо таблицю, де розкриваються критерії оцінювання техніки виконання рухових вправ (у балах) на рівні певної компетентності учня².

² Програма з фізичної культури для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Луцьк 2006.

Таблиця. Технікі оцінювання техніки виконання учнями рухових вправ

Рівні компетентності	Бали	Критерії
Початковий	1	Учень тільки уявляє контури виконання певної рухової вправи, зв'язки вправ, комбінації (далі будемо називати рухові вправи)
	2	Рухова вправа виконується учнем на рівні апробації (першого виконання)
	3	Учень виконує рухові складові елементи рухової вправи окремо без дотримання основних контурів техніки
Середній	4	Учень виконує рухову вправу з додержанням основних контурів правильної техніки, але з грубими помилками
	5	Рухова вправа виконується з грубими помилками і двома-трьома незначними помилками
	6	Рухова вправа виконується, але з однією грубою помилкою і двома-трьома незначними помилками
Достатній	7	Рухова вправа виконується учнем в цілому впевнено, але з однією грубою помилкою і однією-двома незначними помилками
	8	Учень впевнено виконує рухову вправу з дотриманням встановлених контурів техніки
	9	Рухова вправа виконується на належному рівні з двома-трьома незначними помилками
Високий	10	Виконання рухової вправи з однією незначною помилкою
	11	Виконання рухової вправи без єдиної помилки
	12	Ідеальне виконання рухової вправи на рівні спортсмена-розрядника

При оцінюванні навчальних досягнень з фізичної культури також враховуються: особисті досягнення учнів протягом навчального року; їх активність на уроках; участь у заняттях фізкультурою і спортом у позаурочний час (спортивні секції); спортивних змаганнях усіх рангів. Вчитель може застосовувати нарахування „бонусних” балів на основі вищезазначених показників. Отримані результати контролю за навчальними досягненнями учнів використовуються вчителем з метою прогнозування шляхів удосконалення методики навчання предмета „Фізична культура”, застосування більш ефективних засобів, спрямованих на удосконалення фізичної підготовленості школярів.

Підсумкове оцінювання за семестр здійснюється на основі поточних оцінок учня за цей період навчання. Річна оцінка виставляється на основі семестрових оцінок школярів.

Важливим компонентом системи фізичного виховання учнів усіх класів є домашні завдання, які передбачають самостійне виконання різноманітних фізичних вправ, що пропонувались їм під час уроків. Їх зміст, в основному, спрямований на підвищення рухової рекреації, розвиток фізичних якостей, повторення нескладних за технікою рухових дій, засвоєних на уроках. З метою покращення фізичної підготовленості учнів (починаючи з 5 класу) вчитель складає для них індивідуальну програму самостійних фізкультурно-оздоровчих занять, де зазначаються завдання, фізичні вправи, послідовність їх виконання, дозування, інтервали відпочинку, засоби самоконтролю, відмітки про виконання запропонованих рекреаційних занять. На уроках фізичної культури вчитель систематичне здійснює перевірку виконання учнями домашніх завдань.

За результатами обов'язкового медичного огляду, на початку навчального року всі учні для занять фізичною культурою розподіляються на основну, підготовчу та спеціальну медичні групи. Для учнів, віднесених за станом здоров'я до основної медичної групи фізична підготовка проводиться у повному обсязі згідно з навчальними програмами, з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку школярів.

Учні, які за станом здоров'я віднесені до підготовчої медичної групи, відвідують обов'язкові уроки фізичної культури та опановують навчальний матеріал відповідно до вимог програми. Оптимальні фізичні навантаження для цих учнів встановлює вчитель фізичного виховання. Оцінювання цих учнів проводиться за їх тео-

ретико-методичними знаннями та техніку виконання контрольних вправ. Їм рекомендовані додаткові заняття у позаурочний час у групах загальної фізичної підготовки.

Учні, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи, відвідують обов'язкові уроки фізичної культури. Вони виконують корегувальні вправи та вправи для покращення загального фізичного розвитку, які їм не протипоказані. Крім того, для них в школах організуються два обов'язкові додаткові заняття за спеціальною програмою, які проводить відповідно підготовлений вчитель. Оцінювання навчальних досягнень цих школярів здійснюється у відповідності до вимог програм з фізичної культури для учнів спеціальної медичної групи, які затверджуються міністерством освіти і науки України. Підсумкове оцінювання за семестр здійснюється на основі поточних оцінок школярів та з врахуванням динаміки зростання навчальних досягнень учня/учениці.

Сучасна педагогічна наука України значну увагу приділяє фізичному вихованню підростаючих поколінь, як одному із пріоритетних напрямів розвитку шкільної освіти у країні. У цьому контексті виняткове значення набуває творчий доробок провідних українських науковців у галузі фізичного виховання школярів, які допомогли по-новому осмислити шляхи реформування системи фізичної культури на сучасному етапі розбудови країни.

Наукові дослідження Л.Волкова, О.Дубогай, О.Куца, Т.Круцевич, Н.Москаленко, А.Цьося, Б.Шияна та ін. свідчать про формування нового методологічного підходу до розв'язання сучасних вимог щодо національної системи фізичного виховання школярів. Результати їх досліджень з питань організації, змісту та планування навчально-виховної роботи з фізичного виховання, формування життєво-важливих рухових умінь і навичок в процесі навчальних та позакласних занять фізкультурою і спортом, вихованню позитивних моральних і вольових якостей учнів, впроваджуються у практику шкільної системи фізичного виховання дітей та молоді.

Протягом останніх років загальноосвітні школи України забезпечені кваліфікованими спеціалістами з фізичного виховання та спорту. Майже у всіх областях при педагогічних університетах створені факультети фізичної культури, а також частина випускників Київського, Львівського університетів фізичного виховання і спорту, Харківської та Дніпропетровської академій фізичної культури поповнюють вчительські кадри із цієї спеціальності.

Ця галузь освіти має також солідне наукове обґрунтування. Щороку захищаються дисертації з проблем фізичного виховання школярів, випускається науково-методична література і спеціальні журнали, систематично проводяться науково-практичні конференції, які організують вищі навчальні заклади та ін.

Однак, слід констатувати, що вже багато років система фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл має багаторічну не вирішену проблему – досить значна кількість шкіл, особливо сільської місцевості, не має належної бази для проведення навчальних і позакласних занять фізичною культурою та спортом. У цих школах, частина яких побудована ще у 50-60 роках ХХ століття, відсутні стандартні спортивні споруди (зали, басейни), в яких можна було б проводити заняття із спортивних ігор (волейбол, баскетбол, ручний м'яч), а також з плавання.

В основному, ці школи мають пристосовані приміщення з обмеженою площею, де вчитель може пропанувати учням лише вправи з гімнастики, акробатики та рухливі ігри. Однак сільські школи мають реальну можливість добре обладнати спортивні майданчики і навіть побудувати стадіон з біговими доріжками і футбольним полем, що неможливо для багатьох міських шкіл, де вчителям важко проводити на уроках бігові вправи (на дистанції 60 та 100 метрів), метання предметів на дальність, гру у футбол та ін., якщо поблизу школи не має стадіону. На превеликий жаль проблему матеріально-спортивної бази для загальноосвітніх шкіл, яка у значній мірі впливає на ефективність навчально-виховної роботи з предмета „Фізична культура”, не вдається належним чином вирішити до наших часів.

Висновки

- Вважаємо, що система фізичного виховання учнів українських загальноосвітніх шкіл відповідає основним Європейським стандартам щодо організації та змісту цієї галузі освіти.
- В Україні здійснюється достатня за кількістю та якістю підготовка кваліфікованих спеціалістів фізичного виховання, які забезпечують потребу загальноосвітніх шкіл у проведенні навчальної дисципліни „Фізична культура”. Вчителі фізичного виховання мають науково-обґрунтовані навчальні програми для учнів усіх

класів, їм надається можливість доповнювати їх варіативним матеріалом, зважаючи на наявну матеріально-спортивну базу, інтереси учнів до певних засобів фізичної культури, регіональні спортивні традиції, кадрове забезпечення школи.

- Слід зазначити, що ряд шкіл, особливо побудованих у 50-60 роках минулого століття, не мають стандартних спортивних споруд (залів, басейнів) для проведення повноцінних навчальних та позакласних занять з фізичної культури та спорту. Все це, безумовно, знижує ефективність у комплексному вирішенні освітніх, оздоровчих та виховних завдань системи фізичного виховання школярів.

Бібліографія

- Державний стандарт початкової загальної освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462.
- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.
- Закон України „Про освіту” із змінами внесеними із законами № 1377 – ІУ від 11 грудня 2004 р. № 15.
- Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5-9 класи. Фізична культура.- К. вид. Освіта, 2013. -240 с.
- Національна доктрина розвитку фізичної культури та спорту. Держкомспорт.-К., 2004-16 с.
- Програма з фізичної культури для учнів загальноосвітніх навчальних закладів 1-12 класів. Луцьк, 2006. -161 с.
- Савченко О.Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків/ Дидактика початкової школи. Навчальний посібник. К., 2002.- С. 260-267.
- Фізична культура. Експериментальна навчальна програма для учнів 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. К., 2006.- 77 с.

Eugeniusz Szymik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Przełamywanie barier w studiowaniu w Rybnickim Uniwersytecie Trzeciego Wieku

Overcoming barriers of studying
at Rybnik University of the Third Age

Słowa kluczowe

edukacja ustawiczna, formy działalności Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie czytelnikowi różnych form aktywności osób starszych, na przykładzie Rybnickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Wprowadzenie podkreśla sens ustawicznego kształcenia seniorów oraz zasadność funkcjonowania Uniwersytetów Trzeciego Wieku, a także zapoznaje z różnymi formami ich działalności. W części zasadniczej wyeksponowana została tematyka wykładów i prelekcji z różnych dziedzin nauki, sztuki, medycyny itp., wygłaszanych przez wybitnych specjalistów w ramach działalności Rybnickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

Key words

continuing education, activities of the University of the Third Age in Rybnik

Summary

Universities of the Third Age as a way to break the barriers of intellectual activity (on the example of the Rybnik University of the Third Age)

The article indicates various activities of the elderly, on the example of University of the Third Age in Rybnik. The introduction emphasizes the sense of continual education of the elderly, as well as the importance of University of the Third Age. It also introduces various forms of their activities.

The main part of the article presents the theme of lectures from various branches of science, art, medicine etc., delivered by prominent experts of University of the Third Age in Rybnik.

Wprowadzenie

Narastające poczucie samotności, lęk i alienacja „technologiczna” oraz pojawianie się coraz większej liczby pytań, jak i potrzeba kontaktu z rówieśnikami prowadzą do poszukiwania alternatywy dla edukacji ustawicznej. Samokształcenie zapełnia czas, zapobiega nerwicom, wpływa na dobry nastrój i realizację celów życiowych, stanowi „pójście z duchem czasu” w każdym wieku – emeryci uczą się dlatego, ponieważ chcą. Autoedukację w każdym wieku można rozpatrywać jako szansę, ale i konieczność wymuszoną przez życie w zglobalizowanym świecie. Dzięki niej zyskuje się większe możliwości pełnego rozwoju, gdyż wychowanie instytucjonalne jest ograniczone zakresowo, jak i wiekowo (wyjątek stanowią tutaj Uniwersytety Trzeciego Wieku).

Edukacja ludzi dorosłych nabiera szczególnego znaczenia w zmieniającej się sukcesywnie rzeczywistości oświatowej XXI wieku. Narastające problemy dnia codziennego związane z postępem cywilizacyjnym implikują adekwatne do nich działania zmierzające do umożliwienia przystosowywania się do tych zmian całej rzeszy ludzi dorosłych. Nie chodzi tu tylko o edukację mającą na celu reorientację na płaszczyźnie życia zawodowego czy rozumienie zmian związanych z postępem naukowo-technicznym, ale także o wychowanie ludzi dorosłych, co w praktyce oznacza przygotowywanie ich do funkcjonowania na wszystkich płaszczyznach egzystencji. Tak pojmowana edukacja dorosłych powinna być zorientowana na przygotowanie ich do funkcjonowania we współczesnym świecie, pełnym sprzeczności i rozmaitych, nieznanych dotąd sytuacji¹.

Rosnąca popularność Uniwersytetów Trzeciego Wieku najlepiej świadczy o tym, że istnieje duże zapotrzebowanie społeczne na taki typ organizacji życia intelektualnego seniorów. Fenomen tego zjawiska tkwi w zaspokajaniu „głodu wiedzy” z różnych dziedzin poznawczych, na przykład kulturalnych, językowych, plastycznych, turystycznych, informatycz-

¹ D. Luber, *Edukacja i wychowanie dorosłych w kontekście refleksji o osobie andragoga*, Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук’янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2014, s. 124.

nych. Uniwersytety Trzeciego Wieku służą readaptacji starszych ludzi i niwelują negatywne skutki wykluczenia społecznego oraz marginalizacji.

Głównymi formami działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku są:

- wykłady i prelekcje z różnych dziedzin nauki, sztuki i medycyny, wygłaszane przez wybitnych specjalistów (np. psychologów, lekarzy, literatów);
- nauka języków obcych (np. angielskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego i in.);
- organizowanie spotkań z ciekawymi ludźmi (np. pisarzami, historykami, etnografami, politykami, sędziami, seniorami z miast partnerskich);
- działalność kół zainteresowań (np. muzycznego, plastycznego, literackiego);
- udział w kursach obsługi komputera oraz Internetu;
- uczestnictwo w imprezach kulturalnych (wyjścia na koncerty, do kina i teatru);
- wymiana doświadczeń w ramach pracy zespołów dyskusyjnych (np. literackich);
- organizacja wycieczek krajowych i zagranicznych do miejsc ciekawych historycznie lub krajobrazowo.

Jak widać, studenci nie tylko słuchają wykładów i prelekcji z różnych dziedzin, ale również uczą się języków obcych i posługiwania się komputerem, biorą udział w zajęciach plastycznych, wycieczkach i spotkaniach towarzyskich.

Formy działalności Rybnickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku

W tym miejscu warto przybliżyć działalność Rybnickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku², który powstał na początku 2002 roku w ramach programu „Aktywni żyją bezpieczniej”, realizowanego w Rybniku przez członków Regionalnego Towarzystwa Oświaty Zdrowotnej. Inspiracją i bodźcem do utworzenia Uniwersytetu Trzeciego Wieku stały się organizacje seniorskie w Anglii, z którymi miała okazję zapoznać się ówczesna przewodnicząca Regionalnego Towarzystwa Oświaty Zdrowotnej,

² W artykule wykorzystałem informacje dotyczące działalności Rybnickiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku, zamieszczone na stronie internetowej: <http://www.rybnik.pl/rkutw/> (dostęp: 28.08.2014.)

Danuta Mrozek³, uczestnicząc w wizycie studialnej, finansowanej przez angielski fundusz „Know How”, w ramach programu europejskiego na rzecz ROW „Wspólnota”. Jednakże najbardziej pomocne i owocne były wizyty inicjatorce przedsięwzięcia w polskich Uniwersytetach Trzeciego Wieku. W Polsce odwiedziła ona kilka podobnych ośrodków, funkcjonujących najczęściej przy wyższych uczelniach.

Zajęcia, które odbywają się przeważnie na Wydziale Humanistycznym, dostosowane są do potrzeb ludzi, którzy na ogół przekroczyli sześćdziesiąty rok życia, byli aktywni intelektualnie i zawodowo⁴, przy czym największą grupę stanowią przeważnie byli nauczyciele, lekarze, ekonomiści. Zajęcia te wpływają znacząco na zwiększenie sprawności intelektualnej, psychicznej i fizycznej uczestników, służą integracji środowiska emeryckiego, jak i jego aktywizacji w życiu społecznym.

Na terenie Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku działają następujące sekcje:

- brydżowa i szachowa;
- sekcja plastyczna „Impresja”;
- turystyczna;
- „Teatr na Pięterku 60+”;⁵
- liderzy grup programowych⁶.

Ponadto Rybnicki Uniwersytet Trzeciego Wieku oferuje również jako jedyny w kraju Wydział Techniczny⁷.

³ Danuta Mrozek pełniła funkcję Prezesa Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku od 2002 roku do 3 marca 2011 roku. Nadzwyczajne Walne Zgromadzenie Członków UTW w dniu 3 marca 2011 roku nadało godność Członka Honorowego UTW w Rybniku Pani Danucie Mrozek jako inicjatorce powstania UTW, autorce jego sukcesów, kierującej nim przez dziewięć lat z wielkim zaangażowaniem i wzorową wiedzą fachową. W tym też dniu na Nadzwyczajnym Walnym Zgromadzeniu Członków UTW Rybnik wybrano mgr inż. Marię Białek na funkcję Prezesa Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku.

⁴ Warto nadmienić, iż ludzie ci zdobywają duże sukcesy w konkursach wojewódzkich, ogólnopolskich, a nawet międzynarodowych.

⁵ „Teatr na Pięterku 60 +” wystawił w 2013 roku m. in. spektakl pt. „Pani Twardowska”. Warto dodać, iż przy Rybnickim Uniwersytecie Trzeciego Wieku działa także zespół wokalny „Moderato” wraz z solistami: Dorotą Gatnar i Stanisławem Pająkiem, który gościnnie wystąpił m.in. na Ogólnopolskich Juwenaliach Trzeciego Wieku w Warszawie.

⁶ Członkowie Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku biorą również czynny udział w warsztatach (np. muzycznych pod hasłem: „Barwa w muzyce” czy plastycznych z rękodzieła artystycznego).

⁷ W dniu 23 lutego 2012 roku z okazji dziesięciolecia Uniwersytetu Trzeciego Wieku słuchacze obejrzeni krótki film przedstawiający historię i osiągnięcia Wydziału Technicznego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Rybniku. Następnie niektórzy z wykładowców zostali uhonorowani Dyplomami Uznanie za współpracę i przekazywanie wiedzy w ramach Wydziału Technicznego.

Różne formy aktywności osób starszych znajdują również odzwierciedlenie w realizowanych projektach, współfinansowanych ze środków miasta Rybnika.

„Rybniccy seniorzy wzorem aktywności osób starszych” – to projekt realizowany w okresie od 14 maja do 30 czerwca 2014 roku, którego zadaniem był rozwój różnych form aktywizacji i integracji społecznej osób starszych w obszarze kultury⁸, sztuki, ochrony dóbr kultury i dziedzictwa narodowego po tytule „Udział solistów i Tria Kameralnego Uniwersytetu Trzeciego Wieku Rybnik w Juwenaliach III wieku w Warszawie”.

„Zdrowie to skarb seniora” – to projekt, który był realizowany przez Uniwersytet Trzeciego Wieku w okresie od 1 lutego do 31 grudnia 2014 roku. Działania w ramach projektu obejmowały:

- wygłoszenie wykładów przez pracowników naukowych (m.in. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach) na temat różnych form aktywizacji osób starszych⁹;
- udział w warsztatach w celu doskonalenia umiejętności z zakresu profilaktyki zdrowotnej;
- udział w zajęciach kół zainteresowań promujących zdrowy tryb życia.

Na szczególną uwagę zasługuje różnorodność tematyczna wykładów i prelekcji¹⁰ z różnych dziedzin nauki, sztuki, medycyny itp., wygłaszanych przez wybitnych specjalistów¹¹.

⁸ W ramach realizacji projektu dotyczącego m.in. poznawania kultury śląskiej 29 maja 2014 roku Edyta Korepta, nauczyciel akademicki UŚ (Filia w Cieszynie), wygłosiła wykład nt.: „Janina Podlodowska – poetka i pedagog”. Przedstawiona została twórczość poetki, znana i doceniana nie tylko w Rybniku, czego dowiodła m.in. prezentacja jej poetyckiego dorobku w Teatrze im. J. Słowackiego w Krakowie w marcu 2014 roku. Podkreślono również rolę Janiny Podlodowskiej w powołaniu Rybnickich Dni Literatury, a także w działalności grupy literackiej „Kontakty”, oraz w nawiązywaniu szerokich więzi kulturowych i osobistych z Gustawem Morcinkiem i Zofią Kossak-Szczucką. W spotkaniu wzięli udział byli uczniowie Janiny Podlodowskiej, głównie absolwenci Liceum Pedagogicznego w Rybniku, gdzie, pracując jako nauczycielka języka polskiego, wykształciła wielu nauczycieli rybnickich szkół.

⁹ W ramach realizacji projektu „Zdrowie to skarb seniora”, mgr Marek Jaskola wygłosił wykład nt.: „Witaminy, minerały, suplementy – prawda i mity”. W trakcie wykładu zwrócono uwagę na różnicę między lekami a suplementami, zaś dr Stanisława Mielimąka (UŚ) wygłosiła wykład pt. „Porozumiewanie się w wieku późnej dorosłości”, w trakcie którego omówione zostały zagadnienia dotyczące skutecznego porozumiewania się w procesie komunikacji.

¹⁰ Niektórzy studenci Uniwersytetu Trzeciego Wieku z Rybnika są także słuchaczami wykładów wygłaszanych przez specjalistów w kraju (np. na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach) i za granicą (np. w Parlamencie Europejskim w Brukseli).

¹¹ W niniejszym artykule dokonałem wyboru wykładów i prelekcji za lata 2013–2014. Odnotujmy także fakt, iż pod patronatem Stowarzyszenia Rybnickiego Uniwersytetu

Przykładowo:

- wykłady z zakresu literatury: „Wielkie miłości polskiego średniowiecza”; „Średniowieczni polscy święci – czy naprawdę tacy święci?”; „Tadeusz Kijonka – poeta i dziennikarz”; „Poezja śpiewana – według tekstów Juliana Tuwima”; spotkanie autorskie z rybnicką poetką Zofią Buczek-Bielawską, autorką dwóch zbiorów poezji: *Droga życia i Mijają lata*¹²; „Ulubione utwory literackie (wg propozycji słuchaczy)”; „Poetyckie spojrzenie na upływ czasu”; „Kabaret na Górnym Śląsku w czasach PRL – u”;
- wykłady z zakresu medycyny: „Witaminy, minerały, suplementy – prawda i mity”; „Przyczyny i objawy przewlekłej niewydolności nerek”; „Czerniak skóry i oka”; „Interakcja leków”; „Kiedy smutek jest chorobą”; „Jaskra”; „Fitoterapia dla seniorów”; „Nietrzymanie moczu”; „Problemy z niedosłuchem”; „Błędy żywieniowe osób starszych”; „Fibromyalgia”;
- wykłady z zakresu historii sztuki: „Bauhaus”; „Suprematyzm i konstruktywizm”; „Surrealizm”; „Problem własności dzieł sztuki”; „Dadaizm”; „Ekspresjonizm i futurizm w malarstwie europejskim początku XX wieku”; „Kubizm”; „Śląska nieprofesjonalna twórczość plastyczna typu ludowego”; „Leonardo da Vinci a my”;
- wykłady z zakresu historii: „Henryk Sławik – zapomniany bohater wszech narodów”; „Historia Jakuba i Dawida – dwóch ocalałych z Holocaustu”; „Synagogi dawniej i dziś”; „Nefretete – najpiękniejsza kobieta świata”; „Kopalnia Rymer we wspomnieniach i fotografii”; „Bitwa Pszczyńska”; „Higiena, ubiór i jedzenie od średniowiecza do współczesności”; „Nietypowe muzea w Polsce”; „Tajemnice dworskie władców polskich”; „Regionalizm w dobie globalizacji. Współczesne rozumienie regionalizmu”;
- wykłady z zakresu turystyki: „Wspomnienia z podróży do Meksyku”; „Miasta portowe Europy – Gdańsk, Kolonia, Oslo”; „Wspomnienia z podróży do Peru i Boliwii”;
- wykłady z zakresu ekonomii i przedsiębiorczości: „Złoty czy euro?”; „Pomoc społeczna w Rybniku”; „Czy Rybnik jest bogatym miastem – źródła jego zasobności”;

Trzeciego Wieku wydano dwie cenne pozycje – pierwszą autorstwa Jadwigi Mandery i Anieli Tajner: *Poczet polskich królowych i księżnych*, Katowice 2008; oraz Franciszka Spychy i Jerzego Natkańca: *Nie pozwólmy zapomnieć o hucie Silesia*, Katowice 2008.

¹² W wierszach Rybniczanki odtworzone są wydarzenia, w których autorka uczestniczyła oraz zdarzenia losowe, które znacząco wpłynęły na jej życie.

- wykłady z zakresu wiedzy o społeczeństwie – „Wybory do Parlamentu Europejskiego”; „Oblicze Unii Europejskiej”; Uniwersytety Trzeciego Wieku kreatorem efektywnych zmian w środowisku lokalnym”;
- wykłady z zakresu prawa – „Prawa człowieka osób starszych”; „Prawa konsumenckie”;
- wykłady z zakresu informatyki i techniki: „Nowości elektroniki użytkowej”; „Nasza planeta bez elektrośmieci”;
- wykłady z zakresu fizyki – „Cząstki Higgsa”;
- wykłady z zakresu przyrody – „Rezerwat Łęczczok – perła śląskiej przyrody”.

Podsumowanie

Okazuje się, że wiek nie stanowi bariery w sensie poznawczym, gdyż dla ludzi „trzeciego wieku” przyswajanie wiedzy to nie tylko sposób na spędzanie większej ilości wolnego czasu, którym obecnie dysponują. Bardzo często mogą tę wiedzę wykorzystać z pożytkiem dla siebie i najbliższych. Edukacja ustawiczna to nie tylko szansa na lepsze życie, ale i warunek, by sprostać życiu w zmieniającej się rzeczywistości.”¹³

Nasuwa się zatem wniosek, że można zdobywać wiedzę również po zakończeniu kariery zawodowej. Ludzie starsi chcą się ze sobą spotykać, wyrażają chęć niesienia wzajemnej pomocy oraz dzielenia się doświadczeniem zawodowym i życiowym.

Bibliografia

Luber D., *Edukacja i wychowanie dorosłych w kontekście refleksji o osobie andragoga*, Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук’янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганськ: Вид-во „Ноулідж”, 2014, s. 123-133.

<http://www.rybnyk.pl/rkutw/> (dostęp: 28.08.2014).

Wypowiedź uczestnika zajęć (dostęp: 23.03.2009).

¹³ Cyt. za: wypowiedź uczestnika zajęć (dostęp: 23.03.2009).

Monika Kupiec

Mianowany nauczyciel języka polskiego w Zespole Szkół Nr 5 w Wołominie

Nauczyciel języka polskiego i uczeń klasy IV w rzeczywistości aktualnych zmian – między kompetencjami a oczekiwaniami w pokonaniu progu

A Polish language teacher and a pupil of grade 4 in the
reality of current changes – between the competences
and expectations when overcoming the threshold

Słowa kluczowe

próg edukacyjny, adaptacja ucznia, specyfika nauczania przedmiotowego, oczekiwania nauczycieli języka polskiego względem kompetencji językowych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych dziecka w klasie IV, oczekiwania nauczycieli w kontekście obniżenia wieku inicjacji szkolnej, wpływ obniżenia wieku inicjacji szkolnej na sposób pracy nauczyciela języka polskiego w klasie IV.

Streszczenie

W edukacji podstawowej wyróżniamy dwa progi – próg przejścia do klasy I. i mniej rozpoznany próg przejścia do klasy IV, który jest tematem przewodnim niniejszego artykułu. Analizując aktualną literaturę, autorka definiuje pojęcie progu i wiąże go z wieloma istotnymi zmianami w rozwoju językowym, poznawczym, emocjonalnym i społecznym dziecka w klasie IV. Artykuł przybliży czytelnikowi w zarysie istotę kształcenia zintegrowanego, kompetencje dziecka po ukończeniu klasy III oraz warunki nauczania przedmiotowego. Podkreśla korelację między poziomem aktywizacji ucznia w kl. I-III a poziomem trudności, rodzajem strategii adaptacyjnych, poczuciem podmiotowości i samopoczuciem dziecka w klasie IV. Artykuł przedstawia także wyniki wstępnych badań autorki. W kręgu zainteresowań

badawczych znalazły się wymagania nauczycieli języka polskiego względem ucznia w klasie IV w aspekcie językowym, poznawczym, emocjonalnym i społecznym, a także system udzielanego mu wsparcia. Kluczowe miejsce w kręgu zainteresowań badawczych zajmuje obniżenie wieku inicjacji szkolnej i implikacje tego faktu dla nauczania języka polskiego w klasie IV. Najważniejszym celem podjętych badań było: zbadanie opinii nauczycieli języka polskiego w klasie IV, dotyczących adaptacji uczniów 9-letnich do wymagań edukacji przedmiotowej. W przebiegu badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i zastosowano technikę wywiadu indywidualnego. Materiał uzyskany podczas badań został posegregowany zgodnie z określonymi problemami badawczymi oraz poddany analizie. W podsumowaniu zostały sformułowane wnioski, które powinny stać się wyjściem ku niezbędnej refleksji dotyczącej praktyki nauczycielskiej w nauczaniu języka polskiego w klasie IV w kontekście obniżenia wieku rozpoczęcia nauki w szkole.

Key words

school threshold, student's adaptation, characteristic teaching subject, Polish teachers' expectation for the children's language, cognitive, emotional and social competence in 4. class, teachers' expectation and the lowering the age of the starting of school, effect of the lowering the age of the starting of school on the Polish teachers' practising in 4. class

Summary

During primary education there are two important thresholds – in 1. class and in 4. class. In fact this last one is the least researched actually. In this article the author defines the concept of the school threshold and connects it with some very important changes in the children's language, cognitive, emotional and social competence in 4. class. This text closes the features of the integrated education, talks about the children's competence in 3. class and describes the specific conditions of the teaching subject. The author draws our attention to the connection between the level of the child's activity during the integrated education and the child's problems, kinds of the adaptation strategies, subjectivity and frame of mood in 4. class. This article is the resume of the preliminary studies. The main research interests are the Polish teacher expectations for the child's language, cognitive, emotional and social competence in 4. class and the system of the support in school. But the most important research interests is the effect of the lowering the age of the starting of school on the Polish teachers' practising in 4. class. The main aim was researching of the Polish teachers' opinions about the younger students' school adaptation to the conditions of the teaching subject. The author used the diagnostic survey and the individual interview. The results were segregated and analyzed. In summary there are some conclusions regarding to the Polish teacher's practising in teaching the younger student in 4. class.

Już w edukacji podstawowej wyróżnia się dwa wszystkim znane progi – próg przejścia do klasy pierwszej i próg przejścia do klasy czwartej. Z perspektywy ucznia te progi nie są tylko symboliczne.

Najczęściej zwracamy uwagę na ten pierwszy próg edukacyjny – moment przejścia do klasy pierwszej, który wiąże się z rozpoznaniem dojrzałości szkolnej i przygotowaniem dziecka do pełnienia roli ucznia pod wieloma aspektami – w sferze rozwoju fizycznego, procesów poznawczych, rozwoju emocjonalno-motywacyjnego oraz społecznego. Dzięki licznym badaniom dotyczącym pierwszego progu edukacyjnego dziś bardzo precyzyjnie jesteśmy w stanie określić, jaki poziom osiągnięć rozwojowych w każdej ze sfer zapewni dziecku sukces lub – z drugiej strony – umiemy przewidzieć trudności i zaplanować skuteczne profilaktyczne działania edukacyjne.

Równie ważny, ale mniej rozpoznany jest drugi próg edukacyjny, wiążący się z przejściem dziecka do klasy czwartej. Rozpoznanie trudności ucznia na progu edukacji przedmiotowej staje się konieczne nie tylko ze względu na skuteczne zaplanowanie procesu edukacyjnego, ale także w perspektywie zachodzących zmian – w klasie czwartej przecież będą uczniowie o rok młodsi.

Renata Michalak w swojej rozprawie *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej* przedstawia szerokie studium teoretyczno-empiryczne na temat procesu adaptacji dziecka w klasie IV. Według autorki, próg oznacza granicę między dwoma środowiskami dziecka, między tym, co znane, a tym co nieznanie, stan wielkiego napięcia intrapsychnicznego i interpersonalnego, trudności w podejmowaniu nowych wyzwań. Próg uosabia zmianę roli społecznej samego ucznia, ale i rodziców, i nauczycieli¹.

W świetle badań przedstawionych przez autorkę wielu uczniów od samego początku nauki w klasie IV przejawia trudności adaptacyjne (jawne lub utajone) w specyficznych warunkach nauczania przedmiotowego. Konstytuują one zmiany, z którymi musi się skonfrontować uczeń klasy IV na progu. Są to głównie oczekiwania nauczycieli związane z: nowym cyfrowym sposobem oceniania, szybkim tempem pracy, odmienną organizacją procesu kształcenia, relacją z wychowawcą/nauczycielami, sposobami sprawdzania umiejętności i wiedzy, ilością prac domowych, organizacją lekcji².

¹ R. Michalak, *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2013, s. 83-85.

² Tamże, s. 86, s. 316-317.

Nawarstwianie się trudności jest wynikiem wymagań nieadekwatnych do możliwości absolwenta edukacji wczesnoszkolnej i jego wyuczonych zachowań, u podstaw których leży dotychczasowa wiedza i umiejętności.

We wrześniu 2017 roku trzecioklasiści przekroczą obowiązkowo próg edukacji przedmiotowej, ukończywszy 9 r.ż., rozwojowo w wieku, w którym to właśnie osoba nauczyciela jest źródłem kompetencji (wiedzy i umiejętności), odpowiedzi na wszelkie pytania, źródłem samooceny³. Przekroczą próg IV klasy z bagażem różnych doświadczeń: wyuczonymi strategiami działania, obrazem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który ujawni się w rodzaju adaptacji dziecka w nowych warunkach (w adaptacji aktywnej, podmiotowej, konstruktywnej, biernej czy w fobii szkolnej)⁴.

Na szkolną adaptację składa się gęsta i trudna do zdefiniowania sieć czynników genetyczno-środowiskowych. W klasie IV w dużej mierze to warunki środowiskowe, doświadczenia sprzyjają adaptacji dziecka do roli ucznia⁵. Zasadne zatem staje się nakreślenie konkretnych zadań, jakie stoją przed nauczycielem każdego przedmiotu w klasie IV, na którego „barkach” spoczywa przebieg adaptacji dziecka do roli ucznia w edukacji przedmiotowej, a tym samym od którego zależy sukces na wyższych szczeblach nauki w szkole. Takiej próby dokonuje R. Michalak, która w analizie zadań nauczyciela wspierającego adaptację ucznia do wyzwań edukacji przedmiotowej wskazuje na: zadania w zakresie diagnozowania i monitorowania bieżącego funkcjonowania uczniów, zadania w zakresie planowania działań wspierających uczniów w procesie adaptacji, zadania w zakresie komunikowania wspierającego uczniów w procesie adaptacji⁶. Badaczka podkreśla wielką rolę współpracy nauczyciela przedmiotu i nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wyniki badań R. Michalak wskazują, że większość badanych nauczycieli przedmiotu w kl. IV-IV oczekuje od czwartoklasisty „dopasowania się” do formalnego systemu wymagań szkolnych, wykluczając swoją w tym rolę, co świadczy o braku kompetencji w tym zakresie. R. Michalak zestawia listę kompetencji nauczyciela niezbędnych do efektywnego procesu adaptacji czwartoklasistów⁷ i dokonuje pomiaru. Wyniki badań odzwierciedlają braki na-

³ A.I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwoju*, Sopot 2013, s. 280.

⁴ R. Michalak, dz. cyt., s. 105-106.

⁵ Tamże, s. 88.

⁶ Tamże, s. 109.

⁷ Tamże, s. 233.

uczycieli w zakresie wielu istotnych umiejętności, m.in. dyscyplinowania uczniów, dostosowania zadania do możliwości dziecka, włączania rodzica w proces edukacji dziecka.

Ten obraz edukacji przedmiotowej nasunął wiele pytań. Interesowało mnie, jak „poradzi sobie” edukacja polonistyczna z uczniem o rok młodszym? Jakie zmiany w sposobie funkcjonowania nauczyciela przedmiotu język polski są absolutnie konieczne? Jakimi kompetencjami powinien dysponować nauczyciel języka polskiego w klasie IV, aby mieć szansę rzetelnie wypełnić swoje zadania? Na czym polegają w istocie te zadania?

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie opinii nauczycielek języka polskiego uczących w klasach IV na temat obniżenia wieku szkolnego i jego implikacji dla nauczania przedmiotowego. Opinie uzyskane w formie wywiadu są próbą uchwycenia kondycji czynnych nauczycieli przedmiotu język polski do pracy z dzieckiem metrykalnie młodszym. Jednocześnie należy zaznaczyć, że na dzień dzisiejszy nie ma dostępnych badań rozwoju kompetencji komunikacyjnych dzieci, które kończyły edukację wczesnoszkolną o rok wcześniej i jako dziewięciolatki rozpoczną edukację polonistyczną w systemie przedmiotowym. Zebrany materiał jest cenny szczególnie ze względu na możliwość sformułowania pewnych przypuszczeń, które mam nadzieję – staną się wyjściem ku niezbędnej refleksji.

I. Kompetencje ucznia po edukacji wczesnoszkolnej a adaptacja do roli ucznia IV klasy

B. Michalak w badaniach przedstawia niezbędne warunki adaptacji ucznia w klasie IV według nauczycieli przedmiotu. 77% nauczycieli twierdzi, że absolwent III klasy nie jest przygotowany do podjęcia roli ucznia klasy IV, a 89% podkreśla, że to właśnie system kształcenia zintegrowanego temu nie sprzyja.

Istotą kształcenia zintegrowanego jest koncepcja całościowa, wynikająca z nadrzędnego założenia integralnego rozwoju dziecka, a więc właściwie pojmowana wynika wprost z natury dziecka – synkretycznego postrzegania rzeczywistości, zmysłowej percepcji, braku obiektywizmu poznawczego i umiejętności dostrzegania części strukturalnych, rozdzielania przeżyć poznawczych i emocjonalnych, poznawania świata całym sobą⁸. Inny niż zintegrowany sposób kształcenia dzieci do 9 r.ż. wynika z nieznamomości teorii psychologii rozwojowej małego dziecka.

⁸ Tamże, s. 221-222.

Wiek szkolny (trwający od 6/7 do 10/12), ostatni etap dzieciństwa w rozwoju człowieka, opisuje K. Appelt, powołując się na najnowsze badania z zakresu psychologii rozwojowej dziecka⁹. Najważniejszym osiągnięciem rozwojowym autorka określa procesy powstawania poczucia kompetencji i kształtowania się samooceny dziecka, postępujące wraz z rozwojem fizycznym, zmianami w sferze poznawczej, emocjonalnej, społecznej i moralnej. Badaczka oddzielny rozdział poświęca potrzebie kompetencji i poczuciu kompetencji, w którym podkreśla rolę edukacji elementarnej w tym zakresie.

J. Bałachowicz¹⁰ podkreśla konieczność odejścia od pasywnej koncepcji uczenia się na rzecz organizowania procesów i zajęć, które wzbudzą zainteresowanie, wyzwolą wielostronną aktywność ucznia konstruującego swoją wiedzę, relacje ze światem i swoją indywidualność. W podmiotowym ujęciu edukacji wczesnoszkolnej, która interesuje autorkę, uczenie się nie jest pasywne, uczeń – świadomy uczestnik procesu nauczania – jest samodzielny i odpowiedzialny, a nauczyciel pełni rolę architekta środowiska edukacyjnego dziecka, w którym najważniejsze aktywności to konstruowanie, interpretowanie, zrozumienie i nadawanie osobistego znaczenia szkolnemu uczeniu się w drodze budowania uczniowskiej autonomii.

Wyniki badań nad stylami działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych¹¹ wskazują jednak, że priorytetowe nadal pozostają cele dydaktyczne, a uczeń jest postrzegany jako „system braków”, co implikuje preferowanie podporządkowania i aktywność sterowaną z zewnątrz. Badania ukazują dominację stylu instrukcyjnego w praktyce nauczycieli klas początkowych, opartego na wprowadzaniu reguł i narzucaniu zadań uczniowi, który jest bierny i nie dostrzega w uczeniu się osobistej wartości.

Wyniki badań zebranych m.in. przez H. Sowińską¹² przedstawiają obraz warunków nabywania i rozwoju kompetencji trzecioklasistów w sferze:

⁹ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: A.I. Brzezińska, dz. cyt., s. 259-302.

¹⁰ *Język – literatura – wychowanie*, red. J. Bałachowicz, S. Frycie, Warszawa 2006, s. 127-130.

¹¹ J. Bałachowicz, *Stylы działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2006, s. 309-319.

¹² *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011.

poznawczej, językowej, kompetencji matematycznych, emocjonalnych i społecznych. Zaprezentowane wyniki badań wskazują na:

- niedostatek działań z zakresu stymulowania rozwoju językowego dzieci (budowania zdań złożonych ustnie i pisemnie, obcowania z różnymi tekstami zamiast wszechobecnych kart pracy itd.);
- niski poziom kompetencji matematycznych (bazowanie na wiedzy oderwanej od umiejętności koniecznych w codziennym funkcjonowaniu)¹³;
- niski poziom kompetencji emocjonalnych (nieradzenie sobie z nieprzyjemnymi emocjami i ze stresem, stosowanie strategii nieadaptacyjnych)¹⁴;
- niedosyt doświadczeń poznawczych, brak zaangażowania mentalnego i emocjonalnego w naukę, brak zasobów wiedzy deklaratywnej, proceduralnej czy kontekstowej¹⁵;
- zależność od nauczyciela, infantylizacja form pracy, frontalna praca nauczyciela, brak współpracy z rówieśnikami, wypaczenie idei integracyjności poprzez „powrót” do nauczania przedmiotowego¹⁶.

Krytycznego obrazu dopełnia także opinia Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej KNP PAN z 6 marca 2013 roku przygotowana przez D. Klus-Stańską. Idea obniżenia wieku szkolnego jest oceniana jako trafna, jednak przed jej wdrożeniem zaleca się poważne zreformowanie działania szkoły dotyczące m.in.: nieprzystosowania szkoły do potrzeb dzieci 6-letnich, przestarzałej metodyki, braku aktywności badawczej na lekcjach, incydentalności pracy w grupie, organizacji przestrzeni sali lekcyjnej jak w XIX wieku. Międzynarodowe wyniki badań wyników nauczania w klasach I-IV i na wyższych szczeblach edukacji wskazują, że polscy uczniowie osiągają najlepsze wyniki w tych dziedzinach, w których szkoła jeszcze „nie zdążyła wygasić osobistych kompetencji dzieci”¹⁷.

¹³ G. Rura, M. Klichowski, *Kompetencje matematyczne – założone sposoby kształtowania i dyskursy popkulturowe*, w: H. Sowińska (red.), dz. cyt., s. 240-241.

¹⁴ K. Mikołajczyk, *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, w: H. Sowińska (red.), dz. cyt., s. 269-270.

¹⁵ R. Michalak, *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej*, w: H. Sowińska (red.), dz. cyt., s. 167.

¹⁶ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, w: H. Sowińska (red.), dz. cyt., s. 300-301.

¹⁷ D. Klus-Stańska, *Opinia Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej KNP PAN z dn. 6.03.2013*, <http://www.pan.uz.zgora.pl> (dostęp: 9.07.2013).

J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow¹⁸ ukazują istotę kompetencji kluczowych, warunków i możliwości ich rozwijania w pracy z dzieckiem w edukacji początkowej. Nowatorska w treści, formy i metody praca zbiorowa opiera się na postulatach psychologii i pedagogiki konstruktywizmu poznawczego i społecznego. W najkorzystniejszej bowiem sytuacji jest mały uczeń, którego nauczyciel „kreuje progresywną kulturę pedagogiczną, która przygotowuje ucznia do aktywnej i twórczej adaptacji do zmian zachodzących w nim samym i w środowisku zewnętrznym”¹⁹. To uczeń, który był zanurzony w konstruktywistycznej kulturze pedagogicznej całej szkoły. W tak pojętym środowisku edukacyjnym budowanie wiedzy zależy od stopnia zaangażowania ucznia w jej poszukiwanie i odkrywanie na drodze polisensoryczności oraz od doświadczania przyjemnych przeżyć, odczuć i emocji z tym związanych²⁰. Zależy od wypełniania podstawowego zadania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, kiedy przyjmuje on odpowiedzialność za uczniowskie „opanowanie kompetencji poznawczych, społecznych, emocjonalnych, motorycznych na takim poziomie, który czyni go gotowym do wejścia w strefę najbliższego rozwoju, wyznaczoną przez wymagania edukacji przedmiotowej”²¹. Stanie się to na drodze: organizacji zróżnicowanych w strategię, metody, formy, cele i treści sytuacji edukacyjnych, respektowania paradygmatu indywidualizacji, podejmowania działań wspierających i profilaktycznych.

W świetle przytoczonych faktów należy uświadomić sobie, że na progu edukacji przedmiotowej staje uczeń ze zróżnicowanym bagażem doświadczeń, wiedzy i umiejętności, od których zależy rodzaj uruchamianej strategii adaptacyjnej w nowej rzeczywistości szkolnej. Zachodzi tutaj widoczna korelacja między poziomem aktywizacji ucznia w kl. I-III a poziomem trudności, rodzajem strategii adaptacyjnych, poczuciem podmiotowości i samopoczuciem dziecka w klasie IV. Dzieci odpowiednio stymulowane w edukacji elementarnej uruchamiają więcej zachowań, które świadczą o ich aktywnej adaptacji, np. aktywnie uczestniczą w życiu klasy, są spontaniczne, otwarte, dociekliwe²². Jak pokazują badania R. Michalak najczęs-

¹⁸ *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, Kraków 2013, s. 8.

¹⁹ B. Michalak, dz. cyt., s. 102.

²⁰ Tamże, s. 139-140.

²¹ Tamże, s. 110.

²² Tamże, s. 318.

ciej jednak uruchamiane przez uczniów strategie zachowań są oparte na lęku (70% badanych dzieci)²³.

II. Projekt badań własnych

W centrum zainteresowań badawczych przedstawionych w niniejszym artykule znalazły się oczekiwania nauczycieli języka polskiego w klasie IV wobec ucznia o rok młodszego w perspektywie obowiązkowego obniżenia wieku rozpoczęcia edukacji.

Przyjętym w badaniu oczywistym założeniem był fakt, że na adaptację uczniów do wymagań edukacji polonistycznej wpływają ich dotychczasowe doświadczenia szkolne w klasach I-III oraz warunki stworzone przez nauczycieli języka polskiego na etapie edukacji przedmiotowej na początku klasy IV. W kręgu zainteresowań badawczych znalazły się zatem wymagania nauczycieli języka polskiego względem ucznia w klasie IV w aspekcie językowym, poznawczym, emocjonalnym i społecznym, a także system udzielanego mu wsparcia. Podjęto próbę zdefiniowania trudności adaptacyjnych dzieci do wymagań nauczycieli języka polskiego, zdefiniowania pojęcia sukcesu edukacyjnego nauczyciela języka polskiego w klasie IV oraz nazwania kompetencji nauczyciela wspierającego proces adaptacji ucznia. Kluczowe miejsce w kręgu zainteresowań badawczych zajmuje obniżenie wieku inicjacji szkolnej i implikacje tego faktu dla nauczania języka polskiego w klasie IV.

Najważniejszym celem podjętych badań uczyniono: zbadanie opinii nauczycieli języka polskiego w klasie IV, dotyczących adaptacji uczniów 9-letnich do wymagań edukacji przedmiotowej. Wyznaczono następujące cele pośrednie:

- zbadanie wymagań nauczycieli języka polskiego względem ucznia 10-letniego w klasie IV w aspekcie językowym, poznawczym, emocjonalnym, społecznym;
- zbadanie trudności adaptacyjnych dzieci 10-letnich na lekcji języka polskiego w opinii nauczycieli;
- zbadanie warunków procesu dydaktycznego na lekcji języka polskiego w klasie IV, mającego sprzyjać adaptacji ucznia 10-letniego do warunków edukacji przedmiotowej;
- stworzenie obrazu kompetentnego nauczyciela w pracy z uczniem w klasie IV w opinii nauczycieli;

²³ Tamże, s. 317.

- zbadanie wpływu obniżenia wieku rozpoczęcia nauki w klasie IV na wymagania nauczycieli języka polskiego względem ucznia w aspekcie językowym, poznawczym, emocjonalnym i społecznym;
- stworzenie obrazu edukacji polonistycznej ucznia o rok młodszego.

W kontekście przedstawionych powyżej celów badawczych sformułowano następujące problemy badawcze:

- Jakie są obecnie oczekiwania nauczycieli języka polskiego względem ucznia?
- Jakie są obecnie doświadczenia adaptacyjne uczniów na lekcji języka polskiego?
- Jak fakt obniżenia wieku szkolnego wpłynie na oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec ucznia?
- Jak fakt obniżenia wieku szkolnego wpłynie na sposób pracy nauczyciela polonisty w klasie IV?

Badaniom zostało poddanych 13 nauczycielek języka polskiego, pracujących w klasach IV w szkołach na terenie gminy Wołomin w województwie mazowieckim. Niewielka grupa badanych wynika z charakteru badań, które są uznane za wstępne, na użytek niniejszego artykułu. Placówki, z których rekrutowały się badane znajdowały się na terenach wiejskich (2 szkoły) i miejskich (5 szkół). Badane nauczycielki posiadały różny staż pracy: od 2 do 4 lat (2 nauczycielki), od 8 do 10 lat (3 nauczycielki), od 12 do 18 lat (4 nauczycielki), od 22 do 28 lat (4 nauczycielki). Większość badanych pełniła funkcję wychowawcy klasy od początku pracy zawodowej, 2 nauczycielki – poza okresem stażu. Badane nauczycielki posiadały wymagane kwalifikacje zawodowe: tytuł magistra po 5-letnich studiach filologii polskiej (9), uzupełniane kwalifikacje na studiach podyplomowych filologii polskiej (trzysemestralne) po ukończonych 5-letnich studiach pedagogicznych (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, edukacja początkowa, nauczanie początkowe, pedagogika ogólna) (3), licencjat po 3-letnich studiach filologii polskiej (1).

W przebiegu badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i zastosowano technikę wywiadu indywidualnego. Zastosowanie tej techniki wymagało opracowania narzędzia badawczego, a mianowicie arkusza wywiadu. Pytania wywiadu były skierowane do nauczycieli języka polskiego w klasie IV szkoły podstawowej i zostały skonstruowane w sposób otwarty. Arkusz wywiadu zawierał następujące pytania, opracowane na podstawie studium teoretyczno-empirycznego R. Michalak *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej*:

- Jaka według Pani jest najbardziej pożądana kompetencja językowa (komunikacyjna) ucznia klasy IV na progu nauki przedmiotu język polski?
- Jakich cech i umiejętności oczekuje Pani od ucznia, które są ważne w dobrej adaptacji do zmian po klasie III, a które są niezbędne na lekcjach języka polskiego?
- Jakie są warunki dobrego dostosowania się do Pani wymagań na lekcji języka polskiego w klasie IV?
- Jakie trudności są przyczyną złej adaptacji uczniów do Pani wymagań na lekcji języka polskiego?
- Od czego zależy sukces nauczyciela języka polskiego w pracy z uczniem w klasie IV?
- Jakie w Pani szkole istnieją formy pomocy udzielanej czwartoklasistom na początku nauki?
- Jak funkcjonują ci uczniowie w pierwszych miesiącach nauki u Pani na lekcji?
- Jakie kompetencje według Pani są niezbędne w pracy z uczniem w IV klasie?
- Jak obniżenie wieku ucznia w klasie IV wpłynie na Pani oczekiwania wobec niego?
- Jakich trudności uważa Pani, że może być więcej?
- Jak obniżenie wieku ucznia wpłynie na sposób Pani pracy?

Wypowiedzi nauczycieli były nagrywane za zgodą badanego, a następnie były poddawane deskrypcji. Materiał uzyskany podczas badań został posegregowany zgodnie z określonymi wyżej problemami badawczymi oraz poddany dogłębnej analizie.

III. Oczekiwania nauczycieli języka polskiego wobec kompetencji dziecka na progu edukacji w klasie IV – wyniki badań własnych

Za L. Wygotskim można powiedzieć, że dziecko, które kończy edukację wczesnoszkolną, opuszcza obiektywnie i formalnie zdefiniowaną strefę aktualnego rozwoju i wkracza (na progu klasy IV) w strefę najbliższego rozwoju. „Przejście to może uruchomić potężny mechanizm rozwoju, ale tylko wtedy, kiedy dziecko jest jednocześnie dojrzałe, by opuścić dany etap rozwoju, i gotowe, by wejść w nieznaną”²⁴. „W procesie budo-

²⁴ R. Michalak, dz. cyt., s. 147.

wania równowagi, a więc aktywnego i bezpiecznego wkraczania w strefę najbliższego rozwoju (pokonywania progu), nieocenione znaczenie ma wsparcie osób bardziej kompetentnych²⁵ – głównie nauczycieli.

Adaptacja dziecka zależna od jego indywidualnych możliwości została wskazana przez 4 na 13 nauczycielek. Rola nauczyciela w kierowaniu tym procesem została podkreślona w odpowiedziach dotyczących sposobów pomocy na terenie szkoły w adaptacji czwartoklasisty. Część (6 nauczycielek) zaczyna od systemu pomocy w szkole, wymienia zajęcia dodatkowe, 7 – skupia się przede wszystkim na osobistym zaangażowaniu „tu i teraz”, opowiada o swoich sposobach, postępowaniu, reakcjach, które dotyczą: integracyjnych zajęć (zabaw, konkursów, przedstawień, zajęć otwartych), lekcji organizacyjnych (dotyczących procesu lekcyjnego, tego, jak się uczyć), łagodnego oceniania i braku krytykowania (braku oceniania), trosce, opiekuńczości, „matkowaniu”.

Wizerunek przyszłej klasy IV złożonej z 9-latków badane nauczycielki budują na obrazie ucznia o rok młodszego, uczęszczającego do klasy IV obecnie, część z nich przyznaje się do trudności w uchwyceniu obrazu całej klasy tylko na podstawie dotychczasowych doświadczeń.

„Podstawę nauczania stanowią nieuchronnie poglądy o naturze umysłu ucznia. Przekonania i przypuszczenia dotyczące nauczania – w szkole lub w innym dowolnym kontekście – stanowią bezpośrednie odzwierciedlenie przekonań i przypuszczeń nauczyciela na temat ucznia²⁶. I odwrotnie – w ramach samospełniającej się przepowiedni (pojęcie to wprowadził R. Merton w 1948 r.) – przypuszczenia nauczyciela dotyczące ucznia kształtują jego metody pracy, których „uczeń” staje się „produktem”. Powyższe stwierdzenia upewniają, że jest zasadne konstruowanie wizerunku przyszłej klasy 9-latków nie tylko ze względu na ekonomikę pracy nauczyciela, ale także w wymiarze kulturowym, społecznym. Tylko jedna z nauczycielek wyraziła opinię, że „być może zastanawiamy się na tym, co niekoniecznie będzie miało miejsce”, a więc obniżenie wieku szkolnego dziecka w klasie IV nie będzie rodzajem zmiany, którą można „spostrzec”, która będzie uchwytta wśród wszystkich rodzajów zmian zachodzących w uczeniu, a przez to – nie warto się nią zajmować. Należy zaznaczyć, że grupa badanych nauczycielek, pracujących z uczniem w klasie IV jest jednak świadoma zmian, z którymi musi zmierzyć się uczeń na progu edukacji przedmiotowej. Wszystkie badane osoby pod-

²⁵ Tamże, s. 148.

²⁶ J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 74.

kreślają konieczność konfrontacji ucznia z większą liczbą nauczycieli, o różnych wymaganiach, nowymi przedmiotami wymagającymi więcej nauki i pracy w domu, cyfrowym sposobem oceniania.

Zdaniem M. Żytka²⁷, charakterystyczne schematy myślenia występujące wśród nauczycieli to wynik ich doświadczeń: dydaktycznych (bezpośrednie nauczanie języka polskiego w klasie IV), edukacyjnych (rozwijanie ich osobistych kompetencji), społecznych (bycie ocenianym przez nadzór pedagogiczny, rodziców). Autorka przyznaje, że nie jest łatwo te schematy sprecyzować, ale mogą nam je przybliżyć wypowiedzane opinie.

Swoje oczekiwania dotyczące kompetencji czwartoklasisty na początku roku szkolnego badane nauczycielki budują głównie na wymaganiach Podstawy Programowej klas I-III. Znamienny jest tutaj podział na dwie grupy respondentek: nauczycielki, które o swoich wymaganiach w stosunku do ucznia mówią w perspektywie niepowodzeń (4 respondentki) i te (9 badanych), które o tym nie wspominają w tym miejscu. Wypowiedzi pierwszych nauczycielek charakteryzuje pesymizm dydaktyczny dotyczący efektywności poprzednich i wartości przyszłych działań edukacyjnych nauczyciela edukacji polonistycznej²⁸.

Pojęcie kompetencji zostało wprowadzone do literatury przez N. Chomsky'ego, który rozróżnił: *competence* (utajnioną wiedzę językową) i *performance* (realizację, czyli to, co się z tą wiedzą robi)²⁹. Wyszczególnione przez K. Kuszak kompetencje językowe, poznawcze, emocjonalne, społeczne rozwijają się dzięki zaplanowanej i systematycznej aktywności szkolnej, przez którą dziecko „staje się świadomym użytkownikiem języka, rozumiejącym, że język jest swoistym kodem i zaczyna coraz lepiej wykorzystywać poszczególne funkcje mowy”³⁰.

Najistotniejszą sprawnością językową adepta klasy IV jest płynne czytanie. W opinii wszystkich 13 badanych opanowana technika czytania jest bazą, wyjściem ku innym celom edukacji polonistycznej, zawartym w Podstawie Programowej dla klas IV-VI. Jednocześnie 3 nauczycielki dostrzegają w klasie ogromne rozbieżności w poziomie tej sprawności językowej lub wręcz jej brak:

²⁷ M. Żytka, *Pisanie – żywy język dziecka*, Warszawa 2006, s. 177.

²⁸ Por. tamże, s. 185.

²⁹ Patrz: K. Kuszak, *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Warszawa 2011, s. 32.

³⁰ Tamże, s. 174.

- *Na trzy klasy czwarte, które uczę, na palcach jednej ręki mogą policzyć dzieci, które czytają... i wiedzą co czytają; dzieci głoskują!*;
- *Technika czytania jest niewypracowana w klasach młodszych;*
- *Trudności w samodzielnym rozumieniu poleceń z podręcznika; istnieje wyraźny podział – są dzieci, które czytają bardzo dobrze – zwracają uwagę na intonację, znaki diakrytyczne, ale jest grupa sylabizująca.*

Kolejną umiejętnością językową dziecka na progu nauki przedmiotu języka polskiego jest sprawne pisanie. Jedna z nauczycielek podsumowuje to w ten sposób: *We wrześniu dwie lekcje odbywają się podczas zajęć trzylekcyjnych, dzieci są dokładne i skrupulatne, staranne, ale wolne.* Inna ustosunkowuje się do tej sytuacji w ten sposób: *(bolączką czwartoklasisty jest) wolne tempo pisania, wiadomo, że nie będziemy na niego czekać, wtedy skracam mu notatkę do zapisu, nie da rady, aby 20 osób czekało aż jeden skończy, zaznaczam też co ma nadrobić w książce.* Znamienne jest to, że wśród warunków dobrej adaptacji do wymagań nauczyciela języka polskiego znajduje się odpowiednie tempo pisania.

Badane nauczycielki zwracają także uwagę na tzw. czujność ortograficzną dziecka. Czujność ta powinna iść w parze z refleksyjnością – umiejętnością autokorekty. Nauczycielki zgodnie twierdzą, że większość czwartoklasistów nie sprawdza (nie czyta po zredagowaniu) swoich wypowiedzi pisemnych, w których dominują błędy ortograficzne, ale także wyrazy potoczne lub kalki z języka angielskiego.

Kolejną oczekiwaną umiejętnością ucznia jest redagowanie kilkuzdaniowej wypowiedzi pisemnej, przy czym tu wymagania respondentek mają zróżnicowany zakres. Nauczycielki oczekują:

- pełnego zdania zakończonego kropką (3);
- 5-10 pełnych zdań na dany temat (5);
- trójdzielnej wypowiedzi pisemnej na dany temat w określonej formie: list, opis, opowiadanie (5).

Podstawa Programowa określa wymagania szczegółowe na koniec klasy III szkoły podstawowej, dotyczące opanowania treści edukacji polonistycznej w ten sposób:

Uczeń kończący klasę III:

- tworzy wypowiedzi:
- w formie ustnej i pisemnej: kilkuzdaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie.

Zróżnicowane wymagania nauczycieli w zakresie umiejętności redagowania form wypowiedzi pisemnej mogą wynikać z interpretacji lub niezajomości treści Podstawy Programowej.

Kolejna sprawność językowa ucznia dotyczy gramatyki języka polskiego. Swoje oczekiwania w zakresie znajomości części mowy (rzeczownika, czasownika, przymiotnika, liczebnika) wyraziło tylko 7 na 13 nauczycielek. Taki stan rzeczy można wytłumaczyć popularnymi już od kilku lat koncepcjami nauczania języka polskiego, które skupiają się na aspekcie komunikacyjnym polszczyzny, rezygnując z analitycznego nauczania³¹ Zaprezentowane w postaci relacji z sondażu opinie nauczycielek języka polskiego w klasie IV odzwierciedlają ich wymagania wynikające z podstawy programowej i programu nauczania. Określenie tych wymagań stanowi podstawę do wystawiania ocen i promowania ucznia do następnej klasy. W ramach pomocy w adaptacji ucznia do warunków nauczania przedmiotowego respondentki przyznają:

- *nie jestem w pierwszym semestrze restrykcyjna;*
- *przez pierwszy tydzień lub dwa tygodnie dzieci nie mają wpisywanych nieprzygotowań ani jedynek; później ocenianie jest łagodnie; żeby ich nie zrazić;*
- *jedynka to jest dla nich tragedia, jak reagują płaczem, to nie wpisujemy oceny, nie ma w pierwszym miesiącu sprawdzianów;*
- *przez pierwszy miesiąc zdobywają same 4, 5 – cały czas sprawdzamy, korygujemy, aby dzieci spełniły te wymagania organizacyjne;*
- *nagradzamy, chwalimy, uczymy organizacji procesu lekcyjnego; od 1.10. dopiero egzekwujemy;*
- *zawsze zaczynam łagodnie, aby ich nie zrazić; stawiam lepsze oceny;*
- *stosuję taryfę ulgową do pierwszego półrocza;*
- *pochwały drobne ich osławiają, nie chcę ich zniechęcać; motywuję ich nagrodami – plusami, ocenami; zadaję dodatkowe prace, w których prezentują swoje talenty.*

Wybierając program nauczania i podręczniki, nauczyciel określa wyzwania poznawcze, jakie stawia swoim uczniom. Jednak wyzwania wynikają także ze sposobu przekazywania wiedzy i strategii kształtowania danych umiejętności przez nauczyciela. J. Dyrda³² wykazała w swoich badaniach, że podstawą zajęć lekcyjnych w szkole są czynności angażujące wzrok (60%) oraz słuch (25%). Respondentki przyznają, że lekcja języka polskiego będąca połączeniem aktywności czytania, pisanie i słu-

³¹ Zob. M. Derwojedowa, J. Linde-Usiekiewicz: *Po co uczyć gramatyki w szkole?*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bońkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006, s. 153.

³² J. Dyrda, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wyzwania poznawcze szkoły*, Gdańsk 2007.

chania stanowi problem dla czwartoklasisty. Nauczycielki wprowadzają zatem różne strategie postępowania:

- *cisza jest potrzebna do koncentracji, mówi jedna osoba;*
- *na początku lekcji zawsze się umawiamy, że musi być cisza;*
- *aktywizuję uczniów zdekoncentrowanych;*
- *komfortowe warunki to: pani mówi – dzieci słuchają, jest kontakt wzrokowy.*

Respondentki zwracają uwagę na większą niż w klasach I-III ilość treści programowych, które uczeń musi zapamiętać. Nauczycielki dzielą się swoimi sposobami pracy na lekcji, które mają motywować uczniów:

- *mam opracowany system pracy na lekcji – uczniowie są bardzo aktywni, gdyż stawiam za tę aktywność plusy, jeśli nie wie co dzieje się na lekcji, bo nie słucha, nie angażuje się, to stawiam minusy;*
- *praca w grupach – moje zaangażowanie w przelamanie lodów;*
- *chcąc ich ze sobą zintegrować, sama z nimi pracowałam – metodą sądu – z nimi zasiadałam przy stole sędziowskim nad Białą Czarownicą z Narnii; uwielbiają się przebierać i scenki dramatyczne – po tej lekcji świetnie sobie poradzili z napisaniem relacji z sądu (sprawozdania); widząc moje zaangażowanie poważnie podeszli do swoich zadań.*

Motywowanie do zapamiętania treści programowych odbywa się na drodze motywacji zewnętrznej – poprzez ocenianie lub wewnętrznej – w działaniach nauczyciela, współpracy, wspólnym doświadczeniu. Obydwie nauczycielki są zadowolone z zakresu przyswojenia (zapamiętania) przez uczniów wymaganych treści programowych. W tym miejscu należy jednak pamiętać, że każda procedura oceniania (także przyznawanie plusów i minusów) implikuje system oddziaływań wychowawczych. Stwarzając uczniom konkretne możliwości, szanse, pociąga za sobą także zagrożenia w sferze emocjonalnej. *Za dużą wagę (dzieci) przywiązują do oceny, nie doceniają swojej pracy, włożonego wysiłku, wiedzy dla wiedzy; to wynoszą z domu – o ocenach się najłatwiej rozmawia; oceny najłatwiej wyegzekwować – twierdzi jedna z respondentek – oczekują tylko dobrych ocen – dodaje.*

Kompetencje emocjonalne to zdolność dzieci do radzenia sobie z własnymi emocjami oraz do rozpoznawania i reagowania na emocje innych. Współcześnie uznaje się, że kompetencje emocjonalne i kompetencje intelektualne są równorzędnymi strukturami ludzkiej psychiki³³. H.R. Schaffer³⁴ zwraca uwagę na to, że kompetencje emocjonalne należy zawsze odnosić, tak jak kompetencje intelektualne, do wieku człowieka.

³³ Por. D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

³⁴ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2013, s. 147-148.

Jak swoje wymagania precyzują badane nauczycielki wobec kompetencji emocjonalnych ucznia na początku nauki w klasie IV? Uczeń ma być:

- *zmobilizowany do pracy, niezwracający na siebie zbyt wiele uwagi informacjami typu „Już skończyłem! Znalazłem cytaty!” i pytaniami typu: „Jaki będzie temat? Który jest dzisiaj? Czy sprawdzi pani pracę domową?”;*
- *dojrzały, bo inne zadania im się stawia i są inaczej traktowani: szybkie dorastanie, otwarcie na nowe;*
- *samodzielny – same się pakują, notują pracę domową, np. proszę przeczytać taką i taką czytankę, podaję tytuł i dziecko samo umie po spisie treści odszukać tekst w książce lub logicznie patrzy, że to pewnie następny tekst;*
- *zdyscyplinowany – umiejętność odnajdowania się w roli ucznia – po dzwonku czekają na nauczyciela wypakowani; wiedzą, że musi być porządek w klasie i na miejscu pracy, jeżeli go nie ma to minus; znają zasady zgłaszania się do odpowiedzi; uczę ich, że podnosimy rękę przy odpowiedzi, że mówi tylko osoba wskazana, nie mogą podchodzić do mojego biurka, nie chodzimy po sali, prosimy mnie do siebie jak chcemy coś dyskretnie powiedzieć, oczywiście są wyjątkowe sytuacje; pracują przez 45 minut w swojej ławce – muszą wytrzymać.*

Dojrzałość ucznia jest identyfikowana w tych wypowiedziach z osiągnięciem wysokiego stopnia samoregulacji, co odzwierciedla się w sprawnie i zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela przebiegającym procesie lekcyjnym. Zdaniem nauczycielek to umiejętność poddawania się szeroko pojętej dyscyplinie szkolnej świadczy o efektywnej adaptacji dziecka do nowych warunków.

Cechą charakterystyczną tego okresu w szkole jest tzw. labilność emocjonalna, która według nauczycielek objawia się u dzieci:

- *zmiennością nastrojów*
- *nieumiejętnością pogodzenia się z porażkami*
- *placzem*
- *agresją*
- *wycofaniem:*
 - *dziecko powinno umieć współpracować w grupie, jeśli ma trudności, to powinno umieć podzielić się swoim niepokojem; niestety jest agresja – nie rozmawiają tylko natychmiast reagują agresywnie, nie pomagają comiesięczne zebrania z rodzicami;*
 - *niektóre dzieci są bardziej wrażliwe emocjonalnie, przeżywają stres z powodu ocen, nie potrafią się pogodzić z porażkami, reagują płaczem;*
- *uczeń w IV klasie jest zestresowany – ze względu na ilość nauczycieli, są zablokowani.*

Kompetencje emocjonalne ściśle wiążą się z kompetencjami społecznymi, zwłaszcza dlatego, że umiejętność radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami stanowi sedno kontaktów społecznych³⁵.

Naturalnym etapem dorastania jest droga od zewnętrznej kontroli do wewnętrznej kontroli swoich emocji, a wszelkie zaburzenia funkcjonowania emocjonalnego stanowią początek większości zaburzeń psychicznych w dalszych okresach życia.

- *wyręczają ją w tym rodzice; rodzic jako adwokat dziecka; dziecko w klasie IV powinno umieć zgłosić swoje podstawowe potrzeby dorosłemu (nauczycielowi);*
- *stale muszą być pod naszym nadzorem, puszczają im hamulce jak nie są pod nadzorem, dostosowują się tylko pod naszą (nauczycieli – osób dorosłych) kontrolą – w klasie wystarczy, że coś piszę na tablicy, już rozmawiają;*
- *oczekują cały czas akceptacji, nie potrafią same się ocenić, ciągle chcą żeby na nie patrzeć, skupiać na nich uwagę, bo nawet czynności organizacyjne wprowadzają chaos;*
- *rodzice czytają nadal dzieciom książki.*

Ważną rolę nadal na tym etapie edukacji odgrywają rodzice, którzy wspierają dziecko w codziennych sytuacjach życiowych. W tym jednak wieku dzieci przejawiają jawne przywiązanie do rodzica tylko w sytuacjach stresowych, choć nadal traktują ich jak bezpieczną bazę. Nie bez znaczenia pozostaje dla dziecka ocena rodzica dotycząca jego osoby. Według R. Michalak okres adaptacji do nowych warunków szkolnych sprawia, że dzieci poszukują wsparcia u osób dorosłych – rodziców i nauczycieli³⁶. Przyjęte przez dziecko różne strategie zachowań, funkcjonowania w środowisku klasy i rodziny są wskaźnikami jego kompetencji adaptacyjnych – emocjonalnych i społecznych – względem stawianych mu wymagań, a z drugiej strony – są źródłem wiedzy o jakości wsparcia udzielanego mu wcześniej. Refleksyjna analiza przez dorosłych stosowanych strategii zachowań dziecka jest niezbędną. Badania R. Michalak³⁷ pozwoliły wyłonić trzy wewnętrzne spójne kategorie zachowań uczniów w procesie adaptacji: strategia adaptacji aktywnej (m.in. obejmująca mówienie głośno o swoich potrzebach), strategia adaptacji biernej (m.in. obejmująca zadawanie niewielu pytań), strategia adaptacji lękowej (m.in.

³⁵ H.R. Schaffer, dz.cyt., s. 172.

³⁶ R. Michalak, dz.cyt., s. 112.

³⁷ Tamże, s. 267.

obejmująca strach przed mówieniem o potrzebach, podporządkowywanie się zawsze poleceniom nauczyciela).

Badane nauczycielki miały sposobność wypowiedzenia się na temat adaptacji swoich uczniów w klasie IV, którą określono jako pozytywną i negatywną. Wymieniły w tym miejscu uwarunkowania adaptacyjne przez pryzmat trudności oraz sprawności. Poniższa tabela ułatwi podsumowanie uzyskanych wyników:

Warunki sprawnej adaptacji	Warunki trudnej adaptacji
<p>dyscyplina pracy</p> <p>czytanie płynne i ze zrozumieniem</p> <p>pisanie wypowiedzi pełnym zdaniem, bezbłędnie</p> <p>praca samodzielna</p> <p>uzasadnianie swojego zdania</p> <p>poprawne wypowiadanie się ustnie na dany temat</p> <p>koncentracja uwagi na długo</p> <p>wsparcie w rodzicach</p>	<p>niesamodzielność</p> <p>pieszczenie się</p> <p>nieutrwalanie w domu treści z lekcji – brak systematyczności</p> <p>pisanie zbyt krótkich wypowiedzi</p> <p>oczekiwanie konkretnej instrukcji</p> <p>niesłuchanie siebie wzajemnie</p> <p>nieradzenie sobie z porażkami, brak odporności na stres</p> <p>emocjonalne podejście do ocen</p> <p>zaniedbanie od strony rodziców</p> <p>deficyt uwagi</p> <p>nieśmiałość</p> <p>rozbieżności w tempie czytania</p> <p>wolne pisanie</p> <p>niewypowiadanie się pełnymi zdaniami</p> <p>obniżona koncentracja uwagi</p> <p>ubogie słownictwo</p> <p>nieczytanie książek</p> <p>popelnianie błędów w prostych ortogramach</p> <p>nieumiejętność pracy w grupie</p> <p>brak nawyku autokorekty pracy</p>

Powyższe zestawienie świadczy o świadomości nauczycieli dotyczącej trudności uczniów na lekcji języka polskiego na początku klasy IV. Dysproporcje w zestawieniu mogą sugerować, że nauczycielki często i pod różnymi postaciami zaobserwowały trudności u swoich uczniów.

Po dokonaniu tej refleksji respondentki starały się zdefiniować pojęcie własnego sukcesu w pracy z dzieckiem na progu edukacji przedmiotowej na lekcjach języka polskiego:

- *kiedy się dziecko usamodzielnia, rozumieją polecenia, wykonują je mądrze, na miarę swoich możliwości;*
- *czytają coś więcej niż lektury, że dzielą się swoimi spostrzeżeniami; jak dostaną kartkę z wycieczki;*
- *wymiernym efektem będą dobre stopnie, bo one świadczą o tym, czy dzieci słuchają, pracują, wypełniają to, o co się ich prosi; różnica między początkiem roku a końcem na korzyść;*
- *cele założone na tę lekcję zrealizowałam, kiedy widzę, że byli zainteresowani lekcją, kiedy pada stwierdzenie: Już koniec lekcji? Tak szybko?;*
- *zmniejszanie się błędów, wydłużanie tekstu pisanego;*
- *zauważę postęp dzieci, niekoniecznie to się przełoży na oceny; zauważę różnicę między początkiem a końcem;*
- *właściwe relacje – dyscyplina, że mnie słuchają; że wypracowane mam metody – porządek;*
- *kiedy wykorzystam ich potencjał, ich mocne strony, kiedy nie będą na koniec roku właśnie tacy, jakich ich dostałam, ale wzbogaceni o inne umiejętności, dostrzegalne zmiany w zachowaniu;*
- *nauczyłam czytać;*
- *dzieci chętnie się ze mną dzielą swoimi troskami, sprawami;*
- *wszyscy dostaną promocję;*
- *sukcesy konkursowe – finaliści olimpiady kuratorskiej, konkursów gminnych, powiatowych.*

Rozumienie sukcesu wiąże się ze spełnieniem przez uczniów wymagań nauczyciela i dotyczy aspektów: dydaktycznych (ściśle – językowych), koncentrujących się wokół zachowania dziecka, wzajemnych relacji, społecznych i emocjonalnych. W definicjach sukcesu można zidentyfikować pojęcie pełnionej roli nauczyciela języka polskiego w klasie IV oraz jego kompetencje do pracy z dzieckiem w klasie IV.

„To w jaki sposób nauczyciel widzi swoją rolę i cele, w dużym stopniu wpłynie na to, jak prowadzi proces dydaktyczny”³⁸. „Przyjęty przez na-

³⁸ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, *Style nauczania*, Warszawa 2000, s. 14.

uczyciela styl nauczania jest ściśle powiązany z tym, jak wyobraża sobie człowieka wykształconego”³⁹. W literaturze pedagogicznej wyróżnia się trzy podstawowe style nauczania, stosowane w praktyce nauczycielskiej:

1. Styl kierowniczy, którego wyróżnikiem jest pojmowanie nauczania jako bodźca lub przyczyny, a uczenia się jako reakcji albo skutku, bez uwzględniania takich czynników jak: życiorys ucznia, pochodzenie, osobliwości treści nauczania; dysponuje zestawem metod nauczania odpowiadających w dużym stopniu za mierzalne osiągnięcia uczniów.
2. Styl terapeutyczny, którego wyróżnikiem jest zaangażowanie ucznia w proces nauczania i uczenia się, prowadzenie ucznia i towarzyszenie mu podczas czynności dokonywania wyboru i opracowywania materiału, wyposażenie ucznia w potencjał umożliwiający mu stanie się autentycznym, samodzielnym, odpowiedzialnym; nacisk na uczenie eksperymentalne – uczenie się przez doświadczenie, doznawanie bez kontroli nauczyciela, efekty uczenia mają osobisty sens.
3. Styl wyzwalający, którego wyróżnikiem jest uwzględnianie w procesie dydaktycznym natury materiału i stopnia skomplikowania; przekonanie, że umysł wyswobadza się dzięki opanowaniu szerokich podstaw wiedzy połączonej z najlepiej do niej pasującymi intelektualnymi i moralnymi właściwościami charakteru; nauczyciel jako wzór specyficznych i ogólnych zachowań sprzyjających uwolnieniu umysłów uczniowskich z dogmatów, konwencji, stereotypów; rozciąga kontrolę nad wiedzą programową, wie jakiej użyć metody, nie działa przypadkowo.

W zebranych materiale badawczym można zidentyfikować cechy stylu kierowniczego i terapeutycznego.

Badane nauczycielki mogły określić kompetencje, które według nich powinny charakteryzować nauczyciela w klasie IV. Umiejętność czyli wiedza proceduralna (wiedzieć jak) stanowi sedno kompetencji, najtrafniej jednak kompetencję można zdefiniować jako harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia⁴⁰.

Wiedzę językową nauczyciela określa program studiów polonistycznych. J. Kowalikowa wymienia w zakresie wiedzy językowej nauczyciela polonisty takie zagadnienia, jak: gramatyka opisowa (romantyka opisowa); odmiany współczesnej polszczyzny, uwarunkowane sytuacją; dialektologia, socjolingwistyka, elementy onomastyki i historii języka;

³⁹ Tamże, s. 18.

⁴⁰ G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, dz.cyt., s. 23.

wiedza o zaburzeniach w mówieniu, czytaniu i pisaniu; kultura języka, elementy retoryki, wprowadzenie w obszar tzw. językowego obrazu świata⁴¹. Według R.I. Arendsa⁴² efektywny nauczyciel to osoba, która poza kompetencjami przedmiotowymi (rzeczowymi) posiada kwalifikacje pedagogiczne, tj. władanie zasobem wiedzy, dysponowanie repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, wykazywanie postawy i umiejętności niezbędnych do systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów, rozumienie uczenia się nauczania jako ustawicznego procesu.

Większość badanych nauczycielek twierdziła, że nauczyciel języka polskiego w klasie IV nie musi się wyróżniać specyficznymi cechami. Wymieniane przez respondentki kompetencje w ich opinii powinny charakteryzować nauczycieli na każdym etapie edukacyjnym; należą do nich⁴³:

1. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne – posiadanie wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy do poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się:
 - *wrażliwy – na wejściu (uczniowie) mają duże trudności z adaptacją;*
 - *cierpliwość i wyrozumiałość; bliskie relacje z dziećmi;*
 - *musi trochę matkować, opiekuńczy;*
 - *umieć przekuć zabawę w naukę; uczy mnie bardzo tego postawa mojego opiekuna stażu – wykorzystywać to, co uczniowie sami podsuwają;*
 - *umiejętność reagowania w różnych sytuacjach, aby być czujnym, poprawnym, wyrozumiałym, empatycznym, traktować personalnie i indywidualnie.*
2. Kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska – poznawanie uczniów odbywa się za pomocą właściwie dobranych metod, technik i narzędzi badawczych, tj. obserwacja, wywiad, ankieta i socjometria:
 - *badanie ich możliwości indywidualnie; stawianie adekwatnych wymagań i wyczucie, kiedy można tę poprzeczkę podnieść.*

⁴¹ J. Kowalikowa, *System i komunikacja w kształceniu językowym i w edukacji lingwistycznej nauczycieli*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka w zmieniającej się Europie*, t. 1, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków 2002, s. 15.

⁴² R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 36; cyt. za: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 24.

⁴³ Propozycja podziału kompetencji nauczyciela za: G.D. Fenstermacher, J.F. Soltis, dz. cyt., s. 27-31.

3. Kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania – m.in. tworzenie własnych programów nauczania poszczególnych przedmiotów i ścieżek, projektowanie scenariuszy zajęć dydaktycznych, projektowanie programu wychowawczego szkoły, projektowanie testów i innych narzędzi poznawania uczniów i ich środowiska, projektowanie planów doskonalenia i własnego rozwoju zawodowego:

- *musi być dobrym obserwatorem, aby rozkład materiału dostosować do grupy, nie można z roku na rok powielać tego samego szablonu;*
- *cały czas działanie nie wykład; nie może być lekcja prowadzona zza biurka!;*
- *powinien mieć cel swoich działań jasny, sprecyzowany; żeby był uważny i widział deficyty;*
- *trzeba zainteresować ucznia, aktywna praca, żeby się nie nudzili; trzeba dobrze zaplanować lekcje, zajęcia dodatkowe.*

4. Kompetencje komunikacyjne – wiedza zakresu procesu komunikacji, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów; komunikowanie medialne świadczy o profesjonalizmie nauczyciela:

- *język prosty, komunikacyjny, więź, życzliwość, umieć słuchać, bo w tym wieku dzieci jeszcze mówią i wiele można się od nich nauczyć; otwarty, życzliwy, konsekwentny.*

5. Kompetencje autokreacyjne:

- normatywne, wyznaczające odpowiednie wartości – cele autokreacji jednostki, wynikające z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca; dyrektywne – wskazujące sposób realizacji wartości, a więc różnego rodzaju czynności i działania pozwalające realizować standardy własnego „ja”:
- *pasja do języka, trzeba to naprawdę przeżywać – jak dzieci to widzą to najlepsze; bo dzieci pytają, czego będziemy się uczyć, bo przecież mówimy po polsku.*

Odnosząc się do faktu obniżenia wieku inicjacji szkolnej i do własnych wymagań, opinie badanych nauczycielek dzielą się na dwie grupy:

1. deklarujące brak zmiany przedstawianych wcześniej wymagań w sferze językowej, poznawczej, emocjonalnej i społecznej:

- *w klasie IV uczniowie muszą być już przystosowani do tego, aby siedzieć w ławce, aby się koncentrować na 45 minut, nie ma innego programu, będą się musieli wdrożyć do tego, co jest; tu nie ma czasu na przerwy; nie zmienię swoich metod pracy;*
- *okres adaptacji nie zależy od wieku tylko od indywidualnych predyspozycji dziecka;*

- w tym roku mam dziewczynkę 9-letnią – radzi sobie rewelacyjnie;
 - wydaje mi się, że jeśli w nauczaniu początkowym dobrze będzie zrealizowana podstawa programowa, nie powinno być przepaści, dziecko nie trafi przecież do klasy IV jak nie opanuje tych umiejętności; wiele zależy od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – ci „humaniści” oddają mi dzieci bardzo dobrze przygotowane, gorzej z „matematykami”;
 - dzieci przeszły przecież 3-letni czas nauki, są przygotowane, te podstawowe umiejętności (czytanie i pisanie) powinny być na podobnym poziomie co teraz, tym bardziej, że podstawa programowa się nie zmienia; będą się uczyły tego samego, myślę, że założenie tej reformy było takie, że te dzieci będą sobie tak samo radziły jak te 10-letnie; myślę, że można mieć podobne oczekiwania;
 - do tej pory nie zauważałam dzieci o rok młodszych w swojej klasie;
 - podstawa programowa jest ta sama, więc wymagań nie zmienię, bo to będzie musiało być tak samo;
 - te dzieci w końcu poszły wcześniej do zerówki, przeszły cały taki tryb, który przeszły roczniki poprzednie, niezależnie od tego, że to było rok wcześniej, wszystko mają za sobą, społeczne funkcjonowanie już zatem zaistniało, nie będzie różnic;
 - klasy IV są już wdrożone w działalność lekcyjną, więc nie będzie problemu; trudności mogą się objawiać u uczniów z zaburzeniami, z trudnościami; najwięcej pracy będą mieć nauczyciele klas I-II, ale w III klasie już nie ma problemów.
2. deklarujące zmianę przedstawianych wcześniej wymagań. Zmiany oczekiwań badanych nauczycielek nastąpią z powodu pojawiających się trudności uczniów (uszeregowanie według częstotliwości odpowiedzi):
- a. w sferze emocjonalnej dziecka:
 - dzieci będą świetnie czytać, pisać, ale nadal będą mieć 9 lat;
 - na pewno będzie płacz, bo jednak rok różnicy to dużo emocjonalnie będą reagować, będzie im trudniej pogodzić się z porażkami, jakąś gorszą oceną;
 - obawiam się problemów emocjonalnych – zawsze w ciągu roku nauki ten niewyrównany rozwój emocjonalny i intelektualny wychodził, pojawiały się problemy z rówieśnikami;
 - mniej samodzielności, więcej tłumaczenia;
 - b. w sferze poznawczej dziecka:
 - będzie problem z koncentracją;
 - obowiązki przerosną jego dojrzałość;
 - mniejsza wiedza o świecie;

- *dzieci są mniej dojrzałe do pewnych treści, nie przetwarzają tak jak starsi – chodzi o treści gramatyczne, ortografię, a prace pisemne są niedojrzałe; być może będzie większy problem z czytaniem lektur – nie wszystkie będą gotowe przeczytać w całości i jeszcze zrozumieć;*
 - *uboższy język wynikający z mniejszej wiedzy o świecie, krótsze wypowiedzi; prace będą chaotyczne, niedojrzałe, nasilone będą błędy ortograficzne;*
 - *będą uczniowie intelektualnie na tym samym poziomie, ale nie będą może umieli tych umiejętności wykorzystać;*
- c. w sferze językowej dziecka:
- *skoro teraz nie można wypracować metod efektywnego czytania, to będzie gorzej z czytaniem, techniką, tempem, zrozumieniem;*
 - *czytanie może być na niższym poziomie, gdyż większość nie uczy się czytania w klasie 0.*

Oczekiwane przez badane nauczycielki trudności odnoszą się głównie do sfery emocjonalnej oraz poznawczej dziecka, co przekłada się zdaniem respondentek na umiejętności czytania (technikę, rozumienie) i pisania (tempo, treść, ortografię, stylistykę).

Odpowiedź na ostatnie pytanie wywiadu, dotyczące dostosowania metod pracy z dzieckiem 9-letnim na lekcji języka polskiego w klasie IV, sprawiało badanym najwięcej trudności. Wśród 13 nauczycielek nie było żadnej konsekwentnej odpowiedzi – opinie nauczycielek ulegały zmianie lub były wewnętrznie sprzeczne, np.:

- *opieram się na wymaganiach z podstawy programowej – jak 9-latki przyjdą, będą musiały się w tym odnaleźć albo ja;*
- *nie widzę potrzeby zmiany – będę podchodzić do nich z większą troską i wyczuleniem, bo rok to dużo w życiu dziecka, natomiast wymagania są wymaganiami, a podstawa programowa musi być zrealizowana;*
- *choć przecież przez te 3 lata będą przygotowywane do klasy IV jak pozostałe roczniki, będę musiała się przeorganizować.*

Badane nauczycielki dzielą się swoimi obawami, że zmiana oczekiwań wobec ucznia 9-letniego spowoduje obniżenie wymagań, a biorąc pod uwagę obowiązującą aktualnie podstawę programową, nie można sobie na to pozwolić ze względu na ilość treści i sprawdzian zewnętrzny.

Wszystkie respondentki, nawet te, które pierwotnie deklarowały brak wpływu obniżenia wieku dzieci na stosowane przez nie metody pracy, postulowały:

- częstsze stosowanie metod aktywizujących (praca w grupie), elementów nauki przez zabawę (gry dydaktyczne);

- częstszą integrację treści, odwoływanie się do świata dziecięcych doświadczeń przy wprowadzaniu treści programowych;
- zintensyfikowanie pracy z emocjami poprzez stosowanie dramy;
- ingerencję nauczyciela w pracę indywidualną i grupową;
- częstsze stosowania audiowizualnych środków dydaktycznych, w tym tablicy interaktywnej, prezentacji multimedialnych;
- wykorzystywanie skorelowanych z treścią form pracy manualnej;
- sekwencyjność pracy – krótsze sesje czytania, pisania;
- wypracowanie metod nauki czytania odpowiednich dla wieku ucznia;
- wzmożenie pracy indywidualnej podczas procesu dydaktycznego, pracy nauczyciel – uczeń;
- stosowanie odpowiednich dla wieku ucznia narzędzi diagnozy trudności w czytaniu i pisaniu;
- wprowadzenie przerwy śródlekcyjnej na wyjście ze stanu pełnego skupienia;
- różnorodność pomocy dydaktycznych;
- zmiany kryterium wyboru podręcznika do języka polskiego;
- reorganizację pracy nauczyciela poprzez wydłużenie czasu na przygotowanie do lekcji;
- zmiany kryteriów oceny prac pisemnych;
- nacisk na aspekt motywacyjny w procesie uczenia się i nauczania.

IV. Podsumowanie

Na rzeczywistość edukacyjną składają się codzienne spotkania dwóch podmiotów – ucznia i nauczyciela, i to one nadają rytm i kierunek każdej zmianie. Gotowość na nowe jest istotnym czynnikiem adaptacji twórczej zarówno ucznia o rok młodszego, jak i jego nauczyciela. W tzw. okresie przejściowym, kiedy obniżenie wieku każdego ucznia w klasie IV dopiero stanie się faktem, nakreślenie tego, na co powinni być gotowi nauczyciele, nie jest łatwym zadaniem.

Analiza materiału badawczego – wypowiedzi nauczycielek języka polskiego w klasie IV – przedstawia bardzo zróżnicowany obraz nauczania przedmiotowego, w którym najważniejsze dla tego artykułu było uchwycenie kondycji czynnych nauczycieli języka polskiego do pracy z uczniem o rok młodszym. Na obraz ten składają się oczekiwania nauczycieli względem dziecka w klasie IV obecnie i różnica w tych wymaganiach wobec ucznia młodszego.

Do klasy IV przychodzi dziecko, które ma do pokonania próg edukacji przedmiotowej. Nowa sytuacja powinna stać się dla niego szansą na zdobycie nowych kompetencji na drodze procesów adaptacyjnych, kompetencji, które przyczynią się do jego rozwoju jako jednostki samodzielnej, odpowiedzialnej i aktywnej. Procesy adaptacyjne uruchamiane przez dziecko w sytuacji zmiany środowiska edukacyjnego w klasie IV są skorelowane z jego wcześniejszymi doświadczeniami, poziomem aktywności w klasach I-III niezależnie – co należy podkreślić – od wieku ucznia.

Co zatem oznacza obniżenie wieku ucznia w pracy nauczyciela języka polskiego w klasie IV?

Wśród respondentek znalazła się grupa takich, które są zdania, że ten fakt nie zmienia niczego. Dziecko o rok młodsze – posiadające kompetencje opisane w Podstawie Programowej – zastanie to samo środowisko edukacyjne co obecnie, będzie zmuszone wyjść naprzeciw tym samym oczekiwaniom. Rodzi się tu jednak pytanie o słuszność takiej postawy.

Pozostałe badane nauczycielki nakreśliły obraz młodszego czwartoklasisty przez pryzmat trudności, jakie będzie mu sprawiało wyjście naprzeciw oczekiwaniom nauczania przedmiotowego. Należy zaznaczyć, że w świadomości badanych nauczycielek klas IV dominuje obraz dziecka jako „systemu braków” w sferze językowej, poznawczej, emocjonalnej i społecznej, co implikuje postrzeganie własnej roli nauczyciela w procesie uczenia się dziecka.

Jaka jest zatem rola nauczyciela w klasie IV według respondentek?

Uczeń młodszy jest przede wszystkim niedojrzały emocjonalnie. Nie jest gotowy na porażki, które nieuchronnie przyniesie mu szkolne życie, będzie reagował częstym płaczem i zmiennością nastroju. Według respondentek nauczyciel ma spełniać rolę opiekuna, z troską i wrażliwością reagować na dziecięce stany emocjonalne, a nawet „matkować”. Powinien umieć pracować nad emocjami dziecka, np. poprzez stosowanie dramy.

Uczeń młodszy jest na niższym poziomie rozwoju poznawczego. Będzie posiadał mniejszą wiedzę o świecie, miał trudności z koncentracją i uwagą na lekcji. Szczególnie będzie to widoczne u uczniów ze zdiagnozowanymi dysfunkcjami. Treści zawarte w podręczniku do języka polskiego w klasie IV wychodzą poza obszar jego doświadczeń, są zbyt abstrakcyjne, symboliczne. Trudności będą dotyczyły zatem nauki ortografii, gramatyki, ale także interpretacji dzieła literackiego na tym etapie edukacyjnym. Według respondentek należy brać pod uwagę męczliwość percepcyjną dzieci – wskazane jest stosowanie przerw śródlekcyjnych,

odwoływanie się do świata dziecięcych doświadczeń przy wprowadzaniu nowych treści programowych (integracja treści), stosowanie różnorodnych pomocy dydaktycznych oddziałujących polisensorycznie, skracanie sesji czytania i pisania podczas lekcji. Nauczyciel także ma za zadanie wybrać odpowiedni podręcznik do nauki języka polskiego, biorąc pod uwagę nie tylko treści programowe, ale i szatę graficzną, wielkość i rodzaj czcionki, rozmieszczenie tekstu.

Uczeń młodszy ma niższy poziom kompetencji językowych. Mniejsza wiedza o świecie sprawia, że dziecko dysponuje uboższym słownikiem, czego odzwierciedleniem jest „infantylność” wypowiedzi ustnych i pisemnych. Poza tym wśród dzieci młodszych zdaniem respondentek pojawią się większe różnice w poziomie umiejętności czytania. Spodziewają się one większej ilości dzieci z nieopanowaną techniką płynnego czytania niż obecnie. Do powinności nauczyciela języka polskiego będzie zatem należało dysponowanie odpowiednimi narzędziami diagnozy trudności w czytaniu, zintensyfikowanie ćwiczeń w czytaniu w ramach zajęć dodatkowych i prac domowych. W zakresie tych działań dydaktycznych należy od samego początku angażować rodziców, opiekunów dziecka. Nauczyciel ma także za zadanie zweryfikować obowiązujące w szkole kryteria oceny prac pisemnych i wypowiedzi ustnych ucznia w klasie IV, biorąc pod uwagę możliwości rozwojowe dziecka 9-letniego.

Praca z uczniem o rok młodszym, którego obraz został nakreślony w pewnych ramach, zdaniem badanych nauczycielek będzie wymagała nie „innej” pracy, ale większej: większego wysiłku, więcej czasu. Takich zmian wymagać będą przede wszystkim sugerowane przez respondentki metody, techniki i formy pracy aktywizującej, która ma dominować w metodyce języka polskiego w klasie IV. Dodatkowo respondentki zgłaszają potrzebę uzupełniania swoich kompetencji zwłaszcza w zakresie pracy wychowawczej z młodszym dzieckiem. Pewnie natomiast czują się w tej sferze nauczycielki z uzupełnianym wykształceniem polonistycznym, posiadające kwalifikacje do pracy w edukacji wczesnoszkolnej.

Zebrany materiał badawczy wskazuje – mimo „królującego” pesymizmu dydaktycznego – na wielką gotowość (nie bez obaw) do zmiany sposobu pracy nauczyciela języka polskiego w klasie IV ze względu na obniżenie wieku ucznia. Zwraca także uwagę na potrzebę ukazania wielu konkretnych rozwiązań, co jednak nie jest celem tego artykułu.

„Zmiana praktyki edukacyjnej (...) wymaga zmiany zasadniczych schematów w teorii indywidualnej nauczycieli. Nie wystarczają zmiany struktur systemu oświatowego [czego jesteśmy obecnie uczestnikami –

przyp. M.K.], gdyż bez zmiany świadomości nauczycielskiej mamy tylko pozory zmiany”⁴⁴. Każda zmiana ma swój początek w świadomości sytuacji. Badane nauczycielki są świadome nadejścia „innego” ucznia, w czym pewną rolę odegrał ten skromny artykuł.

Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Bałachowicz J., Frycie S. (red.), *Język – literatura – wychowanie*, Warszawa 2006.
- Bońkowska E., Mikołajczuk A., *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, Warszawa 2006.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
- Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Sopot 2013.
- Dyrda J., *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wyzwania poznawcze szkoły*, Gdańsk 2007.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F., *Style nauczania*, Warszawa 2000.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.
- Kowalikowa J., *System i komunikacja w kształceniu językowym i w edukacji lingwistycznej nauczycieli*, w: *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka w zmieniającej się Europie*, t. 1, red. M.T. Michalewska, M. Kisiel, Kraków 2002.
- Kuszak K., *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*, Warszawa 2011.
- Małachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2006.
- Michalak R., *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2013.
- Sowińska H. (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2013.
- Strykowski W., Strykowska J., Pieluchowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M. (red.), *Rozwi-*

⁴⁴ J. Bałachowicz, dz. cyt., s. 318.

ianie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej, Kraków 2013.

Żytko M., *Pisanie – żywy język dziecka*, Warszawa 2006.

DOŚWIADCZENIA I PROPOZYCJE
NAUKOWO - METODYCZNE

EXPERIMENTS, RESEARCHES, AND
SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL PROPOSALS

Natalia Cieślár

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O potrzebie i możliwości rozwijania myślenia przez analogię w edukacji matematycznej w klasach I-III

On the need and opportunity
to develop thinking by analogy
in mathematical education in grades I-III

Słowa kluczowe

analogia, wnioskowanie przez analogię, pierwszy etap edukacyjny

Streszczenie

Myślenie oparte na analogii jest powszechne we wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej. Artykuł pokazuje różne przykłady wykorzystania analogii poza zorganizowaną działalnością szkolną, wyjaśnia specyfikę wnioskowania przez analogię, a następnie, wykorzystując materiał zaczerpnięty z podręczników adresowanych do pierwszego etapu edukacyjnego, ukazuje możliwości rozwijania umiejętności wykorzystywania analogii w nauczaniu na lekcjach matematyki.

Key words

analogy, reasoning by analogy, first stage of education

Summary

Thinking based on analogy is common in all fields of human activity. This article shows different examples of utilization of analogy outside the organized school activities, it explains specificity of reasoning by analogy and then, using materials from school books, it shows possibilities of developing ability of using analogy in math education.

Analogią przesiąknięte jest całe nasze myślenie: nasza codzienna mowa i nasze proste wnioskowanie, jak również literackie sposoby wyrażania się i największe naukowe osiągnięcia.

G. Polya

Analogia jest dlatego tak skutecznym środkiem stanowienia związków w matematyce i poza matematyką, ponieważ jest ona w ogóle naturalnym i pierwotnym środkiem za pomocą którego próbuje się poznawać świat (...).

H. Freudenthal

Uogólnienia i wielkie syntezy, tak charakterystyczne dla matematyki współczesnej, to wyrażone językiem matematycznym analogie.

Z. Krygowska

...matematykiem jest, kto umie znajdować analogie między twierdzeniami; lepszym, kto widzi analogie dowodów; jeszcze wyższym, kto dostrzega analogie teoryj; a można wyobrazić sobie i takiego, co między analogiami widzi analogie.

S. Banach

Ustalenia terminologiczne

Pojęciu analogii przypisuje się w różnych dziedzinach różne znaczenia, wymienia się w nich także różne jej rodzaje. Na potrzeby dalszych rozważań przyjmujemy, nie pretendując do jednoznacznego zdefiniowania terminu „analogia”, że wyraża ona (zgodnie ze swoim znaczeniem w języku greckim) podobieństwo lub odpowiedniość.

Analogią, jak podkreśla G. Polya¹, „przesiąknięte jest całe nasze myślenie”.

1. Nasza codzienna mowa

Wyobraźmy sobie osobę, która poznaje dopiero język (polski, ale podobne zjawisko obserwować można z pewnością w przypadku uczących się innych języków). W różnych kontekstach słyszy słowo mama, dzięki czemu pogłębia nie tylko rozumienie znaczenia tego terminu, ale też na-

¹ G. Polya, *Jak to rozwiązać*; Warszawa 1993.

bywa umiejętność poprawnego gramatycznie posługiwania się nim. Wie, że się obserwuje mamę, przygląda mamie, że czasami nie ma w pobliżu mamy, ale też, że często chodzi się z mamą na spacer. Poznając słowa takie, jak rama, tama, fama, osoba taka nie potrzebuje najczęściej zapoznać się w sposób celowy i zorganizowany z deklinacją każdego z nich, aby poprawnie używać ich w zdaniu. Dostrzegając analogię (często nawet wyraźnie jej sobie nie uświadamiając) kolejnych słów do pierwszego poznanego, stosuje (z powodzeniem) ten sam schemat odmiany przez przypadki. Formalne podobieństwa pewnych terminów pozwalają więc użytkownikom języka na sprawne, częściowo zautomatyzowane posługiwanie się nimi wszystkimi, bez konieczności każdorazowego dokonywania świadomego wyboru odpowiedniej formy gramatycznej.

Pewnego potwierdzenia tego, że językiem posługujemy się instynktownie, identyfikując podobieństwa między używanymi słowami i stosując reguły gramatyczne, które wcześniej okazywały się poprawne, dostarczają obserwacje najmłodszych. Dziecko mówiące „widziła” może wywołać uśmiech na twarzach dorosłych. Forma ta może jednak być rezultatem nie tyle zabawnego przejęzyczenia, ile rozumowania wykorzystującego pewne podobieństwo słowa widzi do robi, gubi, nosi, prosi oraz reguły wynikającej z odmiany tych słów (robi – robiła, gubi – gubiła, nosi – nosiła, prosi – prosiła). Kierując się właśnie analogią, dziecko dodaje do formy przeszłej czasownika widzi końcówkę -ła.

Tworzenie nowych terminów na podstawie obserwowanej analogii jest zresztą właściwe nie tylko najmłodszym użytkownikom języka. Na tej samej podstawie nowe terminy wprowadzane są do użycia również przez dorosłych. Wystarczy przyjrzeć się nazwom takim jak zamrażarka i wyciskarka. Choć nie pojawiły się one w języku w tym samym czasie, zostały jednak utworzone według tej samej zasady (zamraża – zamrażarka, wyciska – wyciskarka). Pewne formy myślenia przez analogię znajdujemy również w wyrażeniach, takich jak pływać żabką, krecia robota, mysi ogon, gruby jak beczka itp.

Podobnych przykładów każdy czytelnik może wskazać wiele. Myślenie oparte na analogii nie jest bowiem domeną jednej dziedziny. Jest ono powszechne. W języku ujawnia swoją obecność na każdym niemal kroku.

2. Nasze proste wnioskowanie

Można chyba zaryzykować stwierdzenie, że analogia, a właściwie umiejętność dostrzegania analogii, umożliwia człowiekowi zebranie tzw.

doświadczenia życiowego, a następnie czerpanie wniosków z własnych przeżyć, a nawet uczenie się na błędach innych. Począwszy od najbliższych spraw, skończywszy na tych naprawdę istotnych.

Przykładowo, wychodząc z domu w pochmurny poranek nie zabieramy parasola. Wracamy przemoczeni. Po jakimś czasie sytuacja się powtarza. Gdybyśmy nie byli w stanie stwierdzić podobieństwa owych sytuacji (charakterystyczny rodzaj chmur i brak parasola, a w konsekwencji przemoknięcie), prawdopodobnie do końca życia skazani byłibyśmy na popełnianie tego samego błędu. Dzięki umiejętności dostrzegania analogii uczymy się z jakiego rodzaju chmury pada deszcz i podejrzewając te same przykre konsekwencje, z którymi mieliśmy do czynienia w przeszłości, zabezpieczamy się przed nimi.

3. Literackie sposoby wyrażania się

Krótkie scharakteryzowanie roli analogii w literaturze nie jest możliwe, nie jest ono również celem niniejszego artykułu. Ograniczymy się jedynie do zasygnalizowania niektórych wątków. Sięgnijmy po fragment *Reduty Ordony* A. Mickiewicza, uznanej za jeden z najważniejszych utworów polskiego romantyzmu:

Nam strzelać nie kazano. – Wstąpiłem na działo
I spojrzałem na pole; dwieście armat grzmiało.
Artyleryi ruskiej ciągną się szeregi,
Prosto, długo, daleko, jako morza brzegi;
I widziałem ich wodza: przybiegł, mieczem skinął
I jak ptak jedno skrzydło wojska swego zwinął;
Wylewa się spod skrzydła ściśniona piechota
Długą czarną kolumną, jako lawa błota,
Nasypana iskrami bagnetów. Jak sępy
Czarne chorągwie na śmierć prowadzą zastępy.

Przeciw nim sterczy biała, wąska, zaostrzona,
Jak głaz bodzący morze, reduta Ordony.
(...)

W tym krótkim fragmencie znajdujemy liczne porównania (jako morza brzegi), metafory (skrzydło wojska). Każde kolejne dwa wiersze kończą się wyrazami o podobnym brzmieniu, budując rymy. W każdym wierszu jest taka sama liczba sylab. We wszystkich tych przypadkach dla uzyskania odpowiedniego efektu wykorzystana została analogia (znaczenia wyrażen, brzmienia wyrazów, budowy słów i wierszy tekstu).

4. Naukowe osiągnięcia

Przyjrzyjmy się trzem przykładom zaczerpniętym z nauk ścisłych, zaznaczając jeszcze raz, iż analogia odgrywa istotną rolę we wszystkich gałęziach wiedzy.

Fizyka. Na początku XX wieku E. Rutherford zaproponował nowy model budowy atomu oparty na analogii do budowy Układu Słonecznego, nazywany współcześnie modelem planetarnym. Elektrony poruszają się w nim wokół jądra atomowego na wzór orbit planetarnych.

Chemia. W XIX wieku D. Mendelejew uporządkował znane wtedy pierwiastki chemiczne w szeregi i kolumny posiadające analogiczne własności i ułożył je w nich według ciężaru atomowego. Otrzymana tabela zawierała wolne pola, dając jednocześnie badaczom wyobrażenie o własnościach pierwiastków jeszcze nieznanymi.

Matematyka. Przez stulecia geometria zajmowała się badaniem figur geometrycznych na płaszczyźnie i w przestrzeni trójwymiarowej. W XVII wieku Kartezjusz zaobserwował odpowiedniość przestrzeni geometrycznej i zbioru trójek liczb (będących współrzędnymi punktu w przestrzeni kartezjańskiej). Z punktu widzenia matematyki badanie figur geometrycznych i badanie zbiorów trójek liczb jest w istocie badaniem tej samej struktury. W matematyce mówi się w takim przypadku o dwóch izomorficznych modelach. Wybierając jeden z modeli, wybiera się faktycznie język opisu tej samej struktury matematycznej. W tym przypadku różnica między modelami jest jednak dość istotna, jeśli chodzi o wpływ na rozwój teorii matematycznej. Język geometryczny stwarzał naturalne ograniczenia, nie był bowiem zdolny opisywać przestrzeni o wymiarze większym niż trzy. Arytmetyczna interpretacja geometrii otworzyła drogę do konstruowania i opisywania przestrzeni wielowymiarowych. Rozważa się w nich nie tylko czwórki liczb, ale wręcz układy n liczb pozwalające opisywać przestrzenie n -wymiarowe dla dowolnego n naturalnego.

Charakterystyka procesu wnioskowania przez analogię

Z wnioskowaniem przez analogię mamy do czynienia wtedy, gdy wiedząc, że dwa obiekty są podobne pod wieloma względami, przypuszczamy, że są one podobne pod jeszcze jednym względem.

Ustalenie, iż obiekty, których rozumowanie ma dotyczyć, są analogiczne ze względu na pewne cechy, jest warunkiem koniecznym jego przeprowadzenia.

Wnioskując przez analogię, stwierdzamy, że:

1. obiekt A ma cechy $c(1), c(2), \dots, c(n)$
 obiekt B ma cechy $c(1), c(2), \dots, c(n)$

 więc obiekty A i B możemy uznać za analogiczne,

2. obiekt A ma cechę $c(n+1)$
 obiekty A i B są analogiczne

 więc obiekt B ma cechę $c(n+1)$.

Liczba n może być dowolną liczbą naturalną dodatnią.

Jak widzimy, kolejność powyższych kroków nie może zostać odwrócona, gdyż w kroku drugim korzystamy w sposób istotny z wniosku wyprowadzonego w kroku pierwszym.

PRZYKŁAD:

Obiektem A niech będzie koło, natomiast obiektem B kula. Mają one analogiczne cechy: $c(1)$ – każda z nich jest zbiorem punktów przestrzeni, których odległość od ustalonego punktu jest nie większa od ustalonej liczby (długości promienia). Intuicyjnie podobieństwo między nimi stwierdzamy poprzez obserwację ich ograniczoności, równomiernego „zakrzywienia”, jednakowej „wypukłości”. Różnica polega na tym, że w przypadku koła mamy do czynienia z przestrzenią dwuwymiarową (płaszczyzną), a w przypadku kuli z przestrzenią trójwymiarową.

Zauważając, że obiekty posiadają wspólną cechę, wnioskujemy, iż są to obiekty analogiczne. Odpowiednikiem obwodu koła jest w przestrzeni trójwymiarowej pole powierzchni kuli (gdyż tak jak okrąg jest zbiorem punktów ograniczających koło na płaszczyźnie, tak sfera jest zbiorem punktów ograniczających kulę w przestrzeni trójwymiarowej), a odpowiednikiem pola koła jest w tej przestrzeni objętość kuli (pole koła i objętość kuli wyrażają miarę tej części przestrzeni, która została ograniczona przez okrąg i sferę).

Stwierdzamy teraz, że obwód koła o średnicy długości d jest równy πd . Ponieważ koło i kula są obiektami analogicznymi, a obwodowi koła odpowiada pole kuli, wnioskujemy iż pole kuli o średnicy d obliczymy (podnosząc wymiar) ze wzoru πd^2 . Wnioskując przez analogię otrzymaliśmy prawdziwy wzór wyrażający pole powierzchni bryły. W ten sposób otrzymaliśmy

kolejną cechą analogiczną obiektów A i B (w obu przypadkach ich brzeg mierzymy mnożąc liczbę π przez odpowiednią potęgę długości średnicy).

Wiedząc iż pole koła o promieniu długości r jest równe πr^2 oraz że koło i kula są obiektami analogicznymi, a polu koła o promieniu r odpowiada objętość kuli o promieniu r , moglibyśmy wywnioskować (przez analogię), iż objętość ta jest równa πr^3 . Wniosek ten nie byłby jednak prawdziwy.

KOMENTARZ DO PRZYKŁADU:

Powyższy przykład ilustruje kilka cech wnioskowania przez analogię.

1. Obiekty analogiczne zgadzają się pod pewnymi względami, mają pewne cechy wspólne, jednak nie wszystkie. Stwierdzając analogię dwóch obiektów, należy skupić się na cechach determinujących podobieństwo, pomijając jednocześnie pozostałe. Często jednak samo zidentyfikowanie cech wspólnych oraz cech wzajemnie sobie odpowiadających nie należy do zadań łatwych. Obiekty, którymi się zajmujemy, należą bowiem niejednokrotnie do innych światów matematycznych i opisywane są w innym języku. Zidentyfikowanie analogii wymaga sprawnego poruszania się w obu światach, przyglądania się obiektom jakby z różnych stron, elastycznego przechodzenia między światami oraz znalezienia dla nich obu wspólnego języka opisu.

Jeśli przyjrzymy się samym nazwom obwód koła i pole kuli, najprawdopodobniej trudno będzie nam dostrzec odpowiedniość obu pojęć (tym bardziej, że wcześniejsze doświadczenia szkolne uczą nas izolować od siebie świat dwu- i trójwymiarowy, a wewnątrz każdego z tych światów pojęcia pola i obwodu). Jeśli jednak uda się nam spojrzeć na obie te wielkości, jak na miary brzegów rozpatrywanych figur, będziemy mogli stwierdzić ich wzajemne odpowiadanie.

2. Prawdziwość wniosku wyciągniętego przez analogię, stwierdzoną na podstawie wielu cech wspólnych dwóch obiektów, uważana bywa za bardziej prawdopodobną niż prawdziwość wniosku uzyskanego na podstawie małej liczby takich cech. Przykład nasz pokazuje, że możemy uzyskać wniosek prawdziwy na podstawie znajomości niewielkiej liczby cech analogicznych. Możemy też uzyskać wniosek fałszywy, opierając się na większej liczbie takich cech.
3. Uwaga ta nawiązuje do poprzedniej i wymaga specjalnego podkreślenia. Wnioskowanie przez analogię nie jest rozumowaniem niezawodnym (jak przykładowo rozumowanie dedukcyjne). Oznacza to, że dopóki wniosek wyciągnięty na podstawie analogii nie zostanie uzasadniony w oparciu o prawa logiki, dopóty powinien być traktowany w matematyce wyłącznie jako hipoteza.

Wnioski wyciągnięte na podstawie analogii nie mają w matematyce wartości dowodowej ani nawet argumentacyjnej, choć przypisuje się analogii taką wartość w innych dziedzinach działalności ludzkiej.

Użyteczność analogii i wnioskowania przez analogię w matematyce wynika z jej roli heurystycznej. Jest ona bowiem narzędziem poszukiwań, które może być skutecznie wykorzystywane zarówno do odkrywania rozwiązań problemów, jak i formułowania nowych pytań. Wyniki uzyskane na podstawie analogii należy jednak traktować, co warto jeszcze raz podkreślić, wyłącznie jako prawdopodobne. Byłoby nierozsądnie, jak mówi G. Polya², uważać prawdopodobieństwo takiego przypuszczenia za pewność, ale równie albo nawet jeszcze mniej rozsądnie byłoby nie rozpatrywać w ogóle takich prawdopodobnych przypuszczeń.

Analogia i wnioskowanie przez analogię uznawane są za pierwotny, naturalny i powszechny sposób poznawania świata przez człowieka. Prawdopodobnie dlatego spostrzeganie i wykorzystywanie analogii jest traktowane w praktyce nauczania jako umiejętność niewymagająca zorganizowanego kształcenia, rozwijająca się spontanicznie w toku uczenia się treści i zdobywania umiejętności określonych programem. Faktyczna rola analogii w rzeczywistości szkolnej jest więc w rezultacie wyjątkowo uboga, a w nauczaniu matematyki sprowadzona karykaturalnie do postępowania według schematu wskazanego przez nauczyciela (uczeń rozwiązuje je wtedy analogicznie). Bolesny paradoks polega na tym, że w samej matematyce jest ona źródłem inspiracji i odkryć oraz znaczącym składnikiem aktu twórczego.

Podważając to dość powszechne przekonanie, Z. Krygowska stwierdza³, że pogląd iż postawy i zachowania specyficzne dla matematycznej aktywności rozwijają się „prawie automatycznie w toku zdobywania wiadomości i ćwiczenia sprawności określonych przez treść programu” jest fałszywy oraz że cele szczegółowe nauczania można osiągać metodami nie tylko nierealizującymi dalszych celów tego nauczania, ale nawet przeciwnie, rozwijając postawy sprzeczne z tymi celami.

Potwierdzeniem fałszywości wspomnianego przekonania mogą również być wyniki badań prowadzonych przez Z. Dyrzłaga, mających na celu wyróżnienie poziomów rozumienia pojęć matematycznych. W trakcie badania uczniowie mieli rozwiązać między innymi zadania dotyczące dwóch modeli tego samego pojęcia (nie otrzymując informacji, że mają z takowymi do czynienia). Wyniki „wyraźnie wskazują na to, iż można nawet rozu-

² G. Polya, *Jak to rozwiązać*, Warszawa 1993.

³ Z. Krygowska, *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, „Dydaktyka Matematyki” 1986, nr 6.

mieć pojęcie w jego dość abstrakcyjnej i ogólnej postaci, a nie umieć dostrzec jego analogonu w innym modelu⁴. Identyfikowanie analogii nie jest więc dla uczniów rzeczą tak naturalną, jak milcząco zakłada się w praktyce szkolnej. Zauważenie, że dwa różne obiekty mogą być z matematycznego punktu widzenia „tym samym”, nie jest ani oczywiste, ani łatwe.

Dostrzeganie i wykorzystywanie analogii uznane zostało⁵ za składnik matematycznej aktywności o szczególnym znaczeniu nie tylko dla samej matematyki, ale przede wszystkim dla jej nauczania. Zaliczono je do tych specyficznych postaw i zachowań intelektualnych, które można rozwijać u ucznia jedynie w toku jego specyficznej aktywności. Co więcej, jest ono taką składową aktywności matematycznej, której rozwijanie w postaci dostosowanej do poziomu intelektualnego uczniów można świadomie prowokować w toku szkolnego nauczania.

Analogia znana jest uczniom jako środek ustalania najróżniejszych związków w otaczającym ich świecie na długo przedtem, zanim rozpoczyna edukację szkolną. Jego przecenienie, jak mówi H. Freudenthal⁶, jest w matematyce szczególnie niebezpieczne, „aby jednak należycie ocenić jej wartość, trzeba przedtem świadomie uczyć się jej stosowania”⁷.

W świetle tych rozważań dostrzeganie i wykorzystywanie analogii jawi się jako umiejętność, której rozwijaniu powinny zostać podporządkowane przemyślane i celowe działania nauczyciela, oraz która w toku nauczania powinna być w sposób świadomy systematycznie pogłębianą, począwszy od najmłodszych lat.

O analogii na pierwszym etapie edukacyjnym

Dotychczasowe rozważania miały charakter raczej ogólny, a podane przykłady odnosiły się do trzeciego etapu edukacji. Z. Krygowska twierdzi jednak, iż „na każdym kroku, dokoła każdego elementu treści nauczania można koncentrować rozmaite aktywności uczniów, ukierunkowane na percepcję specyficznej analogii, istotnej w danej sytuacji, na transfer własności z jednej sytuacji do innej, ujętej jako analogiczna, na uogólnienia, na hipotezy, na dostrzeganie nowych problemów itp.”⁸.

⁴ Z. Dyrzslag, *O poziomach rozumienia pojęć matematycznych*, Opole 1972.

⁵ Z. Krygowska, *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, dz. cyt.

⁶ H. Freudenthal, *Mathematik als pädagogische Aufgabe*, Stuttgart 1974.

⁷ Podkreślenie autorki tekstu.

⁸ Z. Krygowska, *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, dz. cyt.

W celu zidentyfikowania przykładowych sytuacji, mogących potencjalnie być źródłem kształcenia zmysłu analogii u dzieci, przyjrzymy się treści podręczników adresowanych do pierwszego etapu edukacji. Książki te i zeszyty ćwiczeń nie są konstruowane z pominięciem problematyki mającej związek z analogią. Nie byłoby to możliwe ze względu na jej powszechność w życiu codziennym (i w samej matematyce). Najczęściej jednak słowo analogia nie występuje w tekście w sposób jawny i od nauczyciela przede wszystkim zależy czy dostrzeże okazję oraz czy i jak zechce ją wykorzystać, aby prowokować uczniów do dostrzegania najprostszych choćby podobieństw.

PRZYKŁAD 1 (Klasa II, *Odkrywam siebie i świat*)

W podręcznikach dla klas I-III, częściej niż w adresowanych do dalszych etapów edukacji, znajdujemy zadania, w których podany jest rozwiązany przykład i polecenie typu „wykonaj działania według wzoru”, „uzupełnij zapisy według wzoru”, „dokończ według wzoru”, „oblicz według wzoru”, „postępuj tak samo”. Jest to chyba najprostsza forma wykorzystania analogii w nauczaniu matematyki. Nie znaczy to jednak, że nie wymaga ona od nauczyciela refleksji nad tym, jak uczeń może owo „postępowanie zgodnie ze wzorem” rozumieć. Bywa bowiem, że jest to rozumienie odmiennie od pożądanego, co nie oznacza, że pozbawione podstaw.

Przyjrzyjmy się fragmentom podręcznika.

Kazik i tata kupili mamie z okazji Dnia Matki bukiet tulipanów i książkę. Ile zapłacili za prezenty?

Przeczytaj, jak to obliczyć.

$$12 + 15 = 12 + 10 + 5 = 22 + 5 = 27 \quad \text{lub} \quad \begin{array}{r} 12 + 15 = \\ \quad \quad \quad + \\ \hline 27 \end{array}$$

Tata i Kazik zapłacili za prezenty dla mamy 27 zł.

Na podstawie powyższego zadania uczeń powinien przyswoić sposoby obliczania sumy. Zauważmy, że pierwszy sposób rozwiązania może zostać odczytany następująco: *drugi składnik przedstaw w postaci sumy dwóch liczb, z których jedna równa jest 10*. W kolejnym zadaniu wyraźnie jednak oczekuje się od ucznia postępowania zgodnie z inną regułą:

5. Oblicz sposobami podanymi w zadaniu 5.

$23 + 24 = 23 + 20 + 4 = 43 + 4 = 47$	$23 + 24 = 47$
$36 + 22 = 36 + 20 + 2 = 56 + 2 = 58$	$36 + 22 = 58$
$18 + 41 = 18 + 40 + 1 = 58 + 1 = 59$	$18 + 41 = 59$
$37 + 12 = 37 + 10 + 2 = 47 + 2 = 49$	$37 + 12 = 49$

63

11

Stosowaną tu zasadę można wyrazić słowami: drugi składnik przedstaw w postaci sumy dwóch liczb, z których jedna jest wielokrotnością 10, a druga liczbą mniejszą od 10 (przedstaw w postaci sumy odpowiedniej liczby dziesiątek i jedności). Jest ona więc faktycznie uogólnieniem reguły sformułowanej wcześniej.

Przykład pokazuje, że uczeń mający postępować zgodnie z zaprezentowanym mu wzorcem, musi najpierw poznać zasadę postępowania na odpowiednim poziomie ogólności. Musi rozstrzygnąć, która z cech modelu jest istotna dla postępowania analogicznego, a która jest tylko jego jednostkową, nieistotną w danej chwili własnością. Nauczyciel powinien mieć świadomość tej specyficznej trudności i powinien w sposób dostosowany do możliwości uczniów przygotować ich na to, iż postępowanie „zgodnie ze wzorem” nie oznacza bezmyślnego, dosłownego powtarzania modelowych rozwiązań, ale ich stosowne modyfikowanie⁹.

⁹ W tym przypadku, stosując wielokrotnie pierwszą sformułowaną regułę, otrzymamy poprawne rozwiązanie, wolno jednak sądzić (przemawia za tym ilość miejsca pozostawione na rozwiązanie), że chodziło o zastosowanie przez ucznia reguły drugiej.

PRZYKŁAD 2 (Klasa III, *Elementarz XXI wieku*)

7. Odkryj, według jakiej zasady są zapisane liczby w ćwiartkach kół. Wpisz brakującą liczbę.

Zadanie to jest wprost ukierunkowane na odkrycie przez uczniów zasady wyrażającej wzajemną relację liczb w każdym z kół, wspólną dla wszystkich przypadków. Można powiedzieć, że koła te są analogiczne właśnie dlatego, że w obiektach analogicznych zgadzają się pewne relacje między ich częściami.

Uczeń jest tutaj w sytuacji odwrotnej do opisanej w Przykładzie 1. Tam dysponował obiektem 1 (przykładową sumą obliczoną w podręczniku), regułą (której prawidłowe uchwycenie może wprawdzie stanowić trudność, jednak jest ona uczniowi w pewien sposób dana) i poszukiwał jak gdyby obiektów analogicznych, w których interweniowałaby ta sama reguła (sum w zadaniu 6, obliczonych według sformułowanej wcześniej reguły). Tutaj dysponuje obiektami analogicznymi, a jego zadanie polega na znalezieniu reguły determinującej tę analogię. Wolno sądzić, że ćwiczenie to kształci inne aspekty tej umiejętności, którą nazywamy dostrzeganiem i wykorzystywaniem analogii.

PRZYKŁAD 3 (Klasa III, *Elementarz XXI wieku*)

3. Każda kratka na rysunku przedstawiającym piramidę ma swój kod, który składa się z litery i liczby. Poniżej są kody czerwonych i niebieskich krutek. Zapisz w podobny sposób kody żółtych, zielonych i pomarańczowych.


	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										








■ B6, C6, D6, E6, F6, G6, H6, I6, J6
■ C5, D5, E5, F5, G5, H5, I5
■ D4
■ _____
■ _____

4. Pokoloruj kratki według podanego kodu, a dowiesz się, co ukryło się na rysunku.

	A	B	C	D	E	F
1						
2						
3						
4						
5						
6						

A3, B2, B3, B4, B5, C4, D4, E4, E5, F3

 Odczytaj pozycję każdego statku i zapisz zgodnie z kodem.

	1	2	3	4	5	6	
A							A1
B							B2
C							D4
D							A5
							C6

● Narysuj niebieski statek na pozycji B3, a czerwony na pozycji D2.

Oba ćwiczenia pochodzą z tego samego podręcznika. Rozpatrywane osobno nie wykazują związku z rozważanymi tu zagadnieniami, jednak traktowane łącznie mogą nasunąć pewną ideę postępowania dydaktycznego związanego z rolą analogii w kształtowaniu pojęć matematycznych. Każde z nich stanowi propedeutyczne przygotowanie do wprowadzenia pojęcia układu współrzędnych. Samo zaś pojęcie, jak wiele w matematyce elementarnej, jest rezultatem abstrahowania cech obiektów obserwowanych w rzeczywistości.

Już powyższe przykłady nasuwają pytanie o to, co wspólnego jest w obu sytuacjach (wspólne jest kodowanie położenia za pomocą dwóch znaków) i czym się różnią (różnią się numeracją wierszy i kolumn w tabeli) oraz czy ta różnica ma znaczenie, gdy określamy położenie obiektu. Można dalej rozważać z uczniami dlaczego użyto liter i liczb oraz czy można było wykorzystać same liczby (lub same litery). Można też pójść jeszcze o krok dalej i rozważyć z uczniami inne sytuacje, w których stosowany jest podobny opis położenia (numeracja miejsc w sali kinowej, lokalizacja samochodu opisywana przez współrzędne podawane przez GPS, położenie miasta na mapie, to sytuacje, z którymi uczniowie mogli się faktycznie spotkać). Nie chodzi przy tym o to, aby w rezultacie wprowadzić pojęcie przewidziane przez program nauczania w późniejszych etapach edukacji, ale aby wykorzystać sytuację do kształtowania u uczniów postawy polegającej na poszukiwaniu związków i podobieństw, na dostarczeniu im narzędzi do osobistego przeżycia doświadczenia polegającego na ośnieniu „przecież to jest TO SAMO”.

PRZYKŁAD 4 (Klasa III, *Elementarz XXI wieku*)

Kolejny przykład koresponduje w swym charakterze z omówionym powyżej. Jego związek z analogią polega znowu na zestawieniu ze sobą dwóch sytuacji występujących w podręczniku niezależnie.



Szukając odpowiedzi na postawione pytanie, możemy postępować „od końca”, stosując redukcyjną metodę rozumowania. Rozwiązanie mogłoby przebiegać według poniższego scenariusza.

Co mamy wyznaczyć?

Wagę skrzynki z burakami.

Co wystarczyłoby wiedzieć, aby powiedzieć ile waży skrzynka z burakami?

Wystarczyłoby znać wagę skrzynki z kapustą.

Jak możemy znaleźć wagę skrzynki z kapustą?

Odczytując ją z wagi po prawej stronie rysunku.

Analogicznie można postępować rozwiązując następujące zadanie.

Co mamy wyznaczyć?

Masę jabłka.

Co wystarczyłoby wiedzieć, aby powiedzieć ile waży jabłko?

Wystarczyłoby wiedzieć ile ważą trzy papryki.

Co wystarczyłoby wiedzieć, aby wiedzieć ile waży trzy papryki?

Wystarczyłoby wiedzieć ile waży jedna papryka.

Jak możemy wyznaczyć wagę jednej papryki?

Korzystając ze znajomości wagi dwóch papryk.

Sam rysunek może sugerować pewne podobieństwo obu problemów, chodzi jednak przede wszystkim o uwypuklenie wspólnej, analogicznej metody rozwiązania, która znajduje zastosowanie nie tylko w zadaniach, w których dane są przedstawione na rysunku wagi. Jej istotą jest sprowadzenie rozwiązania problemu do rozwiązania innego problemu, a charakterystycznym pytaniem służącym temu zabiegowi jest „co wystarczyłoby wiedzieć, aby...”. Użyteczności i znaczenia redukcji w matematyce nie będziemy tu omawiać szczegółowo, gdyż nie są one przedmiotem niniejszego artykułu. Dość wspomnieć słowa G. Polya¹⁰ „mądry zaczyna od końca, a głupi kończy na początku.”

PRZYKŁAD 5 (Klasa III, *Elementarz XXI wieku*)

Następne zadanie przedstawione zostanie z uczniowskim rozwiązaniem.

4. Mama planuje usmażyć powidła śliwkowe. Przeczytała w przepisie, że na 4 kg owoców potrzeba 1 kg cukru. Ile cukru potrzeba do usmażenia powideł z:

12 kg śliwek, $12 : 4 = 3 \text{ kg}$

20 kg śliwek, $20 : 4 = 5 \text{ kg}$

32 kg śliwek, $32 : 4 = 8 \text{ kg}$

28 kg śliwek? $28 : 4 = 7 \text{ kg}$

1 kg = 100 dag
50 dag to pół kilograma
25 dag to ćwierć kilograma

★ Ile cukru potrzeba do usmażenia:

2 kg śliwek, 05 kg 1 kg śliwek? $1,4 \text{ kg}$

W rozwiązaniach kolejnych przykładów widoczna jest wspólna cecha. Niezależnie od ilości śliwek, w celu znalezienia odpowiedzi na po-

¹⁰ G. Polya, *Jak to rozwiązać*, dz. cyt.

stawione pytanie, ich masę dzielimy zawsze przez cztery (lub, bardziej ogólnie, przez tę ilość śliwek, na którą przypada kilogram cukru). Możemy więc mówić o pewnej analogii w sposobie rozwiązywania kolejnych przykładów. Rolą nauczyciela jest tutaj niedopuszczenie do tego, aby uczeń wpisywał poszczególne rozwiązania, przepisując dzielenie przez cztery bez jakiegokolwiek refleksji nad sensem wykonywanych operacji i otrzymywanymi wynikami. Jego zadaniem jest też sprowokowanie uczniów do refleksji nad tym, co pozostaje niezmiennie, a co ulega zmianie w kolejnych przykładach, i jaki ma to wpływ na sposób dochodzenia do wyniku.

Zadanie jest jednak ciekawe głównie ze względu na inną swoją cechę. Mówi ono o dwóch wielkościach wprost proporcjonalnych, a dzięki serii kolejnych przykładów umożliwia dostrzeżenie jak ze zmianą jednej z nich zmienia się druga.

Proporcja, rozumiana jako równość stosunków $a : b = c : x$, z której na podstawie trzech danych wielkości można wyliczyć czwartą, jest pierwowzorem współczesnego sposobu rozumienia analogii. Zapis ten informuje, że c ma się do x tak, jak a ma się do b (lub inaczej: taki sam związek, jaki zachodzi między a i b , zachodzi też między c i x), co w nauczaniu szkolnym na kolejnych etapach kształcenia wyrażane bywa również zapisem :

$$a - b$$

$$c - x$$

Cytowane zadanie prowadzi więc do następujących proporcji:

4 kg śliwek ma się do 1 kg cukru tak, jak 12 kg śliwek ma się do ... kg cukru (do 3 kg cukru)

4 kg śliwek ma się do 1 kg cukru tak, jak 20 kg śliwek ma się do ... kg cukru (do 5 kg cukru)

4 kg śliwek ma się do 1 kg cukru tak, jak 32 kg śliwek ma się do ... kg cukru (do 8 kg cukru)


4 kg śliwek ma się do 1 kg cukru tak, jak 28 kg śliwek ma się do ... kg cukru (do 7 kg cukru)

We wszystkich tych przypadkach wielkości połączone są tym samym związkiem „jest cztery razy większe”.

Nie chodzi oczywiście o to, aby w nauczaniu początkowym w jakikolwiek sposób formalizować zapis wyrażający wielkości wprost proporcjonalne czy język ich opisu. Te wzajemne relacje można jednak uświadamiać uczniom w języku dostosowanym do ich możliwości.

PRZYKŁAD 6 (Klasa III, *Elementarz XXI wieku*)

4. Powiedz, według jakiej zasady są narysowane figury w pierwszym kwadracie.



• Według tej samej zasady narysuj figury w drugim kwadracie.

Zadanie to różni się od omówionych we wcześniejszych przykładach w dwóch kwestiach. Mamy do czynienia z analogią w budowie figur geometrycznych (a nie liczb), a dokładniej z analogią w ich relacji z dwoma prostokątnymi osiami. Spotykamy ponadto polecenie jawnego sformułowania zasady, według której narysowane zostały figury. Termin analogia nie pojawia się wprawdzie w treści zadania, jednak wyraźnie widać, że chodzi o to, aby uczeń wprost nazwał, jakie wspólne cechy figur dostrzeże.

Zakończenie

Podsumowując rozważania, zacytujmy Z. Krygowską mówiącą o aktywnościach intelektualnych właściwych dla matematycznego myślenia: „Wszystkie te aktywności są dostępne uczniowi na każdym poziomie nauczania pod warunkiem, że porusza się on w dziedzinie sytuacji, problemów, pojęć dostatecznie mu bliskich. Uczeń może być aktywny tylko w takiej – odpowiedniej dla niego strefie. Ta strefa ciągle się rozszerza, właśnie w wyniku jego aktywności organizowanej w jej wnętrzu, ale nie jest nigdy całkowicie od początku otwarta. Jeżeli na danym etapie przekracza się jej granice, to uczeń, aktywny poprzednio, przestaje być aktywny”¹¹.

Analizowane przykłady pokazują, że nauczyciel wykorzystując różnorodny materiał zadaniowy może organizować działania uczniów, tak

¹¹ Z. Krygowska, *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, dz. cyt.

aby inspirować dostrzeganie analogii już od najmłodszych lat i to na różnych poziomach precyzji. Przedmiotem zainteresowania dydaktyków matematyki oraz nauczycieli tego przedmiotu są wszystkie formy analogii, nie tylko te, które osiągają matematyczny stopień dokładności. Każda z nich może mieć charakter twórczy i odgrywać pewną rolę w matematyce *in statu nascendi*¹², dlatego też w nauczaniu nie należy zaniedbywać żadnej z nich.

Bibliografia

- Dyrzsląg Z., *O poziomach rozumienia pojęć matematycznych*; Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, Seria B, Opole 1972.
- Freudenthal H., *Mathematik als pädagogische Aufgabe*, Stuttgart 1974.
- Krygowska Z., *Elementy aktywności matematycznej, które powinny odgrywać znaczącą rolę w matematyce dla wszystkich*, „Dydaktyka Matematyki”, 1986, nr 6.
- Mnich W., *Analogia a dobór zadań w nauczaniu matematyki*, „Matematyka” 1979, nr 5.
- Polya G., *Jak to rozwiązać*, Warszawa 1993.

¹² Inaczej: matematyka „w stanie tworzenia”.

Bogdan Urbanek

Spoleczna Akademia Nauk w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Szczecinku
Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych

Wpływ sprawdzianów zewnętrznych na jakość kształcenia

The influence of external tests
on the quality of education

Słowa kluczowe

sprawdzian, wymagania egzaminacyjne, informacja zwrotna, ewaluacja zewnętrzna

Streszczenie

W niniejszym artykule podjęto temat pierwszego egzaminu zewnętrznego, z jakim styka się polski uczeń. Skoncentrowano się głównie wokół możliwości wykorzystania wyników sprawdzianu, a także na formie, celu oraz skuteczności informacji zwrotnej o jego rezultatach. W badaniach uznano za stosowne skonfrontować wyobrażenia szóstoklasistów z doświadczeniami o rok starszych kolegów, którzy ten egzamin mieli już za sobą. Dzięki podnoszeniu swoich kompetencji w zakresie udzielania informacji zwrotnej nauczyciel ma szansę wychodzić naprzeciw oczekiwaniom swoich uczniów i w znaczący sposób podnosić ich motywację do nauki.

Key words

test, requirements for examinations, feedback, external evaluation

Summary

The following article is considering the first external exam of Polish pupil. It is focused around possibilities of using test results and also around form, objective and effectiveness of the provided feedback. In researches, there is a comparison of sixth grade pupils' assumptions to their older friends experiences. By increasing teachers' competence in providing feedback, they have a chance to meet the expectations of their students and significantly enhance their motivation to learn.

Wprowadzenie

Kwestia zgodności zawartości materiału w podstawie programowej, programach nauczania i weryfikujących kilkuletnią pracę nauczycieli z uczniami sprawdzianach zewnętrznych – nie straci nigdy na aktualności. Co prawda znalezienie „złotego środka” nie jest bynajmniej łatwe i wymaga od nauczyciela nieustannej uwagi, ale w wielu nauczycielskich środowiskach coraz częściej i coraz głośniej mówi się o dylematach szkolnego nauczania „pod egzaminy”. Fakt, może z tymi dylematami nieco przesadzam, wszak nie od dziś wiadomo, że w ostatnich klasach podstawówek cały cykl programowy i tak podporządkowany jest końcowym sprawdzianom. Ale czy tak być powinno? Czy – o ile tak właśnie jest, a jest – to owo „podporządkowanie” nauczycielskich planów wynikowych sprawdzianom nie powinno być raczej ich sojusznikiem? Wydawałoby się, że tak, powiedziałbym nawet więcej – sprawdziany zewnętrzne po szóstej klasie szkoły podstawowej muszą być naturalną konsekwencją programów nauczania, realizowanych przez nauczycieli. Ale czy rzeczywiście tak jest? Czy programy nauczania języka polskiego, historii czy matematyki – by je tylko wymienić – a właściwie ich realizacja, zapisana właśnie w rocznych planach wynikowych, rozpisanych z kolei na jednostki lekcyjne, sprawdza się, gdy chodzi o egzaminacyjne wyniki naszych podopiecznych? Moim zdaniem nie można też bagatelizować obiegowych opinii na temat obniżania umiejętności (wymaganych zgodnie z podstawą programową) kolejnych populacji kończących edukację szkolną od czasu reformy edukacyjnej w 1999 roku. Nierzadko można się też spotkać ze stwierdzeniami, że wprowadzenie sprawdzianów zewnętrznych ma ujemny wpływ na proces nauczania i zubożenie wewnątrzszkolnego oceniania¹. Wiem, że w pokojach nauczycielskich zdania są na ten temat zdecydowanie podzielone – i słusznie. Mnie samemu, gdybym miał się na ten temat wypowiadać, już na starcie towarzyszyłyby co najwyżej odczucia ambiwalentne², spróbujmy zatem mieć w nich wsparcie, ale i czuć swobodę.

Zewnętrzne sprawdzanie wiedzy a szkolna codzienność

Już po kilku latach wdrażania sprawdzianów czy egzaminów zewnętrznych – będąc wówczas nauczycielem metodykiem języka polskiego – wie-

¹ B. Niemierko, *Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela*, w: *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, red., B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Gdańsk 2008, s. 23.

² B. Urbanek, *Dylematy szkolnego nauczania „pod egzaminy”*, „Egzaminy Naszych Uczniów” 2009, nr 4, s. 4.

lokrrotnie miałem okazję zaobserwować ich wpływ na nauczanie. Zarówno w szkole podstawowej, jak i gimnazjum, gdzie wówczas pracowałem. Wymieniam te szkoły nie bez powodu, dopowiem wszak, bo uważam, że może to być w całokształcie tej analizy dosyć ważne – większość gimnazjalistów, których wówczas uczyłem, to moi wcześniejsi uczniowie, właśnie ze szkoły podstawowej. Przeszedłem więc z nimi sześćioletni, II i III etap nauczania, i o tyle to dla mnie istotne, że wcześniej przygotowywałem ich do sprawdzianu zewnętrznego w szóstej klasie podstawówki i trzy lata później – już do egzaminu gimnazjalnego. Miałem zatem skalę porównawczą, mogłem też zakładać pewną strategię działań dydaktycznych przygotowujących ich do kolejnych egzaminów, i tak też uczyniłem. Nie unikniemy jednak wątpliwości – jak w codziennej nauczycielskiej praktyce najlepiej wykorzystać wyniki sprawdzianów zewnętrznych, co robić, aby uzyskane informacje miały dla nas wymiar twórczy, i aby nie zaprzepaścić ich właśnie dla samego doskonalenia procesu dydaktycznego. Niech to zatem będzie swoista analiza jakościowa. Otóż wnikając w ministerialne i kuratorskie priorytety edukacyjne na kolejne lata szkolne, trudno nie zauważyć powtarzających się zazwyczaj zaleceń dotyczących efektywniejszego niż dotąd wykorzystania przez rady pedagogiczne szkół wyników ostatniego sprawdzianu zewnętrznego³, nade wszystko w celu podnoszenia jakości podejmowanych działań dydaktycznych. Zwykle wiąże się z tym następane zalecenie (priorytet), by nauczyciele realizując podstawy programowe włączyli w ich zakres standardy wymagań egzaminacyjnych⁴. Skoro tak, to warto też odpowiedzieć na pytanie – jakie informacje ze sprawdzianów zewnętrznych przekazują szkołom okręgowe komisje egzaminacyjne i do jakich celów udaje nam się owe komunikaty wykorzystać?

Zacznijmy jednak od początku. Czy my nauczyciele robimy wszystko, by uczniowie, a także ich rodzice znali wymagania egzaminacyjne? Wiem, wsadzam kij w mrowisko, ale różnie z tym bywa, choć rzadko który nauczyciel przyzna mi rację. Począwszy od 2002 roku, na zakończenie szkoły podstawowej uczeń staje przed, wydawałoby się, najpoważniejszym dla niego wyzwaniem – sprawdzianem zewnętrznym. Ów nieco sarkastyczny ton jest moim zdaniem zasadny, ponieważ mam do tych sprawdzianów, a właściwie konsekwencji z nich wynikających, na ogół krytyczne i to dość

³ Z *Wytocznych* Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty na rok szkolny 2014/2015.

⁴ B. Urbanek, *Metodyczne aspekty kształcenia – skrypt dla studentów pedagogiki*, Szczecin 2013, s. 33.

często wyrażane stanowisko⁵. Dlaczego? Uczniowie niekoniecznie się nimi przejmują, mówiąc dość ogólnie, a rodzice szóstoklasistów dopowiadają wprost: „przecież od wyniku sprawdzianu na zakończenie szkoły podstawowej nic nie zależy, bo i tak wszyscy uczniowie trafiają do tego samego gimnazjum”. Komu więc tak naprawdę na tych sprawdzianach zależy, skoro krytycznie wypowiadają się o nich także sami nauczyciele, nauczyciele nauczycieli, a nawet ministerialni urzędnicy (choć zazwyczaj nieoficjalnie)? W ostatniej dekadzie uczestniczyłem w wielu ogólnopolskich konferencjach naukowych⁶ i – proszę mi wierzyć – ocena sprawdzianów po szkole podstawowej, w takiej jak dotąd formie, była w konferencyjnych wystąpieniach i referatach też na ogół krytyczna.

Tymczasem resort, nie wiedząc dlaczego, zdecydowanie stoi na stanowisku, że sprawdzian na zakończenie szkoły podstawowej został zaplanowany przede wszystkim jako diagnoza – w jakim stopniu uczeń opanował wiedzę i podstawowe umiejętności, czy jest przygotowany do edukacji gimnazjalnej, czy ma podstawowe umiejętności tłumaczące i objaśniające otaczającą go rzeczywistość. Zgoda, z założenia diagnoza ta daje pewne informacje uczniowi i jego rodzicom, także szkole, którą opuszcza. Wątpię natomiast, czy interesuje owa diagnoza gimnazjum, bo niby dlaczego? I to jest, uważam, owa niekonsekwencja ministerialnego zamysłu. Wiem, co mówię, w końcu ten etap edukacyjny jako nauczyciel-polonista także już mam za sobą.

Eliminowanie słabszych stron kształcenia

Jakie informacje przekazują szkołom okręgowe komisje egzaminacyjne i do jakich celów należałoby je wykorzystać? Z grubsza ujmując, zawierają one następujące poziomy ogólności:

- po pierwsze – uczniowie, rodzice i szkoły otrzymują indywidualny wynik, który jest wyrażony liczbą punktów za cały sprawdzian, a także za poszczególne jego grupy zwane standardami;
- po drugie – do szkół przysyłane są przetworzone, uśrednione wyniki z rezultatami, np. dla szkoły w odniesieniu do rezultatów miasta,

⁵ Zob. m.in. B. Urbanek, *Twórcze edukowanie – sposobem na egzaminy*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2009, nr 1; B. Urbanek, *Egzaminacyjny zawrót głowy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 1-2(38-39), L. Pawelski, B. Urbanek, *Pedagogiczna trójjednia*, Szczecinek 2012.

⁶ M.in. Tatrzańskie Sympozja Naukowe EDUKACJA JUTRA, Wielkopolskie Fora Pedagogiczne EWALUACJA I INNOWACJE W EDUKACJI, Augustowskie Spotkania Naukowe EDUKACJA W DIALOGU I PERSPEKTYWIE.

powiatu, województwa, wszystkich szkół w obszarze działania danej OKE, wreszcie kraju. Oczywiście, jest także szczegółowa analiza, np. – jaki procent uczniów udzielił poprawnej odpowiedzi na każde zadanie w poszczególnych klasach, jak i w całej szkole;

- wreszcie po trzecie – stosowne analizy, które mają niemal wyłącznie charakter statystyczny, otrzymują organy prowadzące i nadzorujące placówki oświatowe.

Ale to nie wszystko, zwykle bowiem na drugi dzień po sprawdzianach w prasie centralnej i na stronach internetowych komisji egzaminacyjnych ogłaszane są rozwiązania poszczególnych zadań testowych – zamkniętych, półotwartych, otwartych. Praktycznie rzecz ujmując – uczniowie już na drugi dzień po zewnętrznym sprawdzaniu stopnia nabytej przez siebie wiedzy i umiejętności mogą sobie bez problemu podliczyć „swoje” punkty. I tak też zazwyczaj czynią, co znaczy, że oficjalny przekaz jest tylko dopełnieniem tego, co i tak wszystkim od dawna wiadomo.

Jednak zainteresowani doskonale wiedzą bądź bez trudu się domyślają, że znacznie istotniejsze są te działania, które poprzedzają wiosenne sprawdziany. Nauczyciele zwykle podczas pierwszych październikowych spotkań z rodzicami przez kilkanaście minut przedstawiają skondensowane informacje co do przyszłych wymagań, wcześniej zapoznając z nimi uczniów. Co to daje w praktyce obu stronom? Zaryzykuję, rodzicom raczej niewiele, bowiem język tych wymagań jest dla przysłowiowego Kowalskiego tak niezrozumiały, że nie sądzę, by w domach była później jakakolwiek na ich temat dyskusja, niestety. Wymagania egzaminacyjne są też publikowane w informatorach dostępnych w szkolnych bibliotekach, także na stronach internetowych centralnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych. Powiem wprost – wymagania te znane są nauczycielom, uczniom i tym rodzicom, którzy są zainteresowani edukacją swoich dzieci.

Sprawdziany zewnętrzne mogą mieć jednak istotny i wielce pozytywny wpływ na to, co dzieje się w klasie w zakresie nauczania, jak i oceniania. Każdego bowiem roku nauczyciele pozyskują informację zarówno o mocnych, jak i słabych aspektach wyników, z którymi ich uczniowie opuścili szkołę. Informację, która może i powinna być w refleksyjny i praktyczny sposób wykorzystana do doskonalenia metod i sposobów uczenia się w klasie, w tym oceniania kształtującego. W założeniach wyniki sprawdzianów powinny dostarczać na tyle sporej i konkretnej wiedzy, żeby można na niej budować niemal politykę edukacyjną państwa. W praktyce jest zgoła inaczej, bo – jak na razie – rezultaty te najbardziej przeżywiają szkoły i nauczyciele, porównując swoje uśrednione wyniki

z osiągnięciami uczniów z sąsiedniej podstawówki⁷. Nietrudno przy tym dostrzec, że do czynników, które powodują zawężenie programu nauczania do umiejętności będących li tylko przedmiotem sprawdzianów zewnętrznych, należą m.in.:

- zakres, w jakim sprawdziany zewnętrzne pokrywają się z celami kształcenia (całym spektrum wymagań określonych w podstawie programowej);
- poziom umiejętności nauczycieli do zogniskowania procesu dydaktycznego na rzeczywistym uczeniu się w szkolnej klasie, a więc także umiejętności oceniania kształtującego⁸.

Dokładna, szczegółowa wręcz analiza jakościowa wyników powinna stanowić podstawę planowania działań naprawczych, to oczywiste. Odniosę się tu do swojej wieloletniej nauczycielskiej praktyki – od kwietnia 2002 roku co roku miałem do czynienia ze sprawdzianami bądź egzaminami moich uczniów. Zwykle najpierw analizowałem łatwość poszczególnych zadań w odniesieniu do wszystkich uczniów, nie tylko w zespole klasowym, ale także w szkole. Następnie starałem się przeanalizować osiągnięcia uczniów według standardów, odpowiadając jednocześnie na pytania: które zadania wypadły najlepiej, które umiejętności mogą zadowalać. W taki sposób uzyskiwałem mocne i słabsze strony kształcenia, jak we fragmencie⁹:

Rok szkolny	Mocne strony kształcenia (łatwość zadań 0.70-1.00)	Słabsze strony kształcenia (łatwość zadań < 0.70)
2011/2012	<ul style="list-style-type: none"> • <i>poprawnie czyta informację z tekstu popularnonaukowego,</i> • <i>potrafi określić tematykę analizowanego tekstu,</i> • <i>posługuje się przypisem, który dostrzeże w tekście,</i> • <i>oblicza wpływ czasu (na osi czasu), (...)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>oblicza odległość, posługując się skalą planu,</i> • <i>wykonuje obliczenia procentowe według wagi,</i> • <i>dobiera środki językowe,</i> • <i>pisze poprawnie ortograficznie</i> • <i>posługuje się planem, (...)</i>

⁷ K. Denek, *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Poznań 2012, s. 176.

⁸ H. Szaleniec, *Czy egzaminy zewnętrzne wpływają na wewnętrzne ocenianie i politykę edukacyjną?*, XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń 2010, s. 98.

⁹ Archiwum własne autora.

Wiem, że podobne analizy robili także wychowawcy innych klas, można było więc sprawdzać, czy wyniki pod względem jakościowym różniły się i na ile. Takie zestawienia sporządzane były co roku i oczywiście analizowane między innymi po to, by wszyscy nauczyciele wiedzieli, które z umiejętności są trudniejsze do opanowania przez uczniów oraz by zaplanować i wdrożyć takie działania, które w efekcie zaowocują skuteczniejszymi metodami kształcenia. Z pełną odpowiedzialnością mogę dopowiedzieć, że tak było, a wprowadzane przez zespół nauczycieli zmiany przynosiły coraz bardziej oczekiwany przez nas wszystkich skutek. Konkluzja zatem jawi się taka – z jednej strony obserwowaliśmy w szkole (szkołach) takie zjawiska, jak:

- coraz większą odpowiedzialność szkoły za wyniki nauczania;
- zwrócenie większej uwagi na zrozumienie standardów i wymagań WSO (wewnątrzszkolnego systemu oceniania);
- włączenie wyników sprawdzianów do samooceny szkoły;
- wykorzystanie doświadczeń kryterialnego punktowania prac w sprawdzianach zewnętrznych do oceniania szkolnych prac klasowych i domowych;
- coraz większe zainteresowanie uczniami podejrzanymi o dysfunkcje.

Niejako w formie „przeciwwagi” pojawiały się i takie kwestie:

- uczenie niemal wyłącznie „pod egzamin”;
- zawężanie programu nauczania, podporządkowując go jedynie wymogom egzaminacyjnym;
- wykorzystywanie wyników sprawdzianów zewnętrznych jako głównego wskaźnika oceny pracy szkoły i nauczyciela.

Ta swoista rozbieżność interesów nie jest oczywiście niczym odkrywczym, wszak koresponduje z wcześniejszymi czynnikami określającymi ważne cele kształcenia i doskonalenia nauczycieli, które, po pierwsze – pozwolą nabyć i opanować umiejętności właściwego rozkładania akcentów w procesie dydaktycznym i pełniejszego niż dotychczas wykorzystywania możliwości oceniania kształtującego do kierowania procesem uczenia się oraz – po drugie – wyznaczą strategię doskonalenia wyników sprawdzianów. Dodajmy przy tym, że ocenianie wewnątrzszkolne, a szczególnie ocenianie kształtujące i ocenianie poprzez sprawdziany zewnętrzne, służą odrębnym celom, które się dopełniają, choć nie wykluczają¹⁰.

¹⁰ K. Denek, *Jakość edukacji i jej ewaluacja*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, red., J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2008, s. 14.

Pamiętajmy o edukacyjnej wartości dodanej¹¹

Gdyby założyć, że wprowadzony w 2002 roku system sprawdzianów zewnętrznych dostarcza obiektywnych danych o osiągnięciach szkolnych, to mogą, a nawet powinny być one wykorzystywane do oceny efektywności nauczania. Oczywiście, by oceny efektywności nauczania formułowane na podstawie wyników sprawdzianów były adekwatne do realnego wkładu pracy szkoły, należy uwzględnić fakt, że osiągnięcia szkolne ucznia nie zależą tylko od czynników związanych z jakością nauczania. Przypomnijmy zatem, że wyniki zewnętrznego sprawdzania uczniowskiej wiedzy zależą od trzech grup czynników:

- indywidualnych (zdolności ucznia i jego szkolne sukcesy, osiągnięcia);
- szkolnych (metody nauczania, warunki nauki, kwalifikacje i zaangażowanie nauczycieli);
- społecznych (oddziaływanie środowiska, wpływ rodziny, grupy rówieśniczej).

Prognozy egzaminacyjne powinny uwzględniać fakt, że wynik uzyskany przez ucznia podczas sprawdzianu będzie miarą jego edukacyjnego potencjału i na jej podstawie prognozujemy wynik na sprawdzianie kolejnego szerebla. Wchodzimy zatem w zakres wywodzącego się z nauk ekonomicznych pojęcia EWD (edukacyjna wartość dodana), gdzie w pewnym uproszczeniu wartość dodana oznacza przyrost wartości dóbr w wyniku danego procesu produkcyjnego. Analogicznie – edukacyjną wartość dodaną można by zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego, jest ona przyrostem osiągnięć w wybranym zakresie programowym w określonym czasie¹². Nie bagatelizowałbym tego, więcej – uważam wręcz, że każdy nauczyciel uczący zwłaszcza w ostatnich klasach szkół podstawowych (choć nie tylko) powinien mieć świadomość znaczenia owej różnicy między stanem „na wyjściu” i stanem „na wejściu” w systemie kształcenia, którego diagnoza ta dotyczy. To istotne, ponieważ tak postrzegana efektywność kształcenia odzwierciedla stopień osiągnięcia założonych celów związanych z opanowaniem wiedzy, umiejętności i nawyków oraz sposobów działalności poznawczej wraz z wielostronnym

¹¹ Po raz pierwszy pojęcie edukacyjnej wartości dodanej pojawiło się w połowie lat 70. jako krytyczna kontynuacja idei rozliczalności szkół (*school accountability*). Wielu badaczy (Schagen, Hutchison 2003) uważa pojęcie EWD za najważniejsze narzędzie analityczne, jakie pojawiło się w naukach pedagogicznych w ostatnich latach.

¹² R. Dolata, *Edukacyjna wartość dodana w komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE” 2006, nr 8, s. 9.

rozwojem osobowości, zaliczając się tym samym do podstawowych komponentów optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego¹³. Jest to też dla dalszych rozważań o tyle ważne, że wartość dodana jest miarą rozwoju osiągnięć ucznia, co oznacza, że nieuchronnie zbliża to diagnostykę do pedagogiki humanistycznej¹⁴ i choćby z tego też powodu, moim zdaniem, stanowi bardziej trafny wskaźnik jakości pracy ucznia (i szkoły) niż wynik jednorazowego pomiaru.

Kogo zatem bardziej docenić pod względem owego „przychodu” wiedzy i umiejętności – ucznia, który na starcie uzyskiwał w klasowych czy szkolnych próbach kompetencyjnych, powiedzmy 20 punktów, by w wyniku końcoworocznego sprawdzianu zdobyć 30, czy ucznia, który początkowo bez trudu sięgał po 40-punktowy ideał, by w tej najważniejszej próbie napisać też na 30. Jak ocenić jednego i drugiego? Być może belferskie bezduszne sumienie nakazuje nam jednakowo, ale owa edukacyjna wartość dodana mówi nam wręcz co innego. A więc – nie po równo, bo to przecież nie zawsze sprawiedliwie, prawda? Każdy bowiem z nas polonistów ma uczniów, którzy przyzwyczaili go do dopracowanych, idealnie wręcz skomponowanych rozprawek, którym z reguły stawia się piątki lub szóstki. Ale gdy takie wyżyny osiągnie przeciętny dotąd Jasiek, to dopiero miód na belferskie serce. Coś w tym jest, nie bagatelizujmy więc wartości dodanej, bo jak by jej nie oceniać, zawsze będzie miarą postępu w edukacji – tej efektywnej, przemyślanej. Gdybym miał cokolwiek sugerować i zachęcać niezdecydowanych, proszę nie zrażać się pozornym skomplikowaniem operacji statystycznych i nie spodziewać się, że wyniki wysokie czy niskie dane są raz na zawsze. Otóż nie – im większe są różnice treściowe pomiarów, tym niższa jest powtarzalność wyników¹⁵. Powiem więc, tak rozumiana i zaplanowana koncepcja wartości dodanej osiągnięć uczniów może całkowicie odmienić panującą wszechobecnie dydaktykę treści kształcenia, opartą w znacznej mierze na dążeniu do spełniania jednolitych wymagań programowych, na dydaktykę postępu ucznia, opartą właśnie na planowaniu i sprawdzaniu korzystnej zmiany osiągnięć naszych podopiecznych¹⁶.

¹³ K. Denek, *Znaczenie rozeznawania efektywności kształcenia w jego unowocześnianiu*, w: *O poprawę efektywności kształcenia*, red., L. Pawelski, Szczecinek 2013, s. 103.

¹⁴ Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2004, rozdz. 8.

¹⁵ K. Stróżyński, *Ocenienie szkolne dzisiaj*, Warszawa 2002, s. 67.

¹⁶ B. Urbanek, *Równać do najlepszych*, w: *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, red., J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2010, s. 250

Powie ktoś – każda klasa jest inna, zgoda, ale co z tego wynika? To przecież szkolna „oczywistość”, która przez uczniów jest zazwyczaj bagatelizowana, zaś dla uczących te klasy nauczycieli staje się ciągłym powodem fobii i stresów. Uważam za niesłuszne i wysoce naganne praktyki, gdy wyniki sprawdzianów zewnętrznych stanowią jednocześnie szkolny ranking klas i nauczycieli. Właśnie w szkole, jak chyba nigdzie indziej, statystyka potrafi być już nawet nie tyle złudna, co niesprawiedliwa w nauczycielskiej ocenie postępów uczniów. A statystyka egzaminacyjna – w szczególności! Nie ma jednak – jak dotąd – skutecznego sposobu na to, by opamiętać się w tych statystycznych „urawniówkach”. Praktyka uśredniania wyników sprawdzianów zewnętrznych szóstoklasistów, *via* Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, przynosi bowiem zdecydowanie więcej złego niż dobrego. Nie odkryję bowiem tajemnicy, jeżeli dopowiem, że dla dyrektorów szkół oczekujących na oficjalny komunikat OKE to się właśnie najbardziej liczy – jak wypadła „moja” szkoła w porównaniu z pozostałymi w mieście, a w samej szkole – jak lokuje się klasa X do klasy Y, czy nawet konkretnie – jak napisali sprawdzian uczniowie pani Kowalskiej, a jak pani Kwiatkowskiej (nazwiska oczywiście losowo), bo i to też ważne. Co tam wykorzystywanie wiedzy w praktyce, korzystanie z informacji, rozumowanie, czytanie ze zrozumieniem – średnia jest ważna, ot co! I nie ma znaczenia, że lustrzane odbicie statystycznej rzeczywistości bywa złudne, nic to.

Tak podawane wyniki sprawdzianów czy egzaminów preferują, niestety, przeciętniactwo. Bo oczywiście, że tak jest. Cóż bowiem z tego, że klasa A szczyty się największą liczbą uczniów, którzy uzyskali egzaminacyjnego „maksą”, czyli 40 punktów na podstawówkowym sprawdzianie, skoro klasową średnią zaniżyło im kilku obiboków, których wychowawca ledwo przyciągnął na ów kwietniowy sprawdzian, żeby się choć prawidłowo zakodowali, bo jak się okazuje – to już wystarczy do zaliczenia tego sprawdzianu (sic!). To jest po prostu mało poważne! Ale wracając do uśrednionego bilansu – otóż klasa B wypadła lepiej niż klasa A, mimo iż nie było tam ani jednego ucznia, który mógłby cieszyć się uzyskaniem maksymalnej oceny sprawdzianu. Fakt, nie było też nygusów jak wyżej. Nietrudno zauważyć, że takie informacje są wypisz wymaluj pochwałą średniactwa, a przecież nie o to nam chodzi. Jeżeli już komisyjni statystycy nijak nie mogą się wyzbyć owych przypadłości, to proszę bardzo – odnośmy się jedynie do skali staninowej. Tak myślę i wiem, że nie jestem w owym myśleniu osamotniony¹⁷.

¹⁷ B. Niemierko, *Pomiar dydaktyczny – co nowego?*, Warszawa 2005, s. 19.

Dobrze mieć w klasie, szkole, egzaminacyjną bazę danych

Aby skutecznie eliminować braki w uczniowskich umiejętnościach, które w danym roku dały się im szczególnie we znaki, nie wystarczy – tak myślę – ograniczać się li tylko do tegorocznych wpadek. Wszelkie materiały analityczne, także arkusze sprawdzianów czy egzaminów z lat poprzednich powinny być gromadzone w szkole, co oczywiste, ale także i przez zainteresowanych nimi nauczycieli „przedmiotowców”, uczących w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Może i nie powinienem mówić o sobie, ale mój osobisty „bank informacji” za lata 2002–2012 sięgał kilkuset testów kompetencyjnych, w tym także arkuszy mojego autorstwa, układałem je również dla wydawnictw edukacyjnych, z którymi przez wiele lat współpracowałem¹⁸. Wdrażałem je do programu nauczania języka polskiego w zasadzie już w czwartej klasie, choć w niewielkim stopniu. Bardziej intensywnie pracowałem z testami począwszy od drugiego semestru klasy piątej i oczywiście w całej szóstej. Nie mógłbym jednak powiedzieć, że klasowe ćwiczenia w czymkolwiek uszczuplały mi program, na co wielu nauczycieli wręcz się uskarża, akurat nie wiedzieć dlaczego. Powiem nawet, że lata pracy spowodowały, iż dopracowałem się swoistego systemu pracy z nimi (testami). Rzadko kiedy rozwiązywaliśmy wszystkie zadania jednocześnie, najczęściej ograniczaliśmy się do konkretnych, programowych treści nauczania języka polskiego. Chętnie udostępniałem arkusze tym uczniom, którzy chcieli rozwiązywać zadania w domu, nawet mi na tym zależało. Później oczywiście omawialiśmy je w klasie.

Te najważniejsze testowe zadania do ćwiczeń do dziś mam komputerowo skatalogowane. Zrobiłem to elektronicznie poprzez skanowanie i następnie druk; niektóre zadania ze starych arkuszy porozcinałem i nakleiłem na różnokolorowe kartoniki. W ten sposób powstały bloki testowe, dotyczące ćwiczeń konkretnych umiejętności. Mówiąc wprost – jeżeli najsłabszą stroną szóstoklasisty Jaśka jest rozróżnianie personifikacji od animizacji (uosobienia od ożywienia), miałem dla niego taki „blokowy arkusz”, jeśli tylko chciał z nim popracować w domowym zaciszu. Gdy zaś chodzi o ćwiczenia ogólnoklasowe, odbywały się w myśl starej wojskowej maksymy – „im więcej potu na ćwiczeniach, tym mniej krwi w boju”. Znali to i nawet chóralnie dopowiadali. To nie jest oczywiście recepta i – broń Boże – niczego nie sugeruję. Doskonale zdaję sobie

¹⁸ M.in. z wydawnictwami edukacyjnymi WIKING, ROŻAK, NOWA ERA.

bowiem sprawę, że wszystkie pomysły nauczycieli związane z próbami aktywnego włączenia uczniów najpierw w analizowanie, a później poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania wymagają zarówno konsekwencji, jak też spokoju i czasu na ich przeprowadzenie. Pamiętajmy jednak – i to mógłbym ewentualnie polecać – że wspieranie najsłabszych uczniów to najskuteczniejszy i najszybszy sposób na uzyskanie korzystniejszego wyniku sprawdzianu czy egzaminu. Wskazana byłaby więc indywidualna praca z tymi uczniami, na przykład podczas zajęć wyrównawczych. Wiem też doskonale, bo i nie raz się o tym przekonałem, jak wiele daje samodzielne przeczytanie przez uczniów krótkich tekstów i późniejsza rozmowa o nich z nauczycielem. Nie znaczy to oczywiście, że deprecjonuję przygotowawcze zajęcia grupowe. Są one także na swój sposób istotne i pomocne, jednak zdecydowanie trudniej kontrolować częściowe efekty dużej, licznej grupy osób w klasie. Tak czy inaczej – oczekiwany efekt grupowy na pewno osiągnie się poprzez indywidualną pracę z dziećmi, jak myślę.

Co z tego wynika?

Sprawdzian szóstoklasistów był (jest) na ogół krytykowany, dobrze więc, że od roku szkolnego 2014/2015 obowiązuje jego nowa formuła. Szóstoklasistów czeka zatem zmiana arkusza i zasad przystępowania do egzaminu na koniec szkoły podstawowej. Wprowadzone zmiany można podzielić na trzy kategorie:

1. Merytoryczne – przestały obowiązywać dotychczasowe, modyfikowane standardy wymagań, odtąd stosowane są jedynie wymagania ogólne i szczegółowe nowej podstawy programowej dla I i II etapu edukacyjnego. Wszystkie zadania sprawdzają zatem wiadomości i umiejętności opisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego w odniesieniu do trzech kluczowych (dla nowej formuły sprawdzianu) przedmiotów nauczania – języka polskiego, matematyki i języka obcego nowożytnego (angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego lub włoskiego).
2. Organizacyjne – sprawdzian składa się z dwóch części: części polonistyczno-matematycznej trwającej 80 minut i części drugiej obejmującej zadania z języka obcego nowożytnego trwającej 45 minut. Obie części sprawdzianu przeprowadzane są tego samego dnia i powinny być rozdzielone przerwą. Wyniki pierwszej i drugiej części spraw-

dzianu wyrażone są w procentach, co znaczy, że odstąpiono od stałej, określonej dotąd liczby punktów do zdobycia (40 pkt.).

3. Jakościowe – znacznie poszerzono repertuar rodzajów zadań – obok zamkniętych wielokrotnego wyboru, są także zadania typu prawda-falsz i zadania na tzw. dobieranie. Nowością, gdy chodzi o materiały źródłowe, będą teksty ikoniczne. Zdecydowanie więcej niż dotąd, zadań sprawdza umiejętności złożone, operowanie wiedzą, rozwiązywanie problemów. Zamiast dotychczasowego oceniania kryterialnego, czynnościowego zalecono ocenianie mające charakter holistyczny.

Co prawda jeszcze za wcześnie, by oczekiwanie skonfrontować z rzeczywistością, ale w niektórych kwestiach zmiany te są rzeczywiście dość istotne. Oczywiście, co do meritum – nie znajdziemy żadnej gotowej recepty na to, że sprawdziany zewnętrzne niejako z założenia, *a priori*, wpłyną na jakość kształcenia. Nie ma bowiem nic z nadania, ale nad bilansem corocznych egzaminacyjnych efektów warto popracować. Do jakich więc celów szkoła mogłaby te wyniki wykorzystać, gdyby oczywiście całkowicie odrzucić ową uśrednioną rywalizację, do czego namawiam? Proponuje kilka, które na podstawie swojej dość długiej nauczycielskiej praktyki uważam może nie za oczywiste, ale istotne:

1. Zanim zapoznałem uczniów (a później i rodziców) z wynikami sprawdzianu, przypominałem im założenia standardów wymagań egzaminacyjnych, które analizowaliśmy na początku danego roku szkolnego. Uważam, że ma to sens, ponieważ dopiero wówczas każdy uczeń miał własną skalę odniesienia co do indywidualnego wkładu pracy.
2. Analizując poszczególne standardy, szczególny nacisk kładłem na umiejętność czytania ze zrozumieniem, ponieważ ciągle jeszcze są duże zastrzeżenia co do właściwego rozumienia analizowanych treści, a nawet zapisu poszczególnych poleceń testowych. Bacznie obserwowałem uczniów i co roku zwykle dostrzegałem w tym miejscu ich frustrację, co było dla nich (i dla mnie) sygnałem, że te rezerwy można i należy wykorzystać (czytaj: eliminować braki).
3. Dla swoich, często także i publicystycznych potrzeb, wykorzystywałem analizę na poziomie poszczególnych zadań do wnioskowania o mocnych i słabych stronach realizacji programów nauczania. Dziś bardzo często wracam do tych analiz podczas ćwiczeń ze studentami pedagogiki.
4. Nigdy nie byłem zwolennikiem wystawiania ocen przedmiotowych za uzyskane na sprawdzianie wyniki; moim zdaniem nie powinny mieć one (te wyniki) decydującego wpływu na ocenę końcoworoczną

z przedmiotu. To dwie różne kwestie, całkiem odrębny pomiar, niekoniernie tych samych umiejętności, które w końcowym bilansie i tak stanowią podstawę do sumującego oceniania wewnątrzszkolnego¹⁹.

Jednak, jako że szkolne, egzaminacyjne życie nie zawsze w porę ustrzeże się od paradoksów, to i owe czas obnażyć. W sumie nie tak dawno, bo w roku szkolnym 2007/2008 na potrzeby PSNT (Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych) analizowałem wyniki egzaminu gimnazjalnego w części matematycznej na obszarze konkretnego powiatu. Dane te były niezbędne do sporządzenia stosownego raportu, który następnie byłem zobligowany²⁰ przesłać do ministerstwa. Dodam, że młodzież raczej gorzej wypadła w tej części egzaminu, także w porównaniu do lat poprzednich. Szukając przyczyn, dotarłem do kilku tzw. programów naprawczych, które w szkołach opracowano, by skutecznie zapobiegać obniżaniu wyników egzaminów zewnętrznych. O dziwo, w tych programach wszystko było niby w porządku, więcej – z uważnej analizy co niektórych nawet wynikało, że w szkole „x” mamy wręcz do czynienia ze stałym przyrostem wiedzy i uczniowskich umiejętności. To oczywista niekonsekwencja, bo przy takiej diagnozie owych programów, które przecież opracowano, by poprawić wyniki w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i takie też działania zakładał jeden z podstawowych kuratorskich priorytetów na dany rok szkolny – nie wypracowano żadnego programu naprawczego.

Konkluzja jawi mi się na koniec taka: nie tylko jak dotąd kuratoria, ale także i szkoły powinny wypracować zupełnie inny model współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi. To ważne zważywszy, że OKE – mając zdecydowanie największe możliwości pracy nad wynikami egzaminów czy sprawdzianów – potrafią je w różny sposób przedstawić. I to właśnie należy, wręcz trzeba wykorzystywać do własnych szkolnych celów, właśnie tych naprawczych. Pytanie – czy są w szkołach ludzie, którzy się na tym znają, pozostawiłbym otwarte. Jeżeli są, to trzeba na nich zdecydowanie postawić, jeżeli nie – należy takie osoby zatrudnić. Nie tyle bowiem chodzi o same prognozy, przewidywania czy nawet analizę wyników, ale o umiejętne „czytanie” tych danych. Bardziej przydatna będzie tu znajomość podstaw pomiaru dydaktycznego, a także rozumienie miar statystycznych stosowanych przez komisje okręgowe

¹⁹ Opracowanie własne autora (archiwum Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Szczecinku, woj. zachodniopomorskie).

²⁰ W latach 2004-2010 autor był ekspertem MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli przedmiotów humanistycznych (nr uprawn. MENiS/12594/Eks).

w przesyłanych szkołom informacjach i raportach. Pozwolę sobie przypomnieć w tym miejscu takie pojęcia, jak – modalna, medialna, średnia, rozstęp, odchylenie standardowe, kwartale czy skala standardowej dziesiątki (stanin).

Oczywiście warto, aby nauczyciele wykorzystywali wyniki sprawdzianu do podnoszenia efektywności nauczania. Pamiętajmy, można i należy korzystać z każdej diagnozy, która służy rozwojowi naszych podopiecznych. Swego czasu przeprowadzałem badania, pytając szóstoklasistów oraz o rok starszych kolegów, już gimnazjalistów, o opinie na temat sprawdzianu, a zwłaszcza o komentowanie jego wyniku. Pozwoliło to na dość ciekawą konfrontację wyobrażeń²¹. W wielu przypadkach słabemu wynikowi sprawdzianu przeciwstawiano niezłe wyniki końcoworoczne na świadectwie i odwrotnie. Wniosek z tego, że samoocena uczniów nie może zależeć od jednorazowego pomiaru jego osiągnięć. A zatem uczniowie na ogół oczekiwali, że nauczyciel powinien interpretować wynik sprawdzianu w kontekście całokształtu ich osiągnięć. Działania, które sygnalizują, wymagają również współdziałania z fachowcami z ośrodków doskonalenia nauczycieli – metodykami, konsultantami. To w pewnym sensie dwukierunkowe współdziałanie jest, moim zdaniem, konieczne, bowiem pewne rozwiązania, sugestie, propozycje trzeba dyrektorom szkół i nauczycielom przedmiotowcom po prostu podpowiadać. I nie jest to z mojej strony jedynie złośliwe mentorstwo, w tym temacie liczy się każdy sojusznik i nie bagatelizowałbym tego.

Bibliografia

- Denek K., *Jakość edukacji i jej ewaluacja*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu – dialog w ewaluacji*, red., J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2008.
- Denek K., *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*, Poznań 2012.
- Denek K., *Znaczenie rozeznawania efektywności kształcenia w jego unowocześnianiu*, w: *O poprawę efektywności kształcenia*, red., L. Pawelski, Szczecinek 2013.
- Dolata R., *Edukacyjna wartość dodana w komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych*, „Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE” 2006, nr 8.

²¹ B. Urbanek, *Dlaczego młodzież nie chce się uczyć?*, „Nauczycielska Edukacja” 2008, nr 4, s. 11.

- Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa 2004.
- Niemierko B., *Pomiar dydaktyczny – co nowego?*, Warszawa 2005.
- Niemierko B., *Czy egzaminy zakłócają pracę nauczyciela?* w: *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, red., B. Niemierko, M.K. Szmigiel, Gdańsk 2008.
- Pawelski L., Urbanek B., *Pedagogiczna trójjednia*, Szczecinek 2012.
- Schagen I., Hutchison D., *Adding value in educational research – the marriage of data and analytical power*, „British Educational Research Journal” 2003, t. 29, nr 5.
- Stróżyński K., *Ocenianie szkolne dzisiaj*, Warszawa 2002.
- Szaleniec H., *Czy egzaminy zewnętrzne wpływają na wewnątrzszkolne ocenianie i politykę edukacyjną?*, XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń 2010.
- Urbanek B., *Egzaminacyjny zawrót głowy*, „Nauczyciel i Szkoła” 2008, nr 1-2(38-39).
- Urbanek B., *Dlaczego młodzież nie chce się uczyć?*, „Nauczycielska Edukacja” 2008, nr 4.
- Urbanek B., *Dylematy szkolnego nauczania „pod egzaminy”*, „Egzaminy Naszych Uczniów” 2009, nr 4.
- Urbanek B., *Twórcze edukowanie – sposobem na egzaminy*, „Egzaminy w Naszych Szkołach” 2009, nr 1.
- Urbanek B., *Równać do najlepszych*, w: *Profesjonalne funkcjonowanie nauczyciela*, red., J. Szempruch, M. Blachnik-Gęsiarz, Częstochowa 2010.
- Urbanek B., *Metodyczne aspekty kształcenia – skrypt dla studentów pedagogiki*, Szczecin 2013.

Agnieszka Wilczewska

Doktorantka Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS w Lublinie

Zajęcia z Ruchu Rozwijającego Weronki Sherborne w opinii studentów

Veronica Sherborne's Developmental
Movement Exercises in the view of students

Słowa kluczowe

Metoda Ruchu Rozwijającego W. Sherborne, R. von Laban, kształcenie studentów

Streszczenie

Jednym z zadań współczesnego nauczyciela jest nauczenie dzieci takich umiejętności, jak indywidualność oraz poczucie wspólnoty. Metoda Ruchu Rozwijającego W. Sherborne (MRR) może w tym pomóc. Czy warto ją stosować w pracy z dziećmi i czy studenci pedagogiki powinni mieć możliwość praktycznego poznania tej metody? MRR opiera się ona na aktywnościach mających wspierać rozwój psychoruchowy dziecka. Metoda z założenia jest prosta, niewymagająca dodatkowych pomocy ani sprawności fizycznej. Praca z dziećmi ukazała, że mają one potrzebę wchodzenia w bliskie relacje ze sobą, ale nie zawsze wiedzą, w jaki sposób to zrobić. Dlatego warto, by przyszli nauczyciele mieli możliwość poznania MRR. Doświadczenie pracy ze studentami skłoniły badaczkę do przeprowadzenia sondażu, który badałby opinię studentów pedagogiki przedszkolnej na temat zajęć MRR. Z sondażu wynika, że dla studentów trudnością jest: brak rekwizytów oraz muzyki, wysiłek fizyczny, ćwiczenie z różnymi osobami, współpraca, swoboda w czasie wykonywania poszczególnych aktywności, prawidłowe słownictwo. Korzyści, jakie może przynieść uczestnictwo w zajęciach to: zaufanie do grupy i partnera, integracja grupy, otwartość na grupę, współpraca, nawiązywanie kontaktów. Na podstawie sondażu można stwierdzić, że warto byłoby, aby studenci poznali MRR, gdyż jej wszechstronność pozwala na szerokie zastosowanie w pracy z dziećmi.

Key words

Sherborne Developmental Movement, R. von Laban, educating students

Summary

One of the tasks of the modern teacher is to teach children such skills like the individuality and the sense of community. Sherborne Developmental Method (SDM) can help to achieve these goals. Is it worth to use it while working with children? Should the pedagogy students be able to learn how to use this method in practice? Sherborne Developmental Method is based on activities aimed at supporting the psychomotor development of child. The method is assumed to be simple, not requiring additional help or physical fitness. Exercises with the children show that they need to come into close relationship with each other, but they do not always know how to do it. It is therefore important for future teachers to have the opportunity to learn this method. Experience gained from the work with the students encouraged the researcher to conduct a survey among the preschool education students in order to collect their opinions about the activities proposed by SDM. It came out from the survey that students face some difficulties with: lacking the props and proper music, physical exertion, exercises with different people, cooperation, an ease during the activity, or correct vocabulary. Participation in SDM can develop some benefits, for example: trust towards the group and partner, group integration, openness to the group, cooperation, establishing a new contacts. Based on the survey's output it can be concluded that it would be useful for students to learn SDM, because its versatility allows for wide use while working with children.

Współczesny nauczyciel musi być wszechstronnie wykształcony, aby sprostać wyzwaniom szkoły i ucznia. Niejednokrotnie staje w obliczu trudności, które musi rozwiązać. Z jednej strony praca z uczniami jest coraz bardziej zindywidualizowana, a z drugiej uczniowie powinni stworzyć swoistego rodzaju wspólnotę. W związku z tym powinni się wzajemnie szanować, mieć do siebie zaufanie oraz budować relacje partnerskie przy jednoczesnym zachowaniu własnej indywidualności. W jaki sposób nauczyć dzieci tak skrajnych umiejętności, jakimi są indywidualność oraz poczucie wspólnoty. Jednym ze sposobów jest Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Czy warto ją stosować w pracy z dziećmi i czy studenci pedagogiki powinni mieć możliwość praktycznego poznania tej metody? Na te pytania postaram się odpowiedzieć w poniższym tekście.

Metoda Ruchu Rozwijającego (MRR) została opracowana przez Weronikę Sherborne w latach 60. XX wieku. Autorka metody była nauczycielką wychowania fizycznego oraz tancerką. MRR opiera się na aktywnościach oraz relacjach budowanych w oparciu o wczesnodziecięce

zabawy rodzica z dzieckiem. Ćwiczenia mają wspierać rozwój psychoruchowy dziecka lub korygować zaburzenia rozwojowe. MRR buduje świadomości własnego ciała i przestrzeni, uczy jak dzielić się przestrzenią oraz rozwija relacje z innymi osobami przez nawiązywanie kontaktów i współpracę z członkami grupy¹.

Weronika Sherborne inspirowana twórczością R. von Labana, zafascynowana jego pracą i systemem nauczania, podjęła studia taneczne w 1946 roku prowadzone przez L. Ullman w Manchester. Znajomość i współpraca z Labanem wywarła ogromny wpływ na życie oraz twórczość Sherborne. Była ona nauczycielką tańca, ruchu i dramatu, gdy podjęła pracę jako kinezyterapeutka. Umiejętności z zakresu obserwacji ruchu umożliwiły jej pracę z osobami z zaburzeniami nerwicowymi. Początkowo swą metodę wykorzystywała do pracy ze studentami, aby pomóc im współpracować i czuć się bezpiecznie w grupie. Następnie studenci przenieśli ową metodę do pracy z dziećmi spotykanymi podczas praktyk. W ten sposób rozwinął się pomysł W. Sherborne na wykorzystanie własnego stylu pracy w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Przełomowym momentem był udział Sherborne w kursie zorganizowanym w Bristolu przez Krajowe Towarzystwo Higieny Psychiczej dla osób, które chciały pracować z dziećmi upośledzonymi umysłowo. Wywołało to w niej chęć opracowania własnej metody oddziaływań na dzieci upośledzone umysłowo. Jej zdaniem rozwijanie świadomości własnego ciała, doświadczanie przestrzeni, zdobycie pewności siebie umożliwiają nawiązywanie kontaktów z innymi osobami podczas ruchu. Od lat 70. do momentu przejścia na emeryturę w 1985 roku przygotowywała nauczycieli do pracy z osobami niepełnosprawnymi².

Początkowo MRR była stosowana w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie, następnie z dorosłymi, później zakres jej stosowania rozszerzył się na dzieci z różnego rodzaju nieprzystosowaniami i z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego. Sherborne zwróciła uwagę na potrzebę rozwijania związków między ludźmi, które są niezbędne do rozwoju osobowości dziecka. Idea wspomagania rozwoju poprzez nawiązywanie i pogłębianie więzi emocjonalnej z innymi osobami rozszerza filozofię Labana oraz staje się podstawą jej metody³.

¹ M. Bogdanowicz, A. Kasica, *Ruch Rozwijający dla wszystkich. Efektywność Metody Weroniki Sherborne*, Gdańsk 2003, s. 9.

² C. Hill, *Communication through Movement: Sherborne Developmental Movement towards a broadening perspective*, Stourbridge 2006, s. 21-24.

³ M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Warszawa 1992, s. 31.

Dzieci, z którymi pracowała W. Sherborne, miały deficyty rozwojowe, były niepełnosprawne. Aktywności ruchowe uczyły je świadomości własnego ciała, znajomości wszystkich jego części, dawały poczucie kontroli nad swoim organizmem. Inną grupę ćwiczeń stanowiły te uczące świadomości przestrzeni. Dzięki tym dwóm grupom aktywności podopieczni zdobywają zaufanie do samych siebie, kształtują wewnętrzne poczucie bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego, co umożliwia im naukę komunikacji z innymi osobami. Sherborne uczyła porozumiewania się z innymi ludźmi poprzez ćwiczenia relacyjne. Aktywności relacyjne podzieliła na: relacje opiekuńcze „z” – kształtujące więzi z drugą osobą, uczące troski, odpowiedzialności oraz zaufania do drugiej osoby; relacje „razem” – kształtujące wzajemny szacunek, współpracę, komunikację; relacje „przeciwko” – uczące akceptowanego rozładowywania złości, energii, uświadamiające własne mocne i słabe strony. Zajęcia prowadzone w ramach MRR tworzą okazję do poznawania własnego ciała, usprawniania motoryki, dają poczucie własnej siły, zwiększają sprawność ruchową. Znajomość własnego ciała jest podstawą do poznawania przestrzeni, w której odbywają się ćwiczenia. Poznanie otoczenia umożliwia bycie bardziej aktywnym, pozwala na wychodzenie z inicjatywą oraz bycie twórczym.

Metoda z założenia jest prosta, niewymagająca dodatkowych pomocy ani sprawności fizycznej. Zasady, których Sherborne przestrzegała to: aktywność prowadzącego, dobrowolny udział w zajęciach, wzajemny szacunek, nawiązywanie kontaktu wzrokowego, stosowanie pochwał. Istotne jest, aby ćwiczyć boso w strojach sportowych niekrępujących ruchów, gdyż to umożliwia doświadczenie własnego ciała.

Moja kilkuletnia praca z dziećmi w świetlicy w publicznej szkole pozwoliła na zaobserwowanie, że wielu uczniów ma trudności z wyrażaniem emocji w sposób akceptowalny, co powoduje wiele konfliktów. Jednocześnie widziałam, że dzieci mają potrzebę wchodzenia w bliskie relacje ze sobą, jednak nie zawsze wiedzą, w jaki sposób to zrobić. Znając założenia MRR, wiedziałam, że ta metoda mogłaby pomagać dzieciom w integrowaniu się, poznawaniu siebie i rówieśników. Moim zdaniem MRR przynosi wiele korzyści dzieciom, a każdy nauczyciel może wykorzystać ją na swój sposób. Dlatego warto, aby w czasie studiów przyszli nauczyciele mieli możliwość poznania Metody Ruchu Rozwijającego.

Opis zajęć ze studentami

Przygotowując program zajęć dla studentów, należy pamiętać o ugruntowaniu praktyki w teorii oraz etapowym wprowadzaniu poszczególnych elementów metody. Założono, że początkowym etapem będzie integracja grupy, następnie budowanie świadomości ciała i przestrzeni, której celem jest stworzenie poczucia bezpieczeństwa. W dalszej kolejności uczono studentów, w jaki sposób budować relacje między partnerami, w małych grupach oraz w całej grupie.

Pierwsze zajęcia opierały się na zabawach dających możliwość wzajemnego poznania. Na tym etapie studenci poznali zasady prowadzenia zajęć MRR, ogólny schemat zajęć, oraz ich stałe elementy, którymi są: przywitanie, wprowadzenie, zajęcia właściwe, informacja zwrotna oraz pożegnanie. Następnie studenci poznawali i doświadczali aktywności budujących świadomość ciała. Jej kształtowanie może się odbywać przez takie aktywności jak: wskazywanie swojego czoła i czoła partnera; dotykanie swojego nosa, a potem nosa partnera; głaskanie rąk swoich i partnera; dotykanie swoich kolana, a następnie kolan partnera, liczenie palców u siebie i partnera; chodzenie na piętach czy palcach, kręcenie się na pośladkach. Następnie studenci poznawali aktywności uczące świadomości przestrzeni, jej wymiarów, takich jak: wysokość, szerokość, długość. Aktywności te pozwalają na poznanie takich pojęć, jak: daleko, blisko, po prawej, po lewej, wysoko i nisko, co jest przydatne w nauce stosunków przestrzennych oraz geometrii. Przykładowe ćwiczenia na świadomość przestrzeni: dotknij ściany jak najwyżej potrafisz; znajdź punkt na sali najdalej oddalony od ciebie, dojdź do dowolnego miejsca znajdując się po twojej lewej stronie; znajdź miejsce, które jest za tobą itp.⁴

Szczególnie skupiono się na aktywnościach relacyjnych, dzięki którym dzieci uczą się nawiązywania bliskich relacji, integracji czy współpracy. Poszczególne typy relacji wprowadzano pojedynczo, aby relacje, jakie wytwarzają się między dziećmi, były trwalsze. Początkowo między osobami musi się wykształcić zaufanie, później poznają one swoje mocne i słabe strony. Przykłady ćwiczeń relacji „z”: „naleśnik” – rolowanie po podłodze – jedno dziecko leży, a drugie stara się je obrócić na drugą stronę; „wycieczka” – ciągnięcie za kostki dziecka leżącego na brzuchu lub na plecach; „nic nie widzę” – jedno dziecko ma zamknięte oczy, a drugie prowadzi je po sali.

⁴ W. Sherborne, *Ruch Rozwijający dla dzieci*, Warszawa 1990.

Kolejnym typem są relacje „przeciwko”, dzięki nim dzieci sprawdzają, ile mają siły w nogach, rękach, plecach, dłoniach i innych częściach ciała. Z obserwacji wynika, że dzieci bardzo lubią tego typu ćwiczenia, widzą, że mogą być silniejsze od osób, które wydają im się silne. Zauważają, że każda osoba jest w czymś dobra i słaba, i w ten sposób kształtuje się ich poczucie indywidualności. Pozytywną cechą tych relacji jest możliwość rozładowania energii w sposób bezpieczny i akceptowany przez inne osoby. Relacje te wprowadza się w późniejszym czasie, gdy zasady obowiązujące na zajęciach są ugruntowane, a uczestnicy dbają o bezpieczeństwo, zarówno swoje, jak i innych.

Istotne jest, aby nauczyć studentów prawidłowego chwytania innych osób za nogi, ręce, i przypominać im o tym, ponieważ nadgarstek czy stopę bardzo łatwo uszkodzić poprzez nieprawidłowe trzymanie. Ćwiczenia najbardziej lubiane przez studentów to: „paczka” – jedna osoba zwija się w kłębek, a partner stara się „rozwiązać paczkę”; „stawianie oporu” – siedzimy i opieramy się plecami o siebie, nogi uginamy w kolanach, a ręce trzymamy przed sobą, jedna osoba pcha plecami partnera, starając się pokonać jego opór; „skała” – jedna osoba kłęczy stabilnie w rozkroku podpartym lub siedzi mocno oparta o podłogę, współcwiczący próbuje przesunąć „skałę”.

Wprowadzenie aktywności relacyjnych typu „razem” następuje na końcu. Wynika to z faktu, że łatwiej jest z kimś współpracować, gdy go znamy, wiemy, w czym jest dobry, a w czym nie. Na tym etapie partnerzy wkładają wspólny wysiłek w osiągnięcie jednego celu. Przykładowe ćwiczenia to: „waga” – partnerzy stają naprzeciw siebie, chwytają się za ręce i wykonują na przemian przysiady; „równowaga” – partnerzy stoją do siebie twarzami i trzymają się za ręce, odchylają się najdalej jak potrafią, tak aby żaden z nich nie stracił równowagi; „wspólne wstanie” – siedzimy do siebie plecami, staramy się wstać, nie odrywając od siebie pleców. Po poznaniu wszystkich typów relacji zaczynamy pracować w coraz większych grupach, a w końcu całą grupą.

Prowadząc zajęcia MRR dla studentów, zauważyłam, że niektórym osobom nie odpowiadały ćwiczenia boso, miały one opory przed chodzeniem bez obuwia czy skarpetek, natomiast po pokonaniu oporów wszyscy chętnie ćwiczyli boso. Nie wszystkim osobom MRR odpowiada jej bezpośredniość czy bliskość. Nauczyciel chcący nią pracować powinien sprawdzić, jak on sam się czuje podczas wykonywania ćwiczeń. Jeśli mu nie odpowiadają z jakichś względów, lepiej zrezygnować z prowadzenia zajęć tą metodą. Dzieci wyczuwają zahamowania dorosłych, co niekorzyst-

nie wpływa na atmosferę zajęć. Nauczyciel powinien być autentyczny i aktywny, jeśli chce osiągnąć zamierzone cele poprzez MRR. Te wszystkie przemyślenia i doświadczenia skłoniły badacza do przeprowadzenia sondażu, który badałby opinię studentów pedagogiki przedszkolnej na temat zajęć MRR. Badania przeprowadzono po trzydziestogodzinnym cyklu praktycznych zajęć z MRR w pracy z dziećmi.

Pierwsze pytanie dotyczyło trudności, jakich doświadczyły studentki podczas pracy MRR. Dwanaście osób stwierdziło, że brak rekwizytów oraz muzyki znacznie utrudniało im prowadzenie zajęć czy realizację poszczególnych celów. Cztery osoby uznały, że dla nich największym problemem był wysiłek fizyczny. Dla trzech osób ćwiczenie z różnymi osobami czy współpraca z innymi była największym wyzwaniem. Swoboda w czasie wykonywania poszczególnych aktywności była trudna dla dwóch osób. Pojedyncze osoby napisały, że trudno im używać odpowiedniego słownictwa czy terminologii, wiele kłopotów sprawia im układanie zadań rozwijających świadomość ciała, przestrzeni oraz budujących relacje. Dla jednej osoby praca metodą była łatwa i przyjemna, nic jej nie sprawiało trudności.

Odpowiadając na drugie pytanie, studenci mówili o tym, co ich zdaniem jest najtrudniejsze dla uczestników zajęć bazujących na MMR. Czternaście osób uznało, że wchodzenie w bliski kontakt oraz relacje z innymi osobami czy całą grupą mogą być problemem, szczególnie dla osób nieśmiałych. Czterech badanych stwierdziło, że wysiłek fizyczny może stanowić problem dla uczestników zajęć. Pomysłowość, kreatywność czy własna inicjatywa zdaniem trzech osób będą sprawiały trudność. Trzy osoby uznały, że stopniowanie trudności może zniechęcać dzieci do wykonywania ćwiczeń. Jedna osoba stwierdziła, że w metodzie nie ma nic trudnego dla jej uczestników.

W odpowiedzi na kolejne pytanie badani mieli wskazać korzyści, jakie może przynieść uczestnictwo w zajęciach. Piętnaście osób uznało, że są to korzyści związane z relacjami: zaufanie do grupy i partnera, integracja grupy, otwartość na grupę, współpraca, nawiązywanie kontaktów. Dziesięć osób napisało o korzyściach związanych z rozwijaniem świadomości ciała i przestrzeni oraz ogólnym usprawnianiem fizycznym.

Ankietowani wypowiedzieli się na temat tego, czy warto jest stosować MMR oraz uzasadniali swoje odpowiedzi. Wszyscy uznali, że warto. Dwanaście osób uznało, że dzięki metodzie dzieci stają się bardziej otwarte na kontakty społeczne, integrują się ze sobą oraz poprawiają się relacje między uczestnikami zajęć. Osiem osób stwierdziło, że MRR

wpływa na ogólne polepszenie zdrowia fizycznego dzieci i na ich sprawność. Atrakcyjność i różnorodność MRR dla czterech osób przesądziła o tym, że warto ją stosować. Dla jednej osoby rozwój intelektualny dzieci ma szczególne znaczenie.

Odpowiadając na ostatnie pytanie, studenci wypowiedzieli się na temat tego, czy w przyszłości chcieliby stosować MRR w swojej pracy oraz uzasadniali odpowiedź. Dwanaście osób stwierdziło, że w przyszłości zamierza stosować tę metodę. Studenci uzasadniając chęć pracy za pomocą MRR podawali następujące argumenty: dla dwunastu osób jest ona ciekawa i przyjemna dla dzieci; sześć osób uznało, że jest to dobra metoda do integracji grupy oraz nauczania współpracy; cztery osoby nie zamierzają w przyszłości stosować MRR; dla trzech z nich problemem jest brak rekwizytów. Jedna osoba uznała, że nie będzie wystarczająco kompetentna. Dwie badane nie wiedziały czy w przyszłości będą stosować MRR.

Na podstawie sondażu można stwierdzić, że MRR jest atrakcyjną i zarazem łatwą metodą. Umożliwia to wielu osobom pracę nią lub wykorzystywanie jej elementów. Mimo trudności jakie MRR sprawiło studentom warto byłoby, aby mieli oni możliwość poznania tej metody w czasie studiów, gdyż jej wszechstronność pozwala na szerokie zastosowanie w pracy z dziećmi. Z drugiej strony poznanie MRR pozwala na poznanie samego siebie, swych mocnych i słabych stron, co w przyszłości może ułatwić podjęcie decyzji o sposobie czy miejscu pracy. Niewątpliwie takie zajęcia wpływają na samopoznanie i rozwój studentów. Zaskakujące było to, że dla niektórych studentów trudnością jest wysiłek fizyczny, choć charakter Metody Ruchu Rozwijającego pozwala na dostosowanie aktywności do własnych możliwości oraz na stosowanie odpoczynku w czasie ćwiczeń. Być może wynika to z kondycji fizycznej badanych osób. Zaskakujące jest to, że wiele badanych osób nie wyobraża sobie zajęć ruchowych bez rekwizytów czy muzyki. Trudno jest znaleźć na to jednoznaczne wytłumaczenie. Natomiast należy pamiętać o tym, że nauczyciel pracując z dziećmi niejednokrotnie znajduje się w nowej, zaskakującej sytuacji i musi się w niej odnaleźć. W jaki sposób przekonać te osoby o wartości pracy w ciszy, w bliskim kontakcie z drugą osobą a nie z rekwizytem, istotności pracy we własnym rytmie czy nabyciu umiejętności wsłuchiwanie się we własne ciało? Prowadząc dzieci, jesteśmy za nie odpowiedzialni, uczyimy ich wielu nowych umiejętności, tych bardziej i mniej przydatnych, dlatego warto jest rozważyć korzyści płynące z pracy MRR.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., Kasica A., *Ruch Rozwijający dla wszystkich. Efektywność Metody Weroniki Sherborne*, Gdańsk 2003.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Warszawa 1992.
- Bogdanowicz M., Okrzesik D., *Opis i planowanie zajęć według metody Weroniki Sherborne*, Gdańsk 2005.
- Hill C., *Communication through Movement: Sherborne developmental Movement towards a broadening perspective*, Stourbridge 2006.
- Hill C., *Komunikacja poprzez ruch. Ruch rozwijający Sherborne dążenie do poszerzenia perspektyw*, Warszawa 2013.
- Sherborne W., *Ruch Rozwijający dla dzieci*, Warszawa 1990.

Kamila Jakubczyk

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka im. J. Lompy w Katowicach – Filia w Dąbrowie Górniczej

Rola i zadania współczesnej profilaktyki – przyczynęk do budowania szkolnych programów profilaktycznych

The role and tasks of modern prevention –
a contribution to moulding school
prevention programs

Słowa kluczowe

profilaktyka, program profilaktyczny, uzależnienia

Streszczenie

We współczesnym świecie oferującym nawet najmłodszym łatwy dostęp do środków uzależniających, pełnym zachowań agresywnych i przemocowych, profilaktyka jest niezwykle istotna i wkracza do programów wychowawczych szkół, a nawet przedszkoli. Pedagodzy, nauczyciele i edukatorzy doceniają jej ogromne znaczenie i wpływ na kształtowanie społecznie akceptowalnych zachowań wśród dzieci i młodzieży.

Niniejszy artykuł omawia dostępne w literaturze przedmiotu definicje profilaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem jej poziomów. Charakteryzuje rodzaje programów profilaktycznych, zróżnicowanych ze względu na prowadzone działania oraz wiek odbiorców. Przybliża ideę szkolnego programu profilaktycznego, wskazując najistotniejsze jego elementy oraz to, czego się wystrzegać przystępując do jego tworzenia.

Key words

prevention, prevention program, addiction

Summary

In today's world, full of aggression and violent, with an easy access to drugs and addictive substances even for the youngest, prevention is extremely im-

portant, and enters the educational programs of schools, and even kindergartens. Teachers and educators appreciate the great importance and influence of prevention on socially acceptable behavior among children and adolescents. This article discusses the available literature on the subject of definitions of prevention, with particular emphasis on its different levels. Article characterizes the types of prevention programs, varying due to the ongoing activities and the age of the recipients. It also discusses the idea of school prevention program, indicating its essential elements, and what should be avoided at the stages of its preparation.

Wprowadzenie

Termin „profilaktyka” obejmuje różne obszary życia i funkcjonowania jednostki, a także środowisko, w którym ona egzystuje, wraz z zachodzącymi w nim zjawiskami. Jej podstawowym celem jest zapobieganie pojawieniu się bądź rozwojowi niepożądanych zachowań w określonej społeczności¹. Profilaktyka jest również istotnym elementem wychowania w szkole i rodzinie, gdzie rozumiana jest jako: „proces wspierający zdrowie psychiczne i fizyczne, poprzez pomoc i towarzyszenie uczniowi w zdobywaniu wiedzy o zagrożeniach dla zdrowia oraz w nabywaniu umiejętności przeciwdziałania tym zagrożeniom”². W roku szkolnym 2014/2015 profilaktyka jest też jednym z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, warto zatem bliżej przyjrzeć się temu zagadnieniu. Szczególnie interesującą kwestią dla pedagogów i wychowawców mogą okazać się wskazówki dotyczące budowania szkolnych programów profilaktycznych, które już na stałe wpisały się w funkcjonowanie współczesnego szkolnictwa.

Wokół definicji działań profilaktycznych

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji działań profilaktycznych, spośród których kilka zostanie poniżej zaprezentowanych. Według P. O’Gormana profilaktyka rozumiana jest jako działania, które nakiero-

¹ Zob. B. Woynarowska, *Profilaktyka* w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005, s. 943-944.

² E. Kosińska, *Mądrze i skutecznie. Zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego*, Kraków 2002, s. 8.

wane są na wyeliminowanie bądź zredukowanie czynników, które mogą mieć istotny wpływ na rozwój uzależnień. Działania profilaktyczne zatem powinny być skoncentrowane na osobach sięgających po środki odurzające, środowisku, w którym dany środek jest stosowany oraz na samych środkach odurzających powodujących uzależnienie u potencjalnych jego odbiorców³.

Z kolei S.M. Gold i B. Steward definiują profilaktykę jako: „ciągły proces prowadzący zarówno do redukcji dostępności, jak i zapotrzebowania na środki odurzające przez koncentrację na trzech elementach: środkach odurzających, kosztach, czyli jednostkach lub grupach, ich szczególnej podatności na problemy związane z odurzaniem (...), środowisku rozumianym jako miejsce lub kontekst, w którym następuje odurzanie się”⁴.

Celem profilaktyki staje się więc pomoc jednostkom w kształtowaniu zdrowego stylu życia, jego propagowanie, opóźnianie wieku inicjacji (sięgania po środki uzależniające) oraz promowanie abstynencji jako wzorca, który jest godny naśladowania.

Natomiast J.D. Floyd utożsamia profilaktykę z ciągłym procesem, który umożliwia jednostkom oraz grupom pogłębianie wiedzy, rozwijanie osobistych zdolności przydatnych w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami. Proponowane działania mają zatem skutecznie zapobiegać problemom czy sytuacjom sprzyjającym uzależnieniom⁵.

Zdaniem L. Wallacka profilaktyka powinna być skoncentrowana na jednostce (również dysfunkcyjnej) oraz społeczeństwie, w którym jednostka egzystuje. Punktem wyjścia zaś dla wszelkich inicjatyw profilaktycznych winny być badania przyczyn i skutków sięgania po środki odurzające, ponieważ tylko w ten sposób można zapobiegać uzależnieniom, a tym samym współtworzyć zdrowy styl życia⁶.

Najpełniej profilaktykę uzależnień definiuje E.T. Duffy, który rozumie ją jako proces wspierający zdrowie, dający jednostce możliwość otrzymania pomocy w sytuacjach stresujących oraz umożliwiający jej prowadzenie normalnego (społecznie akceptowalnego) stylu życia. Profilaktyka jest nastawiona na rozwój jednostki oraz przeciwdziałanie sytuacjom, które mogą mieć szkodliwy wpływ na dalsze jej życie (przemoc,

³ Podaję za: Z.B. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993, s. 9-13.

⁴ Tamże, s. 9.

⁵ Tamże, s. 10.

⁶ Tamże, s. 12.

stres, izolacja społeczna). Ponadto zdefiniował on podstawowe cele profilaktyki, do których m.in. należą:

- upowszechnianie zgodnych z prawdą informacji dotyczących zagadnień, wokół których skoncentrowane są działania profilaktyczne;
- kształtowanie umiejętności inter- i intrapersonalnych jednostki (umiejętność współpracy, współdziałania, rozwiązywania problemów);
- kształtowanie więzi oraz poczucia odpowiedzialności za grupę, do której jednostka przynależy;
- promowanie właściwych wzorców konsumpcyjnych (zdrowego stylu życia);
- tworzenie strategii przeciwdziałających uzależnieniom w oparciu o wiedzę dotyczącą przyczyn sięgania po środki odurzające oraz diagnozę zagrożeń⁷.

Poziomy profilaktyki

Niezależnie od sposobu definiowania profilaktyki, działania zapobiegawcze mogą być realizowane na trzech poziomach (stopniach, fazach). Wyróżnia się zatem profilaktykę pierwszo-, drugo- i trzeciorzędową.

Profilaktyka pierwszorzędowa (profilaktyka I fazy, pierwotna) ma charakter proaktywny i przedterapeutyczny. Skierowana jest do osób, które nie miały jeszcze styczności ze środkami uzależniającymi, a mogą być zagrożone wpływami czynników destrukcyjnych. Jej celem jest promowanie zdrowego stylu życia (co wpływa na jego wydłużenie) oraz zapobieganie występowaniu problemów związanych ze stosowaniem środków uzależniających. Na tym etapie działań profilaktycznych ważne jest kształtowanie umiejętności radzenia sobie z różnymi sytuacjami życia codziennego oraz przekazywanie informacji odpowiednio dobranych do wieku odbiorców. Działania profilaktyczne mogą być prowadzone w środkach masowego przekazu, za pośrednictwem których może być podnoszona świadomość społeczna dotycząca ryzyka, jakie niesie za sobą stosowanie różnych środków odurzających, a także propagowana postawa abstynencyjna wobec używek.

Profilaktyka drugorzędowa (profilaktyka II fazy, wtórna) adresowana jest do jednostek o najwyższym ryzyku uzależnienia bądź tych, które mają za sobą pierwsze kontakty ze środkami uzależniającymi. Ma charakter paraaktywny i paraterapeutyczny. Jej zadaniem jest redukcja ryzyka

⁷ Tamże, s. 13-14.

oraz przeciwdziałanie dalszemu rozwojowi zaburzeń. Możliwe staje się to dzięki wczesnemu zdiagnozowaniu i ograniczeniu rozwoju uzależnienia poprzez m.in. tworzenie i wdrażanie programów dla grup ryzyka z profesjonalnym poradnictwem, terapią oraz edukacją prozdrowotną.

Z kolei profilaktyka trzeciorzędowa (profilaktyka III fazy), o charakterze reaktywnym i terapeutycznym, nakierowana jest na osoby, u których wystąpiło już uzależnienie. Jej celem staje się zatrzymanie rozwoju uzależnienia, zapobieganie ewentualnemu powrotowi do sięgania po środki odurzające oraz pomoc jednostce w powrocie do społeczeństwa i w prowadzeniu normalnego życia⁸.

Jak widać z powyższej charakterystyki, celem wspólnym dla wszystkich poziomów profilaktyki jest promowanie zdrowego stylu życia, zmniejszanie ilości przypadków uzależnienia oraz redukcja powikłań (choroby, zgony) wynikających z nadużywania środków uzależniających.

Rodzaje programów profilaktycznych

Ze względu na zróżnicowanie prowadzonych działań zapobiegających uzależnieniom oraz nakierowanie na różnych odbiorców, wyróżnia się następujące rodzaje programów profilaktycznych: programy informacyjne, edukacyjne, interwencyjne, działań alternatywnych, zmian środowiskowych oraz zmiany przepisów społecznych⁹.

Głównym zadaniem programów informacyjnych jest dostarczanie wiedzy z zakresu przyczyn, przejawów i skutków sięgania po środki uzależniające, najczęściej za pośrednictwem środków masowego przekazu lub w formie prelekcji czy wykładów. Skuteczność tego typu programów maleje jednak wraz ze wzrostem wieku odbiorców – najbardziej oddziałują one na małe dzieci, sprzyjając podejmowaniu przez nie właściwych wyborów.

Programy edukacyjne mają za zadanie kształtować podstawowe umiejętności społeczne, tj. podejmowanie decyzji, wytwarzanie mechanizmów radzenia sobie ze stresem, działania interpersonalne. Najczęściej realizowane są w szkołach (przy założeniu aktywnego uczestnictwa rodziców), ale bywają również organizowane w instytucjach o charakterze społecznym (świetlice, domy kultury).

⁸ Zob. Z.B. Gaś, dz. cyt., s. 14-22 i B. Woynarowska, dz. cyt., s. 943-944.

⁹ Zob. Z.B. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999, s. 26.

Programami skupionymi na pomaganiu jednostkom w poszukiwaniu rozwiązań swoich problemów, towarzyszącym im w sytuacjach kryzysowych, są programy interwencyjne. Podstawowym narzędziem ich pracy jest poradnictwo indywidualne i rodzinne, telefon zaufania oraz doradztwo rówieśnicze.

Natomiast programy działań alternatywnych bazują na przekonaniu, iż można zapobiegać zachowaniom niepożądanym przez uczestnictwo jednostki w działaniach podnoszących własną samoświadomość, doskonalących poczucie niezależności oraz własnej wartości. Innymi słowy, programy te oferują działania alternatywne wobec zachowań dysfunkcyjnych jednostek.

Programy zmian środowiskowych to z kolei działania ukierunkowane na zidentyfikowanie i zmianę czynników środowiskowych i fizycznych, sprzyjających rozwojowi zachowań społecznie nieakceptowalnych. Zaś programy zmiany przepisów społecznych dotyczą działań zarówno legislacyjnych, związanych z ograniczeniem dostępu do środków uzależniających, jak i redukujących negatywne skutki używania środków odurzających.

Zaprezentowane powyżej rodzaje programów profilaktycznych odnoszą się zarówno do dzieci, jak i dorosłych, osób uczących się, pracujących oraz bezrobotnych i z grup ryzyka. Jednak adresując swoje działania profilaktyczne do małych dzieci, warto pamiętać, że najbardziej oddziałują na nie tzw. strategie odstrasżające (wynikające z założenia, że zachowania dysfunkcyjne dzieci są powodowane tym, iż nie wiążą one z nimi żadnego ryzyka), programy informacyjne, aktywizujące (spełniające takie same funkcje jak omówione wcześniej programy działań alternatywnych) oraz tzw. afektywna edukacja (czyli programy nakierunkowane na rozwój osobisty jednostki).

Natomiast najczęściej stosowanymi programami wśród grup młodzieżowych są programy informacyjne (jak wykazują badania, najmniej skuteczne), afektywnej edukacji (skierowane na wywoływanie uczuć, zmierzające do lepszego samopoznania oraz samorozwoju) i działań alternatywnych. Równie popularne są programy kompetencji społecznej (oparte na kształtowaniu umiejętności przydatnych w funkcjonowaniu oraz przeciwstawianiu się presjom społecznym) oraz programy wczesnej interwencji (skoncentrowane na zapewnieniu różnych form pomocy i zapobieganiu powstawaniu zaburzeń u osób z grup wysokiego ryzyka)¹⁰.

¹⁰ Zob. K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Sas-Nowosielski, *Stosowanie substancji psychoaktywnych przez młodzież szkół śląskich – zasięg, skutki i przeciwdziałanie*, Kraków 2007, s. 82-85 i Z.B. Gaś, *Młodzieżowe programy wsparcia*, dz. cyt., s. 25-34.

W ostatnich latach można zaobserwować pojawianie się nowych trendów w profilaktyce adresowanych do młodych odbiorców, o czym wspomina Marek Dziewiecki¹¹.

Jednym z nich są programy specjalistyczne oparte na teorii faz uzależnienia. Skierowane są do 10-, 12-latków i ich celem jest maksymalne opóźnienie wieku pierwszych kontaktów (inicjacji) ze środkami odurzającymi. Kolejny trend to profilaktyka problemowa, nastawiona na promocję czynników chroniących adolescentów przed zachowaniami dysfunkcyjnymi (przedstawienie wzorców postępowania, dojrzałości moralnej, istotnych wartości).

Programy środowiskowe z kolei podkreślają potrzebę aktywnego uczestnictwa lokalnego środowiska społecznego w działaniach profilaktycznych (akcentując rolę współpracy szkoły z rodzicami). Natomiast praca z grupami ryzyka to trend, który kładzie nacisk na potrzebę większej pracy z jednostkami z grup ryzyka, które wymagają specyficznych form oddziaływania. Z drugiej strony, co podkreśla M. Dziewiecki: „trudno nie zgodzić się z coraz większą liczbą tych profilaktyków, którzy twierdzą, że w obecnych uwarunkowaniach kulturowych, obyczajowych i społecznych za grupę ryzyka można uznać – w różnych proporcjach – wszystkich nastolatków. Ponadto w wieku rozwojowym każdy wychowanek potrzebuje (...) pomocy wychowawczej, a oferowanie jej tylko grupom szczególnego ryzyka może doprowadzić do tego, że liczebność takich grup szybko wzrośnie”¹². Można zatem zaryzykować stwierdzenie, iż programy opracowywane z myślą o grupach ryzyka tak naprawdę swoim zasięgiem mogą obejmować wszystkich adolescentów, na co dzień narażonych na działanie różnych bodźców zewnętrznych, zachęcających do podejmowania ryzykownych zachowań.

Ciekawym i niewątpliwie nowatorskim nurtem w profilaktyce są programy adresowane bezpośrednio do dziewcząt, które równie często jak chłopcy sięgają po środki odurzające. Mankamentem tego rodzaju działań jest brak uwzględnienia w nich (w wystarczającym stopniu) specyfiki kobiecości oraz uwarunkowań, którym podlegają współczesne dziewczęta.

Podsumowując, nowoczesne programy profilaktyczne, niezależnie od ich klasyfikacji, powinny przede wszystkim rozwijać umiejętności życiowe jednostek, definiowane przez Barbarę Woynarowską jako: „interakcyj-

¹¹ Szerzej na ten temat – zob. M. Dziewiecki, *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2003, s. 18-28.

¹² M. Dziewiecki, dz. cyt., s. 23.

ny proces nauczania i uczenia się, polegający na uzyskaniu wiedzy, kształtowaniu postaw i umiejętności, dzięki którym młody człowiek bierze większą odpowiedzialność za swoje życie przez dokonywanie zdrowych wyborów życiowych, większą odporność na negatywne wpływy i presję ze strony innych oraz unikanie zachowań ryzykownych dla zdrowia¹³.

Szkolny program profilaktyczny

Profilaktyka szkolna winna w swych działaniach opierać się na eliminowaniu (bądź redukcji) czynników ryzyka oraz wzmacnianiu czynników chroniących. Do czynników ryzyka zalicza się wszelkie sytuacje, zdarzenia, cechy, które ułatwiają zaistnienie zachowań ryzykownych, natomiast wszelkie działania podnoszące (wzmacniające) odporność na czynniki ryzyka to czynniki chroniące. Do najczęstszych zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży szkolnej zaliczyć można palenie tytoniu, używanie i nadużywanie alkoholu oraz różnych środków odurzających, wczesną inicjację seksualną (jak również ryzykowne zachowania seksualne) oraz agresję i przemoc rówieśniczą. Najważniejszymi zaś czynnikami chroniącymi przed podejmowaniem zachowań dysfunkcyjnych są przede wszystkim silne więzi emocjonalne z rodzicami, właściwa hierarchia wartości (a także ich poszanowanie) oraz przynależność i współdziałanie w pozytywnej grupie rówieśniczej, wolnej od wszelkich zachowań społecznie nieakceptowalnych¹⁴.

Budując szkolny program profilaktyczny warto zatem zwrócić uwagę na współistnienie tych dwóch rodzajów czynników. Mając świadomość istotnej roli w profilaktyce więzi z rodziną, warto pamiętać o włączeniu do działań zapobiegawczych rodziców. Dzięki temu nie tylko poszerzą swoją wiedzę na temat problemów, z którymi borykają się współcześni nastolatki, oraz skonfrontują ze specjalistą (psychologiem, pedagogiem szkolnym) swoje metody działania wobec dzieci, ale przede wszystkim będą mogli wzmocnić swoją więź z dzieckiem, co wyeliminuje u niego potrzebę szukania wsparcia i akceptacji w negatywnej grupie rówieśników. Ponadto zapewnią oni nam – edukatorom – wsparcie dla naszych działań skierowanych do ich dzieci.

¹³ B. Woynarowska i M. Sokołowska (red.), *Szkola promująca zdrowie: doświadczenia dziesięciu lat. Poradnik dla koordynatorów i zespołów promocji zdrowia szkolnych, lokalnych i wojewódzkich*, Warszawa 2000, s. 77.

¹⁴ E. Kosińska, dz. cyt., s. 8-9.

Szkolny program profilaktyczny powinien przede wszystkim budować i wzmacniać poczucie własnej wartości dziecka, kształcić umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, podejmowania trafnych, dojrzałych i przemyślanych decyzji oraz wzmacniać więź emocjonalną z rodziną. Centralne miejsce w szkolnym programie profilaktycznym powinien zawsze zajmować uczeń, adresat wszelkich działań propagujących zdrowy i odpowiedzialny tryb życia. Budując program, trzeba dopasować go do wieku odbiorców – w inny sposób będą przekazywane treści dzieciom w młodszym wieku szkolnym, a w inny gimnazjalistom. Podobnie jest z doбором tematów – u młodszych dzieci można skupić się na profilaktyce bezpieczeństwa czy agresji, natomiast u starszych wychowanków warto dołączyć tematy związane z seksualnością człowieka, subkulturami młodzieżowymi czy szerzej rozumianą przemocą (emocjonalną, psychiczną, cyberprzemocą).

Konstruując program, warto pamiętać o zaangażowaniu w jego realizację kadry szkolnej (dbającej o spójność oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych szkoły), wychowawcy, pedagoga szkolnego (odpowiedzialnych za integrację kasy, wykształcenie w uczniach umiejętności intra- i interpersonalnych), środowisko lokalne (mogące świadczyć pomoc w realizacji programu – np. współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną) oraz rodziców (o czym wcześniej już wspomniano). Dopiero te wszystkie współdziałające ze sobą elementy mogą przynieść sukces w podejmowanych działaniach profilaktycznych. Szkolne programy profilaktyczne powinny być programami nie tylko zgodnymi z misją i wizją szkoły, ale przede wszystkim realnymi do spełnienia i atrakcyjnymi dla potencjalnych jego odbiorców.

Kiedy warto budować program? Zawsze – ponieważ ma on przeciwdziałać niechcianym zachowaniom, podejmowanym przez dzieci i młodzież, ale również pomagać w wyzwoleniu się spod negatywnego wpływu rówieśników oraz w budowaniu własnej samoświadomości i dojrzałości podejmowanych decyzji.

Punktem wyjścia do budowy programu profilaktycznego może być zarówno diagnoza potrzeb środowiska uczniów (zbadanie poglądów, postaw uczniów wobec wartości, zjawisk zachodzących w ich otoczeniu za pomocą np. anonimowych ankiet), rodziców (pytania o to, co najbardziej niepokoi rodziców współczesnego dziecka, nastolatka, uzyskanie ewentualnych sugestii czy oczekiwań względem programu profilaktycznego), wychowawców i kadry szkoły, jak i diagnoza rzeczywistych problemów występujących w najbliższym środowisku. Dzięki analizie informacji

uzyskanych od policji, straży miejskiej, kuratorów sądowych czy pedagogów szkolnych otrzymamy obraz faktycznych problemów wraz ze wskazaniem skali zjawiska. Oprócz tego warto dokonać analizy słabych i mocnych stron szkoły (placówki) w zakresie profilaktyki. Dzięki zanalizowaniu uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych, wpływu pozytywnego i negatywnego na podejmowane przez placówkę działania profilaktyczne, można wysunąć wnioski, które pozwolą na uniknięcie zagrożeń, wzmocnienie słabych stron, rozbudowę i bazowanie na mocnych stronach oraz na wykorzystanie realnych szans.

Następnie powinno się określić cele programu profilaktycznego (ogólne i szczegółowe) oraz wskazać osoby odpowiedzialne za przeprowadzenie programu. Program powinien mieć określone etapy realizacji, co jest możliwe dzięki zanalizowaniu potrzebnych zasobów i określeniu możliwości danej placówki (przez co rozumie się dostęp do fachowego wsparcia z zewnątrz np. podczas realizacji spotkań dla rodziców czy kadry pedagogicznej), co stanowi podstawę do przeprowadzenia programu, a co za tym idzie przyczynę do poprawy sytuacji wymagającej działań profilaktycznych¹⁵. Warto tutaj określić również możliwe trudności czy ograniczenia, które mogą wystąpić w trakcie realizacji programu. W programie nie może zabraknąć wskazania wymiaru godzin realizowanego przedsięwzięcia, terminów (częstotliwości) spotkań oraz rodzaju podejmowanych działań.

Ostatnim elementem konstruowania programu jest ewaluacja, czyli: „zbieranie i wykorzystywanie informacji dotyczących programu profilaktycznego. Informacje te są zbierane w celu udoskonalenia programu, wprowadzenia pewnych korekt, oceniania jego efektywności, czyli po to, by realizowane działania przyniosły wymierne, oczekiwane rezultaty”¹⁶. Ewaluacja pozwoli uzyskać odpowiedź czy dany program okazał się skuteczny – czy w wyniku jego zastosowania nastąpiła zmiana zachowania sposobu funkcjonowania uczniów czy też może zmniejszył się odsetek uczniów wykazujących zachowania dysfunkcyjne.

Skuteczny program profilaktyczny, według Hanny Rylke i Krzysztofa Ostaszewskiego, powinien:

- dostarczać właściwej wiedzy z zakresu poruszanych zagadnień (bez zbytniego moralizowania);

¹⁵ Zob. P. Piotrowski, K. Zajączkowski, *Profilaktyka w gimnazjum. Projektowanie, realizacja i ewaluacja programów*, Kraków 2003, s. 55-60.

¹⁶ Tamże, s. 59.

- opierać się na sprawdzonych strategiach zmniejszania (redukcji) czynników ryzyka bądź wzmacnianiu czynników chroniących (budowanie kompetencji osobistych i społecznych przydatnych w codziennym życiu);
- uwzględniać wpływy zewnętrzne (szkoła, media, rówieśnicy) oraz wewnętrzne (przekonania, doświadczenia) na zachowanie i postawy uczniów;
- korygować błędne przekonanie bądź brak wiedzy młodzieży na tematy związane z zachowaniami ryzykownymi czy uzależnieniami;
- wykorzystywać różnorodne metody edukacyjne (psychodrama, rzeźba, dyskusja, „burza mózgów”), dopasowane nie tylko do zadań programu, ale również do możliwości rozwojowych (intelektualnych czy emocjonalnych) uczestników;
- bazować na odpowiednio przygotowanych (przeszkolonych) i zmotywowanych do działania realizatorach (edukatorach), dbających o jakość prowadzonych działań¹⁷.

Realizując program profilaktyczny, należy dbać o to, by podczas zajęć panowała atmosfera twórcza. Prowadzący nie może oceniać pomysłów uczniów czy ich trafności. Powinien pobudzać grupę do działania, angażując wszystkich jej uczestników do pracy.

Przed rozpoczęciem cyklu zajęć należy pamiętać o ustaleniu granic, czyli określeniu zachowań akceptowalnych i nieakceptowalnych na forum grupy. Dobrym pomysłem jest wspólne sporządzenie z grupą kontraktu, w którym jasno zaznaczone będzie, co wolno, a czego nie należy robić zarówno uczestnikom zajęć, jak i prowadzącemu. Warto podkreślić również potrzebę stworzenia przyjaznej atmosfery, sprzyjającej pracy oraz wskazać możliwość ujawniania swoich emocji, odczuć czy przeżyć. Kontrakt powinien znajdować się w miejscu widocznym dla wszystkich, po to, by w razie potrzeby mógł być przywołany lub zmodyfikowany¹⁸.

Budując program profilaktyczny, zwłaszcza dla ludzi młodych, warto również pamiętać o szkodliwym aspekcie profilaktyki¹⁹. Poważne

¹⁷ Zob. H. Rylke, T. Tuszewski, *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Kielce 2004, s. 206-214 i K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2003, s. 239.

¹⁸ Zob. P. Piotrowski, K. Zajączkowski, *Profilaktyka w gimnazjum*, dz. cyt., s. 73-77.

¹⁹ J. Szymańska, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2000, s. 59-62 i G. Świątkiewicz (red.), *Profilaktyka w środowisku lokalnym: praca zbiorowa*, Warszawa 2002, s. 53-54.

zastrzeżenia wśród pedagogów i psychologów budzi włączanie w realizację programu profilaktycznego specjalnie zaproszonych prelegentów (np. „trzeźwych alkoholików” czy zachowujących abstynencję narkomanów). O ile może się to wydawać elementem uatrakcyjniającym spotkania (jak i cały program), o tyle trzeba zdawać sobie sprawę, że opowiadanie przez te osoby o, czasem drastycznych, skutkach sięgania po środki uzależniające czy sposobach odurzania się może przynieść skutek odwrotny do zamierzonego. Zaintrygowani tematem młodzi odbiorcy mogą chcieć sami, na własnym przykładzie, sprawdzić prawdziwość zdobytej wiedzy. Istotne jest zatem, aby edukator (osoba prowadząca program) posiadał wiedzę z zakresu metodyki pracy z młodym odbiorcą, ponieważ tylko wtedy jest w stanie przewidzieć efekty czy skutki swoich działań.

Podobne zastrzeżenia wzbudzają również wykorzystywane podczas zajęć, gotowe filmy edukacyjne obrazujące np. życie osób zdegradowanych przez narkotyki czy alkohol. Uczniowie bowiem traktują przekaz wybiórczo – mogą skupić się nie na morale czy całym przesłaniu, ale na informacjach, które wykorzystają w działaniach dalekich od profilaktyki.

Co więcej, warto zastanowić się nad trafnością w doborze gier czy zabaw, stanowiących element zajęć profilaktycznych, ponieważ niektóre z proponowanych ćwiczeń mogą okazać się raniące. Przykładem jest ćwiczenie zatytułowane „rysunek rodziny”²⁰, w trakcie którego dzieci rysują na kartkach swoją rodzinę, a następnie wspólnie omawiają jakie są różnice pomiędzy poszczególnymi rodzinami. O ile zadaniem ćwiczenia jest zdiagnozowanie tego, w jaki sposób dziecko postrzega swoją pozycję w rodzinie, o tyle może ono stać się nieprzyjemne dla dzieci z rodzin adopcyjnych, rozbitych czy zastępczych. Takiego ćwiczenia nie należy zatem wprowadzać w grupie, której członkowie mało się znają (zwłaszcza dotyczy to dzieci w młodszym wieku szkolnym).

Ostrożnie także należy podchodzić do tematu asertywności u dzieci. Niewątpliwie ta umiejętność jest bardzo istotna w profilaktyce uzależnień, ryzykownych zachowań czy w codziennym życiu, ale – jak wynika z analizy polskich programów wychowawczo-profilaktycznych (co podkreśla Joanna Szymańska)²¹ – w większości koncentrują się one na ćwiczeniu odmowy, wyrażania negatywnych uczuć lub sprzeciwu.

²⁰ Zob. J. Szymańska, dz. cyt., s. 63.

²¹ Tamże, s. 68.

Zaniedbują natomiast pozytywne umiejętności asertywne, takie jak umiejętność proszenia innych o pomoc, wyrażania pochwały i przyjmowania krytyki.

Jak widać z powyższych przykładów, budowa szkolnego programu profilaktycznego to odpowiedzialne zadanie, bowiem poprzez prowadzone działania o charakterze profilaktyczno-wychowawczym powinien on: „pomóc i dać właściwe drogowskazy (...) tak, aby ich [dzieci i młodzieży – przyp. aut.] decyzje były odpowiedzialne i prowadziły do wartościowego i szczęśliwego życia”²².

Bibliografia

- Borzucka-Sitkiewicz K., Sas-Nowosielski K., *Stosowanie substancji psychoaktywnych przez młodzież szkół śląskich – zasięg, skutki i przeciwdziałanie*, Kraków 2007.
- Dziewiecki M., *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków 2003.
- Gaś Z.B., *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*, Katowice 1999.
- Gaś Z.B., *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993.
- Kosińska E., *Mądrze i skutecznie. Zasady konstruowania szkolnego programu profilaktyczno-wychowawczego*, Kraków 2002.
- Ostaszewska K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2003.
- Pilch T. (red. nacz.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Warszawa 2005.
- Rylke H., Tuszewski T., *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Kielce 2004.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2000.
- Świątkiewicz G. (red.), *Profilaktyka w środowisku lokalnym: praca zbiorowa*, Warszawa 2002.
- Wojnarowska B., Sokołowska M. (red.), *Szkoła promująca zdrowie: doświadczenia dziesięciu lat. Poradnik dla koordynatorów i zespołów promocji zdrowia szkolnych, lokalnych i wojewódzkich*, Warszawa 2000.

²² E. Kosińska, dz. cyt., s. 53.

Piotr Kowolik

Górnosląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Wpływ literatury dziecięcej na rozwój osobowości dziecka w wieku przedszkolnym – szkic teoretyczny

The influence of children's literature
on the personality development
of a preschool child – a theoretical outline

Słowa kluczowe

literatura dla dzieci, recepcja, bajka, baśń, teatrzyk

Streszczenie

Autor opracowania zaprezentował szkic teoretyczny odnoszący się do literatury dziecięcej, która ma wpływ na kształtowanie osobowości dziecka przedszkolnego. Ukazał sposoby przekazywania literatury dzieciom przedszkolnym.

Key words

literature for children, reception, fairy tale, fairy tale theater

Summary

Author of the study presented theoretical sketch relating to children's literature, which has an impact on the personality of the child of preschool. He showed how to transfer literature to preschool children.

Zdefiniowanie pojęcia literatury dla dzieci

„Literatura dla dzieci i młodzieży, ogół utworów literackich pisanych intencjonalnie dla młodego czytelnika, a także przyjętych lektur „dorosłych” i rzeczywiście funkcjonujących dziecięco-młodzieżowym obiegu czytelniczym danego miejsca i czasu; zdaniem niektórych badaczy w obręb literatury dla dzieci i młodzieży wchodzi teksty z zakresu folkloru dziecięcego oraz literacka twórczość dzieci i nastolatków. Literatura dla dzieci i młodzieży jest częścią literatury ogólnonarodowej wysokoartystycznej. Ulega wraz z nią ewolucji i przekształceniom w zakresie warsztatu pisarskiego, podejmowanych zagadnień, kreacji bohatera, a także języka i stylu.

Zasadniczymi wyróżnikami literatury dla dzieci i młodzieży są: przystępność tekstów dla młodych odbiorców (lub słuchaczy) i wiążące się z tym dostosowanie środków wyrazu artystycznego do możliwości percepcyjnych odbiorców; dynamizm fabularny i spotęgowanie przygodowości; wprowadzanie bohatera reprezentującego wartości atrakcyjne dla odbiorcy (wiek przybliżony do wieku adresata, siła, osobowość, odwaga, sprawność fizyczna, hart ducha, w utworach dla dzieci młodszych często bohater będący zwierzęciem); apelowanie do czytelniczej wyobraźni (stąd powszechnie obecny pierwiastek fantastyczny); egzotyka i osobliwość świata przedstawionego; wyraźna polaryzacja wartości i antywartości (eksponowanie treści etycznych); potęgowanie efektów humorystycznych¹.

Teoretyk literatury Jerzy Cieślikowski pisał „(...) proponujemy, aby literaturę dla dzieci i młodzieży nazwać, neutralizując jej nazwę lekceważącą, literaturą czwartą. (...) jest to literatura rządząca się własnymi prawami, posiadającą własną poetykę form inicjalnych i gatunków, własny i pełny obiekt komunikacyjny i wydawnictwa, rynek, prasę, krytykę². Bardzo szerokie określenie literatury dziecięcej przyjmuje, że w skład jej wchodzi to, „co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli i co same wymyśliły³”.

We współczesnej literaturze dziecięcej naukowcy wyodrębnili specyficzne cechy wyróżniające ją od literatury dla dorosłych. Są to: różnica poziomu świadomości występująca między twórcą a odbiorcą, dystans

¹ B. Tylicka, G. Leszczyński (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Warszawa 2002, s. 223-224.

² J. Cieślikowski, *Literatura osobna*, Warszawa 1985, s. 12.

³ J. Cieślikowski, *Wielka zabawa*, Wrocław 1985.

zasobu doświadczeń, sposobu myślenia i odczuwania. Literaturze tej przyświecają cele socjalizacyjne, tj. dążenie do włączenia młodej jednostki w przyszłe życie społeczne, co wiąże się z nastawieniem tejże literatury na pełnienie funkcji wychowawczych.

Konsekwencją tych zjawisk jest także występująca w literaturze dziecięcej przewaga funkcji impresywnej (nastawienia na odbiorcę) nad funkcją ekspresywną (wyrażenie stanów psychicznych twórcy). Specyficzną cechą jest również występowanie fantastyki i częste odwoływanie się do wyobraźni.

Współczesna literatura dziecięca „przyjmuje na siebie funkcje skondensowanego wykładu tradycji literackiej, elementarza kodów, motywów, rozwiązań strukturalnych, które prowadzą czytelnika prosto do lektur współczesnych, z pominięciem literackiej przeszłości, umożliwiając mu obcowanie ze współczesnymi dziełami bez historyczno-literackiej edukacji.

Możemy to zjawisko obserwować w trzech płaszczyznach:

- zastosowania w literaturze dziecięcej dla coraz młodszego adresata gatunków literackich, które dawniej rezerwowane były tylko dla dorosłych odbiorców;
- przenoszenia do literatury dziecięcej problematyki filozoficznej lub moralnej rozpatrywanej na łamach literatury dla dorosłych;
- przenikania z literatury dla dorosłych do literatury dziecięcej nowych form narracyjnych⁴.

„Literatura dziecięca” – jak pisze H. Mystkowska – oddziałuje przede wszystkim na uczucia małych dzieci, natomiast jej rola poznawcza nie jest pierwszoplanowa, choć utwór literacki budzi u dziecka zainteresowanie otoczeniem, czasem utrwała jego wiadomości, a czasem poszerza⁵.

Literatura dziecięca jest ważnym elementem wychowania przez sztukę w przedszkolu. Wychowanie przez sztukę to rozszerzone wychowanie estetyczne o charakterze dwuzakresowym. Zakres pierwszy obejmuje wychowanie estetyczne jako kształtowanie estetycznej wrażliwości i estetycznej kultury, koniecznych do przeżywania i poznawania wartości sztuki, natomiast zakres drugi pokrywa się z kształtowaniem pełnej osobowości człowieka, także w sferze intelektualnej, moralno-społecznej (zdobywanie podstaw oceny moralnej i umiejętności rozumienia sytuacji ludzkich, a przez to pełniejszego porozumienia z drugim człowiekiem)

⁴ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*, Warszawa 1988, s. 123.

⁵ H. Mystkowska, *Estetyczne oddziaływania utworu literackiego*, w: *Pedagogika przedszkolna*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1978, s. 340.

oraz w dziedzinie kształtowania wyobraźni i postawy twórczej. Jak pisze Józef Białek – „fakt, iż ostatnio notujemy rozwój różnorodnych form piśarstwa dla dzieci, z elementami humoru, rozrywki, fantastyki, realizmu, obserwacji psychologicznych, zagadnień wychowawczych, pozwala optymistycznie spojrzeć w przyszłość literatury dziecięcej spełniającej coraz skuteczniej swoje odpowiedzialne zadania wychowawcze i estetyczne”⁶.

Znaczenie literatury dziecięcej w życiu dziecka w ujęciu pedagogów i psychologów

Zagadnienia dotyczące recepcji literatury i kształtowania się postaw pod jej wpływem budziły żywe zainteresowania pedagogów i psychologów. Ich prace przyczyniły się do pogłębienia wiedzy dotyczącej wszechstronnego oddziaływania książki na młodego czytelnika oraz do poznania jego psychologiczno-społecznych uwarunkowań. Literatura pedagogiczna uświadomiła społeczeństwu, iż lektura jest atrakcyjnym instrumentem we współczesnych działaniach wychowawczych. W Polsce sprawą wychowania przez sztukę zajmowali się, m.in. Tadeusz Kotarbiński, Irena Wojnar, Bogdan Suchodolski. Nazywają oni literaturę przewodniczką życia, mówią o niej jako o dziedzinie sztuki najbardziej bezpośrednio ukazującej odbiorcy problemy moralno-społeczne. Podkreślają, że jej oddziaływanie jest wszechstronne: przekazuje wiedzę o świecie i ludziach, pobudza wyobraźnię i kształtuje uczucia, budzi wrażliwość na sprawy innych ludzi i kraju, przyczynia się do kształtowania charakteru i aktywnej postawy wobec rzeczywistości. Tak więc literatura piękna, proza i poezja, opowiadania realistyczne, baśń i bajka rozwijają przede wszystkim wyobraźnię oraz kształtują sferę emocjonalną małych odbiorców. „Literatura dziecięca mówi im przede wszystkim o ludziach i świecie. Stwarza bowiem świat umowny, fikcyjny, który pozwala małemu dziecku głębiej poznawać i rozumieć rzeczywistość. Łatwo się ono identyfikuje z bohaterami utworów literackich, bierze uczuciowo udział w ich losach. Na tej drodze poszerza się doświadczenie życiowe dziecka, kształtuje stosunek do naczelnych wartości, takich jak dobro, piękno, prawda, sprawiedliwość. Literatura rozbudza wrażliwość moralną dziecka, ukazuje wzór postępowania i wywierać może wpływ na

⁶ K. Bęczkowska, *Wartości w świecie dziecka we współczesnej literaturze dla dzieci*, Kielce 2000, s. 15.

kształtowanie stosunku do samego siebie”⁷. Tak rolę literatury dla dzieci widzi M. Kwiatowska, która podobnie jak H. Mystkowska zwraca większą uwagę na społeczno-moralne aspekty utworów przeznaczonych dla dzieci. Sprzyjają one rozwijaniu wyobraźni, zachęcają do odzwierciedlenia ich treści w zabawie, w działaniu. Książka jest więc źródłem podniet do rozwijania zainteresowań dziecka. Ono bowiem często wciela się w postać bohatera poznawanego utworu, organizuje w małych zespołach zabawy tematyczne oparte na treści książeczki. Sprzyja to rozwojowi jej znaczenia dla dziecka.

Nauczycielka przedszkola często w swej praktyce sięga do literatury dziecięcej, aby wzbogacić treści zabaw, wykorzystuje ją także do wdrożenia dzieci do prawidłowej, ciekawej zabawy z rówieśnikami. Bardzo ciekawe spostrzeżenia na temat złożonego oddziaływania literatury dziecięcej na dziecko zawarła H. Ratyńska w pozycji „Literatura dziecięca w pracy przedszkola”. Obserwując poczynania nauczycielek w zapoznawaniu dzieci z literaturą dziecięcą, autorka dostrzega różnorodność jej wpływu: „książka dla dzieci zachęca do działania, budzi aktywność umysłową dzieci. Wiersze, opowiadania, baśnie sprzyjają rozwijaniu wyobraźni dziecka, zachęcają do odtwarzania ich treści w zabawach i różnych formach twórczości. Aby tworzyć kolejność następujących po sobie wydarzeń, odegrać główną rolę, dzieci muszą zapoznać się z utworem, starać się zapamiętać treść przeczytanej książki, uchwycić poszczególne jej fragmenty, sytuacje i zachodzące między nimi związki. Przyswojenie treści utworów literackich angażuje w znacznym stopniu uwagę i pamięć, sprzyja doskonaleniu procesów intelektualnych, a jednocześnie wpływa na rozwój mowy dziecka. Dobra literatura dziecięca jest także najlepszym przykładem pięknego polskiego języka. Melodyjny wiersz, często słyszane zwroty ze znajomej książki łatwo wpadają w ucho i utrwalają się na długo, by potem powrócić, przynosząc klimat przeżywanych z książką chwil. Książka bogaci zasób słownikowy dziecka, a jednocześnie uczy jak wyrazić swoje myśli w sposób prawidłowy, ładny”⁸. Takie walory literatury dziecięcej dostrzega Ratyńska i są to niewątpliwie bardzo ważne pozytywy utworów przeznaczonych dla małych czytelników. Oprócz Ratyńskiej podobne spostrzeżenia zawarła w swych pracach Słońska, mówiąc w ten sposób: „Ktoś, kto umie dobrze obserwować dziecko, powiedział, że dziecko jest największym pracownikiem na kuli ziemskiej.

⁷ M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985, s. 299.

⁸ H. Ratyńska, *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, Warszawa 1976, s. 188.

W ciągu pierwszych lat życia musi nauczyć się patrzeć, słuchać, poruszać, obserwować, musi poznać setki rzeczy i zjawiska, opanować mnóstwo słów. Nic dziwnego, że od rana do wieczora jest zajęte, zawsze czynne, w ciągłym ruchu, że mu się «usta nie zamykają». W tej olbrzymiej pracy nad poznawaniem rzeczywistości przychodzi mu z wielką pomocą książka⁹. Ta sama autorka zwraca uwagę na rolę rodziców, bliskich zapoznających dziecko z nowym utworem, pomagających w rozumieniu treści, poznawaniu nowych zjawisk: „małemu dziecku czyta się inaczej niż dorosłemu. Obserwując je, spostrzegamy jak wielką rolę odgrywa przy lekturze działanie na jego słuch. Bogate wrażenia słuchowe przyczyniają się do powstawania w umyśle dziecka wyraźnych obrazów, do tworzenia pojęć, do silnego pobudzania jego uczuć. Czytanie musi być żywe, wyraziste, musi dobitnie podkreślać treść i nastrój utworu. Dziecko z ogromną wrażliwością reaguje na sposób interpretacji, poddaje się nastrojowi, który sugeruje mu czytający. Sposób czytania ułatwia dziecku odczucie poezji lub zrozumienie dowcipu zawartego w utworze. Na ruchliwej twarzy małego słuchacza odbijają się wszystkie uczucia wywołane treścią opowiadania czy wiersza, umiejętnie podkreśloną przy czytaniu”¹⁰.

O roli literatury dziecięcej w rozwoju dziecka mówi także Stefan Szuman: „bajki zapładniają wyobraźnię i fantazję dziecka swoją treścią, a także formą, czyli sposobem snucia wyobrażeń na określony temat i nakładania ich kolejno w sposób celowo uporządkowany na wątek narracyjny. Ich fantastyka staje się czasami źródłem zbytnej wybujałości umysłu dziecka. Niemniej jednym z celów wychowania jest obudzenie i rozbudzenie w dziecku zdolności do snucia wyobrażeń oraz kształtowania na tej podstawie uporządkowanego łańcucha myśli o zdarzeniach, jakie sobie ono przypomina lub o takich, które zmyśla. Dziecko musi zrozumieć opowiadanie, aby sobie przyswoić jego treść i sens, by sobie wyobrazić to, o czym tam się mówi i przeżyć to, co przeżywają istoty przedstawione w bajce. Wymaga to zarówno umiejętności śledzenia rozwoju narracji, jak i możliwości wyobrażania sobie ludzi o określonych cechach umysłu i charakteru oraz doświadczenia, które pozwala dziecku w toku słuchania przewidywać przypuszczalny przebieg przyszłych, zarysowujących się w opowiadaniach zdarzeń. Narracje bajkowe kształtują i rozwijają te zdolności i umiejętności, a także pobudzają równocześnie fantazję dziecka oraz pozostawiają żywe wyobrażenia i przeżycia, po-

⁹ I. Słońska, *Dzieci i książki*, Warszawa 1959, s. 28.

¹⁰ Tamże, s. 24.

wstałe w toku słuchania bajek”¹¹. S. Szuman bogato uzupełnił zakres wpływu literatury dziecięcej na rozwój umysłowy dziecka. Zwrócił on uwagę na znaczenie literatury w rozwoju fantazji i wyobraźni dziecka, co istotnie wpływa na poziom jego inteligencji. Dziecko, któremu nie dostarcza się bodźców literackich rozwijających jego sferę wyobraźni, ma o wiele uboższy świat w poznawaniu fantastycznych, ciekawych rzeczy, a tym samym w poszerzaniu swojego zasobu słowno-pojęciowego. Szuman w swych rozważaniach na temat literatury dziecięcej, jej wpływu na psychikę dziecka, przestrzega przed nieprawidłowym zaznajamianiem dzieci z literaturą właściwą dla ich wieku. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo przeświadczenia dziecka o istnieniu tylko tych fantastycznych sytuacji podobnych do bajkowych scen. Należy więc dziecku w porę odzielić świat fikcyjnych wątków od realnej rzeczywistości, by pomóc mu rozwinąć krytyczny i życiowy stosunek do tego, co słyszy i widzi. Szuman, podobnie jak Ratyńska, dostrzega wpływ literatury dziecięcej na kształtowanie postaw wobec poznawanych później utworów literackich, główną zaś rolę w tym zadaniu powierza bajce, twierdząc „Dobra bajka ludowa, piękna artystyczna bajka dla dzieci kładzie podwaliny pod późniejsze kształtowanie się wrażliwości na piękno utworów literackich”¹².

Wnioskować można, że oprócz olbrzymiego znaczenia utworów dla dzieci w ich rozwoju umysłowym, utwory te wprowadzają je w kulturę własnego kraju, pozwalają przybliżyć te wartości, które z kultur narodowych przeniknęły do kultury ogólnej, stając się dobrem przeznaczonym dla ogółu.

W tym samym aspekcie ogromną rolę odgrywa baśń. Właśnie za jej pośrednictwem najwcześniej i najłatwiej można wprowadzić dziecko w tradycję kraju. Baśń jest utworem, który od pradziejów nie przestaje być popularny i odgrywa wielkie znaczenie w świecie małego dziecka. Nauka zajmuje się problemem przydatności baśni w życiu dziecka. Chodzi bowiem o problem, z jakimi baśniami należy zapoznawać dzieci. „Psychologia uznaje trwałe wartości baśni w kształtowaniu wyobraźni i fantazji dziecka”¹³. Jednakże pomimo wielu walorów, które wpływają na rozwój dziecka, spór wokół nich wybucha raz po raz. Psychologowie i pedagodzy oraz inni znawcy tematu rozważając problem wpływu literatury dla dzieci, w tym również baśni na rozwój dziecka, dostrzegają

¹¹ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969, s. 438.

¹² Tamże, s. 440.

¹³ H. Skrobiszewska (red.), *Baśń i dziecko*. Warszawa 1978.

możliwe za i przeciw jej stosowania. Różne są więc stanowiska w tej kwestii. „Szkodliwe skutki baśni były według pedagogów szczególnie niebezpieczne dla dzieci najmłodszych, a więc tych, które są w tej chwili niemal wyłącznymi odbiorcami baśni”¹⁴, stwierdza Dorota Simonides. O jakich szkodliwych skutkach mówią pedagodzy? Dobitnie uzasadnia to Simonides, która pisze: „Niechaj dziecię tego wieku nigdy nie słyszy klechdy lub bajki o upiorach, wilkołakach, czarnoksiężnikach, kościanym dziadku, gdyż te, pominąwszy już treść częstokroć niemoralną lub nierozsądną, zaszczepiają w nim zabobon, obawę, przesąd zniechęcający do poznania świata rzeczywistego i przyzwyczajają do rozkoszowania się na wpeł sennymi marzeniami fantazji”¹⁵. Takie uzasadnienie szkodliwości baśni z motywami horroru przedstawiła Simonides, zaś uzupełnia je P. Chmielewski słowami: „Trzeba je podawać w wieku późniejszym, w którym rozsądek zrozumie myślenie, a jednocześnie nie odrzuci ich z obrzydzeniem, gdyż świeża jeszcze wyobraźnia znajdzie w nich odpowiedni dla siebie pokarm”¹⁶. Z tych względów część znawców problemu stoi na stanowisku odsunięcia małych dzieci od bajek, baśni o motywach okrucieństwa, niewiarygodności. Odmienne stanowiska prezentują ci, m.in. I. Słońska, którzy uważają, że „baśń nie byłaby ciekawa, gdybyśmy ją chcieli utrzymać wyłącznie w pozytywnych tonach. Istotą jej są napięcia, dramatyczne, silne kontrastowo emocje. Właśnie dzięki owym wzruszeniom baśni przez całe wieki przetrwały i trwać będą nadal”¹⁷. I. Słońska dodaje w swych wypowiedziach, że należy odrzucać te, w których występuje bardzo wiele krwawych opisów i sadystycznych epizodów, ale i to komentuje, twierdząc, że „powinniśmy pamiętać, że dziecko może na skutek braku doświadczenia i wiadomości inaczej niż my odczuwać niektóre rażące nas okrucieństwem momenty baśni. Wydaje się, że niektóre złagodzenia baśni bardziej potrzebne są nam niż dzieciom”¹⁸. Podkreślając walory baśni w swych dociekaniach nad ich istotą i znaczeniem w życiu, rozwoju dziecka, badający ten problem stwierdzają, że z baśni nie można zrezygnować, bowiem jest ona ważnym elementem wychowania dzieci, uczy wrażliwości na piękno, dobro, prawdę, pozwala dziecku przeżyć baśniowy świat po to, by rozwinąć sferę emocji, a tym

¹⁴ Tamże, s. 115.

¹⁵ Tamże, s. 49.

¹⁶ R. Wroczyński, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław 1958, s. 144.

¹⁷ I. Słońska, *Dzieci i książki*, Warszawa 1959, s. 86.

¹⁸ Tamże, s. 86.

samym odróżnić zło od dobra, piękno od szpetoty, dostrzec słuszność zastosowania kary w obronie szlachetności i prawdy. Poza tym głównym celem baśni jest przeżycie przygody jej bohatera: „właśnie przygoda bohatera baśniowego – jak uzasadnia ten aspekt Simonides – jest tym czynnikiem, który czyni baśń interesującą. Przygodzie podporządkowane są inne elementy, których tak chciwie słucha dziecko. To w bohaterze dziecko lokuje własne „ja”. Identyfikując się z nim, poznaje smak przygody, wejścia w związki z wszechświatem. Świadomość, że bohater baśni może w każdej chwili liczyć na czyjąś pomoc, jest chyba najbardziej potrzebna dziecku. Bohater baśniowy jest pełen samozaparcia, niezwycięzalny, potrafi zawsze sobie dać radę, umie szukać pomocy, wie jak korzystać z otrzymanych wskazówek. W tak przedstawionej akcji dziecko podziwia aktywność, czyny i działania bohatera. A więc zapotrzebowanie na idealne wzory osobowe i wzory postępowania zostaje tu znakomicie zrealizowane¹⁹. Niepodważalnym, pozytywnym uzasadnieniem przekazywania baśni dzieciom są więc cechy charakteryzujące bohatera baśni, jego wpływ na emocjonalne przeżycie przygód przez dziecko. Baśń przedstawia istotne problemy ludzkiego życia, jej bohaterowie są aktywnymi, szlachetnymi postaciami i baśń z reguły kończy się dobrze, a więc zgodnie z oczekiwaniem dziecka. Tę cechę baśni sygnalizuje Maria Tyszkowa, która stwierdza, że „ów szczęśliwy happy end jest dla dziecka bardzo ważny, pozwala mu utrzymać wiarę w zwycięstwo dobra i przywraca równowagę emocjonalną po wzruszeniach przeżytych w toku śledztwa okrutnych konfliktów i sytuacji zgoła nie etycznych jakich w baśniach jest wiele²⁰. Autorka, patrząc na zagadnienia baśni dla małych i tych nieco starszych dzieci z punktu widzenia psychologii, dostrzega w niej wiele cech czyniących ją atrakcyjną i pozytywnie przyjmowaną przez dzieci. Wskazuje ona na działanie mechanizmów identyfikacji i projekcji, a także mechanizmów poznawczych. Identyfikacja z postacią głównego bohatera sprawia, że dziecko słuchając baśni angażuje się silnie uczuciowo we wszystkie zdarzenia, perypetie, jakie on przeżywa i wchodzi w świat literackiej fikcji, przeżywając wzruszenia odpowiednie do zdarzeń zachodzących w tym świecie. W recepcji baśni dużą rolę odgrywa mechanizm projekcji własnych pragnień i dążeń, których ani zrealizować, ani nawet dobrze wyrazić dziecko nie może, w baśni znajduje te właśnie dążenia ujawnione i zrealizowane, może

¹⁹ H. Skrobiszewska (red.), *Baśń i dziecko*, Warszawa 1978, s. 119.

²⁰ Tamże, s. 137.

więc przeżyć spełnienie zastępcze – identyfikując się z ich bohaterami²¹”. Tyszkowa analizując wpływ baśni na psychikę i rozwój osobowości dziecka stwierdza, że znaczenie jej jest ogromne, że „baśń wielostronnie oddziałuje na rozwój dziecka”²². Potwierdzają to tezy pedagogów i psychologów, m.in. Kwiatowskiej, Mystkowskiej, Ratyńskiej, jakie powyżej zamieszczono. „Surowy porządek moralny – jak dalej zauważa Tyszkowa – panujący w fantastycznym świecie baśni porządkuje dziecięcy obraz świata rzeczywistego, w którym nie zawsze styka się ono z ich przestrzeganiem. Umacnia też wiarę dziecka w dobro, sprawiedliwość, sensowność poświęcenia”²³. Jest to atut przemawiający za znaczeniem baśni w wychowaniu moralnym dziecka. Dostrzega go również Słońska, pisząc „nigdzie bowiem tak dobitnie nie jest przedstawiony problem dobra i zła. Dobroć, pracowitość, odwaga, a obok tego chciwość, skąpstwo, tchórzostwo, lenistwo, przedstawione w dramatycznej akcji, wzruszają dziecko i każą mu stanąć po stronie pozytywnych wartości moralnych”²⁴.

Obie autorki uzasadniają pedagogiczne wartości tych baśni, w których zwycięża sprawiedliwość, dobro i miłość i które dostarczają dziecku wzorów moralnego postępowania. Podobnych spostrzeżeń dotyczących społeczno-moralnych aspektów nie tylko baśni, ale i całej literatury dziecięcej dokonała H. Ratyńska, mówiąc: „piękna książka nie tylko uczy myśleć i mówić – w równym stopniu wpływa na sferę emocjonalną dziecka. Tę właściwość literatury nauczycielki starają się wykorzystać w świadomym oddziaływaniu na kształtowanie prawidłowych postaw dzieci. Dzieci chętnie identyfikują się z ulubionymi postaciami z książek. Pedagodzy operując tymi przykładami kształtują postawy opiekuńcze dzieci wobec przyrody, młodszych kolegów, uczą zasad życia w zespole. W książkach znajdujemy przykłady miłości do rodziców i najbliższych. Książki przedstawiają wartości i piękno ludzkiego trudu, piękno mowy ojczystej, obyczaju i tradycji”²⁵. Właściwie dobrana literatura sprzyja więc społecznemu wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym.

²¹ Tamże, s. 45.

²² M. Tyszkowa, *Wychowawcze oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i dorastania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 3.

²³ H. Skrobiszewska (red.), *Baśń i dziecko*, Warszawa 1978, s. 150.

²⁴ I. Słońska, *Dzieci i książki*, Warszawa 1959, s. 75.

²⁵ H. Ratyńska, *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, Warszawa 1979, s. 59.

Miejsce literatury dziecięcej w pracy wychowawczo-opiekuńczej przedszkola

Książka jest jednym z elementów współdziałających z całym środowiskiem wychowującym. Należy sądzić, iż wychowawcze możliwości literatury, szczególnie w odniesieniu do najmłodszych jej odbiorców – dzieci, są bardzo duże i prawdopodobnie większe niż w przypadku starszych czytelników. Składa się na to wiele przyczyn związanych z właściwościami tego wieku, a między innymi ze skłonnością do naśladowstwa, identyfikowania się z postaciami literackimi, szybkim rozwojem mowy i myślenia, aktywnością poznawczą i zabawową, wrażliwością emocjonalną, intensywnością w poznawaniu i przeżywaniu świata, a jednocześnie niepowtarzalnym dla dzieci autorytetem osób dorosłych: rodziców i wychowawców. Kontakt z książką nie jest jednak tak naturalną potrzebą dziecka jak zabawa, czy też różne formy aktywności ruchowej, poznawczej i werbalnej. Rozbudzanie tej potrzeby wymaga pewnych wzorów, których dostarczyć może przede wszystkim środowisko rodzinne i przedszkolne. Rodzice i wychowawcy mogą od najwcześniejszych lat w sposób świadomy i systematyczny kształtować nawyki stałego obcowania z książką i sięgania po czasopisma. Powinni bowiem pamiętać, że właśnie wiek przedszkolny jest dla osiągnięcia tego celu okresem bardzo ważnym.

Budzenie motywacji czytelniczej, przygotowanie dziecka do tego, aby w przyszłości stało się czytelnikiem dojrzałym, zdolnym świadomie wybierać i oceniać książkę, rozwijać określone gusty i zainteresowania literackie, obcować z dziełem literackim w sposób samodzielny, refleksyjny i twórczy – to podstawowy cel różnorodnych zabiegów podejmowanych w pracy przedszkola w dziedzinie wychowania literackiego.

Stałe kontakty ze starannie dobranymi utworami literackimi budzą wrażliwość estetyczną dziecka, a jednocześnie sprzyjają rozwijaniu jego postaw twórczych, wyzwalamu form ekspresji słownej, plastycznej i innych. Wychowawcze możliwości literatury dotyczą także rozwoju intelektualnego. Teksty literackie ukazują dzieciom znane im sprawy w nowym świetle, w logicznym porządku przyczyn skutków opisanych wydarzeń.

Kontakt z literaturą poszerza możliwości poznawania świata ludzkich losów i krajów, pozwala na uczestnictwo w wydarzeniach niedostępnych doznaniom i obserwacji. Treść utworu literackiego i ilustracje w książkach ułatwiają tworzenie wyobrażeń o sprawach i miejscach niedostęp-

nych dla codziennego doświadczenia dziecka. W ten sposób obcowanie z książką zaspakaja potrzeby informacji i wzbogaca zasób wiadomości, utrwalając zarazem te informacje, które dziecko zdobyło w toku obserwacji otaczającego je świata przyrody i społeczeństwa.

Kontakt z książką i ilustracją książkową aktywizuje myślenie, procesy porównania, tworzenia elementarnych pojęć, sprzyja ćwiczeniom pamięci, uwagi i skomplikowanych operacji myślowych. Potwierdza to szerokie stosowanie serii obrazków, opowiadań i wierszy do celów diagnostycznych.

Utwór literacki, podobnie jak na intelekt, wpływa na sferę emocjonalną dziecka. Świadczy o tym niezmiernie żywa reakcja dziecka, kiedy słucha opowiadania, śmieje się i płacze, nieruchomieje w momentach napięcia. Ma to doniosłe znaczenie w dziedzinie wychowania społecznego. Oddziałując tak silnie na uczucia, ukazując postacie bohaterów, z którymi dzieci chętnie się identyfikują, przykłady społecznych stosunków, konfliktów i wyborów, książka pozwala lepiej zrozumieć innych ludzi i zachodzące między nimi interakcje.

Baśnie przedstawiają problemy dobra i zła w sposób uproszczony, zrozumiały dla dzieci – sierotka jest dobra i pracowita, czarownica – zła i podstępna, dobro jest nagradzane, zło karane. Zachęca to do wysuwania pewnych pytań, rozmów z dziećmi, prób oceny bohatera. Opowiadania bardziej realistyczne, współczesne, sprzyjają procesowi utożsamiania z losami bohaterów. Zaspakaja to potrzebę wzorców zachowań i poczucia społecznych więzi. Główną przyczyną odmienności funkcjonowania książki w instytucji wychowawczej jest odmiennosc sytuacji społecznej, w jakiej dziecko się znajduje. Przechodząc z rodziny do przedszkola, dziecko staje się jednym z wielu członków licznej grupy społecznej, w której wszyscy mają te same prawa i obowiązki. Zanim wypracuje ono sobie w tej grupie pozycję niepowtarzalną, tj. zanim ukształtuje się względnie trwała struktura grupy, czeka je dość trudny okres adaptacji.

Zmienia się także w sytuacji przedszkolnej relacja dorosły – dziecko. W domu, zwłaszcza w małej rodzinie współczesnej, dziecko jest punktem centralnym. Otoczone jest przez wielu dorosłych, natomiast w przedszkolu punktem centralnym jest nauczycielka – osoba dorosła otoczona przez wiele dzieci. W większości przypadków dziecko odczuwa tę zmianę jako wstrząs negatywny, chociaż ma on w sobie niekiedy także i pewne aspekty pozytywne dla niego.

Dziecko wchodząc do przedszkola styka się po raz pierwszy z wielkością ról społecznych, doświadcza ich na samym sobie (jest bowiem kimś innym w domu, a kimś innym w przedszkolu) i uczy się je wykorzystywać.

Ze zmianą całokształtu sytuacji społecznej zmienia się kształt zachowań czytelniczych. Nawet sama funkcja książki zmienia się i realizuje nieco inaczej w przedszkolu niż w domu. Książki przedszkolne nie są własnością dziecka i dostępne są jego manipulowaniu w stopniu znacznie bardziej ograniczonym. Nie można z nich korzystać o dowolnej porze, trzeba je użytkować zgodnie z ich funkcją, nie wolno ich niszczyć, ani narażać na zniszczenie.

W przeciwieństwie do dominującego w domu intymnego kontaktu czytelniczego, w którym dorosły koncentrował całą uwagę na dziecku, dziecko zaś na dorosłym, w przedszkolu odbiorca staje się częścią dość licznego audytorium, a w polu jego percepcji obok lektora i tekstu pojawia się grupa społeczna, która z nim współuczestniczy w akcie odbioru, stanowiąc zarazem dodatkowy bodziec. Różnorodne reakcje dzieci na lekturę, ich zróżnicowana zdolność koncentracji uwagi mogą mieć różnorodny wpływ na przeżycia czytelnicze jednostki. Z jednej strony może tu występować zjawisko łatwiejszego skoncentrowania się na lekturze pod wpływem koncentracji otoczenia, z drugiej natomiast strony mogą się pojawić różne czynniki osłabiające intensywność odbioru, jak choćby atrakcyjna możliwość nawiązania kontaktu z rówieśnikami.

Sytuacja zbiorowego odbioru, zarówno wtedy gdy jest on wyznaczony rytmem zajęć przedszkolnych, jak i nawet wówczas, gdy czyta się na prośbę dzieci, nie może już przebiegać w warunkach takiej samej swobody jak w domu rodzinnym. Swoje zainteresowanie, uwagę, ciekawość, ale także i brak zainteresowania tekstem oraz to, że ten tekst już się zna, lub że się go nie lubi – to wszystko dziecko musi podporządkować sytuacji zbiorowego słuchania. Nie może oczekiwać, że na jego żądanie lektura, opowiadanie czy recytacja będą przerwane czy przedłużane, bez możliwości swobodnego komentowania tekstu i wypowiadania swych ocen.

Rola nauczyciela w kontaktach dziecka z książką

Dokonując analizy wpływu literatury dziecięcej na całokształt rozwoju dziecka, każdy z zajmujących się tym problemem uważa, że literatura dziecięca musi być odpowiednio dobrana i spełniać określone wymagania, by móc na dziecko właściwie oddziaływać. Wydaje się, że „zestaw” takich wymagań trafnie określił Paul Hazard, doskonały znawca literatury dla dzieci, w swojej pozycji *Książki, dzieci i dorośli*: „Kocham książki wierne samej istocie sztuki, tzn. podsuwające dzieciom intuicyjny

i bezpośredni sposób poznania, proste piękno, które może być natychmiast odczute, wywołując w ich duszach poruszenie, które zgaśnie dopiero z życiem. Kocham książki, które dostarczają dzieciom ulubionych obrazów – obrazów wybranych spośród odbłasków, w których odbija się bogactwo świata, obrazów czarodziejskich, niosących wyzwolenie i radość, szczęście zdobyte zanim rzeczywistość zamknie się nad nimi, zabezpieczenie przeciw okresowi życia zbyt szybko nadchodzącemu, gdy będą ograniczone tylko do realnego świata.

Kocham te książki, które budzą w dzieciach nie tylko czułość, ale uczciwość, które czynią je zdolnymi do uczestniczenia w wielkich ludzkich porywach, które budzą w nich szacunek do życia we wszystkich jego objawach, a więc także dla życia zwierząt i roślin, które nie uczą pogardy dla tego co jest tajemnicze we wszechświecie i w człowieku.

Kocham te książki, które uznają wartość i wysoką rangę zabawy, które rozumieją, że ćwiczenie inteligencji i rozumu nie zawsze może i powinno mieć na celu natychmiastową korzyść praktyczną. A przede wszystkim kocham te książki, które uczą wiedzy najtrudniejszej i najbardziej niezbędnej ze wszystkich – znajomości serca ludzkiego²⁶. Cytat ten jest wskazaniem cech najwartościowszych książek dla dzieci. Książek, które przynoszą wiele wartości dla dziecka, uczą je najważniejszych, niezbędnych rzeczy, pomagają w przyjęciu odpowiedniej postawy społecznej wobec życia.

Wielką sztuką jednak jest udostępnianie dzieciom takich właśnie książek, czyli ich właściwy wybór spośród wielkiego dorobku literatury dziecięcej. Potrzebny jest więc wykształcony pośrednik między książką a dzieckiem, który znać będzie z jednej strony potrzeby dziecka, z drugiej te wartości książki, które te potrzeby zaspokoją i rozwina.

Rola nauczyciela w doborze literatury dla dzieci jest szczególnie odpowiedzialna. Wybierając książki dla swoich wychowanków, powinien on brać pod uwagę:

- właściwości i potrzeby dzieci;
- artystyczne wartości utworów;
- wychowawcze wartości utworów – zadania i treści wychowania.

Przystępując do wyboru książki dla dzieci, trzeba mieć pełną świadomość, jakie są możliwości i potrzeby związane z wiekiem dziecka, poziomem rozwoju mowy i myślenia, warunkami środowiskowymi. Należy dobrze znać swoich wychowanków – ich szczególne właściwości, np.

²⁶ P. Hazard, *Książki, dzieci i dorośli*, Warszawa 1963, s. 42.

nadmierne zahamowania czy lęklivość, ogólną nadpobudliwość, specjalne zainteresowania. Pozwoli to bowiem na właściwy dobór książek, które będą dla przedszkolaków zrozumiałe, dostępne w odbiorze, a jednocześnie będą zmuszały do intelektualnego wysiłku. Pozwoli to także uwzględnić wrażliwość emocjonalną małych odbiorców. Wybierając zatem książki dla dzieci, trzeba mieć na uwadze ich wiek rozwojowy, poziom wrażliwości, a jednocześnie potrzebę zabawy i rozrywki, zanurzenia się w świat fantazji, wzbogacenia doznań i doświadczeń, zdobywania informacji o świecie, kompensowania przeżyć. Ze względu na to, iż literatura dziecięca jest dziedziną sztuki, za podstawowe kryterium wyboru należy uznać jej walory artystyczne. Przedmiotem oceny powinna być warstwa językowo-stylistyczna utworu, cechy kompozycji, oprawa graficzna książki. Analizując utwór, musimy się zastanowić: czy dziecko będzie mogło zachwycić się pięknem języka pisarza, czy utwór może stać się źródłem przeżyć estetycznych, czy zachęci małego słuchacza do powtarzania fragmentów tekstów poetyckich, stając się inspiracją doskonalenia funkcji językowych, czy stosowane środki stylistyczne mogą przemówić do wyobraźni dziecka, rozwijać ją i wzbogacać, czy możliwa jest analiza przebiegu wydarzeń, odczytanie wymowy utworu na dostępnym dziecku poziomie uogólnienia? Wydaje się, że podstawową formułą współczesnej literatury dla dzieci jest partnerstwo. Partnerstwo obejmuje zarówno konstrukcję samego tekstu literackiego, która umożliwi niejako „wypełnienie” przez dziecko przestrzeni utworu własną osobowością, jak i tzw. sytuację komunikacyjną, w ramach której teksty te są odczytywane. Często podkreśla się szczególną rolę właśnie dorosłego pośrednika w przybliżaniu i przekazywaniu dziecku utworów literackich. Im młodsze jest dziecko, tym bardziej intensywność przeżycia lektury zależy od osobistego zaangażowania pośrednika w przekaz tekstu: dziecko na przykład dużo silniej reaguje nawet na słabą pod względem artystycznym baśń, opowiedzianą w dużej bliskości psychicznej i przy silnym związku emocjonalnym, niż na wartościowy tekst przekazany bez wewnętrznego przekonania i zaangażowania ze strony pośrednika.

Wprowadzenie dziecka w świat literatury należy traktować jako bardzo ważne zadanie przedszkola, ponieważ jest to otwarcie świata bogatych wartości, jakie zawiera w sobie literatura piękna będąca jedną z podstawowych dziedzin sztuki. Szerokie oddziaływanie książki na dziecko jest możliwe tylko wtedy, gdy jest ona właściwa i przy udziale świadomie wytyczonych celów realizowanych przez nauczycielkę przedszkola.

Sposoby przekazywania literatury dzieciom przedszkolnym

Podstawowym sposobem przekazywania dzieciom treści utworów literackich jest ich opowiadanie i czytanie, traktowane jako pośrednie obcowanie dziecka z książką.

Opowiadanie jest podstawową formą jaka powinna dominować w pracy z dziećmi w młodszych grupach wiekowych. Jest ono często ilustrowane obrazkami, zabawkami i pacynkami, co czyni je bardziej atrakcyjnym. Ułatwia małym dzieciom recepcję utworu, a nauczycielka ma możliwość bardziej swobodnego niż podczas czytania posługiwania się tekstem, z jednoczesnym obserwowaniem zainteresowania i reakcji słuchaczy. Ułatwia ono także bardziej bezpośredni kontakt narratora ze słuchaczami, tak bardzo potrzebny małym dzieciom. Opowiadanie dzieciom treści książek lub wybranych fragmentów ma bardzo duże znaczenie ze względu na rozwijające się u dziecka podczas słuchania dyspozycje psychiczne, emocjonalne i umysłowe.

Ta forma przekazywania dzieciom treści utworu wymaga od nauczycielki dokładnego zapoznania się z tekstem oraz przemyślenia i właściwego zastosowania środków wyrazu żywego słowa.

Oprócz opowiadania wiele miejsca w przedszkolu zajmuje czytanie książek przede wszystkim w starszych grupach wiekowych. Czytanie książek może mieć miejsce podczas zajęcia z całą grupą lub w mniejszych zespołach. Nauczycielka powinna znać treść książki, którą zamierza dzieciom czytać, aby ocenić, czy nadaje się ona dla małego dziecka i aby zastosować właściwą technikę czytania. Poza tym, znając dobrze treść książki, nauczycielka nie musi bez przerwy patrzeć w jej treść i może nawiązywać kontakt wzrokowy ze swoimi małymi słuchaczami.

Oprócz tekstów prozatorskich bardzo często czytane i deklamowane są dzieciom wiersze. Poezja zajmuje poważne miejsce w literaturze dziecięcej, i jest często oraz chętnie wykorzystywana przez nauczycielki, które czytają ją dzieciom, uczą na pamięć, inscenizują i korzystają z niej przy organizowaniu zabaw ćwiczących wymowę. Przekazywanie poezji wymaga od nauczycieli jeszcze bardziej wnikliwego zapoznania się z nim niż utworem napisanym prozą. Tylko wówczas bowiem można właściwie dobrać środki wyrazu żywego słowa do nastroju i poetyckiego piękna utworu. Wiersz przewidziany do pamięciowego opanowania przez dzieci musi być odpowiednio dobrany. Powinien odpowiadać możliwościom percepcyjnym dziecka, a więc musi być krótki, aby można było go w całości zapamiętać, w pełni zrozumiały, o treści bliskiej małemu słuchaczowi. Wiersz wpro-

wadzony podczas zajęć z całą grupą należy utrwalić już tylko w toku pracy indywidualnej i w małych zespołach. Pozwala to każdemu dziecku na stosowanie własnej interpretacji, uzewnętrznienie swoich uczuć, deklamowanie wiersza w sposób wyrazisty. W tradycyjnym ujęciu nauka wiersza na pamięć służy ćwiczeniu pamięci, ale nie tylko to jest istotne. Chodzi przede wszystkim o zbliżenie dziecka do pięknego słowa poetyckiego, o wywołanie pewnej estetycznej postawy, wyrażającej się samodzielnej recytacji oraz w chętnym słuchaniu utworów literackich.

Literatura dziecięca funkcjonuje w przedszkolu nie tylko w formie czytanej, opowiadanej, recytowanej czy udramatyzowanej, przewiduje się także aktywność odtwórczą samych dzieci w formach scenicznych oraz w różnego rodzaju zabawach ruchowych i kreatywnych związanych z tekstem literackim. Tekst literacki można zatem wykorzystać do różnego typu rozrywek, w których na kanwie utworu – poetyckiego czy prozatorskiego – organizuje się gry i zabawy słowne, intelektualne, ruchowe i muzyczne. Niektóre z tych elementów mogą występować jednocześnie, gdy na przykład łączymy śpiew czy wyliczanie z pewnymi formami ruchu.

Inną formą kontaktu dziecka z książką są inscenizacje utworów literackich, zwane również zabawami inscenizowanymi lub małymi formami scenicznymi, w których dzieci własnymi siłami, własną twórczością ożywają postacie utworów literatury dziecięcej, tworzą własny „teatr”, a to tworzenie staje się dla nich prawdziwą, swobodną, często improwizowaną zabawą. Dzieci w wieku przedszkolnym bardzo chętnie podejmują tego rodzaju zadania, niby grając role różnych postaci i wykorzystując zastępcze przedmioty. Skłonność do działania w sytuacjach pozorowanych jest właściwością dziecka w wieku przedszkolnym, a zabawa w role jest dla niego drogą do poznania znaczeń oraz zrozumienia ról społecznych. Utworu literackiego, który wykorzystywany jest do inscenizacji, nie uczymy dzieci na pamięć, lecz pozwalamy im odtwarzać go w sposób samodzielny i twórczy. Aby to osiągnąć, dzieci muszą dobrze poznać treść utworu, który będzie przedmiotem ich działania. Utrwalenie treści wybranego utworu musi jednak mieć charakter atrakcyjny i odbywać się w toku różnorodnej działalności zarówno umysłowej, jak i plastycznej, muzycznej lub ruchowej. Taka wielostronna działalność dziecka sprzyja rozwijaniu się i kształtowaniu wszystkich sfer jego osobowości. Dla dzieci najważniejsza jest jednak zabawa inscenizowana, dlatego też powinna być dobrze przygotowana i zrealizowana, aby dzieci widziały celowość swoich działań. Do inscenizacji nadają się głównie te utwory, w których jest wiele dialogów, zwarta, żywa akcja i występuje wiele postaci, aby

dziecko miało możliwość wystąpienia w jakiejś roli. Udział w inscenizacji powinny brać wszystkie dzieci. Te, które nie otrzymały głównych ról, mogą wejść w skład chóru, tworzyć barwną, żywą dekorację. Inszenizacje można organizować we wszystkich grupach wiekowych, choć w grupie najmłodszej będą one miały nieco odmienny charakter.

Niektóre utwory literackie można inscenizować za pomocą kukiełek lub pacynek. Taka forma jest bardziej odpowiednia dla dzieci pięcio- i sześciolletnich, gdyż wymaga poruszania nimi oraz zsynchronizowania ruchów ze słowami. Dla małych dzieci wczucie się w rolę odtwarzaną przez kukiełkę jest trudne, chętnie natomiast oglądają kukiełki podczas opowiadania nauczycieli. Teatrzyk kukiełkowy przenosi dzieci w świat baśni, pobudza ich wyobraźnię i uczucia, oddziałuje na psychikę. Inszenizacje tego rodzaju wymagają pouczenia dzieci o ruchach kukiełek czy pacynek oraz wyjaśnienia, że na scenie powinny być widoczne tylko kukiełki. Tego typu zabawa ma charakter raczej przedstawienia, pokazu organizowanego przez grupę dzieci dla koleżanek i kolegów, np. z młodszej grupy wiekowej.

W zabawach tych, podobnie jak w poprzednich, dzieci mogą same dokonywać pomiędzy sobą podziału ról i dobierać w zależności od treści zabawki lub kukiełki. Bardzo dużą przyjemność sprawia dzieciom samodzielne wykonywanie kukiełek, które później będą brały udział w przedstawieniu, jak też wspólne przygotowanie dekoracji, wybieranie miejsca na scenę, przygotowanie biletów. Jest to ważny okres dla dziecka, w którym poznaje ono teatr jakby od wewnątrz.

Oprócz teatrzyku można również organizować teatrzyki innego typu, jak na przykład teatrzyk cieni, kartonikowy i inne. Poszukiwanie nowych form i metod w pracy z tekstem literackim podnosi atrakcyjność wypowiedzianych treści i budzi zrozumiałe zaniepokojenie dziecka.

Kontakty dziecka w wieku przedszkolnym z książką powinny być zbliżone do zabawy, w której występują elementy ruchu, tańca i śpiewu ponieważ w ten sposób dziecko najchętniej wyraża swoje emocje i przeżycia. Powinna to być zabawa przyjemna, wyzwalamąca potrzebę i oczekiwania następnego tego typu przygód. Poprzez budzenie zainteresowań książką należy szukać ciekawszych sposobów ułatwiających dziecku zrozumienie treści i wypowiedzianie się na jej temat.

Osoby zainteresowane sposobami przekazywania literatury dzieciom odsyłam do poniższych pozycji literaturowych:

Goriszowski W., Kowolik P., *Uwarunkowania literackich i czytelniczych upodobań dzieci klas początkowych*, Kielce 1992.

- Kowolik P., *Podstawowe obowiązki bibliotekarza szkolnego w zakresie pracy z książką i czytelnikiem*, „Biblioteka w Szkole” 1991, nr 9.
- _____, *Gry i zabawy czytelnicze w pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej*, „Biuletyn Pedagogiczny” Pałacu Młodzieży w Katowicach 1992, nr 1-2;
- _____, *Zabawy czytelnicze*, „Zuchowe Wieści” 1992, nr 1-2.
- _____, *Na deszczowe dni – gry czytelnicze*, „Propozycje” 1993, nr 5.
- _____, *Gry i zabawy czytelnicze w klasach I-III – jedną z form pracy z książką*, „Poradnik Bibliotekarza” 1995, nr 6.
- _____, *Ulubione czasopisma i komiksy oraz motywy ich czytania przez uczniów szkoły podstawowej*, „Poradnik Bibliotekarza” 2002, nr 10.
- _____, *Wpływ bajki i baśni na dzieci w edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 3-4.
- _____, *Gry i zabawy wdrażające najmłodszych uczniów do czytelnicstwa*, „Poradnik Bibliotekarza” 2009, nr 10.
- _____, *Twórczość plastyczna dzieci przedszkolnych inspirowana tekstem poetyckiemu*, w: *Edukacja i rozwój artystyczny dziecka*, red. J. Uchyła-Zroski. Mysłowice 2011.

Bibliografia

- Bęczkowska K., *Wartości w świecie dziecka we współczesnej literaturze dla dzieci*, Kielce 2000.
- Cieślukowski J., *Literatura osobna*, Warszawa 1985.
- Cieślukowski J., *Wielka zabawa*, Wrocław 1985.
- Hazard P., *Książki, dzieci i dorośli*, Warszawa 1963.
- Kwiatowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.
- Mystkowska H., *Estetyczne oddziaływania utworu literackiego*, w: *Pedagogika przedszkolna*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1978.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie*, Warszawa 1988.
- Ratyńska H., *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, Warszawa 1976.
- Skrobiszewska H. (red.), *Baśń i dziecko*, Warszawa 1978.
- Słońska I., *Dzieci i książki*, Warszawa 1959.
- Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Warszawa 2002.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1969.
- Tyszkowa M., *Wychowawcze oddziaływanie literatury pięknej w okresie dzieciństwa i dorastania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 3.
- Wroczyński R., *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, Wrocław 1958.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

REVIEWS AND REPORTS

Dorota Luber

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Recenzja książki:

Justyna Sprutta, Beata Słomczewska-Molnar,
Sztuka i wychowanie. Skrypt dla studentów pedagogiki,
Górnośląska WSP, Mysłowice 2013, ss. 205

„Świat bez sztuki naraża się na to,
że będzie światem zamkniętym na miłość”.
(Jan Paweł II)¹

We współczesnym świecie stanowiącym konglomerat najprzeróżniejszych form sztuki, jak również sposobów jej wyrażania, niezwykle trudno odnaleźć autentyczne piękno, szczególnie jeżeli chodzi o młode pokolenie. Kultura postmodernizmu dopuszcza wszelkiego rodzaju wyrażania na niwie kultury, nauki, sztuki. Jak swego czasu powiedział Jean Paul Sartre: „zabrania się zabraniać” – które to słowa mogą stanowić swego rodzaju motto współczesności. Śmiem twierdzić bowiem, że chyba nigdy dotąd w historii kultury nie pojawiło się tak wiele „szmiry” i „tandety” medialnej, muzycznej, pisarskiej, która falą uderzeniową niszczy ontologiczne załączki poczucia estetyki w człowieku. A kiedy człowiek zagubi poczucie piękna, to i na miłość się zamknie, i na prawdę i dobro, co obserwujemy już dzisiaj – coraz częściej człowiek człowiekowi wilkiem się staje.

Powinniśmy więc zacząć działać natychmiast – zwłaszcza my pedagodzy mający duży wpływ na wychowanie estetyczne w szkole, ponieważ roli sztuki w życiu nie sposób przecenić, jest ona w swej istocie

¹ Zob. <http://www.cytaty.info/temat/sztuka-2.htm> (dostęp: 2.02.2015).

wołaniem o kulturę dnia codziennego. Znaczenie wychowawcze sztuki jest nie do przecenienia w kształtowaniu postaw twórczych, wrażliwości estetycznej czy choćby tzw. smaku estetycznego. Niemniej jednak, żeby tę wrażliwość estetyczną wykształcić, potrzebna jest wiedza o tym w jaki sposób działać w tym obszarze. Dobrze się zatem stało, iż dwie wykładowczynie Górnośląskiej WSP podjęły się opracowania skryptu dla studentów *Sztuka i wychowanie*, który stanowi kompendium wiedzy niezbędnej do wyzwalania u dzieci i młodzieży wrażliwości na piękno i twórczej aktywności.

Książka została podzielona na pięć części, które kolejno przybliżają czytelnikowi kluczowe dla wychowania przez sztukę pojęcia. W rozdziale pierwszym Justyna Sprutta omówiła ewolucję sztuki na przestrzeni wieków, począwszy od starożytności, uwzględniając sztukę Mezopotamii, Egiptu, Egei, Grecji, Rzymu. Autorka przedstawiła wybrane dzieła architektury, rzeźby i malarstwa danej strefy czasoprzestrzennej, jak również charakterystyczne elementy sztuki określonego kręgu historycznego. Następnie zobrazowała sztukę wczesnochrześcijańską, przedromańska, romańską, gotycką, renesansu, baroku i klasycyzmu. W tej części skryptu czytelnik może odnaleźć wiele cennych informacji na temat nurtów i prądów w sztuce, wybitnych twórców z każdej epoki oraz ich dzieł – budowli architektonicznych, rzeźb, obrazów. Rozdział pierwszy kończy prezentacja sztuki nowoczesnej z XIX i XX wieku, co stanowi *résumé* historycznego rysu sztuki na przestrzeni wieków.

W rozdziale drugim autorka przybliżyła czytelnikom wybrane zagadnienia z dziejów estetyki. Owe rozważania rozpoczynają poglądy starożytnych dotyczące piękna – wszak to wówczas zrodziła się estetyka. Co zatem głosili wybrani filozofowie? Dla Pitagorasa piękno opierało się na harmonii elementów, było ono właściwością miary i liczby. Z kolei dla Platona piękno wraz z prawdą i dobrem stanowiły transcendentalia, metafizyczną ideę i najwyższą absolutną wartość. Epikur zaś wyraził opinię, iż pięknym jest to, co jest przyjemne dla oczu. W średniowieczu piękno odnoszono głównie do Boga, zaś nowoczesna refleksja nad pięknem skupiała się nad pięknem materialnym, np. Emmanuel Kant twierdził, że szczególnym upodobaniem jest estetyczne upodobanie całego umysłu, jeżeli powoduje je piękny przedmiot. W XIX i XX wieku pojawiły się skomplikowane filozoficzne teorie piękna, a w celu ich poznania odsyłam czytelnika do skryptu.

„Piękno-Dobro a Wychowanie” to tytuł trzeciego rozdziału recenzowanego skryptu, którego autorką jest również Justyna Sprutta. Naj-

dujemy w nim odniesienia do starożytnego ideału wychowania – *kalogattii* – który łączył w sobie piękno cielesne z moralnym i intelektualnym, wskazując tym samym na konieczność wszechstronnego wychowania dzieci i młodzieży. Starożytni wychowawcy podkreślali znaczenie cnót w wychowaniu – takie poglądy mieli Platon, Arystoteles, Epikur czy Seneka. Zachęcali oni do uprawiania cnót, takich jak: roztropność, rozumność, dzielność, sprawiedliwość, umiarkowanie, karność, rozwaga, skromność, pracowitość. Seneka zachęcał, by rozbudzać w wychowanku upodobanie do cnót, ucząc także panowania nad namiętnościami, gdyż wpojona dziecku cnota stanie się podstawą w dążeniu do najwyższej doskonałości.

W kolejnym rozdziale Justyna Sprutta przybliżyła czytelnikom specyfikę twórczości plastycznej dzieci, której przykłady zobaczyć można w aneksach skryptu. Rozdział rozpoczyna się od omówienia celów wychowania plastycznego, które utożsamia się z wychowaniem przez sztukę i dla sztuki. Następnie autorka przedstawiła periodyzację twórczości plastycznej dzieci, począwszy od fazy bazgrot po fazę ideoplastyki. Dalejsza część rozdziału zawiera omówienie wpływu różnorodnych technik plastycznych na rozwój dzieci. Są tu przeanalizowane rysunki, malunki, wycinanki, wydzieranki, rzeźba, stemplowanie, kolaż. Autorka bazując na autorytetach wskazuje, że najdoskonalszą swobodną wypowiedzią artystyczną dziecka jest ekspresja, która przenika i łączy się z wyobraźnią. Stanowiącą podstawę koncepcji wychowania przez sztukę ekspresja jest manifestowaniem niepowtarzalności, pragnień i emocji w sztuce oraz sposobem nawiązania dialogu interpersonalnego.

Ostatni, piąty rozdział w dużej mierze poświęcony jest praktycznym zastosowaniom szeroko pojętej sztuki. Nosi on tytuł: „Arteterapia. Od rozważań teoretycznych do przykładów praktycznych”, a jego autorką jest Beata Słomczyńska-Molnar. W rozdziale tym wyjaśnione jest pojęcie arteterapii oraz jej rola w wychowaniu czy terapii różnego rodzaju schorzeń. Przy okazji autorka wskazuje na wieloznaczność terminu „arteterapia” i jego nadużywanie oraz niezrozumienie istotności arteterapii. Dodać należy, iż Beata Słomczyńska-Molnar jest wieloletnim praktykiem w dziedzinie arteterapii, ludoterapii i muzykoterapii, stąd też jej propozycje warsztatowe są godne polecenia, gdyż były już wielokrotnie przetestowane.

Jest to cenna i ważna publikacja, która z pewnością przybliży czytelnikowi historię i walory sztuki, jej znaczenie dla wychowania i rozwoju dziecka; pomoże także odsłonić pedagogom piękno tkwiące w sztuce –

to Piękno, które z Prawdą i Dobrem tworzą triadę fundamentalnych dla istoty człowieczeństwa wartości. Tym bardziej, że ta nowa wrażliwość estetyczna jest nonszalancko pluralistyczna, a piękno jest tym czymś, czego nie możemy się wyrzec. Rodzicom i wychowawcom powinno więc zależeć na tym, aby pomóc młodemu człowiekowi doświadczyć piękna w swoim życiu, bo ono uczyni go dobrym i prawdziwym.

Dorota Luber

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

Recenzja książki:

Ekologiczne konteksty warunków życia i ich uwarunkowania,
pod red. Urszuli Kontny i Henryka Jaskóleckiego,
Górnośląska WSP, Mysłowice 2014, ss. 319

„Jeżeli mentalność nie ulegnie zmianie, nie możemy mieć żadnej nadziei na uratowanie przyrody, bez względu na to, co twierdzą specjaliści od spraw zaludnienia. Jeżeli ludzie myślą, że szczęście polega na zdobywaniu więcej za każdym rokiem, jakaż jest nadzieja na zachowanie dóbr naturalnych?”¹

Ekspansywny wzrost produkcji przemysłowej w skali globalnej i niekontrolowany rozwój nauki i techniki oraz zbyt duży przyrost naturalny ludności powodują narastające problemy ekologiczne o niespotykanym dotąd nasileniu i różnorodności. Obecnie jako główne zagrożenia wymienia się niszczenie środowiska przyrodniczego i nadmierną eksploatację zasobów naturalnych, a w wielu analizach eksponuje się głęboki podział w dziedzinie „dystrybucji dobrobytu” między bogatą Północą a biednym i eksploatowanym Południem². W tym kierunku idą również wszelkiego rodzaju programy i kursy edukacji ekologicznej, kładące nacisk na uświadomienie konieczności walki z zagrożeniami, jakie dla środowiska naturalnego przynoszą ww. tendencje.

Pojawienie się na rynku wydawniczym książki *Ekologiczne konteksty warunków życia i ich uwarunkowania* pod redakcją naukową Urszuli Kontny i Henryka Jaskóleckiego jest odpowiedzią na ogromne zapotrze-

¹ P. Ryga, *Ecology and theology*, „The Priest 26” 1970, nr 6, s. 17.

² K. Wałoszczyk, *Planeta nie tylko dla ludzi*, Warszawa 1997, s. 21-22.

bowanie w obszarze edukacji ekologicznej. Autorzy kolejnych artykułów podjęli w nich zagadnienia mające na celu uświadomienie czytelnikom ekologicznych zagrożeń zarówno dla przyrody, jak i dla człowieka oraz wskazanie kierunków dla proekologicznych programów edukacyjnych.

Książka została podzielona na trzy części. Pierwsza z nich „Egzemplifikacja zagrożeń działalności przemysłowej dla utrzymania równowagi w przyrodzie” zawiera 5 artykułów, których autorzy prezentują różne aspekty wpływu przemysłu na środowisko przyrodnicze. I tak w pierwszym artykule, autorstwa Aldony Dobrzyckiej-Kraheil i Joanny Wysieckiej, czytelnik znajdzie cenne informacje na temat ginącego gatunku skorupiaków rzecznych, zwanych kielżami, co jak wiadomo zaburza równowagę ekologiczną Wisły. Do kwestii skażenia wód powierzchniowych rtęcią w wyniku składowania w pobliżu nich popiołów elektronicznych odnieśli się autorzy kolejnego artykułu – Jerzy Kwapuliński, Krzysztof Mitko, Małgorzata Bebek, Michał Swoboda, Błażej Szady, Agata Trzcionka, Ewelina Stykowska i Tomasz Fulczyk. Przeprowadzone w bezpośrednim sąsiedztwie składowiska odpadów elektrownianych badania dały odpowiedź na pytanie o stężenie związków rtęci w pobranych próbkach wody, a co za tym idzie na pytanie o czystość wód powierzchniowych i gruntowych. W odniesieniu do polskiej normy czystości wód klasa pierwsza dopuszcza stężenie rtęci $0,001 \mu\text{g}/\text{dm}^3$, natomiast sezonowo nasze wody klasyfikują się w normie 3. lub nawet 4., przy czym niepokojące jest to, że wody powierzchniowe i gruntowe są długoletnimi zasobami związków rtęci, których czas uwalniania ocenia się na 6 do 30 lat. Ten sam zespół autorów w kolejnym artykule zaprezentował wyniki badań wód powierzchniowych i gruntowych w bezpośrednim sąsiedztwie odpadów elektrowni Halemba. Wyniki te ewidentnie wskazują na przekroczenie dopuszczalnych norm dla danej klasy czystości; za dużo w wodach jest żelaza, ołowiu, cynku, chromu, miedzi, niklu, kadmu i rtęci.

Powietrze oprócz wody to kolejny obszar zainteresowań ekologii, gdyż od wielu lat obserwujemy narastający proces skażenia powietrza. Tym problemem zajęli się autorzy kolejnego artykułu – Iwona Stachurek, Andrzej Paukszto, Paulina Binkiewicz. Analizowane kwestie nabrały szczególnego znaczenia już w początkach XIX wieku wraz z postępującym rozwojem przemysłu. W związku ze wzmożoną emisją gazów do atmosfery ziemskiej dochodzi do jej zanieczyszczenia, jak również do zanieczyszczenia litosfery i biosfery. Oczywiście zanieczyszczone powietrze ma niekorzystny, a wręcz szkodliwy wpływ na życie i zdrowie człowieka, a także na jakość środowiska naturalnego. Z powodu istniejącego

ponadnormatywnego stężenia zanieczyszczeń w powietrzu, organizmy żywe i środowisko naturalne narażone są na niekorzystne zmiany, między innymi na pogorszenie stanu zdrowia czy też wymieranie niektórych gatunków. Dlatego tak istotnego znaczenia nabiera monitorowanie poziomu zanieczyszczeń oraz eliminacja czynników zanieczyszczeń. W ostatnim artykule tej części Tadeusz Molenda odnosi się do kwestii zmiany głębokości niecki zaporowej pod wpływem górniczych osiadań terenu, co może stanowić zagrożenie dla konstrukcji zapory. A ich znaczenie dla środowiska przyrodniczego jest wszak nieocenione.

Część druga „Ekologiczne konteksty zdrowia” poświęcona jest problematyce zdrowia, jego uwarunkowań, w tym wpływu odżywiania się i stresu na zdrowie człowieka. Trzy pierwsze artykuły dotyczą jakości usług medycznych świadczonych dla do osób z ciężkimi urazami mózgu. Tym zagadnieniem zajęli się Zuzanna Sklenárová, Martin Rusnák, Lenka Kračovičová, Walter Mauritz. Następnie autorzy: Aleksandra Bražinová, Walter Mauritz, Marek Majdan, Martin Rusnák i Johannes Leitgeb, porównując różne placówki medyczne w Austrii i na Słowacji, zwrócili uwagę, że owa jakość ma istotny wpływ na ilość zgonów pacjentów z ciężkimi urazami mózgu. Podkreśliły to również autorki kolejnego artykułu – Veronika Gonšorová i Alexandra Šimková, które ponadto zwróciły uwagę na to, że podstawowym celem opieki medycznej jest przeżycie pacjentów.

Zanieczyszczona żywność to kolejny ważki problem edukacji ekologicznej, który prezentują w tej części Kinga Mruczyk i Jan Jeszka. Autorzy zwrócili uwagę na mikotoksykozy – choroby wywołane przez mikotoksyny, toksyczne metabolity grzybów strzępkowych. Przebieg tych chorób uwarunkowany jest toksycznością mikotoksyn, wiekiem zakażonego i jego sposobem odżywiania się, przy czym zarażenie mikotoksyną może wystąpić także poprzez skórę i drogi oddechowe. Ostro przebieg choroby może doprowadzić nawet do zgonu. Kolejne artykuły odnoszą się także do żywności, a raczej do sposobów odżywiania się i ich wpływu na zdrowie i funkcjonowanie człowieka.

Z kolei Marek Kardas, Mateusz Grajek, Aleksandra Gintowt i Gabriela Wanat zwrócili uwagę na sposoby odżywiania się młodych ludzi oraz ich aktywność fizyczną w kontekście postrzegania siebie. Co ciekawe, badania wykazały ścisły związek pomiędzy podejmowaniem aktywności fizycznej przez młodych ludzi a samooceną – aktywność ma znaczący pozytywny wpływ na poczucie własnej wartości. Mateusz Grajek, Karolina Sobczyk, Agnieszka Białek-Dratwa i Marek Kardas skierowali

uwagę czytelników na problem zaburzeń w odżywianiu się spowodowanych stresem będącym efektem problemów rodzinnych. Zaburzenia odżywiania się to niezwykle istotny problem współczesności, choć często bagatelizowany i niezauważany. Badania przeprowadzone przez autorów artykułu wykazały, że częstą przyczyną tychże zaburzeń są nieprawidłowe relacje rodzinne oraz złe nawyki żywieniowe. Tę część kończy omówienie związku nawyków żywieniowych z otyłością, które przedstawili Anna Brończyk-Puzoń, Elżbieta Szczepańska, Justyna Nowak i Aneta Koszowska. Co ciekawe, spośród badanych złymi nawykami żywieniowymi charakteryzowały się osoby aktywne zawodowo. Jadły one nieregularnie, spożywały dużo słodczy i żywności typu *fast food*. Dobrze, że autorzy podjęli problematykę otyłości, gdyż choroba ta zagraża coraz większej liczbie osób, niezależnie od wieku.

Publikację zamyka część poświęcona dywagacjom wokół ekologicznych aspektów w organizacji i zarządzaniu ochroną przyrody. Bożena Gajdzik zwraca uwagę na rolę czynnika ludzkiego jako źródła ryzyka w zintegrowanych systemach zarządzania przedsiębiorstwem. To kolejny istotny problem współczesności, który sygnalizuje autorka, jednocześnie wskazując na trzy główne kategorie ryzyka: ryzyko, będące rezultatem niedostatecznej wiedzy pracowniczej na temat wdrażanych i funkcjonujących systemów zarządzania; brak zaufania w relacjach międzyludzkich, a przede wszystkim nieumiejętność pracy zespołowej oraz brak lub niski poziom świadomości pracowniczej co do istoty poszczególnych systemów oraz stosowanych metod, technik i narzędzi zarządzania. Są to czynniki, które mogą powodować niewłaściwe decyzje oraz zakłócenia w funkcjonowaniu firmy. Z kolei Piotr Kowolik wskazał na istotną rolę wycieczek szkolnych w kształtowaniu odpowiedzialności dzieci i młodzieży za stan przyrody. Autor zdefiniował główne pojęcia, zaprezentował podział i podstawowe funkcje wycieczek, omówił etapy organizacji wycieczek, aby w konkluzji podać kilka przykładów realizacji wycieczek szkolnych do rezerwatów przyrody na terenie województwa śląskiego.

Następnie Urszula Kontny i Henryk Jaskólecki przedstawili bardzo ważne we współczesnej dobie zagadnienie ochrony pracy w kontekście zdrowia publicznego, wykazując, że skoro celem ochrony pracy w prawie europejskim jest nie tylko zapobieganie szkodom wyrządzonym osobom, czy też zachowanie zdolności do pracy, ale także pozytywny rozwój zdrowia, zapewniający dobre samopoczucie – tym samym, tak rozumiana ochrona pracy staje się jednym z celów szeroko rozumianego zdrowia publicznego. Na zakończenie tej publikacji, Wojciech Rocznik, Anna

Labuda, Michał Swoboda i Magdalena Babuška-Rocznik, kontynuując problematykę zdrowia publicznego, zaprezentowali niekwestionowane walory lecznictwa uzdrowiskowego na przykładzie uzdrowisk w Polańczyku. Wyjątkowy mikroklimat tego regionu, czyste powietrze, właściwości wydobywanych wód mineralnych, przepiękne krajobrazy bieszczadzkie, atrakcyjne środowisko przyrodnicze, a także przyjęte procedury pozwalają uzyskać poprawę zdrowia fizycznego, przyczyniając się także do poprawy kondycji psychicznej kuracjuszy.

W moim przekonaniu książka znakomicie wpisuje się w przestrzeń problematyki proekologicznej, poddając teoretycznej refleksji wymiar aksjologiczny natury, odsłania też merytoryczne podstawy ukierunkowujące myśl czytelników na stan naszej planety i wzbudza poczucie odpowiedzialności, co wyraża się w apelu: „zrób coś!”. Bo przecież ekologia znaczy dom, domostwo, miejsce zamieszkania, środowisko (z jęz. gr. *oikos*) – Ziemia jest naszym domem, a o dom należy dbać, żeby w nim mieszkać i żyć. I do tego zachęca nas niniejsza książka.

Mirosław Cholewiński

Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

Recenzja książki:

Krystyna Duraj-Nowakowa,

Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką,

Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2015, ss. 356

Ukazała się właśnie kolejna książka profesor K. Duraj-Nowakowej na temat pisarstwa naukowego. Autorka już wcześniej pokazała, że problemy związane z doskonaleniem pisarstwa naukowego przyszłych nauczycieli, studentów pedagogiki i młodych nauczycieli akademickich są jej bliskie i przygotowała w poprzednich latach opracowania na temat studiowania literatury przedmiotu¹, które okazały się bardzo pomocne w trakcie zajęć seminaryjnych. Znane są też trudności będące udziałem studentów piszących prace dyplomowe, trudności tak duże, że niektórzy z nich potrafią posuwać się do rozmaitego rodzaju oszustw, by swój cel osiągnąć. Na szczęście coraz częściej uczelnie stosują różne zapory antyplagiatowe. W tym kontekście problem doskonalenia samodzielności pisarskiej, pracy studentów nad sobą staje się bardzo ważny.

Praca składa się z pięciu rozdziałów, wstępu i zakończenia. Wszystkie rozdziały są podobnej objętości.

Autorka wychodzi od omówienia istoty, rodzajów i zasad badania naukowego. Sądzę, że bardzo ważne w doskonaleniu warsztatu pisarskiego studentów są przedstawione w tym rozdziale podstawowe gatunki/formy opracowań naukowych (s. 50-53). Następnie skupia się na celach i zadaniach procesu przygotowania do pisania, a więc na gromadzeniu materiałów, wybrania odpowiednich fragmentów, rozważenia tytułu

¹ K. Duraj-Nowakowa, *Studiowanie literatury przedmiotu*, Kraków 2012.

planowanego tekstu. Tutaj zainteresowały mnie kwestie: tematy i ich charakterystyki (s. 96), przedmiot, osnowa utworu a teza (s. 98). W trzecim zaś rozdziale autorka zajmuje się warsztatem pisarskim pedagoga i przedstawia schemat planowania struktury książki lub artykułu. Tu wyróżniłbym metodykę udziału w seminarium naukowym (s. 198).

W kolejnym rozdziale autorka przedstawia czym jest sprawozdanie z badań oraz zagadnienie aparatu naukowego tekstu: przypisów, bibliografii i aneksów. Następnie przybliża, w ostatnim już rozdziale, metody kształtowania i samokształtowania umiejętności pisarskich przez ćwiczenia w pisaniu i redagowaniu tekstów. Wskazuje jednak, że rozdział ten nie jest bezpośrednio związany ze studiowaniem.

„Natomiast rozdział piąty zawiera zalecenia dotyczące nauki pisania tekstów w szkołach gimnazjalnych i średnich, samokształcenia, kierowanego kształcenia, a więc jest adresowany do uczniów tych szkół i zarazem kandydatów na studentów, do byłych uczniów a już studentów i do szkolnych polonistów. Tego typu opracowania wskazujące na celowość merytorycznej współpracy nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół średnich i młodzieżą, a zwłaszcza opisy konkretnych form współpracy jako sporadyczne a istotne i znaczące, są zwykle bardzo pożądane”².

Wynika stąd, że omawiana książka ma jeszcze szerszy krąg odbiorców: nauczycieli polonistów i uczniów wyższych klas szkół ponadgimnazjalnych, choć wydaje się wątpliwe, by ci ostatni mogli być odbiorcami tekstu naukowego.

We wstępie autorka przedstawia genezę i inspirację zamysłu napisania tej pozycji:

„Książka powstała jako nie tylko efekt wieloletnich doświadczeń autorki w pracy ze studentami bibliotekoznawstwa, polonistyki i pedagogiki. Wyniknęła także ze współpracy zawodowej z nauczycielami języka polskiego różnych szczebli. I z głębokiego przeświadczenia, że, po pierwsze, napisanie książki zwykle to takie samo rzemiosło jak zrobienie np. zegarka, a zatem trzeba i można się go nauczyć, po drugie, że pisanie warto się uczyć, ponieważ w ten sposób – zwrotnie – uczymy się również logicznego myślenia”³.

Ponadto autorka dokonała przeglądu stanu wiedzy na tytułowy temat, co jest cenną podpowiedzią dla tych pedagogów, którzy w trosce o bogacenie swojego warsztatu naukowego pragną szukać szerszego

² K. Duraj-Nowakowa, *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką*, Sosnowiec 2015, s. 15.

³ Tamże, s. 8.

rozwinienia różnych aspektów pisarstwa naukowego. Wskazuje więc, że w latach 50., 60. i 70. XX wieku tematyką tą zajmowali się: Józef Pieter, Zbigniew Pszczołowski, Jarosław Rudniański, Stefan Rudniański, Maciej Świącicki, Franciszek Urbańczyk i Kazimierz Wojciechowski. Następnie wymienia autorów znaczących monografii rozwijających tę problematykę pod innym kątem: S. Borowkin, T. Dobrzyńska, A. Dyduchowa, J. Gajda, J. Godziszewska; J. Grzywna, Z. Guldon i S.I. Możdżeń, W. Marciszewski, S.I. Możdżeń, E. Niedzielska, J. Orczyk, J. Poliński, W. Pytkowski, S. Stachak, S. Urban, W. Ładoński i B. Wojciechowicz. Z ostatnich trzynastu lat wymienia aż 22 książki autorów polskich i zagranicznych: J. Apanowicz, W. Dutkiewicz, W. Gierz, J. Gnitecki, P. Grzybowski, K. Sawicki, Z.A. Kłakówna (i in.), K. Konarzewski, K. Konecki, D. Kubinowski, J. Maćkiewicz, A. Majewska-Tworek, T. Piekot i M. Zaśko-Zielińska, T. Mendel, S. Palka, A. Smołański, M. Surmaczyński, Z. Szkutnik, J. Sztumski i Z.M. Zimny oraz B. Ballard i J. Clanchy, F. Boucher i J. Avard, U. Eco, G. Gambarelli i Z. Łucki, D. Lindsay, M. Morrison, P. Oliver, N. Watts.

W zakończeniu K. Duraj-Nowakowa przedstawia metodologię pracy nad książką. Wymienia m.in. studium literaturowe i interpretację wybranych fragmentów prac. Temat został potraktowany z jednej strony całościowo, systemologicznie, w tym także synergicznie, a z drugiej był podzielony na zhierarchizowane grupy zagadnień i obejmował podtematy aż kilku stopni operacjonalizacji.

Autorka podsumowuje: „Zatem, gdy próbować oceniać wartość i konkretną przydatność tych wyników, najpierw raczej zatrzymamy się na ich syntezie – wiemy, jak na podstawie tej naszej koncepcji poznania ma się wiedza z zakresów tu dobranych o pisarstwie naukowym na poziomie uprawianym przez studentów terminujących i czeladników, a jaki może być poziom tego piśmiennictwa naukowego u mistrzów. Z nich, tych wyników, wyprowadzamy najpierw wnioski o tym, iż posiadając zgromadzone tu wiadomości, możemy dostrzec wedle własnych pojedynczych punktów widzenia, ale też zbiorowo w zespołach badawczych, że wiele już wiemy, ale obszar niewiedzy także wciąż jeszcze pozostaje niemały. Wobec tego postulaty usprawnień, uzupełnień, innego/lepszego ułożenia materiałów i ewentualnie na inne potrzeby pozostają nadal aktualne”⁴.

⁴ Tamże, s. 337.

Omawiane opracowanie wzbogaca warsztat pisarski studentów różnych kierunków i specjalności. Pisanie stanowi bowiem jedną z kompetencji ludzkich, pozwalających człowiekowi na orientację w świecie i samodoskonalenie. W dobie ustawicznego kształcenia warto zwrócić uwagę na recenzowane opracowanie naukowe, które może być pomocne w tym procesie.

Urszula Słyk

Nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej

Recenzja książki:

Mirosław Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice 2013, ss. 269

Prezentowana publikacja jest zbiorem przemyśleń, zdobytych doświadczeń i obserwacji naukowych dotyczących różnych aspektów wychowawczych i dydaktycznych kształcenia muzycznego dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Autor przekonuje o potrzebie ukazania ucznia jako podmiotu w szkolnej i równoległej edukacji muzycznej na tle jego własnej aktywności twórczej i odtwórczej oraz zauważa konieczność diagnozowania środowiska, w którym ten proces jest realizowany.

W monografii znajdziemy szeroki wachlarz teoretycznych i praktycznych koncepcji rozwijania wielorakich przestrzeni muzyki tak ważnych w edukacji i wychowaniu młodego pokolenia. Książka jest cennym źródłem zgromadzonej, bogatej wiedzy z zakresu pedagogiki muzycznej, psychopedagogiki twórczości i kreatywności. Autor pracy w uporządkowany i przejrzysty sposób wprowadza czytelnika w zakres najważniejszych zdobyczy systemu edukacji muzycznej, której celem jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego potencjałem i możliwościami, wspieranie działań odtwórczych i twórczych w różnych dziedzinach aktywności.

Monografia Mirosława Kisielea podzielona została na kilka części obejmujących tematyczne opracowanie następujących rozdziałów, tj.: Muzyka źródłem wartości w edukacji i wychowaniu, Wczesne koncepcje edukacji muzycznej dziecka, Systemy, koncepcje i metody wychowania muzycznego, Rodzina środowiskiem wspierającym aktywność muzyczną dziecka, Metody aktywizujące w edukacji muzycznej, Dziecko sześciolatek podmiotem w edukacji muzycznej, Motywacje uczniów, a rozwijanie zainteresowań muzyką, Zastosowanie komputera w edukacji muzycznej, Miejsce i rola dramy

w edukacji muzycznej dziecka, Edukacja kreatywna wsparta aktywnością muzyczną dziecka, Ocena czynnikiem stymulującym aktywność muzyczną dziecka, Diagnoza kompetencji muzycznych dziecka, Nauczyciel animatorem muzyki w szkole, Elementy muzykoterapii w edukacji integralnej, Artystyczne zajęcia fakultatywne w szkole, Praca z dzieckiem uzdolnionym muzycznie oraz Popularyzowanie muzyki artystycznej w szkole.

Pracę wieńczy zakończenie, słownik terminów muzycznych stosowanych w edukacji, bibliografia, spis tabel i rycin, aneks oraz przygotowany w języku angielskim abstrakt.

Przedstawiona w niniejszej rekomendacji monografia przybliży koncepcje edukacji muzycznej, systemy polskiej oświaty z perspektywy przemian społecznych, a także nawiązuje do współczesnych systemów, koncepcji i metod wychowania muzycznego przez pryzmat innowacji w pedagogice muzycznej dziecka oraz jego motywacji do nauki. Autor zwraca uwagę na znaczenie rodzinnego środowiska, w którym obecność muzyki jest warunkiem koniecznym dla rozwijania zainteresowań muzycznych dziecka. Przybliży metody i formy aktywizujące, proponuje zastosowanie komputera w edukacji wczesnoszkolnej, podkreśla rolę nauczyciela-animatora aktywności muzycznej dziecka. Akcentuje rolę dramy i edukacji twórczej, różnicuje sposoby oceniania uczniów uwarunkowane aktualną aktywnością muzyczną, a także podejmuje problematykę muzykoterapii i psychopedagogiki twórczości.

Publikacja zawiera ponadto cenny materiał dydaktyczny dokumentujący przebieg badań własnych oraz scenariusze zajęć, propozycje ćwiczeń, a także inspirującą do dalszej pracy prezentację multimedialną. Podany w ostatnim rozdziale poradnik dobrych manier z pewnością będzie przydatny nie tylko najmłodszym melomanom, ale także osobom dorosłym uprawiającym kulturę muzyczną na co dzień. Całość dopełnia bogaty zbiór literatury, materiał faktograficzny oraz słownik niezbędnych terminów muzycznych stosowanych w elementarnej edukacji.

Dydaktyczno-innowacyjna publikacja skierowana jest do nauczycieli i studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, edukacji muzycznej oraz szerokiego grona animatorów i instruktorów realizujących swoją misję udostępniania i uprzywilejowania sztuki muzycznej młodemu pokoleniu. Ten uporządkowany zbiór cennych informacji dotyczących systemów, koncepcji i metod wychowania jest kwintesencją tego, co z pewnością wpływa na modelowanie prawdziwych, wrażliwych odbiorców kultury muzycznej. Zachęca czytelnika do refleksji nad własną działalnością pedagogiczno-muzyczną, pobudza wyobraźnię, inspiruje do dalszych poszukiwań i badań naukowych w obszarze szkolnej edukacji muzycznej.

Eugeniusz Szymik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Recenzja książki:

Kamila Witerska, *Drama. Przewodnik po koncepcjach, technikach i miejscach*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa 2014, ss. 154

Na rynku wydawniczym pojawiła się ostatnio książka poświęcona dramie jako metodzie dydaktyczno-wychowawczej. Wpisuje się ona w nurt publikacji na temat zastosowania form parateatralnych w praktyce szkolnej i akademickiej.

Jedną z autorek wspomnianych pozycji, Anna Dziedzic, definiując dramę, podkreśliła, że jest to „rodzaj zajęć, w których rozwiązuje się problem (uczy się) poprzez uczestniczenie w fikcji dramatycznej, najczęściej improwizowanej. Pedagog stawia problem (temat) do rozwiązania, uczniowie próbują go rozwiązać (nauczyć się) podsuniętymi przez niego metodami dramowymi (teatralnymi). Nauczyciel wymyśla fikcję dramatyczną (tworzy fabułę), a uczniowie wypełniają ją swoim widzeniem świata”⁵.

Definicja tej metody wyraźnie podkreśla jej odmienną od tradycyjnych form pracy w szkole, polegających na aktywności samego nauczyciela i tylko odtwórczej pracy ucznia.

Recenzowana publikacja stanowi próbę wskazania współczesnych tendencji w dramie oraz kierunków jej rozwoju w kontekście wypowiedzi badanych przez autorkę teoretyków i praktyków tej metody.

Książka oprócz Wstępu i Bibliografii składa się z dziewięciu rozdziałów. We Wstępie Autorka podkreśla, że „trudności z definiowaniem dramy, z jej jednoznacznym określeniem, mogą wynikać z jej wielowymiarowości i interdyscyplinarności” (s. 7).

⁵ A. Dziedzic, *Drama w kształceniu i wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1988.

K. Witerska uzasadnia autorskie zamierzenie: „Celem było ukazanie barwności i różnorodności dramy, jako metody dydaktyczno-wychowawczej i możliwości jej zastosowania w różnych obszarach” (s. 8) oraz „oprowadzenie czytelnika po dramowym terenie, po miejscach, technikach i koncepcjach” (s. 9).

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym „Jak zdefiniować dramę?”, autorka dokonuje próby zdefiniowania terminu „drama” w ujęciu różnych ekspertów tej metody, takich jak: Marii Gudro-Homickiej, Marka Świecy, Krystyny Pankowskiej, Alicji Gałązki, Małgorzaty Zakrzewskiej, Johna Somersa, Marii Depty-Jędrzejczak, Aldony Żejmo-Kudelskiej, Patrice Baldwin. Teoretycy i praktycy dramy potwierdzają w swoich wypowiedziach tezę, iż najważniejszym sposobem działania w dramie jest „bycie w roli” (*role play*), przy czym rola nie polega tutaj na „odegraniu” gotowego scenariusza, jest zawsze improwizowana i podlega procesowi nieustannego tworzenia.

W rozdziale drugim – „Dlaczego drama? Jakie cele realizuje?” – Autorka próbuje odpowiedzieć na pierwsze z pytań w sposób następujący: „Dlatego właśnie drama, ponieważ daje możliwość wypróbowania wielu ról w wielu sytuacjach i skonfrontowania ich z samym sobą. Wtedy wiemy (...), jak czuje się w danej sytuacji inny człowiek – znajdujący się po drugiej stronie interakcji” (s. 23).

W dalszej kolejności dokonuje rozróżnienia pojęć związanych z prezentowaną metodą (np. psychodrama, socjodrama) oraz koncentruje się na roli i kompetencjach nauczyciela dramy, takich jak: kompetencje metodyczne, pedagogiczne i terapeutyczne.

Na uwagę z pewnością zasługują opinie rozmówców dotyczące walorów dydaktyczno-wychowawczych dramy. Akcentują oni, iż drama przypisuje uczniowi rolę kreatora, sprawcy działań, a nie tylko biernego wykonawcy poleceń nauczyciela, a zatem uczy i rozwija poprzez aktywność.

Rozdział trzeci, pt. „Przepis na dramę. Jak zaprojektować dramę?” Jak napisać scenariusz zajęć dramowych?, zawiera cenne sugestie autorki dotyczące przygotowania schematu planu metodycznego (np. scenariusza, konspektu zajęć dramowych), biorąc pod uwagę takie czynniki, jak: rodzaj i cele zajęć, ich specyfika, cechy grupy oraz predyspozycje osobowościowe i charakterologiczne nauczyciela do prowadzenia zajęć tą metodą.

W rozdziale czwartym, zatytułowanym „Przedmioty w dramie”, autorka akcentuje zasadność wykorzystania przedmiotu w dramie (np. rekwizytu, środka dydaktycznego, stymulatora), w związku z tym podaje

własną klasyfikację środków dydaktycznych i sytuuje nauczyciela w roli „zbieracza” (s. 60).

W rozdziale piątym, zatytułowanym „Drama a teatr”, Autorka przywołując opinie swoich rozmówców, wskazuje na różnice między dramą i teatrem, akcentując jednocześnie powinowactwa między tymi dwiema dziedzinami sztuki.

Podkreśla również, iż drama jako metoda jest działalnością edukacyjną, aktywizującą uczestnika zajęć w procesie nauczania i wychowania, natomiast strukturalnie i formalnie jest rodzajem sztuki (specyficzną formą artystyczną), działalnością o szerszym znaczeniu, bliską teatrowi.

Na koniec autorka konkluduje: „Współczesny teatr jest teatrem zróżnicowanym pod względem formy i funkcji, a drama metodą, która wciąż się rozwija” (s. 69).

W kolejnym, szóstym rozdziale – „Techniki dramowe” – Autorka dokonuje klasyfikacji technik dramowych w ujęciu pragmatycznym autorstwa Jonathana Neelandsa i Tony’ego Goode’a, które mogą się okazać przydatne podczas planowania i w trakcie zajęć dramowych. Jej zdaniem techniki te można podzielić na cztery kategorie, biorąc pod uwagę spełniane przez nie funkcje. Są to techniki: 1. kontekstu, 2. narracji, 3. symboliczne, 4. refleksyjne.

Rozdział ten przynosi również garść refleksji jej rozmówców nad strategiami dramowymi, czyli sposobami, dzięki którym specjalista dramy osiąga cel zajęć.

Z wypowiedzi rozmówców wynika wniosek, iż podczas zajęć dramowych stosują różnorodne techniki i strategie, przy czym wybór odpowiednich form pracy zależy od celu i tematu do realizacji oraz cech indywidualnych grupy. Techniki dramowe (np. typowe role – „bycie w roli”, rozmowy o rolach, improwizacje, konwencje rzeźby i obrazu, stop-klatka, płaszcz eksperta czy „w płaszczu eksperta”, pantomima, fotografie, Teatr Forum czy Teatr forum) i strategie dramowe (np. Teatr forum,...) pozwalają na wyzwalamie aktywności uczestników zajęć (np. studentów) w działaniu, wykorzystanie zdobytej wiedzy w zaaranżowanych sytuacjach, także w trakcie dyskusji.

Zdaniem ekspertów drama używa wprawdzie wielu technik, jednakże jej podstawą jest „bycie w roli”.

Rozdział siódmy, pt. „Sprawdzone scenariusze”, zawiera przykłady działań dramowych. Wszystkie przedstawione w książce propozycje są autorstwa teoretyków i praktyków dramy oraz zostały sprawdzone przez nich w praktyce szkolnej i akademickiej.

Zaproponowane scenariusze mają na celu dostarczenie nauczycielom różnych szczebli edukacji oraz studentom kierunków pedagogicznych wzorcowych przykładów lekcji literackich i językowych, w trakcie których nauczyciel i uczniowie wykorzystują różne techniki dramowe. Scenariusze lekcji są tak skonstruowane, by dać okazję do zaangażowania emocjonalnego uczniów (studentów), ale także pobudzać ich aktywność, wyobraźnię, logiczne myślenie.

W rozdziale ósmym, zatytułowanym „Dramowe miejsca”, autorka zapoznaje czytelnika z miejscami, w których aktorzy, trenerzy, nauczyciele i instruktorzy dramy stosują metodę dramy. Należą do nich: teatry, szkoły, kina, stowarzyszenia, fundacje, domy kultury, portale społecznościowe (np. Facebook).

Ostatni z rozdziałów, dziewiąty, pt. „Dramowcy”, zapoznaje czytelnika z wizerunkami ekspertów dramy, „dramowców”, czyli entuzjastów i pasjonatów tej metody, a zarazem osób badanych przez autorkę książki.

Publikację zamyka Bibliografia, która pozwala czytelnikom na odnalezienie dalszych inspirujących kierunków w ich refleksji nad dramą (i nie tylko).

Praca stanowi zarówno ciekawe ujęcie teoretyczne, ale również zawiera autentyczne wypowiedzi badanych przez autorkę osób – teoretyków i praktyków dramy, którzy podkreślili jej wieloaspektowy charakter. Recenzowana książka może pomóc studentom kierunków pedagogicznych, czynnym zawodowo nauczycielom, nauczycielom akademickim oraz instruktorom teatralnym w poznaniu możliwości wykorzystania dramy w aktywizowaniu ucznia (studenta), przyswajaniu przez niego w sposób niekonwencjonalny terminów, pojęć i zagadnień, a ponadto w rozwijaniu ich kompetencji społecznych i kreatywnego myślenia, szczególnie przydatnych na rynku pracy.

Piotr Kowolik

Górnoląaska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Recenzja książki:

Małgorzata Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*.

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii

Grzegorzewskiej, Wydawnictwo Naukowe PWN,

Warszawa 2013, ss. 452

Słownik pedagogiki specjalnej adresowany jest do szerokiego kręgu odbiorców – naukowców i studentów pedagogiki, psychologii, socjologii i prawa, rodziców, pracowników socjalnych, pedagogów specjalnych oraz innych specjalistów pracujących z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi. Przedstawione w słowniku terminy objaśniono w świetle wiedzy z nauk psychologicznych, pedagogicznych i medycznych. Niektóre terminy wymagały także wiedzy z zakresu logopedii lub socjologii.

Słownik obejmuje łącznie 1020 haseł w układzie alfabetycznym. Główne hasła czasami poszerzane są o treści szczegółowe – pisane mniejszą czcionką.

Słownik zawiera hasła z zakresu:

- wielospecjalistycznej diagnozy i stymulacji rozwoju dzieci z różnymi rodzajami i stopniem niepełnosprawności;
- patologii i profilaktyki zaburzeń rozwoju;
- edukacji, rehabilitacji, resocjalizacji oraz terapii medycznej i psychologiczno-pedagogicznej osób niepełnosprawnych w różnym wieku (od urodzenia do późnej starości);
- specyfiki metod nauczania, form organizacyjnych oraz środków stosowanych w pracy z osobami o różnym stopniu i złożoności niepełnosprawności;

- społecznego funkcjonowania osób niepełnosprawnych w różnych środowiskach życia;
- regulacji prawnych dotyczących tych osób (s. 6-7).

Po części słownikowej, w części biograficznej zaprezentowano syntetyczne biogramy najwybitniejszych prekursorów i twórców pedagogiki specjalnej (Elżbieta Czacka, Janina Doroszevska, Jakub Falkowski, Maria Grzegorzewska, Natalia Han-Ilgiewicz, Aleksander Hulek, Stanisław Jedlewki, Józefa Joteyko, Kazimierz Kirejczyk, Jan Konopnicki, Janusz Korczak, Otton Lipkowski, Eugeniusz Nurowski, Jan Pańczyk, Włodzimierz Pietrzak, Zofia Sękowska, Wacław Tułodziecki).

Recenzowany *Słownik* ma do spełnienia funkcje naukowe, polegające na wyznaczeniu horyzontu problemowego pedagogiki specjalnej, utrwaleniu znaczeń terminów związanych z edukacją, rehabilitacją, resocjalizacją, patologiami i profilaktyką zaburzeń rozwoju.

Hasła są różnie skonstruowane. Niektóre ograniczają się do wyjaśnienia sensu danego terminu, inne mają charakter przeglądowy.

Szkoda, że *Słownik* nie zawiera bibliografii, która mogłaby ułatwić kontynuację poszukiwań źródłowych po zapoznaniu się z konieczności skrótowo przedstawionymi hasłami. Brak też indeksu tematycznego.

Słownik pedagogiki specjalnej jest napisany poprawnie pod względem językowym i w pełni odpowiada wymogom stawianym tekstom naukowym. Jest pozycją aktualną i cenną. Pod względem edytorskim nie budzi zastrzeżeń.

Piotr Kowolik

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach

Recenzja książki:

Anetta Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*,
Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, ss. 417

Niniejszy *Leksykon resocjalizacji* jest wydawnictwem popularnym, przeznaczonym dla nauczycieli akademickich, nauczycieli wychowawców, studentów pedagogiki (resocjalizacji, specjalnej), terapeutów i rodziców. Praca ta stanowi zbiór kilkudziesięciu alfabetycznie ułożonych haseł, które dotyczą: etiologii, symptomatologii, typologii, diagnostyki niedostosowania społecznego, a przede wszystkim profilaktyki społecznej i resocjalizacji oraz zjawisk związanych z patologiami społecznymi, zachowaniami ryzykownymi i przestępczością.

Leksykon Anetty Jaworskiej jest dziełem wyjątkowym w polskiej literaturze przedmiotu pod względem rozmiarów, koncepcji, wewnętrznego układu haseł, ich pojemności informacyjnej, staranności i celowości treści w nich zawartych.

W oddzielnych hasłach omówiono problematykę zachowań dewiantycznych w rodzinie i szkole, wskazując na ich skutki i możliwości przeciwdziałania im. Oto krótki przegląd haseł: agresja – pojęcie, podział, teorie rozwoju zachowań agresywnych (psychologiczne, socjobiologiczne, teoria Zygmunta Freuda, teoria frustracji – agresji, teoria opracowana przez Neala E. Millera, teoria społecznych uwarunkowań zachowań agresywnych, teoria Ericha Fromma).

Kolejnymi hasłami są: aksjologia resocjalizacji, autoagresja, dewiacje społeczne młodzieży, diagnoza w resocjalizacji, HIV i AIDS, historia resocjalizacji w Polsce.

Znaczną uwagę poświęcono problemom kary pozbawienia wolności, a zwłaszcza resocjalizacji penitencjarnej, wyszczególniając osoby starsze,

niepełnosprawne, niebezpieczne, uzależnione czy skazane za zabójstwa lub przestępstwa seksualne. Istotną częścią leksykonu jest omówienie wszystkich stosowanych w resocjalizacji terapii takich, jak: joga, ekologia, sztuka, żagloterapia.

Kolejna grupa haseł obejmuje tematykę niedostosowania społecznego (etiologia, pojęcie symptomatologii, typologie).

Na literę „P” leksykon zawiera hasła takie, jak: podkultura przestępcza, pomoc postpenitencjarna, probacja, profilaktyka zachowań ryzykownych, prostytutka, przemoc w rodzinie, szkole, kobiet, nieletnich.

Ogromnie dużo miejsca poświęcono hasłom – resocjalizacja (pojęcie, rodzaje), rola edukacji ekologicznej, kultury fizycznej, pracy, religii, sztuki.

Całość zamykają hasła związane z terapią pedagogiczną w resocjalizacji takie, jak: arteterapia, biblioterapia, filmoterapia, muzykoterapia, socjoterapia, teatroterapia, terapia niekonwencjonalna.

Każde hasło zawiera odwołania bibliograficzne, co ułatwia zainteresowanemu odbiorcy poszerzenie wiedzy. Przypisy do haseł obok literatury polskiej i anglojęzycznej zawierają odniesienia do artykułów i monografii omawiających szerzej prezentowane zagadnienia.

Czego mi zabrakło w leksykonie? Brak haseł personalnych (biogramów) wybitnych pedagogów zajmujących się resocjalizacją. Na końcu pracy należało zamieścić indeks tematyczny. Może te dwa niewielkie braki zostaną uwzględnione w kolejnym wydaniu.

S Y L W E T K I P E D A G O G Ó W

P E D A G O G U E S P R O F I L E S

Piotr Kowolik

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Profesor zwyczajny doktor habilitowany Edward Wilczkowski w osiemdziesięciolecie urodzin i sześćdziesięciolecie pracy zawodowej

Profesor zwyczajny doktor habilitowany Edward Wilczkowski urodził się 19 stycznia 1935 roku w Niżnym Tagile (Rosja). W okresie represji stalinowskich w 1938 roku on i jego rodzice zostali zesłani do obozu w okolicach miejscowości Workuta, gdzie przebywali do 1947 roku. Następnie do 1954 roku pozostawał wraz z rodziną na zesłaniu w Kazachstanie. Po śmierci Stalina ojciec E. Wilczkowskiego został zrehabilitowany, co umożliwiło rodzinie przeniesienie się do Kijowa.

Jubilat z pochodzenia jest Polakiem. Pradziadkowie, Franciszek Wilczkowski i Stefan Makowiecki, zginęli podczas powstania styczniowego (1863), zaś dziadkowi Antoniemu Wilczkowskiemu, który również brał udział w powstaniu w wieku 16 lat, udało się uniknąć aresztowania i przybyć do Kijowa. Następnie Antoni założył w Kijowie rodzinę, której potomkiem był między innymi ojciec Profesora – Stanisław Wilczkowski.

W 1952 roku ukończył średnią szkołę w miejscowości Ługowaja (ówczesny obwód Dżambulski, Kazachstan), a w 1956 roku studia w Instytucie Kultury Fizycznej w Kijowie.

W latach 1956–1961 pracował jako nauczyciel wychowania fizycznego w klasach I–X szkoły średniej oraz nauczał w Kolegium Pedagogicznym w Perejasławiu Chmielnickim. Od roku 1961 do 1964 był doktorantem Charkowskiego Pedagogicznego Instytutu im. G. Skoworody, a w latach 1965–1969 dyrektorem Zakładu Metodycznego Wychowania Fizycznego i Sportu w Ministerstwie Oświaty Ukrainy. Dysertację doktorską obronił w 1966 roku.

W latach 1969-1973 pracował jako strażnik pracownik naukowy w Instytucie Badań Pedagogicznych Ukrainy, zaś od 1973 roku do 1982 na stanowisku docenta w Katedrze Pedagogiki w Centralnym Instytucie Doskonalenia Nauczycieli w Kijowie. W latach 1982-1995 był zatrudniony w charakterze docenta, a następnie profesora w Katedrze Pedagogiki w Kijowskim Uniwersytecie Pedagogicznym.

W 1989 roku obronił pracę habilitacyjną w dziedzinie nauk humanistycznych, a w 1992 roku uzyskał tytuł naukowy profesora zwyczajnego. W 1995 roku został członkiem korespondentem Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Od 1996 roku jest członkiem Międzynarodowej Akademii Nauk Pedagogicznych i Społecznych w Moskwie. W latach 1995-1997 pełnił funkcję kierownika Pracowni Wychowania Fizycznego w Instytucie Problemów Wychowania Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie.

Był członkiem Rady Naukowej Instytutu Badań Pedagogicznych Akademii Nauk Ukrainy (w latach 1990-1997), Rady Naukowej Narodowego Uniwersytetu Wychowania Fizycznego i Sportu w Kijowie (1990-1998), Rady Naukowej Akademii Kultury Fizycznej we Lwowie (1999-2007). Obecnie jest członkiem Rady Naukowej Wschodnioeuropejskiego Narodowego Uniwersytetu imienia Lesi Ukrainki w Łucku oraz siedmiu kolegiów redakcyjnych w Polsce i na Ukrainie.

Z dniem 1 października 1997 roku został zatrudniony na stanowisku profesora w Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, gdzie pracuje do chwili obecnej. Od 2005 roku wykłada również w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach. Zajęcia dydaktyczne prowadzone przez Profesora są oceniane przez władze uczelniane i studentów bardzo wysoko.

Jest autorem ponad 400 publikacji naukowych, w tym 32 monografii i podręczników oraz wielu programów autorskich z dziedziny wychowania fizycznego i zdrowotnego w przedszkolu i szkole. Pozycje te studenci wykorzystują do przygotowania się do pracy w charakterze nauczyciela w przedszkolu, w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum.

Na szczególną uwagę zasługuje książka *Metodyka wychowania fizycznego w przedszkolu* (2007), która jest pierwszym podręcznikiem akademickim wydanym w Polsce dla nauczycieli przedszkoli, studentów studiów pedagogicznych, nauczycieli akademickich i nadzoru pedagogicznego. Publikacja ta zawiera aktualną wiedzę polską i obcą z zakresu wychowania fizycznego dzieci przedszkolnych, przydatną dla

praktyki oświatowej. Książka Profesora Wilczkowskiego posiada dużą wartość poznawczą z dziedziny kultury fizycznej, dydaktyki, pedagogiki przedszkolnej oraz szkolnej. Poszczególne rozdziały (14) pokazują szeroki i wieloprofilowy zakres prowadzonego przez Profesora dialogu. Połączenie wielowątkowego dyskursu pedagogicznego, teoretycznego, praktycznego (metodycznego) oraz badawczego uznać należy za bardzo cenne poznawczo.

Jest promotorem 15 dysertacji doktorskich, konsultantem 3 prac habilitacyjnych, recenzentem 89 prac doktorskich i 36 habilitacyjnych oraz ponad 250 prac magisterskich.

Systematycznie uczestniczy w konferencjach naukowych o zasięgu międzynarodowym i ogólnopolskim, seminariach naukowo-praktycznych dla nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów.

Stale współpracuje z wieloma ośrodkami naukowymi: Instytutem Problemów Wychowania Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy; Instytutem Pedagogiki, Psychologii i Edukacji Zawodowej Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy; Wschodnioeuropejskim Uniwersytetem imienia Lesi Ukrainki w Lucku; Narodowym Pedagogicznym Uniwersytetem imienia Wolodymyra Gnatiuka w Tarnopolu.

W zawodzie nauczyciela pracuje 59 lat. Głównym obszarem Jego zainteresowań naukowo-badawczych są problemy doskonalenia systemu wychowania fizycznego dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów szkół podstawowych i średnich, edukacji zdrowotnej oraz rehabilitacji dzieci i młodzieży.

Profesor Wilczkowski jest człowiekiem o niezwyklej osobowości, prawdziwym nauczycielem i wychowawcą. Jest zawsze życzliwy dla każdej osoby zwracającej się o radę i pomoc, otwarty na potrzeby studentów i współpracowników. Zwracając się do Profesora o cokolwiek i kiedykolwiek zawsze słyszymy słowa aprobaty i zachęty do działania. Cieszy się z naszych wspólnych sukcesów.

Prace naukowe Profesora są napisane językiem jasnym i przejrzystym, uczą myślenia i refleksji, zachęcają do nauki i kontynuowania jego myśli.

Jest osobą cenioną i lubianą, darzoną szacunkiem i sympatią. Przekonuje nas swoim życiem, że warto pozostawić po sobie w nauce ślad nie tylko w postaci materialnej – publikacji książek, artykułów, referatów naukowych wygłaszanych na konferencjach w kraju i za granicą, ale również w wymiarze duchowym – jest zawsze uczciwym i wiernym sobie oraz systemowi wartości, dla którego żyje.

Z powagą podchodzi do swoich obowiązków pedagogicznych, a pokolenia przyszłych nauczycieli, pedagogów czerpią korzyści z perfekcji, jaką wyróżniają się jego wykłady i seminaria.

Entuzjazm Profesora jest bezgraniczny i przenosi się na grono jego współpracowników.

Powyższe informacje stanowią tylko zarys osiągnięć Profesora na polu badawczym, pedagogicznym, organizacyjnym i akademickim.

Profesor Wilczkowski za swoje osiągnięcia naukowe i dydaktyczne otrzymał następujące odznaczenia:

- Złoty Krzyż Zasługi (2014 r.),
- Medal Komisji Edukacji Narodowej (2011 r.),
- Złoty Medal za Długoletnią Służbę (2008 r.),
- Medal imienia K.D. Uszyńskiego (medal Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy) (2010 r.),
- Medal Państwowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy im. Grigoria Skoworody (2015 r.).

Główne zainteresowania naukowe Profesora obejmują:

- teorię i metodykę wychowania fizycznego małego dziecka;
- zagadnienia rozwoju i sprawności fizycznej dzieci i młodzieży.

Publikował m.in. na łamach czasopism:

- „Nauczyciel i Szkoła”;
- „Piotrkowskie Studia Pedagogiczne”;
- „Wychowanie Fizyczne i Sport”;
- „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne”.

Główne prace autorskie Profesora:

- *Wychowanie fizyczne dzieci w wieku przedszkolnym w rodzinie* (Kijów 1987);
- *Teoria i metodyka wychowania fizycznego dzieci w wieku przedszkolnym* (Lwów 1998);
- *Metodyka wychowania fizycznego w przedszkolu* (Piotrków Trybunalski 2007);
- *Zastosowanie treningu obwodowego na zajęciach wychowania fizycznego i sportu* (Piotrków Trybunalski 2011);
- *Wychowanie fizyczne dzieci w wieku przedszkolnym* (Piotrków Trybunalski 2015).

Wskazówki dla autorów

Półrocznik pedagogiczny „Nauczyciel i Szkoła” wydawany jest przez Górnośląską Wyższą Szkołę Pedagogiczną imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, 41-400 Mysłowice, ul. Powstańców 19; www.wsew.edu.pl; e-mail: nauczyciel.szkoła@wsew.edu.pl

Zasady recenzowania publikacji w półroczniku „Nauczyciel i Szkoła”

Uczciwe i rzetelne recenzowanie artykułów, raportów, materiałów z badań, recenzji, sprawozdań i innych dokumentów o charakterze akademickim, jak również szkół, przedszkoli, placówek oświatowo-wychowawczych prowadzących badania i działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, ma decydujący wpływ na poziom uprawiania nauki, dydaktyki i opieki współczesnego szkolnictwa w Polsce.

Procedura recenzowania

Półrocznik pedagogiczny „Nauczyciel i Szkoła” zamieszcza prace oryginalne, poglądowe z zakresu pedagogiki i nauk z nią współdziałających. Są to rozprawy i artykuły, komunikaty i sprawozdania z badań – autorskie i *stricte* naukowe.

Ponadto półrocznik publikuje recenzje i polemiki. W naszym przekonaniu, każda interesująca publikacja powinna doczekać się recenzji czy choćby krótkiej noty omawiającej podstawowe tezy książki.

Publikujemy również sprawozdania i materiały z konferencji, zjazdów i seminariów naukowych oraz zamieszczamy sylwetki pedagogów. „Nauczyciel i Szkoła” wydawany jest systematycznie drukiem (dostępny jest również w wersji elektronicznej od numeru 1 (51) 2012 i jako półrocznik posiada swój numer ISSN 1426-9899).

Procedura recenzowania artykułów w półroczniku jest zgodna z zaleceniami Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego opisanymi w opracowaniu: *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, Warszawa 2011.

- Autorzy przysyłając artykuły, sprawozdania, recenzje, sylwetki do publikacji wyrażają zgodę na procedurę recenzowania.
- Nadesłane opracowania są poddawane ocenie formalnej (wstępnej) przez redaktorów tematycznych oraz przez Redakcję.
- Następnie są recenzowane przez dwóch rzetelnych i kompetentnych recenzentów, którzy nie są członkami Redakcji półrocznika.
- Prace nie są wysyłane do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzą Autorzy, ani do osób mogących pozostawać z Autorem w konflikcie interesów.
- Recenzentom nie wolno wykorzystywać wiedzy na temat tekstów przed ich publikacją.
- Autor tekstu jest informowany o wyniku dokonanej recenzji oraz otrzymuje dwie recenzje (dotyczące jego opracowania) do wglądu. Następnie możliwa jest korespondencja (ustosunkowanie się do autora recenzji) i podpisanie odpowiedniego oświadczenia Redakcji.
- Lista recenzentów współpracujących publikowana jest do publicznej wiadomości w półroczniku raz w roku.
- Recenzent nie może być autorem tekstu w półroczniku na potrzeby, którego przygotowuje recenzję.
- Przyjmuje się, że w innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów. Przez konflikt interesów rozumie się zachodzące między recenzentem a autorem:
 - bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt);
 - relacje podległości zawodowej;
 - bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
- Recenzja powinna być logicznie spójna i utrzymana w tonie rzeczowym, a jej konkluzje muszą być jasne i jednoznaczne.
- Recenzja posiada formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
- Każdy artykuł prezentujący wyniki badań empirycznych trafia także do redaktora statystycznego Redakcji, który kontroluje poprawność prowadzonych przez autorów metod statystycznych.

Wyjaśnienie pojęć *ghostwriting* i *guest authorship*

Rzetelność w nauce stanowi jeden z jej jakościowych fundamentów. Czytelnicy powinni mieć pewność, iż autorzy publikacji w sposób przejrzysty, rzetelny i uczciwy prezentują rezultaty swojej pracy, niezależnie

od tego, czy są jej bezpośrednimi autorami, czy też korzystali z pomocy wyspecjalizowanego podmiotu (osoby fizycznej lub prawnej).

Dowodem etycznej postawy autorów publikacji oraz najwyższych standardów redakcyjnych powinna być jawność informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy itp.), co jest przejawem nie tylko dobrych obyczajów, ale także społecznej odpowiedzialności.

Z *ghostwriting* mamy do czynienia wówczas, gdy ktoś wniósł istotny wkład w powstanie publikacji, bez ujawnienia swojego udziału jako jeden z autorów lub bez wymienienia jego roli w podziękowaniach zamieszczonych w publikacji.

Z *quest authorship* (*honorary authorship*) mamy do czynienia wówczas, gdy udział autora jest znikomy lub w ogóle nie miał miejsca, a pomimo to jest autorem/współautorem publikacji.

W celu przeciwdziałania przypadkom *ghostwriting* i *quest authorship* Redakcja półrocznika wprowadziła odpowiednie procedury, swoiste dla nauk pedagogicznych oraz wdrożyła poniższe rozwiązania:

- Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji (wraz z podaniem ich afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp. wykorzystanych przy przygotowaniu tekstu publikacji), przy czym główną odpowiedzialność ponosi autor zgłaszający tekst.
- *Ghostwriting* i *quest authorship* są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych itp.)
- Redakcja będzie dokumentować wszelkie przejawy nierzetelności naukowej, zwłaszcza łamanie i naruszanie zasad etyki obowiązujących w nauce.
- Redakcja czuwa nad merytoryczną stroną półrocznika, jednak za treść artykułów odpowiadają Autorzy.
- Rada Naukowa ani Wydawca nie ponoszą odpowiedzialności za skutki ewentualnych nierzetelności autorskich.

Lista Recenzentów krajowych:

dr hab. Alina Budniak

prof. dr hab. Edward Wilczkowski

ks. prof. nadzw. dr hab. Ireneusz Celary

prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa

prof. dr hab. Anna Karpińska
prof. nadzw. dr hab. Arkadiusz Marzec
prof. nadzw. Andrzej Pawilonis
prof. zw. dr hab. Edward Polański
prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec
prof. zw. dr hab. Antoni Smołański
prof. nadzw. dr hab. Kazimierz Szmyd
prof. nadzw. dr hab. Marzenna Magda-Adamowicz
dr hab. Ewa Szadzińska
prof. nadzw. dr hab. Krystyna Żuchelkowska

Lista Recenzentów zagranicznych:

dr hab. Mykytenko Natalia Oleksandrivna, assistant professor (Ukraina).
prof. dr hab. Ladislav Rudolf (Czechy)
prof. dr hab. Paul Hager (Szwajcaria)
prof. dr hab. Helmut Meschenmoser (Niemcy)
dr hab. Iwona Pawlowsky (USA)

Wskazówki dla autorów artykułów proponowanych do publikacji

Czasopismo „NAUCZYCIEL I SZKOŁA” zamieszcza oryginalne teksty dotyczące szeroko rozumianej oświaty, pedagogiki.

Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 0,5-1,1 arkusza, zaś informacje o konferencjach i recenzje książek do 3 stron.

Artykuł powinien zawierać tytuł, słowa kluczowe, streszczenie (język polski i angielski), wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany Bibliografia.

Wymagane są informacje o autorze (imię, nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, e-mail).

Artykuł należy przekazać lub przesłać redaktorowi wydania w formie drukowanej, w jednym egzemplarzu oraz w formie elektronicznej (CD –ROM).

Tekst artykułu powinien być opracowany w edytorze tekstu Microsoft Word. Format czcionki: Times New Roman 12 pkt. Odstępy pomiędzy wierszami 1,5.

Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.

Redakcja zastrzega sobie prawo do dokonywania skrótów i zmiany tytułu artykułu bez porozumienia z Autorem.

Za treść artykułu odpowiedzialność ponosi Autor.

Teksty artykułów do numeru pierwszego przyjmujemy do 15 grudnia, zaś do numeru drugiego do 15 czerwca.

Redakcja

Guidelines for authors of articles considered for publication

The journal editorial office publishes original materials in the extensive field of education and pedagogy.

- manuscripts should be no more than 0,5-1,1 sheet, information concerning conferences and book reviews should not exceed 3 pages;
- manuscripts should include the title, key words describing the content of the paper, two abstracts (one in Polish and one in English), introduction, main text with subheadings defining the sections of the paper, references entitled Bibliography;
- information about the author(s) (author's [authors'] name(s), each author's professional affiliation, mailing address and email address, telephone number) is required;
- authors are requested to supply one hard copy of the manuscript – submitted to the editor as well as its electronic version or (CD-ROM).
- a manuscript should be written in MS Word in Times New Roman 12-point font and 1,5 space between lines;
- the author receives one copy of the Journal;
- the editor reserves the customary right to style the title and if necessary shorten the material accepted for publication without prior consent of the author.
- the contents of the article is of sole responsibility of the author (authors).

The texts of the articles to be published in No. 1 of the issue are to be submitted by 15th December, and for No. 2 of the issue by 15th June to the editorial office.

Redakcja

.....
imię i nazwisko

.....
miejscowość i data

OŚWIADCZENIE AUTORA (WSPÓŁAUTORA)*

Oświadczam, że złożona przeze mnie do druku w Wydawnictwie Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, zwanym dalej „Wydawcą”, w półroczniku pedagogicznym „Nauczyciel i Szkoła” praca zatytułowana:

.....
.....
zwana dalej „utworem” nie była wcześniej publikowana w całości lub w części, ani nie została złożona do druku w innym wydawnictwie lub redakcji innego periodyku i nie narusza praw autorskich innych osób.

Oświadczam, że jeżeli praca zostanie przyjęta do druku, zrzekam się honorarium za utrwalenie i zwielokrotnienie utworu techniką drukarską, którą wydawane są egzemplarze wyżej wymienionego czasopisma, jak również na nośnikach elektronicznych i w Internecie oraz z tytułu rozpowszechniania tak utrwalonych i zwielokrotnionych egzemplarzy utworu, w tym wprowadzenia ich do obrotu oraz zamieszczenia na stronie internetowej półrocznika**.

Tym samym Autor zobowiązuje się nie publikować nigdzie tego artykułu w jakimkolwiek języku bez pisemnej zgody „Wydawcy”.

Jednocześnie deklaruję wkład osobisty w powstanie publikacji:

- opracowanie koncepcji i założeń (imię i nazwisko autora).....
- opracowanie metod (imię i nazwisko autora).....
- prowadzenie badań (imię i nazwisko autora).....
- opracowanie tekstu (imię i nazwisko autora).....
- inne prace (imię i nazwisko autora).....

Oraz w pełni ponoszę (-simy) odpowiedzialność za rzetelność naukową prezentowanego artykułu i jestem (-śmy) świadomi konsekwencji w przypadku jej braku.

Czytelny podpis Autora/Współautorów

.....
.....

*Niepotrzebne skreślić

**Zgodnie z art. 45 w zw. art. 50 pkt. 1 i 2 Ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawach autorskich i prawach pokrewnych (Dziennik Ustaw 2006, nr 90, poz. 631 ze zmianami)

Dysponenda wydawnicza

Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej
imienia Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

I. Prace autorskie

G. Paprotna, *Spoleczno-pedagogiczne uwarunkowania funkcjonowania zawodowego nauczycieli przedszkoli*, Kraków 2015, cena 25,00 zł

U. Kontny, H. Jaskólecki, *Ekologiczne konteksty warunków życia i ich uwarunkowania*, Mysłowice 2014, cena 47,00 zł

A. Barczyk-Nessel, *Psychologia, psychiatria i prawo wobec podsądnych zaburzonych psychicznie*, Mysłowice 2013, cena 19,00 zł

J. Spruta, B. Słomczewska-Molnar, *Sztuka i wychowanie. Skrypt dla studentów pedagogiki*, Mysłowice 2013, cena 38,00 zł

E. Dereń, *Kształcenie nauczycieli w Polsce w seminariach nauczycielskich i liceach pedagogicznych (1918-1970)*, Mysłowice 2010, cena 30,00 zł

E. Górnikowska-Zwolak, *Mysł feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej*, Mysłowice 2009, cena 30,00 zł

L. Szymczyk, *Wpływ działań edukacyjnych na kształtowanie relacji w rodzinie w aspekcie wychowania seksualnego*, Mysłowice 2009, cena 30,00 zł

II. Prace zbiorowe

Tradycje i współczesność edukacji mysłowickiej, red. M. Wójcik, Mysłowice 2013, cena 45,00 zł

Rodzinne źródło dobrostanu społecznego, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłowice 2013, cena 30,00 zł

Soma i psyche w edukacji dojrzałych wiekiem kobiet i mężczyzn, red. E. Górnikowska-Zwolak, M. Wójcik, Mysłówice 2011, cena 40,00 zł

Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna, red. B. Urban, Mysłówice 2010, cena 35,00 zł

Emigracja jako problem lokalny i globalny, red. A. Lipski, W. Walkowska, Mysłówice 2010, cena 20,00 zł

Ewaluacja w edukacji przedszkolnej i szkolnej. Teoria i praktyka, red. E.I. La-ska, G. Paprotna, Mysłówice 2009, cena 15,00 zł

Wybrane zagadnienia historii resocjalizacji, A. Barczyk-Nessel, P.P. Barczyk, Mysłówice 2009, cena 11,55 zł

„Nauczyciel i Szkoła” nr 1(51), red. doc. dr P. Kowolik, Mysłówice 2012, cena 35,00 zł

„Nauczyciel i Szkoła” nr 2(52), red. doc. dr P. Kowolik, Mysłówice 2012, cena 36,00 zł

„Nauczyciel i Szkoła” nr 2(54), red. doc. dr P. Kowolik, Mysłówice 2013, cena 37,00 zł