ISSN 2450-3878

1996
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
WWSZiP

# PRACE NAUKOWE

Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

T.47

# Współczesne poszukiwania w pedagogice

## Teoria - badania - praktyka w obszarze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, terapii pedagogicznej i szeroko rozumianych nauk o wychowaniu

pod redakcją
Marii Jolanty Żmichrowskiej

(1) 2019

Wałbrzych 2019

**ISBN 978-83-60904-53-4**
**ISSN 2450-3878**

**T. 47**
(1) 2019

# PRACE NAUKOWE

Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# *Współczesne poszukiwania w pedagogice*

***Teoria – badania – praktyka w obszarze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, terapii pedagogicznej i szeroko rozumianych nauk o wychowaniu***

pod redakcją
**Marii Jolanty Żmichrowskiej**

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

RADA PROGRAMOWA:
Przewodniczący Rady Programowej – prof. zw. dr hab. inż. Franciszek Mroczko
Wiceprzewodnicząca Rady Programowej – dr Celina Witkowska
Członkowie:
- prof. dr hab. inż. Lucjan Kowalczyk
- prof. zw. dr hab. Kazimierz Bobowski

ADRES REDAKCJI:
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu
58-309 Wałbrzych, ul. Wrocławska 10
e-mail: kustosz@wwszip.pl
www.pracenaukowe.wwszip.pl

Redaktor Naczelny – prof. dr hab. inż. Franciszek Mroczko
Zastępca Redaktora Naczelnego – dr Beata Owczarczyk
Sekretarz Redakcji – mgr Michał Lesman

Redaktorzy tematyczni:
dr Piotr Laskowski: ekonomia, administracja
dr Zbigniew Baran – pedagogika
dr Agnieszka Tabor-Smardzewska – zarządzanie
Redaktor techniczny i projekt okładki – Władysław Ramotowski

ISBN 978-83-60904-53-4
ISSN 2450-3878

*© Copyright by Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu 2019*
*Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie i rozpowszechnianie całości lub fragmentów bez zgody wydawcy jest zabronione.*

Redakcja deklaruje wersję papierową czasopisma jako podstawową.

Printed in Poland

# SPIS TREŚCI


Maria Jolanta Żmichrowska
**Wprowadzenie** ..... **5**

Maria Jolanta Żmichrowska
**Zasób wiedzy rodziców w obszarze wychowania dziecka przedszkolnego** ..... **7**

Magdalena Pluskota
**Wychowanie przedszkolne w Europie na przykładzie niemieckiego systemu edukacyjnego** ..... **17**

Ks. Stanisław Łupiński
**Ochrona dziecka w prawie polskim, europejskim i międzynarodowym** ..... **27**

Beata Świątek
**Trening krytycznego myślenia jako metoda pracy wychowawczo-profilaktycznej z uczniem w szkole** ..... **37**

Olga Jabłonko
**Zjawisko fonoholizmu w życiu młodych ludzi uczących się w Ochotniczych Hufcach Pracy** ..... **53**

Krzysztof Dziedzic
**Rola kar i nagród w procesie wychowania w opinii wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego** ..... **63**

Jolanta Nackiewicz, Zbigniew Baran
**Epidemia otyłości dzieci w 2. dekadzie XXI w. w Polsce i w Europie. Aspekt medyczny i aspekt ekonomiczny problematu** ..... **75**

Teresa Oleszko
***„Od natury do partytury". Z*naczenie doświadczeń poznawczych dziecka w inspirowaniu aktywności muzyczno-ruchowej** ..... **87**

Urszula Gałęska
**Naturalne prawo dziecka do samostanowienia w świetle Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka** ..... **107**

Urszula Gałęska
**Koncepcja Władysława Puśleckiego alternatywnej edukacji wczesnoszkolnej** ..... **121**

Ana Sotirovska
**Dziecko ze spektrum autyzmu w przedszkolu – strategie radzenia sobie z uczniem autystycznym i z Zespołem Aspergera** ..... **135**

Danuta Sadownik
**Gry jako narzędzie w psychoterapii i terapii pedagogicznej dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych** ..... **159**

Beata Owczarczyk
**Trudności w uczeniu się matematyki uczniów klas 1-3** ..... **167**

Celina Witkowska
**Funkcjonowanie placówki opiekuńczo-wychowawczej w Polsce – analiza wybranych motywów zachowań problemowych wśród wychowanków** ..... **181**

Marcin Kuc
**Coaching kryzysowy w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej** ..... **201**

Anna Dziwińska, Dorota Dąbrowska
**Istota pedagogiki w terapii logopedycznej** ..... **213**

Karolina Głuszek
**Wybrane techniki manipulacyjne stosowane w budowaniu relacji nauczyciel – rodzic dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym** ..... **221**

Daniel Sienkowiec
**Modele oddziaływań wychowawczo-terapeutycznych jako element pedagogiki resocjalizacyjnej. Przykłady dobrych praktyk realizowanych w MOW w Wałbrzychu** ..... **239**

Mariusz Kędzior
**Współczesna edukacja zdrowotna na poziomie wczesnoszkolnym** ..... **255**

Katarzyna Kaczan, Agnieszka Tabor-Smardzewska
**Emisja głosu na wesoło** ..... **273**

Agnieszka Polanowska
**Coaching jako narzędzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej** ..... **289**

# Wprowadzenie

Podstawą do współczesnych poszukiwań w pedagogice stają się gwałtowne przeobrażenia jakie niesie obecna rzeczywistość. Nieustanne zmiany dotyczą głównie poglądów, co powoduje przeszeregowanie systemu wartości. Dotyczą one w równej mierze dorosłych, młodzieży, a nade wszystko dzieci. Standardowe metody i formy stosowane w pracy dydaktyczno-wychowawczej tracą na znaczeniu. Pojawiające się problemy niejednokrotnie dotykają zjawisk z pogranicza patologii i demoralizacji, dlatego konieczne jest poszukiwanie nowych, efektywnych rozwiązań na polu szeroko pojmowanych celów i zadań w naukach o zdrowiu, wychowaniu i nauczaniu.

Główny nurt rozważań zawartych w tytule *Współczesne poszukiwania w pedagogice* zmierza w kierunku odnalezienia optymalnych sposobów skutecznej pracy z dziećmi i młodzieżą. Materiały zawarte w publikacji stanowią szerokie spektrum wiedzy teoretycznej popartej wynikami z badań, ale przede wszystkim obfitują we wskazówki praktyczne przydatne w codziennej pracy przedszkola, szkoły, czy innych ośrodków o charakterze opiekuńczo-wychowawczym. Autorzy poruszają problemy, które niepokoją rodziców, opiekunów oraz nauczycieli. Szeroki zakres zagadnień zawiera wątki nierozerwalnie ze sobą związane i wzajemnie się uzupełniające. Dotyka kwestii natury ogólnej, ale też problemów szczegółowych.

Z przeglądu podjętej tematyki wyłaniają się cztery zasadnicze obszary zagadnień, które wpisują się w zakres pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, terapii pedagogicznej oraz nauk o zdrowiu. Z istoty pedagogiki jako wszechstronnej nauki o wychowaniu wyłania się szczególnie jej wymiar humanistyczny skierowany na człowieka i jego rozwój w ciągu całego życia. Ten nurt przyczynił się m. in. do powstania *katalogu praw dziecka*, który został przywołany w prezentowanych materiałach z uwzględnieniem aspektów prawnych, społecznych i kulturowych.

Dynamika zmian na początkowych szczeblach edukacyjnych wyraziście zaznaczyła się w publikacjach Autorów. W oparciu o naczelny cel, jakim jest dostosowanie wymagań w zakresie wiadomości i umiejętności do możliwości psychofizycznych dziecka, przedstawione zostały różnorodne sposoby rozwiązań metodycznych. Znaczącą rolę przypisano również edukacji alternatywnej skupionej na dziecku, wspierającej jego kompetencje, pozbawionej nieuzasadnionej hierarchii. Alternatywne metody nauczania są też niejednokrotnie preferowane przez rodziców, co sprzyja wzajemnej współpracy. Zasady strategii budowania dobrych relacji na płaszczyźnie dom rodzinny — przedszkole — szkoła znalazły swe miejsce w prezentowanych materiałach, bowiem jedność oddziaływań wychowawczych daje realną szansę na harmonijny rozwój dziecka. Trudno też bez kooperacji zapobiegać niepowodzeniom szkolnym, o których wspominają Autorzy tekstów. Poru-

szane są tu zarówno kwestie natury dydaktycznej, jak i wychowawczej z uwzględnieniem systemu kar i nagród.

W prezentowanych rozważaniach nie zabrakło również rozwiązań praktycznych w obliczu trudności i niepowodzeń szkolnych. Warto tu wymienić np. modele oddziaływań wychowawczo-terapeutycznych, czy też przykłady gier stosowanych w psychoterapii.

W sferze zagadnień dotyczących pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej przedstawiono nowoczesne funkcjonowanie placówek. Ukazane zostały wybrane problemy /np. zjawisko *fonoholizmu*/ w pracy z młodzieżą i sposoby radzenia sobie w zaistniałych sytuacjach. Z kolei w ramach edukacji zdrowotnej poruszane są aktualne kwestie współczesnego świata, do których zalicza się m. in. *epidemię otyłości* jako problem natury psychofizycznej. Znaczącą zatem rolę przypisuje się oddziaływaniu lekarzy, ale też psychologów i pedagogów.

Z szerokiego wachlarza zagadnień i procesów wychowawczych, dydaktycznych i terapeutycznych wybrano tylko niektóre. Przedstawiając zatem wybrane aspekty współczesnej pedagogiki zespół Autorów wyraża nadzieję, że staną się one uzupełnieniem dotychczas prowadzonych rozważań na rzecz konstruktywnego rozwoju dzieci i młodzieży.

*Maria Jolanta Żmichrowska*

Maria Jolanta Żmichrowska
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Zasób wiedzy rodziców w obszarze wychowania dziecka przedszkolnego

Dziecko przychodzi na świat z całym „arsenałem" predyspozycji, określonymi cechami charakteru, temperamentem, czy talentami, które ujawniają się wraz z dorastaniem. Dzięki odpowiedniemu wychowaniu, przebywaniu z dzieckiem, dostarczaniu różnych bodźców, które umożliwiają przeżywanie i doświadczanie oraz stosowanie różnych metod i technik w pracy lub zabawie z dzieckiem, możemy wyzwolić pożądane cechy, zahamować niechciane zachowania oraz sprawić, że dziecko będzie czuło się szczęśliwe i kochane[1].

Proces wychowywania przebiega w różnych środowiskach, jednak dla dziecka podstawowym środowiskiem wychowawczym jest rodzina, a rodzice są pierwszymi i najważniejszymi wychowawcami. Rodzice wobec dziecka powinni dokonywać zamierzonych działań, aby nadać wychowaniu pewien zaplanowany kierunek, jednak niezależnie od powyższego procesu, wychowanie dokonuje się nieustannie w sposób bezrefleksyjny. A zatem, wszystko co składa się na życie rodzinne ma charakter wychowawczy.

Okres przedszkolny jest istotnym okresem dla rozwoju dziecka, w którym kształtują się jego sposoby myślenia i postępowania, dlatego też okres ten wymaga od rodziców dużej wiedzy, prawidłowych relacji z dzieckiem i umiejętności wychowawczych. Rodzice powinni wykazywać się odpowiednią kulturą pedagogiczną w wychowaniu dziecka w wieku przedszkolnym.

Wychowywać, to znaczy rozumnie wprowadzać dziecko w otaczający je świat, rozwijać jego cechy osobowości, zaspokajać potrzeby biologiczne i psychiczne, nadawać właściwy kierunek jego życiowej aktywności oraz selekcjonować zewnętrzne bodźce wpływające na dziecko[2]. Wychowanie w rodzinie nie powinno polegać wyłącznie na spontanicznych reakcjach, winno być kształtowane przez wiedzę, którą rodzice nabywają jako pierwsi wychowawcy. Dlatego też, ważną sprawą w wychowaniu jest świadomość

[1] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 409.
[2] H. Cudak, *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa 2000, s. 175.

celu, do którego rodzice jako pierwsi wychowawcy mają prowadzić swoje dziecko. Jeśli rodzice sami czegoś nie są świadomi, to nie mogą tego przekazać należycie swojemu potomstwu[3].

Wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym wymaga od rodziców dużego taktu i umiejętności wychowawczych, ponieważ rozwój poznawczy dzieci – rozwój zdolności, zainteresowań, poglądów, postaw oraz dążeń jest uwarunkowany nie tylko biologicznymi strukturami, ale przede wszystkim jest efektem świadomego postępowania i organizowania przez rodziców życia rodzinnego.

Należy pamiętać, że dziecko przedszkolne, zwłaszcza starsze, zwraca uwagę na efekty własnych działań i przeżywa radość z osiągnięć ruchowych. Sukcesy te skłaniają je do wielokrotnego powtarzania czynności sprawiającej przyjemność. W tym okresie u dziecka rozwija się harmonia, płynność i rytmiczność ruchów oraz siła. Rozwój motoryki u dziecka można zaobserwować w dwóch obszarach: rysowania i pisania oraz samoobsługi.

Kontynuując rozważania na temat wiedzy rodziców w zakresie wychowania dziecka przedszkolnego, należy pamiętać, iż właśnie środowisko rodzinne intensywnie wpływa na rozwój umysłowy jednostki[4]. Dzieci wzrastające w atmosferze rodzinnej serdeczności, wykazują szybszy rozwój intelektualny[5].

Nie sposób jednak nie dostrzec, że małe dziecko przeżywa takie uczucia, jak: zazdrość, gniew, strach i lęk, radość, przyjemność, sympatię, zmartwienie i ciekawość. Zazdrość najczęściej pojawia się wtedy, gdy dziecku grozi utrata miłości ze strony rodziców. Jednym z powodów może być pojawienie się w rodzinie młodszego rodzeństwa. Dziecko może swoją zazdrość okazywać w bardzo różny sposób - od gniewu poprzez milczenie i chwilowe izolowanie się od osób, które wywołały u niego gniew. Dość często przeżywanym uczuciem przez dzieci w wieku przedszkolnym jest strach, który najczęściej wywołują zwierzęta, pojawienie się osób obcych, hałas, lęk przed ciemnością, jak również przed pozostawaniem samotnie w domu.

Odmiennymi emocjami przeżywanymi przez dzieci jest radość, przyjemność, czy zadowolenie, które dziecko wyraża poprzez uśmiech, klaskanie, podskakiwanie, itp. Dziecko w tym wieku nie potrafi ukryć swoich uczuć i uzewnętrznia je w sposób wyraźny i czytelny dla otoczenia[6]. Chciałabym mocno zaakcentować, że wzorem dla każdego dziecka są jego rodzice, bowiem dziecko naśladuje podpatrzone czynności i ćwiczy się w ich wykonywaniu. Poprzez naśladownictwo uczy się posługiwania różnymi przedmiotami, poznając tym samym do czego one służą[7]. Również w tym okresie pojawia się u dziecka poczucie odrębności płci oraz świadomość roli społecznej kobiety i mężczyzny. Dla syna ojciec staje się autorytetem, syn na-

[3] A. Skreczko, *Pedagogizacja rodziców w zakresie wychowania prorodzinnego dziecka*, „Studia nad Rodziną", nr 5/2001, s. 177.

[4] A. Błasiak, *Dom rodzinny i szkoła – środowiska współkształtujące osobowość dziecka*, (w:) Rodzina. Szkoła. Kościół, (red.) W. Kubik, Kraków 2000, s. 17.

[5] Z. Sękowska, *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka*, (w:) Wychowanie w rodzinie, (red.) F. Adamski, Kraków 1990, s. 59.

[6] A. Kozłowska, *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984, s. 19.

[7] D. Siemek, *Problemy wychowawcze wieku przedszkolnego*, Warszawa 1982, s. 16.

śladuje go, stara się upodobnić do niego jako do wzoru mężczyzny, natomiast córka do matki jako kobiety[8]. Dlatego też rodzice nie mając dostatecznej wiedzy o rozwoju dziecka, narażeni są na błędy wychowawcze. Bardzo często pewne elementy zachowania, typowe dla dzieci sprawiających trudności, rodzice kategoryzują jako złośliwość i za wszelką cenę starają się je eliminować nawet przemocą, co w konsekwencji może zakłócić prawidłowy rozwój dziecka. Bardzo ważne jest, aby pamiętać o tym, że dziecko pod koniec trzeciego roku życia i na początku czwartego odkrywa swoje „ja", wyodrębnia siebie spośród otoczenia oraz odkrywa swoją wolę, w związku czym przejawia przekorę w stosunku do wychowawców, postępując wbrew ich oczekiwaniom. Ten moment należy uznać jako przejaw usamodzielniania się dziecka, do którego zmierza proces wychowawczy. W tym miejscu należy oczekiwać od rodziców wiedzy w obszarze procesu wychowania, bowiem brak akceptacji z ich strony może przyczynić się do powstawania u dziecka postawy buntu, urazów psychicznych, a nawet nerwic. Ważne jest również poznanie zainteresowań dziecka, aby móc je rozwijać. We wczesnym dzieciństwie dziecko przejawia przede wszystkim zainteresowanie bajką i zabawą. Zabawa jest dominującą aktywnością dziecka. Kształtuje ona u niego zdolność skupienia uwagi i wytrwałość w działaniu[9]. Bogactwo i różnorodność podejmowanych zabaw (tematyczne, konstrukcyjne, dydaktyczne, ruchowe) jest jednym z podstawowych czynników, wpływających na wszechstronny rozwój procesów psychicznych i fizycznych dziecka[10]. W tym miejscu chciałabym mocno zaakcentować, że szeroko rozumiana praca wychowawcza wymaga od rodziców głębokiej i wszechstronnej znajomości dziecka, zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym, a przede wszystkim wiedzy w obszarze wszystkich okresów rozwojowych, przez które dziecko przechodzi[11].

Odpowiednia wiedza rodziców w zakresie psychiki dziecka i jego rozwoju w poszczególnych okresach pozwala na prawidłowe rozwiązywanie problemów wychowawczych. Dlatego też wiedza jest istotnym elementem kultury pedagogicznej rodziców. Błędy w postępowaniu rodziców wynikają często z nieznajomości praw rozwoju dziecka.

Istotna w wychowaniu jest również sprawa zaspokajania potrzeb dziecka, co daje zadowolenie i pozwala jednostce osiągnąć zdrowie psychiczne[12]. Badania wykazały, że brak wiedzy rodziców na temat okresów rozwojowych łączy się także z nieznajomością przynależnych im potrzeb psychicznych i biologicznych dziecka[13]. Szczególną uwagę należy zwrócić na dwa rodzaje potrzeb: potrzeby biologiczne i potrzeby psychiczne. Te pierwsze wynikają ze struktury organizmu, są wrodzone i widoczne, ponieważ samo dziecko domaga się ich zaspokojenia, natomiast trudniej zauważalne są potrzeby

[8] A. Blaim, *Biomedyczne problemy rozwoju dziecka*, (w:) *Rodzina i dziecko*, (red.) M. Ziemska, Warszawa 1979, s. 115.
[9] Tamże, s. 15.
[10] A. Kozłowska, *Zaburzenia…*, dz. cyt., s. 18-19.
[11] H. Cudak, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999, s. 222.
[12] Z. Krzysztoszek, *Zarys pedagogiki dla nauczycieli przedszkoli*, Warszawa 1975, s. 10.
[13] H. Cudak, *Znaczenie…*, dz. cyt., s. 223.

psychiczne. Trudno jest ustalić liczbę potrzeb psychicznych, bowiem zależą one od warunków życia, wpływów środowiska, oddziaływań wychowawczych, a także indywidualnych właściwości układu nerwowego. Na podstawie badań można stwierdzić, że świadomość rodziców na temat potrzeb psychicznych dziecka jest niepełna. Potrzeba kontaktu społecznego, bezpieczeństwa, uznania i miłości jest przez rodziców zaspokajana bardziej intuicyjnie, aniżeli świadomie[14].

Pozostając w temacie rozważań odnośnie wiedzy rodziców w obszarze wychowania przedszkolnego, pragnę uwypuklić jeszcze jedno oczekiwanie, stawiane rodzicom, a dotyczące potrzeb psychicznych dziecka. Pierwszą z nich jest potrzeba więzi. Bliska więź emocjonalna daje dziecku poczucie własnej wartości i jest niezastąpionym elementem wszystkich więzi uczuciowych, jakie w przyszłości ono nawiąże. Dziecko pozbawione tej więzi jest mało aktywne, bierne, ogranicza możliwości swego rozwoju zarówno motorycznego, jak i umysłowego[15].

Kolejną potrzebą jest potrzeba bezpieczeństwa, która jest konsekwencją rozwoju więzi i polega na bliskim kontakcie dziecka z najbliższymi, na świadomości tego, że jest zauważane[16]. Jeśli ta potrzeba jest zapewniona, wówczas dziecko czuje się bezpieczne i odważnie, z ufnością wychodzi do otoczenia[17]. Trzecią potrzebą jest potrzeba miłości, która polega na pragnieniu bycia kochanym i kochania innych. Jest to podstawowa potrzeba ludzka[18]. Istnieją różne rodzaje miłości: dziecięca, przyjacielska, braterska, siostrzana, narzeczeńska, małżeńska i rodzinna[19]. Należy zaznaczyć, że niezaspokojenie tej potrzeby prowadzi do tzw. „choroby sierocej", której główną przyczyną jest nieustający lęk z powodu braku kochającej osoby[20].

Kolejną potrzebą jest potrzeba rozwoju, zwana także potrzebą samorealizacji. Szczególnie w okresie przedszkolnym, dziecko dąży do tego, aby być silniejsze, zręczniejsze i mądrzejsze[21]. Ważną potrzebą dziecka jest także potrzeba uznania i szacunku. Dziecko lubi być podziwiane i dowartościowane, oczekuje na pochwały, bo to mobilizuje je do działania. Jeśli wszystko, czego dokonuje dziecko, jest przez środowisko rodzinne oceniane negatywnie, wówczas zaczyna ono wierzyć w swoją nieudolność, a rozwój jego funkcji psychicznych zostaje przyhamowany[22].

Każde dziecko odczuwa swoją niższość wobec dorosłych, dlatego pragnie być starszym i dostrzeżonym przez rodziców[23]. U małego dziecka występuje potrzeba przynależności. Pierwszą grupą, do której przynależy dziecko, jest rodzina, czyli matka i ojciec. Jeżeli rodzice uwzględniają tę potrzebę, to wówczas dziecko czuje się bezpiecznie i potrzebne w rodzinie. W przeciwnym razie dziecko rozpoczyna poszukiwanie środowiska dającego

[14] Tamże, s. 223.
[15] L. Marszałek, *Wiek przedszkolny – rozwój i zaburzenia*, Warszawa 2008, s. 30.
[16] J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002, s. 119.
[17] J. Kułaczkowski, *Rzeczywistość wychowawcza rodziny*, Stalowa Wola 2001, s. 56.
[18] Tamże, s. 56.
[19] E. Ozorowski, *Nieprzemijalna wartość rodziny*, „Studia nad Rodziną", nr 16/2005, s. 15-16.
[20] J. Wilk, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 119.
[21] H. Cudak, *Funkcje...*, dz. cyt., s. 199.
[22] H. Cudak, *Znaczenie...*, dz. cyt., s. 203.
[23] H. Filipczuk, *Koledzy i przyjaciele naszych dzieci*, Warszawa 1974, s. 89.

mu poczucie przynależności[24]. Oczekując od rodziców wiedzy na temat wychowania dziecka w okresie przedszkolnym, nie sposób ominąć cech osobowościowych „dobrego rodzica". Na pierwszym miejscu sytuuje się jego dobroć. Dobroć jest formą bycia i zarazem metodą oddziaływania wychowawczego[25]. Kolejną cechą jest pozytywne nastawienie do innych ludzi. Szczególny wymiar w tym obszarze ma również umiejętność respektowania podmiotowości dziecka i poczucie odpowiedzialności za dziecko. Istotną, ale jakże ważną cechą jest również empatia i takt rodziców. W procesie empatii następuje chwilowa i świadoma identyfikacja z drugim człowiekiem, której celem jest zrozumienie i wczucie się w sytuację drugiej osoby[26].

Do istotnych cech, jakimi powinien odznaczać się rodzic, należy jeszcze zaliczyć: zaufanie, wyrozumiałość, cierpliwość i tolerancję. Wszystkie wymienione przeze mnie cechy sprzyjają właściwej atmosferze wychowawczej, w której przestrzegana winna być godność człowieka, rozwijanie aktywności dziecka i jego inicjatywy, mające jakże znaczący wpływ na ocenę własnej wartości, a w perspektywie na osiąganie sukcesów[27].

Jeżeli wiedza rodziców w obszarze wychowania i potrzeb dziecka w okresie przedszkolnym jest niewystarczająca, wówczas dostrzega się wymiar różnego typu „błędów wychowawczych". Dość częstym błędem wychowawczym popełnianym przez rodziców jest przyjęcie zbyt rygorystycznego systemu wychowania względem dziecka. Dotyczy to głównie ograniczenia swobody dziecka oraz przesadnych wymagań, które przekraczają jego możliwości. Dziecko przeciążone obowiązkami, czuje się sfrustrowane i niedocenione. Innym błędem wychowawczym popełnionym przez rodziców jest nadmierna pobłażliwość, czyli przesadne podporządkowanie rodziców życzeniom i „zachciankom" dziecka, stawianie niskich wymagań i rozpieszczanie. Podobnie nadmiernie chronienie dziecka przed trudnościami sprawia, że nie nabywa ono odporności na inne sytuacje stresowe[28].

Oprócz błędów wychowawczych najczęściej popełnianych przez rodziców/wychowawców w procesie wychowania dziecka występują także trudności wychowawcze. Typowe trudności wychowawcze to kaprysy i upór. Kaprysy mogą być związane ze zwykłym przemęczeniem dziecka oraz podnieceniem nerwowym, szybko mijają one po zlikwidowaniu źródła. Natomiast upór przejawia się przekorą dziecka w stosunku do rodziców/wychowawców. Dziecko robi coś zupełnie, przeciwnego od tego, czego oczekują rodzice. W ten sposób prezentują swoje usamodzielnienie[29]. Natarczywie dążą do urzeczywistnienia własnych pragnień, na przekór zakazom i poleceniom dorosłym. Głównie dotyczy to tych dzieci, które dotychczas nie napotkały realnych przeszkód w realizowaniu własnych pragnień.

[24] J. Wilk, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 121.
[25] K. Radzik, *Osobowość wychowawcy w systemie zapobiegawczym ks. Bronisława Markiewicza*, Marki-Struga 1991, s. 10.
[26] Tamże, s. 12.
[27] P. Poręba, *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*, Warszawa 1981, s. 107.
[28] J. K. Olszewski, *Rola rodziny w powstawaniu zaburzeń emocjonalnych u dzieci*, „Problemy rodziny", nr 2-3/2000, s. 54.
[29] P. Poręba, *Pedagogizacja rodziców*, „Studia Warmińskie", nr VI/1969, s. 425.

Należy pamiętać o tym, że każda słabość ze strony rodziców i nieuzasadnione ustępstwo, deformują kształtującą się osobowość dziecka[30].

Dość często spotykaną trudnością wychowawczą u dziecka w wieku przedszkolnym jest pozorne kłamstwo, wynikające z wyobraźni dziecka, które na tym etapie życia nie jest w stanie oddzielić tego, co jest, a co nie jest rzeczywistością. Kłamstwo jest często przenoszeniem przez dziecko postaci ze świata baśni, fantazji do świata realnego[31]. Z czasem mogą pojawić się także kłamstwa prawdziwe, celowe i obmyślone. W tym miejscu zaczyna pojawiać się problem, bowiem rodzice są przeważnie bezradni wobec kłamstwa dziecka, zazwyczaj reagują na nie grożąc dziecku karami, nawet fizycznymi. Dziecko bojąc się kar cielesnych, tym bardziej kłamie. Po pewnym czasie kłamstwo może stać się nałogiem trudnym do usunięcia.

Dość często dzieci słyszą, że ich rodzice kłamią lub inne ważne dla nich osoby, wobec czego uczą się od nich tego, że wolno mijać się z prawdą[32]. Podsumowując, trudności wychowawcze wieku przedszkolnego, można przezwyciężyć pod warunkiem, że rodzice będą stosowali prawidłowe metody wychowania[33].

Istotną rolę w wychowaniu odgrywają relacje rodziców do dziecka. Mówimy tutaj o postawie rodzicielskiej, którą określa się, jako względnie stały sposób odnoszenia się do dziecka[34].

Postawy rodzicielskie w dużej mierze decydują o stylu wychowania, o doborze i skuteczności środków wychowawczych[35]. Ze względu na skutki postawy rodzicielskie dzielimy na pozytywne i negatywne.

Do postaw pozytywnych należy postawa akceptacji dziecka, czyli przyjęcie go takim, jakie ono jest. Rodzice dają dziecku do zrozumienia, że jest ono przez nich kochane i akceptowane. Akceptując dziecko, rodzice dają mu poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia z własnego istnienia[36]. Drugą pozytywną postawą rodzicielską jest współdziałanie z dzieckiem. Dziecko ma prawo do wyrażenia swojej opinii, czuje się wówczas potrzebne i dowartościowane. Takie współdziałanie powoduje, że dziecko staje się ufne wobec rodziców, zwraca się do nich po radę i pomoc, jest zadowolone z własnej pracy oraz wytrwałe i zdolne do współdziałania[37].

Inną pozytywną postawą rodzicielską jest rozumna swoboda, czyli własna samodzielność dziecka oraz wyrażanie podmiotowości w działaniu. Dziecko posiada w sobie dynamiczną tendencję do rozwoju, co wyraża się słownym określeniem „ja sam”[38].

---

[30] T. Nowogrodzki, *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1959, s. 106.
[31] M. Krajewska, *Kłamstwo w opinii sześciolatków*, „Wychowanie w przedszkolu”, nr 10/1999, s. 731.
[32] L. Marszałek, *Wiek przedszkolny...*, dz. cyt., s. 229.
[33] L. Nowogrodzki, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 109.
[34] M. Braun-Gałkowska, *Postawy rodzinne*, (w:) Materiały pomocnicze z psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej, (red.) T. Ożóg, Stalowa Wola 1996, s. 20.
[35] M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973, s. 33.
[36] Tamże, s. 58.
[37] J. Wilk, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 97.
[38] J. Kułaczkowski, *Teologia pedagogicznego wymiaru więzi małżeńskiej w rodzinie*, Rzeszów 2002, s. 73.

Uznanie swobody i aktywności rozwija u dziecka zdolność do kontaktów z rówieśnikami, uspołecznienie, pomysłowość, radosne usposobienie i dążenie do pokonywania przeszkód[39]. Ostatnią pozytywną postawą jest poznanie przez rodziców indywidualności dziecka. Rodzice kierują dzieckiem poprzez sugestie, stosują tłumaczenia i wyjaśnienia. Dziecko dokładnie wie, czego od niego oczekują rodzice[40].

Natomiast do negatywnych postaw rodzicielskich zalicza się w pierwszej kolejności postawę odtrącającą, cechującą się dużym dystansem uczuciowym i dominacją rodziców nad dzieckiem[41]. Opiekę nad nim uważają za przekraczającą ich siły, często krytykują dziecko, mają do dziecka podejście dyktatorskie i kierują dzieckiem przy pomocy rozkazów, stosując surowe kary i zastraszanie[42].

Kolejną negatywną postawą rodzicielską jest postawa unikająca. W takiej postawie obcowanie z dzieckiem nie sprawia rodzicom żadnej przyjemności, kontakt pomiędzy dzieckiem a rodzicami jest swobodny. Dziecko czuje się ignorowane i zaniedbane pod względem uczuciowym oraz opiekuńczym, staje się nieufne i bojaźliwe[43].

Następną postawą rodzicielską jest postawa nadmiernie chroniąca, polega ona na tym, że rodzice nie dopuszczają dziecka do samodzielności, nie doceniają jego możliwości, starają się usuwać wszelkie przeszkody i rozwiązywać za niego trudności. Dziecko takie jest mniej samodzielne w zdobywaniu wiadomości, umiejętności i sprawności[44]. W postawie tego typu, rodzice chcą być ciągle do dyspozycji dziecka. Postawa nadopiekuńcza głęboko zaburza zdolność dziecka do autokreacji i przystosowania społecznego[45]. Jeszcze inną postawą jest postawa nadmiernie wymagająca. W tym przypadku, rodzice z góry zakładają dostosowanie się dziecka do stawianych wymagań, dziecko znajduje się pod presją, by dorównać zakładanemu wzorowi. Konsekwencją takiej postawy jest ograniczenie swobody dziecka. Dziecku narzucane są sztywne reguły[46].

Do niewłaściwych postaw rodziców można zaliczyć także postawę mentorską, polegającą na nadmiernym upominaniu dziecka oraz stałym korygowaniu jego zachowania[47]. Inną postawą jest postawa autokratyczna, która wydaje się być całkowitym przeciwieństwem kontaktów partnerskich. W tej postawie rodziców dziecko zmuszane jest do bezwzględnego posłuszeństwa, egzekwowanego za pośrednictwem różnych kar[48].

Jeszcze inną postawą rodzicielską jest niestałość emocjonalna rodziców, która przejawia się w częstych zmianach stosowanych metod wychowawczych, będących konsekwencją aktualnego stanu emocjonalnego rodzi-

[39] J. Wilk, *Pedagogika…*, dz. cyt., s. 97.
[40] M. Ziemska, *Postawy…*, dz. cyt., s. 59.
[41] Tamże, s. 61.
[42] Tamże, s. 61.
[43] J. Kułaczkowski, *Teologia…*, dz. cyt., s. 73.
[44] Cz. Czapów, *Rodzina a wychowanie*, Warszawa 1968, s. 26.
[45] A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990, s. 199.
[46] M. Ziemska, *Postawy…*, dz. cyt., s. 63.
[47] Z. Skorny, *Psychologia zachowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1992, s. 44.
[48] Tamże, s. 44.

ców, nadmierną pobudliwością nerwową, zmiennością nastrojów, itp[49]. Ostatnią omawianą przeze mnie negatywną postawą rodzicielską jest zanik akceptacji, który polega na tym, że rodzice przestają okazywać dziecku uczucia dotychczas wobec niego wyrażane. Zwykle taka sytuacja powstaje po urodzeniu się najmłodszego dziecka w rodzinie, któremu rodzice zaczynają poświęcać dużo więcej uwagi[50].

Kończąc rozważania na temat postaw rodzicielskich należy nadmienić, że pozytywne postawy wpływają konstrukcyjnie na rozwój psychospołeczny dziecka i sprzyjają rozwojowi osobowości, natomiast postawy negatywne, prowadzą do licznych zaburzeń i nieprzystosowania społecznego[51].

Nie sposób nie dostrzec, że rodzice dziecka w wieku przedszkolnym mają zasadniczy i decydujący wpływ na kształtowanie jego osobowości. Podkreślić należy, że szczególnym zadaniem rodziców staje się przygotowanie do życia w grupie i określonej kulturze społecznej. Zdaniem badaczy przedmiotu w wychowaniu dziecka przedszkolnego szczególnego znaczenia nabierają takie czynniki jak: autorytet rodziców oraz ich postawy, więź zewnętrzna i wewnętrzna, jak również wspólne działanie – zgodne wypełnianie obowiązków i zadań. Zasób wiedzy rodziców w obszarze wychowania dziecka przedszkolnego sytuuje się w przestrzeni jego holistycznego rozwoju – fizycznego, psychiczno-emocjonalnego, etyczno-moralnego, społecznego, itp. Istotne jest zasygnalizowanie, że postawy rodzicielskie wobec dziecka mogą stwarzać warunki do prawidłowego rozwoju lub wpływać negatywnie na kształtowanie się osobowości. Zaangażowanie rodziców w przekaz wychowawczy ma decydujące znaczenie dla przyszłych losów dziecka przedszkolnego, szczególnie dla kształtowania się jego indywidualizmu.

## LITERATURA:

[1] Blaim A., *Biomedyczne problemy rozwoju dziecka*, (w:) Rodzina i dziecko, (red.) M. Ziemska, Warszawa 1979.

[2] Błasiak A., *Dom rodzinny i szkoła – środowiska współkształtujące osobowość dziecka*, (w:) Rodzina. Szkoła. Kościół, (red.) W. Kubik, Kraków 2000.

[3] Braun-Gałkowska M., *Postawy rodzinne*, (w:) Materiały pomocnicze z psychologii rozwojowej, wychowawczej i społecznej, (red.) T. Ożóg, Stalowa Wola 1996.

[4] Cudak H., *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, Warszawa 2000.

[5] Cudak H., *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999.

[6] Czapów Cz., *Rodzina a wychowanie*, Warszawa 1968.

[49] Tamże, s. 45.
[50] Tamże, s. 46.
[51] J. Wilk, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 99.

[7] Filipczuk H., *Koledzy i przyjaciele naszych dzieci*, Warszawa 1974.

[8] Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990.

[9] Kozłowska A., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1984.

[10] Krzysztoszek Z., *Zarys pedagogiki dla nauczycieli przedszkoli*, Warszawa 1975.

[11] Kułaczkowski J., *Rzeczywistość wychowawcza rodziny*, Stalowa Wola 2001.

[12] Kułaczkowski J., *Teologia pedagogicznego wymiaru więzi małżeńskiej w rodzinie*, Rzeszów 2002.

[13] Marszałek L., *Wiek przedszkolny – rozwój i zaburzenia*, Warszawa 2008.

[14] Nowogrodzki T., *Psychologia rozwojowa,* Warszawa 1959.

[15] Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984.

[16] Poręba P., *Psychologiczne uwarunkowania życia rodzinnego*, Warszawa 1981.

[17] Radzik K., *Osobowość wychowawcy w systemie zapobiegawczym ks. Bronisława Markiewicza*, Marki-Struga 1991.

[18] Sękowska Z., *Współzależność wychowania i rozwoju dziecka*, (w:) Wychowanie w rodzinie, (red.) F. Adamski, Kraków 1990.

[19] Siemek D., *Problemy wychowawcze wieku przedszkolnego*, Warszawa 1982.

[20] Skorny Z., *Psychologia zachowawcza dla nauczycieli*, Warszawa 1992.

[21] Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002.

[22] Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973.

**Czasopisma:**

[23] Krajewska M., *Kłamstwo w opinii sześciolatków*, „Wychowanie w przedszkolu", nr 10/1999.

[24] Olszewski J.K., *Rola rodziny w powstawaniu zaburzeń emocjonalnych u dzieci*, „Problemy rodziny", nr 2-3/2000.

[25] Ozorowski E., *Nieprzemijalna wartość rodziny*, „Studia nad Rodziną", nr 16/2005.

[26] Poręba P., *Pedagogizacja rodziców*, „Studia Warmińskie", nr VI/1969.

[27] Skreczko A., *Pedagogizacja rodziców w zakresie wychowania prorodzinnego dziecka*, „Studia nad Rodziną", nr 5/2001.

## STRESZCZENIE

**Zasób wiedzy rodziców w obszarze wychowania dziecka przedszkolnego**

Rodzice dziecka w wieku przedszkolnym mają zasadniczy i decydujący wpływ na kształtowanie jego osobowości. Szczególnym zadaniem rodziców staje się przygotowanie do życia w grupie i określonej kulturze społecznej. W wychowaniu dziecka przedszkolnego szczególnego znaczenia nabierają takie czynniki jak: autorytet rodziców oraz ich postawy, więź zewnętrzna i wewnętrzna, jak również wspólne działanie – zgodne wypełnianie obowiązków i zadań. Zasób wiedzy rodziców w obszarze wychowania dziecka przedszkolnego sytuuje się w przestrzeni jego holistycznego rozwoju – fizycznego, psychiczno-emocjonalnego, etyczno-moralnego, społecznego, itp. Postawy rodzicielskie wobec dziecka mogą stwarzać warunki do prawidłowego rozwoju lub wpływać negatywnie na kształtowanie się osobowości. Zaangażowanie rodziców w przekaz wychowawczy ma decydujące znaczenie dla przyszłych losów dziecka przedszkolnego, szczególnie dla kształtowania się jego indywidualizmu.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, wiek przedszkolny, rozwój dziecka, wiedza rodziców.

## SUMMARY

**The parent's knowledge resource in the area of raising a preschool child**

Parents of pre-school children have a fundamental and decisive influence on shaping a child's personality. An exceptional task of parents is to prepare children to live in society and in a specific social culture. In the education of pre-school children, factors such as parents' authority and perspective, external and internal bonds, and joint action – the systematic completion of duties and tasks are of particular importance. The scope of parents' knowledge in the area of pre-school child education is located in the area of its holistic development – physical, psycho-emotional, ethical – moral, social, etc. Parental views towards children may create the conditions for proper development or negatively affect the development of a child's personality. The involvement of parents in children's education is crucial for the future fate of pre-school children, especially in developing their individuality.

**Keywords**: upbringing, pre-school age, child development, parents' knowledge.

Magdalena Pluskota
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Wychowanie przedszkolne w Europie na przykładzie niemieckiego systemu edukacyjnego

## WSTĘP

W krajach Unii Europejskiej czas rozpoczęcia obligatoryjnej nauki szkolnej w większości sytuuje się w dolnej granicy obowiązku szkolnego, czyli w wieku 6 lat.

Państwa europejskie zgodne są co do faktu, że przedszkole stanowi pierwszy, ważny etap edukacji. Podkreślić należy jednak, że w różny sposób pojmowany jest jej główny cel. W krajach takich jak: Francja, Irlandia, czy Wielka Brytania przedszkole stanowi bezpośrednie przygotowanie do szkoły. Zajęcia są z reguły strukturyzowane, ukierunkowane na przekaz nauczyciela i kształcenie konkretnych umiejętności, niezbędnych w dalszej edukacji. Szczególny wymiar podejścia pedagogicznego do kwestii rozwoju dziecka widoczny jest w krajach skandynawskich, jak również w Niemczech, czy we Włoszech. W krajach tych przywiązuje się wagę do holistycznego rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka. Dziecko jako podmiot edukacji przedszkolnej w tych systemach nie jest formowane w obszarze konkretnych zagadnień, a jedynie stwarza mu się warunki i możliwości wielopłaszczyznowego rozwoju. W tym rozumieniu nauczyciel edukacji przedszkolnej pełni rolę przewodnika po świecie wartości – jednostki determinującej do podejmowania nowych wyzwań.

W niniejszym artykule przedstawiono specyfikę edukacji przedszkolnej na przykładzie niemieckiego systemu edukacyjnego.

## I. PRAWNE I ORGANIZACYJNE ZAŁOŻENIA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO W NIEMCZECH

Aktem prawnym sankcjonującym wymiar edukacji przedszkolnej w Niemczech jest „Ustawa o pomocy dla dzieci i młodzieży" kodeksu socjalnego (SGB VII) z 1990 r., będąca kontynuacją „Ustawy o sprawowaniu opieki społecznej nad młodzieżą" (Jugendwohlfahrtsgesetz) z 1961roku[1].

Najważniejszymi zapisami ww. dokumentów są kwestie dotyczące scedowania na poszczególne kraje związkowe, czyli landy organizacji i finansowania kształcenia na terenach lokalnie nieadministrowanych, z zachowaniem założeń programowych, przyjętych przez Ministerstwo Edukacji. Istotnym zapisem jest także zagwarantowanie każdemu dziecku w wieku od 3. do 6. roku życia miejsca w przedszkolu na terenie danego kraju związkowego, czyli landu. Jak wskazują stosowne dokumenty, dziecko ma zapewnione miejsce w przedszkolu wówczas, jeżeli przemawiają za tym względy pedagogiczne, socjalne lub rodzinne. Nie w każdym aspekcie jednak istnieje możliwość zagwarantowania pełnej opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym. Wskazywane są w tym względzie miasta takie, jak: Monachium czy Berlin, gdzie szeroko rozumianych instytucji przedszkolnych oraz wykwalifikowanych wychowawców przedszkolnych jest zbyt mało[2].

Uczęszczanie do przedszkola w Niemczech jest nieobowiązkowe, jednakże wspierane przez rząd federalny. Jak podkreśla Katarzyna Tomasik „większość [tego typu] placówek – ponad 70%-utrzymywana jest przez kościoły, organizacje dobroczynne i prywatne, a tylko 30% podlega władzom samorządowym"[3].

Należy pokreślić, że w Niemczech nie ma odgórnie przyjętego programu kształcenia. Powszechnie uważa się, że rząd federalny dysponuje ograniczonymi konstytucyjnie możliwościami oddziaływania w sferze polityki oświatowej. Wskazuje się także, że rola rządów krajowych w ogólnej polityce jest dominująca i niewiele miejsca pozostawia na samodzielne decyzje podejmowane na niższych szczeblach, tak regionalnym, czy lokalnym. Zaznaczyć jednak należy, że w nadzorze szkolnym zawsze uczestniczą parlamenty poszczególnych landów[4].

Istotnym elementem funkcjonowania systemu edukacyjnego w Niemczech jest prawo tworzenia własnego programu kształcenia. W dużej mierze programy różnicowane są poprzez aspekt ideologiczny, bądź organizacyjno – strukturalny. Wprowadzane są np. dodatkowe zajęcia z ochrony środowiska, lekcje z rytmiki, czy języka obcego[5].

Pod względem organizacyjnym należy wskazać, że maksymalny dzienny czas opieki sprawowanej nad dziećmi w przedszkolu wynosi 11 godzin,

---

[1] [https://de.wikipedia.org/wiki/Jugendwohlfahrtsgesetz] – 15.05.2019.

[2]. W. Rabczuk (red.), *Kształcenie przedszkolne i podstawowe w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994, s. 50

[3] K. Tomasik, *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym w Niemczech*, „Edukacja i Dialog", nr 9 – 10/2014, s. 28-31.

[4] E. Potulicka (red.), *Pedagogika porównawcza. System edukacji w krajach europejskich*, Kraków 2012, s. 122.

[5] Tamże.

a minimalny 4 godziny. Statystycznie, najczęściej dzieci odbierane są z przedszkola około godz. 15. 00. Godzinowy czas otwarcia placówek przedszkolnych jest zróżnicowany.

W dużych miastach przedszkola funkcjonują od 6. 30 do 19. 30, natomiast w małych miastach i wsiach od godz. 7. 00 do 16. 00 – 17. 00. Ilość wychowawców przypadająca na podopiecznych jest określana w każdym landzie indywidualnie. W przedszkolu państwowym w Bawarii na przykład 1 wychowawca przypada na 8,5 dzieci[6].

Dzieci, które po ukończeniu 6 r.ż, nie są z rożnych względów gotowe do podjęcia obowiązkowej nauki szkolnej na poziomie podstawowym, uczestniczą w jednorocznych zajęciach wyrównawczych, określanych mianem: „Vorschulen" lub „Schulkindergarten", będących odpowiednikiem polskiego oddziału przedszkolnego, tzw. „zerówki".

Uprawnieni do sprawowania pieczy przedszkolnej nad dziećmi są wychowawcy („Erzieher") lub opiekunowie („Kinderpfleger"). Wymagania stawiane podczas zatrudniania wychowawców to minimum 5 lat szkoły pedagogicznej (bez formalnego wymogu matury), w tym 2 lata praktyki zawodowej[7]. Opiekunowie muszą mieć skończoną trzyletnią szkołę pedagogiczną, będąca odpowiednikiem polskiej szkoły pomaturalnej. Obecnie, ze względu na brak wychowawców w wielu regionach Niemiec dopuszcza się zatrudnianie w przedszkolach osób bez wykształcenia pedagogicznego, bądź proponuje się im dodatkowe przeszkolenia.

Celem poprawy jakości pracy oraz warunków dzieci w przedszkolach państwo niemieckie przeznacza obecnie dodatkowe środki finansowe z budżetu państwa w wysokości 8,7 miliardów euro rocznie[8].

W zależności od kategorii jednostki prowadzącej przedszkole (placówki miejskie, przyparafialne, prywatne, samorządowe lub stowarzyszeniowe) indywidualizowane są zasady przyjęć do przedszkola[9].

Wspólne zasady przyjęć mają przedszkola miejskie. Zapisy trwają w nich zwykle w określonym terminie, np. listopada do kwietnia danego roku. Zapisu można dokonać poprzez system on-line „*kita-finder*", z uwzględnieniem maksymalnie siedmiu wybranych placówek lub w sposób tradycyjny w godzinach pracy przedszkola. Ogłaszanie listy zakwalifikowanych dzieci odbywa się na początku maja danego roku. Po tym terminie rodzice otrzymują list z potwierdzeniem lub odmową przyjęcia dziecka do przedszkola. W przypadku odpowiedzi odmownej w ciągu dwóch tygodni rodzic ma prawo do odwołania się od decyzji lub wpisania na listę oczekujących[10].

Wszystkie przedszkola, niezależnie od ich kategorii, organizują spotkania informacyjne, podczas których można nie tylko zarejestrować się, ale

---

[6] [https://www.br.de/nachrichten/bayern/grosse-unterschiede-bei-bayerischen-krippen,R1wgngk] – 15.05.2019.

[7] G. Kowalska, M. Mieczkowa, L. Polomska, E. Siebielec, *Przedszkola Unii Europejskiej*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 2/ 2005, s. 30.

[8] [https://www.businessinsider.de/kita-studie-zeigt-in-welchen-bundeslaendern-die-betreuungsschluessel-am-dramatischsten-sind-2018-8] – 01.06.2019.

[9] Tamże.

[10] Tamże.

także poznać placówkę, wymienić poglądy z kierownictwem i personelem, jak również umożliwić dziecku adaptację do nowych warunków. W większości dziecko zapisywane jest do przedszkola w wieku 3 lat. Zdarza się jednak przyjmowanie do przedszkola dzieci w wieku 2 lat i 10 miesięcy. W sytuacji, gdy dziecko urodziło się w grudniu lub w styczniu, zwykle musi czekać na przyjęcie do przedszkola aż do września, czyli do czasu, kiedy starsze dzieci kończę edukację przedszkolną. Generalnie obowiązuje zasada, że dziecko rozpoczyna edukację przedszkolną w tym roku kalendarzowym, w którym ukończyło 3. rok życia. Ze względu na niewystarczającą ilość miejsc w przedszkolach, władze zaostrzyły kryteria przyjęć, z uwagi na co nie każde dziecko ma szansę uzyskać miejsce. W pierwszej kolejności przyjmowane są dzieci osób samotnie je wychowujących, następnie dzieci z rodzin emigranckich, szczególnie wówczas, gdy dziecko nie posługuje się w wystarczającym stopniu językiem niemieckim lub też w środowisku domowym nie ma zapewnionych warunków rozwojowych. Zdarza się, że odmowę otrzymują dzieci, których oboje rodzice lub jedno z nich nie jest czynne zawodowo. Za zasadne należy uznać stwierdzenie, że im starsze jest jednak dziecko, tym większe szanse na otrzymanie statusu przedszkolaka[11].

## II. Wybrane koncepcje pedagogiczne w kontekście edukacji przedszkolnej na przykładzie Niemiec

Działalność przedszkoli niemieckich sytuuje się na fundamencie określonych koncepcji pedagogicznych i jest warunkowana polityką oświatową podmiotów finansujących daną jednostkę.

### 1. Przedszkole Marii Montessori

Metoda Marii Montessori za priorytet uznaje swobodny rozwój dzieci. Neguje system szkolny, tłumiący aktywność, a symbolizowany przez atrybut „szkolnej ławki". Uwydatnia prawdę, że głównym zadaniem pedagogiki jest wspieranie spontaniczności i twórczości dzieci oraz umożliwianie im holistycznego rozwoju[12].

Główną ideą koncepcji Marii Montessori jest postrzeganie dziecka jako niezależnej jednostki. W praktyce oznacza to, że dziecko samo rozstrzyga o kwestiach, np. związanych z zabawą. Stąd niezwykle rzadkie są w tym rozumieniu inicjatywy o charakterze zbiorowym lub grupowym.

Atutem tego systemu jest również m. in. to, że nauczyciel ma możliwość proponowania dzieciom różnych aktywności. Tego typu działania wspierają dzieci w dążeniu do niezależności i indywidualizmu. W tym modelu wychowawcy przyjmują rolę jednostki towarzyszącej dziecku. Nie jest to

[11] Tamże.
[12] E. Łatacz, *O metodzie Marii Montessori*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 1 (10)/1991, s. 23.

jednak postawa pozostawiania dziecka samemu sobie, ale wspierania i ukierunkowywania w myśl idei: „Pomóż mi to wykonać samemu"[13].

Do negatywów tej formy oddziaływania dydaktyczno – wychowawczego na poziomie przedszkolnym można zaliczyć stosunkowo wysokie opłaty, jak również odległość placówki od miejsca zamieszkania. Mając na względzie kwestie merytoryczne wskazać również należy, że nie wszystkie dzieci prawidłowo odnajdują się we wskazanym systemie. Problemem jest także samodzielna motywacja dziecka, czy dokonywany przez nie wybór zajęć[14].

## 2. Przedszkole Waldorfskie

Głównym zadaniem pedagogiki waldorfskiej Rudolfa Steinera jest determinowanie do rozumienia istoty człowieka i jego rozwoju w holistycznym powiązaniu ze światem i społeczeństwem. Celem jest wspieranie wielopłaszczyznowego rozwoju dziecka w przestrzeni myślenia, uczuć i woli. Wykładnikiem praktycznym są działania artystyczne oraz uczenie przez działanie[15].

Atutem tej formy przedszkolnej jest podążanie za dzieckiem i jego potrzebami rozwojowymi, niezależnie od aktualnej mody, presji społecznej czy ekonomicznej, co pozwala na szeroko rozumianą indywidualizację rozwoju[16].

Przedszkole typu waldorfskiego kładzie szczególny nacisk na rozwój społeczny dziecka, na jego przygotowanie do życia w społeczeństwie. Wiodącą ideą tego systemu wychowawczego jest formowanie dziecka przez pozytywne zachowania dorosłych. Podkreślić należy wagę stałych struktur programowych oraz rytuałów, zapewniających dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Szczególną rolę pełni wspieranie kreatywności dzieci poprzez działania bliskie naturze, a więc zabawy zgodne z rytmem pór roku, czy wykorzystanie zabawek z tworzyw naturalnych[17].

Do negatywów zalicza się, tak, jak w poprzedniej kategorii, stosunkowo wysokie koszty utrzymania dziecka w przedszkolu. Niektórzy wskazują też na odgórnie narzucany kierunek myślenia i rozwoju dziecka w obszarze szeroko rozumianej pedagogiki alternatywnej[18].

## 3. Przedszkole leśne

Pomysł przedszkoli leśnych zrodził się w Skandynawii, jednakże idea ta z roku na rok poszerza zasięg swego oddziaływania. Przedszkola tego typu zwykle lokalizowane są w miejscach inspirowanych naturą. Zajęcia odbywają się głównie na powietrzu. Przyjęło się uważać, że przedszkole leśne to

[13] Tamże, s. 24.
[14] Tamże, s. 25.
[15] J. Wasiukiewicz, *Pedagogika waldorfska w praktyce*, Gdańsk 2002, s. 7.
[16] Tamże.
[17] B. Balcerzak, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej R. Steinera – nauczanie w procesie rozwoju dziecka*, „Przyjaciel Dziecka", nr 7 – 8/1990, s. 20.
[18] Tamże, s. 21.

takie, w którym proporcja czasu spędzanego na powietrzu do czasu realizowanego w pomieszczeniu to 80% do 20%[19].

W Niemczech ta forma przedszkoli zakłada funkcjonowanie co najmniej jednego zamkniętego pomieszczenia. Ideą wiodącą tego nurtu jest kształtowanie odpowiedzialnych relacji z naturą, w myśl założenia, że człowiek jako część natury winien żyć w zgodzie z nią i drugim człowiekiem.

Atutem przedszkola leśnego jest kształtowanie przez dzieci umiejętności doświadczania natury wszystkimi zmysłami. Zwolennicy tej koncepcji wskazują na wzrost odporności dzieci, dzięki realizowaniu zajęć dydaktyczno – wychowawczych na powietrzu. Ważnym aspektem jest także szacunek do szeroko rozumianej natury i wzmacnianie przynależności do grupy. Przedszkole leśne otwiera również przestrzeń dla naturalnych pomocy dydaktycznych[20].

Wskazując na negatywne odniesienia do tego typu form organizacyjnych, mówi się o ograniczonym czasie pobytu dziecka w przedszkolu (do godz. 14. 00), jak również o ryzyku częstszych zachorowań, będących skutkiem realizowania zajęć na powietrzu nawet mimo niekorzystnej pogody[21].

### 4. Przedszkole integracyjne

Przedszkole integracyjne sprawuje opiekę zarówno nad dziećmi prawidłowo rozwijającymi się, jak i nad dziećmi z zaburzeniami rozwoju i niepełnosprawnymi. Celem tej koncepcji, wyrażonej w istocie przedszkola jest wzajemne uczenie się od siebie. Dzieci z szeroko rozumianymi zaburzeniami uczą się radzić sobie ze swoją niepełnosprawnością w środowisku przedszkolnym, zaś dzieci prawidłowo rozwijające się uczą się szacunku oraz niesienia pomocy dzieciom niepełnosprawnym.

Atutem przedszkola integracyjnego jest indywidualne tempo pracy oraz zajęcia wspomagające rozwój dzieci z zaburzeniami lub niepełnosprawnością. Ważnym aspektem jest też mniejsza ilość dzieci w grupie oraz większa liczba wychowawców przedszkolnych. Nadrzędnym pozytywem jest jednak kształtowanie postaw tolerancji i szacunku w środowisku przedszkolnym[22].

Negatywne aspekty to również, jak w poprzednich typach – zwiększone opłaty przedszkolne, ale także – wbrew pierwotnym założeniom – zbyt mała liczba pedagogów – specjalistów w obszarze integracyjnym, często także niedostosowanie ogólnych warunków przedszkolnych do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych[23].

---

[19] [https://www.lesnadroga.pl] – 30.06.2019.

[20] M. Pieprzyk, *Funkcjonowanie leśnych przedszkoli – Waldkindergaerten – w Niemczech a obraz dzieciństwa we współczesnym świecie*, „Kultura – społeczeństwo – edukacja", nr 1 (7)/2015, s. 122.

[21] Tamże.

[22] G. Hundertmarck (red.), *Uczymy się żyć razem. Niepełnosprawne dzieci w przedszkolu*, Warszawa 1993, s. 35.

[23] Tamże.

### 5. Przedszkole dwujęzyczne

Przedszkole dwujęzyczne opiera się na koncepcji dwujęzyczności. Model tego typu przedszkoli – w kontekście systemu niemieckiego – jest znaczący zwłaszcza w dzielnicach, gdzie odsetek obcokrajowców jest szczególnie wysoki. Według statystyk liczba takich przedszkoli na terenie Niemiec potroiła się w ciągu ostatnich lat. W zglobalizowanym świecie ważna staje się więc umiejętność posługiwania się językami obcymi, a ich nauka winna być inicjowana już na poziomie przedszkola. Dwujęzyczne przedszkole promuje również edukację wielokulturową, wyrażającą się w idei tolerancji i szacunku dla odmiennych kultur.

Wśród licznych pozytywów tej formy kształcenia na poziomie przedszkolnym wymienia się atrakcyjną dla dzieci naukę drugiego języka obcego poprzez zabawę. Mankamentem przedszkoli dwujęzycznych może być brak wystarczającej kadry w tym obszarze.

## ZAKOŃCZENIE

Od kilkunastu lat wczesna edukacja dziecka i opieka nad najmłodszymi w obszarze edukacji przedszkolnej jest jednym z priorytetów Unii Europejskiej. Kluczowe dane, dotyczące tego obszaru działalności edukacyjno – wychowawczej w Europie, wskazują na znaczące osiągnięcia w kontekście realizacji wspólnych celów. Eksponuje się również warunki, organizację, proces dydaktyczny, a także sytuację kadry opiekuńczej i dydaktycznej w europejskich przedszkolach.

Jednym z najważniejszych celów europejskiej strategii „Europa 2020" jest zapewnienie najmłodszym dobrego startu poprzez upowszechnienie wysokiej jakości opieki i wczesnej edukacji, w tym edukacji przedszkolnej.

W kontekście priorytetów unijnych dostrzega się troskę, ukierunkowaną na najmłodszych w kontekście wyrównywania szans kobiet i mężczyzn na rynku pracy. Obecnie kontekst ten ulega rozszerzeniu, nie chodzi bowiem tylko o zagwarantowanie miejsc w przedszkolach, lecz również o wysokiej jakości wymiar edukacji i opieki, prowadzącej do wszechstronnego rozwoju dzieci. W myśl badań międzynarodowych uczęszczanie do przedszkola zapewnia dzieciom lepszy start edukacyjny.

Wszystkie kraje europejskie wyznaczają cele edukacyjne, związane z postępami i rozwojem indywidualnym dziecka. Cele te są określane w oficjalnych regulacjach, mających na celu poprawę warunków edukacji i opieki. Powyższe cele najczęściej są formułowane dla placówek typu przedszkolnego, a dotyczą osobistego, emocjonalnego i społecznego rozwoju dziecka.

## LITERATURA:


### Monografie i prace pod redakcją:

[1] Hundertmarck G. (red.), *Uczymy się żyć razem. Niepełnosprawne dzieci w przedszkolu*, Warszawa 1993.

[2] Potulicka E. (red.), *Pedagogika porównawcza. System edukacji w krajach europejskich*, Kraków 2012.

[3] Rabczuk W. (red.), *Kształcenie przedszkolne i podstawowe w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994.

[4] Wasiukiewicz J., *Pedagogika waldorfska w praktyce*, Gdańsk 2002.

### Wydawnictwa periodyczne/czasopisma:

[5] Balcerzak B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej R. Steinera – nauczanie w procesie rozwoju dziecka*, „Przyjaciel Dziecka", nr 7 – 8/1990.

[6] Kowalska G., Mieczkowa M., Polomska L., Siebielec E., *Przedszkola Unii Europejskiej*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 2/ 2005, s. 30.

[7] Łatacz E., *O metodzie Marii Montessori*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 1 (10)/199.

[8] Pieprzyk M., *Funkcjonowanie leśnych przedszkoli – Waldkindergaerten – w Niemczech a obraz dzieciństwa we współczesnym świecie*, „Kultura – społeczeństwo – edukacja", nr 1 (7)/2015.

[9] Tomasik K., *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym w Niemczech*, „Edukacja i Dialog", nr 9 – 10/2014.

### Zasoby internetowe

[10] [https://de.wikipedia.org/wiki/Jugendwohlfahrtsgesetz] – 15.05.2019.

[11] [https://www.br.de/nachrichten/bayern/grosse-unterschiede-bei-bayerischen-krippen,R1wgngk] – 15.05.2019.

[12] [https://www.businessinsider.de/kita-studie-zeigt-in-welchen-bundeslaendern-die-betreuungsschluessel-am-dramatischsten-sind-2018-8] – 01.06.2019.

[13] [https://www.lesnadroga.pl] – 30.06.2019.

## STRESZCZENIE

**Wychowanie przedszkolne w Europie na przykładzie niemieckiego systemu edukacyjnego**

W ostatnim czasie na poziomie europejskim dostrzega się wzrost zainteresowania edukacją przedszkolną. W krajach Unii Europejskiej nadzór nad kształceniem oraz opieką nad dzieckiem realizuje Minister Edukacji we współpracy z Ministrami resortów: Kultury, Zdrowia i Pomocy Społecznej. Zasadniczym celem wychowania przedszkolnego jest przygotowanie młodego człowieka do życia w społeczeństwie oraz wyposażenie go w określoną wiedzę i umiejętności, ważne do dalszego rozwoju i kształcenia. Powyższy cel wytyczają dokumenty polityki oświatowej poszczególnych krajów. W większości krajów europejskich cel ten jest w sposób bezpośredni formułowany w programach kształcenia dla przedszkoli. Różnice w wyżej wymienionym zakresie tkwią w sposobie osiągania celu, który uzależniony jest od stopnia, w jakim w danym kraju rozwój dzieci wspomagany jest przez edukację instytucjonalną wraz z obowiązującymi standardami nauczania i wychowania.

## SUMMARY

**German educational system as an example of pre-school education in Europe**

Over the last few years there is an increasing interest of the European countries in pre-primary education establishments, which aid the family led process of children's education. In countries of the European Union, generally the Minister of Education takes care of the educational conditions and childcare custody, working in cooperation with ministers of other agencies, e.g. of Health, Social Welfare and Culture. The primary objective of pre-school education is to prepare a child for life in society, and also equip them with the adequate knowledge and skills necessary to continue further growth and education. The objective is determined by documents of educational policy of each individual country. In most countries, it is directly formulated in training schemes for kindergartens. Differences in the extent of the above mentioned scope lie in the way of achieving the goal, which in turn depends on the degree to which the growth of children in a given country is supported by the institutional education together with applicable contents of education.

Ks. Stanisław Łupiński
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Ochrona dziecka w prawie polskim, europejskim i międzynarodowym

## WSTĘP

Dziecko od chwili poczęcia przez narodzenie podlega prawnej ochronie. Zaczynając od prawa krajowego, które jest zawarte w Konstytucji i ustawach przez prawo europejskie oraz międzynarodowe, do ludzkiego traktowania w rodzinie, szkole i na ulicy gdzie dziecko przebywa. Dziecko to najmniejsza istota ludzka i najbardziej bezbronna, potrzebująca nie tylko opieki osób dorosłych, lecz i przede wszystkim prawnej ochrony. Jako istota mała nie tylko wiekiem czy wzrostem, ale całą osobą, wymaga opieki i wsparcia ze strony państwa, wspólnoty europejskiej, międzynarodowej i każdej innej, by dziecko chronić i zapewnić mu bezpieczeństwo.

Małe dziecko otrzymuje poczucie bezpieczeństwa pod sercem matki i zaraz po urodzeniu i w dalszych latach, szczególnie ze strony rodziców, którzy są bezpośrednimi opiekunami i wychowawcami. To rodzicom prawo krajowe, europejskie i międzynarodowe zapewniać prawną ochronę w podejmowaniu ważnych decyzji przez przekazanie niezbędnych środków do rozwoju i wychowania dziecka. Bezpieczeństwo na początku drogi spoczywa odpowiedzialnie na rodzicach. Rodzice są pierwszymi edukatorami, także w wyborze przedszkola czy pierwszych klas szkoły podstawowej.

Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej zapewnia w swych postanowieniach ochronę obywateli od poczęcia do naturalnej śmierci. W Konstytucji jest zapewnione prawo do życia, ochrony zdrowia oraz opieki i wychowania. Ponadto Konstytucja zapewnia prawną ochronę w opiece rodziców lub innych osób czy instytucji z nimi zrównanych do wychowania i kształcenia zgodnie z obowiązującymi przepisami. Inne ustawy regulują prawo do opieki, wychowania i edukacj, począwszy od prawnych wymogów w tym zakresie. Dotyczy to prawa do edukacji w przedszkolu i szkole podstawowej, począwszy od jej pierwszych klas.

Prawo europejskie, podobnie jak prawo zjednoczonych narodów w Unii Europejskiej, zapewnia prawną ochronę dzieci na kontynencie europejskim. W prawie europejskim jest zagwarantowane prawo do życia, ochrony zdrowia i edukacji każdego dziecka państw tego kontynentu. Na początku prawo rodziców do posiadania potomstwa, a następnie prawo do życia każdego poczętego dziecka. Po osiągnięciu pewnego wieku, dziecko ma prawo do edukacji. Najczęściej w krajach kontynentu europejskiego, dziecko zaczyna edukację w przedszkolu w wieku około trzech lat, a następnie w szkole podstawowej czy zwanej elementarną w wieku sześciu lub siedmiu lat, w Polsce jest do dobrowolne.

Prawo międzynarodowe skupia swoje przepisy w podstawowych prawach Organizacji Narodów Zjednoczonych, których siedziba znajduje się w Nowym Jorku, jak też w innych organizacjach i przepisach jak UNESCO. Wśród praw podstawowych znajduje się prawo do życia, opieki i wychowania. Ponadto są wyraźnie wyszczególnione wśród praw ONZ, prawa które nazwane zostały prawami człowieka, a w nich prawo do eudukacji, czyli prawo do nauki, bardzo związane z prawem do rozwoju dziecka i obywatela. Ogólne pojęcie prawa do nauki zawiera w sobie edukację dziecka od pierwszych lat jego życia. Na początku edukacja w rodzinie, a następnie w instytucjach edukacyjnych, jak przedszkole i szkoła podstawowa.

## 1. OCHRONA DZIECKA W PRAWIE POLSKIM

Prawo polskie, na pierwszym miejscu, zawarte jest w Konstytucji, jako najwyższym hierarchicznie dokumencie, które stoi na straży praw dziecka. Konstytucja z 1997 roku, jako najwyższej rangi akt prawny w kraju, w artykule 18-mnastym mówi, że: „małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną Rzeczpospolitej Polskiej". Postanowienia Konstytucji dają rodzicom prawo do wychowania dzieci zgodnie z ich przekonaniami. Proces wychowania powinien opierać się na poziomie dojrzałości dziecka, wolności sumienia, wyznania i przekonania (art. 48 ust. 1). Przepis kontytucyjny pozwala rodzicom zapewnienie dzieciom wychowania i nauczania moralnego oraz religijnego (art. 53 ust. 3). Zgodnie z przepisem najwyższego prawa, dziecko ma prawo do ochrony przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją (art. 72 ust. 1). Nikt, w tym dziecko, nie może być poddane torturom, ani okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu i karaniu oraz stosowaniu kar cielesnych (art. 40). Rodzina jest prawnie chroniona w podstawowych postanowieniach konstytucyjnych, a bardziej szczególowo i konkretnie przede wszystkim w Kodeksie Rodzinnym i Opiekuńczym, Kodeksie Cywilnym, Kodeksie Postępowania Cywilnego oraz w Kodeksie Pracy i Kodeksie Karnym.

W polskim ustawodawstwie, problemy rodziny reguluje Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy, który określa zawieranie małżeństwa, ustanie małżeństwa, relacje majątkowe małżonków, obowiązki alimentacyjne, pochodzenie dziecka, stosunki między rodzicami i dziećmi, instytucję przysposobienia i opieki oraz kurateli. Na podstawie tego Kodeksu podejmowane są

decyzje w sprawach materialno-prawnych przy orzecznictwie sądów rodzinnych.

W Kodeksie Karnym jest wymienionch szereg przestępstw, które są przeciwko dziecim i młodzieży. Przepisy tego Kodeksu zapewniają bezpieczeństwo osobiste dziecka i jego prawidłowy rozwój (art. 207). Szczególnym przepisom ochrony podlegają przestępstwa nadużyć seksualnych wobec dzieci. Osoby małoletnie poniżej piętnastego roku życia, a według nowych rozwiązań, poniżej szestnastego roku życia, którzy są niedojrzali seksualnie i niezdolni do wyrażania woli w tym zakresie, są chronine specjalnymi przepisami przed obcowaniem płciowym i innymi czynnościami seksualnymi (art. 200 ust. 1). Prawnie chronione jest udostępnianie dziecku przedmiotów o charakterze pornograficznym (art. 202 ust. 2). Wiąże się to ze sprawdzaniem dziecięcej pornografii wraz z jej rozpowszechnianiem (art. 202 ust. 3). Zakazana jest też bezwzględnie eksploatacja prostytucji osób małoletnich (art. 204 ust. 3). Kodeks Karny chroni też małoletnich przed wykorzystaniem do zajęć upakarzających, które mogą przynosić korzyść materialną (art. 104).

Z ochroną małoletnich wiąże się wiele ustaw, takich jak ustawa z 26 października 1982 roku, o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, co powoduje zakaz sprzedaży alkoholu do lat osiemnastu, dotyczy to napojów do 1,5 % czystego alkoholu (art. 15 ust. 2). Przestępstwem wg Kodeksu Karnego, jest też rozpijanie małoletniego (art. 208). Jest wiele przepisów prawnych, które chronią najmłodszych przed narkomanią. Ustawa z 29 lipca 2005 roku, o przeciwdziałaniu narkomanii, zakazuje w sposób bezwzględny do posiadania środków odurzających lub substancji psychotropowych i nakłaniania do użycia tekiego środka lub substancji. Kolejna ustawa z 28 listopada 2003 roku, o zmianie ustawy o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych, chroni małoletnich przed negatywnymi skutkami palenia. Ustawa zakazuje sprzedaży wyrobów tytoniowych w placówkach i obiektach, gdzie przebywają dzieci i młodzież. Ponadto zakaz obejmuje reklamy wyrobów tytoniowych w kinach, mediach i prasie, która jest przeznaczona do najmłodszych. Zakaz ma na celu wyeliminowanie dostępu do wyrobów tytoniowych tym, którzy nie ukończyli osiemnastego roku życia.

Poddani szczególnej ochronie są małoletni, ktorzy rozpoczęli pracę. Zgodnie z prawem pracy, nie wolno zatrudniać tych, którzy nie ukończyli piętnastego roku życia. Ponadto Kodeks Pracy normuje małoletnim, skrócony czas pracy, zakaz pracy w godzinach nadliczbowych i w godzinach nocnych.

Przepisy Kodeksu Cywilnego tylko pośrednio chronią rodzinę. Posiada tylko przepisy w zakresie udziału małoletniego w obrocie prawnym i prawie spadkowym. Zaś w Kodeksie Postępowania Cywilnego są regulacje posiadające wpływ na pozycję rodziny, w zakresie zwolnienia z kosztów sądowych wobec osób, które prowadzą proces o ustalenie ojcostwa i osoby podejmujące roszczenia alimentacyjne.

Każde dziecko wymaga szczególnej opieki ze strony osób dorosłych w miejscu, gdzie się wychowuje, w domu rodzinnym i szkole. Gdyby w te miejsca wkradła się przemoc, to moralnym obowiązkiem każdego jest na-

tychmiastowa reakcja i ochrona bezbronnych. Do ochrony dziecka są powołane instytucje państwowe i społeczne. Zgodnie z Kodeksem Praw Dziecka, powołano Komitet Praw Dziecka (art. 43). Zgodnie z Konwencją Praw dziecka, Komitet ten czuwa nad przestrzeganiem tych praw i bada postępy w realizacji tych praw. W Polsce prowadzą działalność: Komitet Ochrony Praw Dziecka, Ogólnopolskie Pogotowie Ofiar Przemocy w Rodzinie i Rzecznik Praw Dziecka. Do zadań tych instytucji należy podejmowanie wysiłków na rzecz pełnego i harmonijnego rozwoju dziecka, ochrony małoletnich przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem, demoralizacją, zaniedbywaniem i złym traktowaniem (art. 3). Ponadto został uruchomiony bezpłatny numer telefonu tzw. niebieska linia, do której mogą dzwonić ofiary z prośbą o radę i pomoc.

## 2. OCHRONA DZIECKA W PRAWIE EUROPEJSKIM

Ochrona dziecka przed przemocą, została podjęta przez państwa europejskie. Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, bezpośrednio nie odnosi się do praw dzicka, lecz chroniąc prawa ogólne człowieka, dotyczy również najmłodszych. Konwencja ta w sposób szczególny chroni życie rodzinne (art. 8). W tej ochronie znajduje się prawo do nauki. Państwo, wypełniając swoje funkcjie w zakresie wychowania i nauczania, uznaje prawo rodziców do zpaewnienia wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi. Ten obowiązek odnosi się nie tylko do nauczania, ale też do wychowania. Działalność wychowawcza, jako proces organizacji życia w szkole, dotyczy też problemu dyscypliny w szkole z możliwością stosowania kar.

We Włoszech, dokładnie na północy w Turynie, dnia 18 października 1961 roku podpisano Europejską Kartę Socjalną. Karta ta obejmuje opieką rodzinę pod względem spraw ekonomicznych, prawnych i społecznych. Obejmuje też szczególną opieką i ochroną dzieci. Karta broni dzieci przed przemocą fizyczną i moralną. Ponadto karta ta określa limity wiekowe przy zatrudnieniu. Nie pozwala na zatrudnienie poniżej piętnastego roku (art. 7 ust. 1). Pozwala na lekką pracę, która nie szkodzi zdrowiu, moralności i kształceniu dziecka. Wiek zatrudnienia może być podwyższony, przy niektórych pracach, niebezpiecznych, lub szkodliwych zdrowiu (art. 7 ust. 2). W sposób zasadniczy jest zabroniona praca nocna dzieci (art. 7 ust. 8). Osobom poniżej szestnastego roku życia, czas pracy powinien być skrócony (art. 7 ust. 4). Czas pracy osób młodocianych, który został przeznaczony na szkolenie, może za zgodą pracodawcy, być wliczony w dzień pracy (art. 7 ust. 6). Pracujący poniżej osiemnastego roku życia, mają prawo do płatnego urlopu w ciągu roku, nie krótszego niż trzy tygodnie (art. 7 ust. 7).

Dnia 25 stycznia 1996 roku została podpisana Europejska Konwencja o Wykonywaniu Praw Dzieci, która ma na celu ochronę praw najmłodszych. Tę Konwencję Polska ratyfikowała rok pod podpisaniu w 1997 roku. Konwencja ta przyznaje dzieciom prawo do udziału w procesach osobiście lub za pośrednictwem innych osób czy instytucji, czy też ich informowania

o postępowaniu przed organem sądowym (art. 1). Dzieci powinny mieć prawo do udziału w postępowaniu, dotyczącym ich spraw rodzionnych.

Komitet Ministrów Rady Europy dnia 10 września 1997 roku przyjął Rekomendację (R 97, 13 pod tytułem: Ochrona świadków przed wszelkimi próbami zastraszenia a prawo do obrony. Komitet zaleca, by wprowadzono specjalne środki, służące ochronie rodziny przed przestępczością. Poddaje uwadze odmienne traktowanie dorosłych i dzieci ze szczególną ochroną interesów dzieci w toku postępowania.

Rada Europy ponadto ogłosiła i przyjęła szereg rezolucji i rekomendacji, które mają na celu ochronę małoletnich przed przemocą. To są prawne gwarancje i zabezpieczenia służące ochronie najmłodszych.

## 3. OCHRONA DZIECKA W PRAWIE MIĘDZYNARODOWYM

Ochroną praw człowieka na forum międzynarodowym zajmuje się Organizacja Narodów Zjednoczonych, która 1945 roku w San Francisco przyjęła Kartę Narodów Zjednoczonych. We wstępie tego dokumentu państwa zobowiązały się do przywrócenia wiary w podstawowe prawa człowieka, a w nim godność i wartość człowieka, równość praw mężczyzn i kobiet oraz narodów wielkich i małych.

Zgromadzenie Ogólne ONZ dnia 10 grudnia 1948 roku przyjęło Powszechną Deklarację Praw Człowieka. Powszechna Deklaracja już we wstępie określa, że chce stać na straży tych praw i wolności, które w poszczególnych narodach je zapewnią przez nauczanie i wychowanie. Ponadto Deklaracja wskazuje na podstawowe prawa człowieka, twierdząc, że wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi, tak pod względem swej godności jak i swych praw (art. 1). Wszyscy ludzie są obdarzeni rozumem i sumieniem, a powinni wobec siebie postępować w duchu braterstwa. Według Deklaracji, każdy człowiek ma obowiązki wobec społeczności, w której jest możliwy swobodny i pełny rozwój jego osobowości (art. 29 ust. 1). Powszechna Deklaracja jest przesłaniem skierowanym do każdego człowieka, a szczególnie do dzieci.

Zgromadzenie Ogólne dnia 16 grudnia 1966 roku, przyjęło rezolucję jako Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, którą Polska ratyfikowała 18 lutego 1977 roku, gdzie przyjęto zobowiązanie do ochrony rodziny, jako naturalnej i podstawowej komórki społeczeństwa (art. 23). Pakt zakazuje dyskryminacji dziecka ze względu na rasę, kolor skóry, płeć, język, religię, pochodzenie społeczne i sytuację majątkową. Zapewnia Pakt prawo do korzystania ze środków ochrony, jakie przysługują małoletniemu ze strony rodziny, społeczeństwa i państwa (art. 24 ust. 1).

Dnia 16 grudnia 1966 roku Zgromadzenie Ogólne uchwaliło Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych, który Polska ratyfikowała 18 marca 1977 roku, gdzie wskazano na potrzebę ochrony dzieci i młodzieży przez zapewnienie opieki bez dyskryminacji ze względu na pochodzenie, czy inne przyczyny. Według Paktu, państwo ma obowiązek chronić młodych pracowników przed wyzyskiem ekonomicznym. Pakt zakazuje pracy nieletnich w warunkach szkodliwych moralności, zdrowiu i życiu czy rozwojowi (art. 10 ust. 3). Ochrona praw dziecka nie jest już jedynie

postulatem etyki, lecz obowiązującym prawem, ze względu na narastające przypadki przemocy. Każde dziecko ma prawo do należnego mu szacunku i szczzególnej opieki. Gwarantem tych praw są umowy międzynarodowe, ratyfikowane przez większość państw na całym świecie.

W 1924 roku Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom przyjął Deklarację Praw Dziecka zwaną Genewską, w której zapisano, że mężczyźni i kobiety ze wszystkich narodów uznają by dać dziecku wszystko co posiada najlepszego w sferze swych obowiązków w jego rozwoju. W ten sposób doceniono w dziecku podmiotowość i potrzebę ochrony jego praw podstawowych.

Niewątpliwie ważnym wydarzeniem w 1959 roku było w Zgromadzeniu Ogólnym ONZ ogłoszenie Deklaracji Praw Dziecka. Składa się ona z dziesięciu punktów, ktore zapewniają każdemu dziecku opiekę i należne prawa. Po raz pierwszy w Deklaracji pojawiło się pojęcie interesu dziecka.

W ochronie praw dzicka, ważną rolę odegrała Polska, która 7 lutego 1978 roku zgłosiła Konwencje o Prawach Dziecka. Projekt Konwencji przyjęło Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1989 roku. Czasem jest ona nazywana światową konstytucją praw dziecka. W Konwencji przyjęto potrzebę traktowania dzieci jako samodzielne podmioty ze szczególnym uwzględnieniem opieki i ochrony prawnej (art. 3). Konwencja Praw Dziecka jest pierwszym dokumentem o zasięgu międzynaroodowym, w którym znajduje się tak szeroki katalog praw dziecka. Dwie Deklaracje z 1924 i 1959 roku określają prawa dziecka do opieki i ochrony, zaś Konwencja zawiera postanowienia prawne w zakresie praw i osobistych wolności. Konwencja definiuje dziecko jak każdą istotę ludzką poniżej osiemnastego roku życia, chyba, że wiek pełnoletności uzyska wcześniej, zgodnie z obowiązującym prawem (art. 1).

Każde państwo, ktore ratyfikowało Konwencję, zobowiązało się w ten sposób do przestrzegania praw i wolności dziecka, bez względu na płeć, rasę, kolor skóry, język, religię, poglądy polityczne, status majątkowy, niepełnosprawność, czy jakąkolwiek inną sytuację (art. 2). Konwencja w swych prawach kieruje się interesem dziecka, jako zasadą podstawową w czynnościach podejmowanych w sprawie dziecka (art. 3,21). W Konwencji oprócz odniesień do międzynarodowych dokumentów znajduje się m.in.: prawo do obywatelstwa (art. 7), ochrona przed nielegalnym transferem za granicę (art. 11), prawo do najwyższego poziomu zdrowia i udogodnień w zakresie leczenia chorob i rehabilitacji zdrowotnej (art. 24), ochrona przed wyzyskiem seksualnym (art. 34), ochrona przed innymi formami wyzysku (art. 30). Zapisy Konwencji chronią dziecko przed wszelkimi formami przemocy fizycznej lub psychicznej, krzywdy i zaniedbania, czy złego traktowania bądź wyzysku, w tym wykorzystywania w celach seksualnych (art. 19). Państwa, które Konwencję ratyfikowały, zobowiązały się do ochrony dzieci przed torturami czy okrutnym, nieludzkim lub poniżającym traktowaniem i karaniem (art. 37). Konwencja chroni dzieci przed wszelkimi formami wyzysku, też wykonywaniem pracy niebezpiecznej (art. 32 i 36). Ponadto Konwencja chroni najmłodszych przed narkomanią (art. 33), uprowadzeniem i handlem (art. 35), a także przed aktywnym uczestnictwem w konfliktach zbrojnych (art. 38).

Zgromadzenie Ogólne ONZ w 2000 roku wezwało państwa, które ratyfikowały Konwencję do ratyfikowania rezolucji w formie protokołów, wprawdzie fakultatywnych w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne, w sprawie sprzedaży dzieci, prostytucji dziecięcej i pornografii dziecięcej. Protokoły fakultatywne zakazują angażowaniu osób poniżej osiemnastego roku życia w działania zbrojne, czy wcielania siłą do wojska i ograniczania możliwości ochotniczego wstępowania przed uzyskaniem pełnoletności (art. 1 i 3). Drugi z protokołów zakazuje sprzedaży, seksualnego wykorzystywania dzieci i zmuszania ich do pracy, czy transferu ich organów do zysków.

W zakresie prawa międzynarodowego jest wiele innych dokumentów, które mają prawnie chronić dziecko przed handlem i prostytucją. Dnia 15 grudnia 1920 roku, Zgromadzenie Ligi Narodów przyjęło Rezolucję w sprawie Handlu Kobietami i Dziećmi. W Genewie 30 listopada 1921 roku została podpisana Międzynarodowa Konwencja o zwalczaniu handlu kobietami i dziećmi. Dnia 20 października 1947 roku ta Konwencja została zamieniona Protokołem przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych. Dnia 2 grudnia 1949 roku została przyjęta Konwencja w sprawie zwalczania handlu ludźmi i eksploatacji prostytucji (art. 20).

Dnia 3 czerwca 2005 roku wydano uwagi ogólne stosowane do wszystkich dzieci, które znajdują się poza krajem obywatelstwa, do dzieci opuszczonych i oddzielonych. Wymienione dokumenty o randze międzynarodowej to bogaty zbiór aktów prawnych, ktore chronią dziecko przed przemocą i każdym przejawem nieludzkiego traktowania. Ochrona prawna dziecka należy do podstawowych obowiązków osób i instytucji, ze względu na bezbronność a też i ludzką godność.

## ZAKOŃCZENIE

Ochrona prawna dziecka należy do zasadniczych praw każdego człowieka, szczególnie małego i bezbronnego. Dziecko od chwili poczęcia i narodzenia, a także pierwsze lata życia aż do uzyskania pełnoletności podlega prawnej ochronie. Jak wynika z badań, że mimo prawnej ochrony, dzieci narażone są na różne niebezpieczeństwa związane z przemocą. Dziecko, mimo wielu prawnych zabezpieczeń jest narażone, niestety ze strony rodziny, szkoły i innych miejsc, gdzie przebywa na przemoc fizyczną, psychiczną i moralną. Może mieć to złe traktowanie dziecka na jego zdrowie a nawet na utratę życia.

Prawo polskie zapisane w Konstytucji i innych ustawach oraz przepisach prawnych, zabezpiecza dziecko przed różnymi zagrożeniami w rodzinie, szkole i na ulicy. Prawo to pozwala dziecku na ochronę przed różnymi zagrożeniami i powinno być traktowane podmiotowo. Dziecko, które ma prawo do prawnej ochrony, może występować w swoich sprawach osobiście lub przez osoby i instytucje do tego uprawnione. Temu procesowi ma sprzyjać państwo przez różne formy opieki i pomocy prawnej. Szacunek wobec dziecka i jego praw powinien należeć do priorytetów wszystkich obywateli i państwa na poziomie rodziny, szkoły i innych miejsc gdzie ono przebywa.

Podobne do polskich są rozwiązania prawne Unii Europejskiej, do której Polska dołączyła w 2004 roku. Unijne prawo podobnie chroni dzieci przed przemocą, dając im prawa na poziomie osoby dorosłej. Zwraca to prawo szczególną uwagę na podmiotowość dziecka we wszystkich sprawach życia społecznego. W swych prawach UE zabezpiecza dziecko przed zagrożeniami, które mogą stać się przyczyną przemocy, a nwet przestępstwa wobec ich bezbronności. Dziecko od poczęcia do narodzenia przez okres dziecięcy do małoletności i aż do osiągnięcia pełnoletności, czyli lat osiemnastu jest prawnie chronione.

Duże znaczenie w ochronie dziecka mają regulacje prawne o zasięgu międzynarodowym. Jedną z ważniejszych instytucji w ochronie praw i podstawowych wolności jest Organizacja Narodów Zjednoczonych z siedzibą w Nowym Jorku, w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. Do tej ochrony w znacznym stopniu przyczyniła się Polska, która ukazując jakie podstawowe prawa posiada dziecko. Każde państwo w tym i Polska przez ratyfikację tych prawnych rozwiązań wobec dzieci, zobowiązała się do ich przestrzegania. Ważnym elementem tych rozwiązań prawnych jest dostrzeżenie interesu dziecka, by ono było bezpieczne przed zagrożeniami i dobrze chronione.

## LITERATURA:

[1] Andrzejewski M., *Prawna ochrona rodziny*, Warszawa 1999, s. 140.

[2] Błeszyński J.J., Rodkiewicz-Ryżek A., *Ochrona praw dziecka w świetle standardów polskich i międzynarodowych*, w: Pedagogia Christiana, 2/30 (2012), Toruń 2012, s. 95-109.

[3] Czyż E., *Prawa dziecka*, Warszawa 2002, s. 13-14.

[4] *Europejska Karta Socjalna*, Dz. U. z 1999 r., nr 8, poz. 67.

[5] *Europejska Konwencja o Wykonywaniu Praw Dzieci*, Dz. U. Z 2000 r., nr 107, poz. 1128.

[6] Konarska-Wrzosek V., *Ochrona dziecka w polskim prawie karnym*, Toruń 1999, s. 49-120.

[7] *Karta Narodów Zjednoczonych*, Dz. U. 1947, nr 23, poz. 90.

[8] *Kodeks Cywilny*, Dz. U. z 1964 r., nr 16, poz. 93.

[9] *Kodeks Postępowania Cywilnego*, Dz. U. z 1964 r., nr 43, poz. 296.

[10] *Kodeks Pracy*, Dz. U. Z 1974 r., nr 24, poz. 141.

[11] *Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy*, Dz. U. z 1964 r., nr 9, poz. 59.

[12] *Konstytucja Rzeczpospolitej Polskiej*, Dz. U. Z 1997 r., nr 78, poz. 483.

[13] *Konwencja o Prawach Dziecka*, Dz. U. Z 1991 r., nr 120, poz. 526.

[14] *Konwencja o zwalczaniu handlu kobietami i dziećmi*, Dz. U. z 1925 r., nr 125, poz. 893.

[15] *Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, Dz. U. z 1993 r., nr 61, poz. 284.

[16] *Konwencja w sprawie zwalczania handlu ludźmi eksploatacja prostytucji*, Dz. U. z 1952 r., nr. 41, poz. 278.

[17] *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych*, w: B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik (opr.), *Prawa człowieka. Wybór dokumentów* międzynarodowych, Toruń 1999, s. 22-47.

[18] *Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych*, w: B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik (opr.), dz. cyt., s. 62-75.

[19] *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*, w: B. Gronowska, T. Jasudowicz, C. Mik (opr.), dz. cyt., s. 12-20.

[20] *Protokół Fakultatywny do Konwencji Praw Dziecka w sprawie Angażowania Dzieci w Konflikty Zbrojne*, [http://www.senat.gov.pl].

[21] *Protokół Fakultatywny do Konwencji Praw Dziecka w sprawie Sprzedaży Dzieci, Prostytucji Dziecięcej i Pornografii Dziecięcej*; zob. Także E. Czyż, dz. cyt., s. 19.

[22] *Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi*, Dz. U. z 1982, nr 35, poz. 230.

[23] *Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii*, Dz. U. Z 2005 r., nr 179, poz. 1485.

[24] *Ustawa o rzeczniku Praw Dziecka*, Dz. U. z 2000 r., nr 6, poz. 69.

[25] *Ustawa o zmianie ustawy o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych*, Dz. U. z 2003 r., nr 229, poz. 2274.

## STRESZCZENIE

**Ochrona dziecka w prawie polskim, europejskim i międzynarodowym**

Ochrona dziecka należy do podstawowych praw człowieka. Taką ochronę zapewnia prawo polskie, europejskie i międzynarodowe. Powstało wiele rozwiązań prawnych, które zabezpieczają dziecko przed różnymi zagrożeniami. Dotyczy to szczególnie bezpieczeństwa dziecka w rodzinie, szkole i na ulicy. Ważnym elementem ochrony prawnej dziecka jest uznanie jego

podmiotowości. W przepisach prawa międzynarodowego pojawiło się pojęcie interes dziecka. Prawo polskie, europejskie i międzynarodowe chroni dziecko i daje mu należne prawa i wolności jak każdemu człowiekowi i obywatelowi. Bezbronność dziecka ma prawo do opieki i prawnej ochrony ze strony osób dorosłych i instytucji, w tym państwa.

**Słowa kluczowe:** rodzina, dziecko, prawo, ochrona.

## SUMMARY

**Child protection in Polish, European and intrrnational law**

Child protection is one of the basic human rights. Polish, European and international law ensures such protection. Many legal solutions have been created that protect the child against various threats. This applies especially to the safety of the child in the family, school and on the street. An important element of the child's legal protection is the recognition of his subjectivity. The concept of the child's interest appeared in the provisions of international law. Polish, European and international law protects the child and gives him due rights and freedoms as every human being and citizen. The vulnerability of a child is entitled to care and legal protection by adults and institutions, including the state.

**Keywords:** family, child, law, protection.

Beata Świątek
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Trening krytycznego myślenia jako metoda pracy wychowawczo-profilaktycznej z uczniem w szkole

Szkoła jest miejscem, w którym, w jednym czasie, funkcjonuje duże grono dzieci i młodzieży. Uczniowie wchodząc w interakcje społeczne oddziałują na siebie w różnorodny sposób, prezentując różne zachowania. Niektóre z nich, z punktu widzenia przyjętych norm i zasad, można uznać za szkodliwe. Ważne wydaje się, wyposażenie uczniów w umiejętność stosowania strategii rozwiązywania problemów w oparciu o zasady krytycznego myślenia.

Profilaktyka szkolna zakłada istnienie pewnego rodzaju zachowań uznanych za złe, którym można w jakiś sposób zapobiec[1]. Celem profilaktyki, w tym rozumieniu jest przeciwdziałanie „złemu zachowaniu", które zagraża dzieciom i młodzieży, którego wystąpienie teraz lub w przyszłości zdaje się wysoce prawdopodobne[2]. Działania profilaktyczne mogą opierać się na różnych modelach teoretycznych. Nurtem szeroko wykorzystywanym w projektowaniu działań wychowawczo-profilaktycznych jest nurt poznawczy. Rozwijanie kompetencji myślenia oraz dostarczanie wiedzy ma szerokie związki z profilaktyką szkolną. Wielu badaczy podkreśla je w swoich opracowaniach np. J. Fraser[3]; C. Gerding-Salas[4]; D. Gile[5]; G. Kostopoulou[6];

[1] J. Salamucha, *Pojęcie profilaktyki (analiza semiotyczna)*, „Roczniki Pedagogiczne", 8(4), 2017, s. 7-48.
[2] J. Kołodziejczyk, *Podstawy działań profilaktycznych*, (w:) R. Porzak, red., *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*, Fundacja „Masz Szansę", Lublin 2019, s. 9-10.
[3] J. Fraser, *The Translator Investigated. Learning from Translation Process Analysis*, *The Translator,* no. 2 (1), 1996, s. 65 -79.
[4] C. Gerding-Salas, *Teaching translation: problems and solutions*, *Translation Journal,* no. 4(3), 2000, s. 1–11.
[5] D. Gile, *Integrated Problem and Decision Reporting as a translator training tool*, *JoSTrans, The Journal of Specialised Translation,* nr 2, 2004, s. 2-20.
[6] G. Kostopoulou, *The Role of Coherence in Text Approaching and Comprehension: Applications in Translation Didactics*, *Meta: Translators' Journal,* 52 (1), (2007), s. 146–155.

J. Wróblewski[7], A. Kisielewicz[8].

Wpływ na sytuację szkolną dziecka ma to, w jaki sposób ocenia ono swoje możliwości, zdolności[9]. Osoby przejawiające większą elastyczność, optymizm i nadzieję, w większym stopniu mogą uniknąć bezradności intelektualnej. W świetle informacyjnego modelu bezradności[10] najważniejsze jest koncentrowanie się na przyszłych stanach rzeczy, tych które osoba chce osiągnąć lub takich których chce uniknąć[11]. Przypuszczać można, że uczniowie oceniając negatywnie swoją sytuację szkolną mogą doznawać spadku funkcjonowania poznawczego. Istotą wyczerpania poznawczego jest ograniczenie dostępu do zasobów poznawczych takich jak uwaga czy pamięć robocza[12]. Konsekwencją jest zahamowanie procesów wytwarzania nowych pomysłów rozwiązania problemu, unikanie wysiłku poznawczego, a także pogorszenie wykonywania złożonych zadań poznawczych[13].

Z drugiej strony warto zaznaczyć (pomijając stan wyczerpania poznawczego), że pewna część rozumowań i formułowanych opinii jest automatyczna i bezrefleksyjna, podatna na błędy, wpływają na nie: skrzywienia poznawcze, stereotypy i uprzedzenia. Argumentowanie i podejmowanie decyzji zapada, w oparciu o niepełne informacje, często pod presją. Błędne wybory skutkują czasami wysoką ceną, zarówno materialną, a także w kontekście jakości życia. Myślenie, czyli rozumowanie, interpretacje, oceny i decyzje – może być w pewnym stopniu wolne od błędów, jeśli poddaje się je refleksji[14].

Wprowadzanie do edukacji treningów krytycznego myślenia może umożliwić dzieciom zmianę punktu widzenia, poszerzenie możliwości, uniknięcie pułapek bezradności intelektualnej. P. Jagodzinski i R. Wolski[15] podają, że aby poradzić sobie z nauką w XXI wieku, każdy musi posiadać umiejętności krytycznego myślenia, wiedzę i umiejętności w zakresie umiejętności cyfrowych, umiejętność korzystania z informacji, umiejętność korzystania z mediów oraz mistrzowskie technologie informacyjne i komunikacyjne.

---

[7] J. Wróblewski, *Sensitizing learners to multiple equivalence*, (w:) *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*, Ł. Bogucki (ed), Cambridge, Cambridge Scholars 2010, s. 51- 68.

[8] A. Kisielewicz, *Logika i argumentacja. Praktyczny kurs krytycznego myślenia.* PWN: Warszawa 2017, s.

[9] G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1995, s. 12

[10] G. Sędek, M. Kofta, *When Cognitive Exertion Doesnot Yield Cognitive Gain: Toward an Informational Explanation of Learned Helplessness*, „Journal of Personality and Social Psychology" 1990, s. 58.

[11] G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa 1995.

[12] D. Doliński, *Orientacja defensywna*, Warszawa 1993, s. 56-59.

[13] M. Kofta, G. Sędek, *Wyuczona bezradność: podejscie informacyjne* (w:) M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, Wydawnictwo Nakom: Poznań 1993, s. 25-33.

[14] W. Friedrich, J. Sikora, *Wspieranie krytycznego myślenia jako cel w edukacji specjalistycznej z zakresu psychologii*, Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2016, t. XXV, s. 175–185.

[15] P. Jagodzinski, R. Wolski, *Assessment of Application Technology of Natural User Interfaces in The Creation of a Virtual Chemical Laboratory*, Journal of Science Education and Technology, 24(1), 2015, 16-28.

Szczególne znaczenie ma wprowadzanie treningów krytycznego myślenia do klas i grup dziecięcych i młodzieżowych. Młodzi ludzie mają tendencję do oceniania poprawności swoich własnych opinii. Przy porównywaniu własnych opinii z opiniami innych osób nie jest obojętne, kogo wybiera się do porównań. Na ogół wybierani są ludzie, którzy pod jakimś względem są podobni do osoby porównującej się. Tak, więc poprawność swoich opinii jednostka ocenia na ogół porównując je z opiniami innych osób, których poglądy nie są krańcowo rozbieżne z jej własnymi[16]. S. Mika podkreśla, że gdyby ludzie nie mieli możliwości oceniania swoich opinii bądź porównywania ich z opiniami innych, wówczas opinie te byłyby bardzo mało trwałe. Aspekt ten podkreśla również A Gańczarczyk[17], dla którego np. młodzież jest grupą znacznie bardziej sugestywną niż osoby dorosłe. Szczególnie mocno wpływają na nich postawy osób znaczących w środowisku oraz formułowane przez nie oceny. Przejmowane oceny poprzedzają niemal każdą podejmowaną decyzję odnośnie akceptacji czy odrzucenia wartości. Wydaje się więc ważne, aby edukacja i wychowanie koncentrowały się na nauczeniu młodych ludzi krytycznego myślenia, inicjowania refleksji.

Zdaniem R. Ennisa posiadanie dyspozycji do krytycznego myślenia, pozwala:

- szukać alternatyw (hipotez, wyjaśnień, wniosków, planów, źródeł) i być dla nich otwartym;
- zatwierdzić pozycję w takim zakresie, w jakim tylko jest to uzasadnione dostępnymi informacjami;
- poważnie rozważyć punkty widzenia inne niż ich własne.
- reprezentować stanowisko uczciwie i jasne (zarówno własne, jak i innych)[18].

Trening krytycznego myślenia zasadza się na uczeniu wyjaśniania, wnioskowania oceny oraz tworzenia subpozycji i integrowania umiejętności[19]. Elementy treningu to: zidentyfikowanie tezy, kwestii, pytania lub wniosku, analizowanie argumentów, zadawanie i odpowiadanie na pytania dotyczące wyjaśnień i / lub kwestionowania, określanie warunków i definicji sędziów oraz zajmowanie się dwuznacznością. Ocena podstaw decyzji polega na ocenie wiarygodności źródeł, obserwowaniu i ocenianianiu raportu z obserwacji. Natomiast wnioskowanie polega między innymi: identyfi-

[16] S. Mika, *Społeczne podstawy zachowania* [w:] T. Tomaszewski, Psychologia, PWN: Warszawa 1975, s. 161

[17] A. Gańczarczyk, *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego: Katowice 1994, s. 34

[18] R. H. Ennis, *Goals for Critical Thinking Curriculum,* [w:] *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking,* ed. by A.L. Costa, Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria 1985, s. 66-103.

[19] K. Wieczorek, *Ocena Argumentów w kontekście nauczania krytycznego myślenia*, Studia semiotyczne, t. XXXII, nr 1 (2018), s. 83–106; G. Watson, E.M. Glaser, (1991). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual.* Psychological Corporation: London, s. 8.

kowaniu sformułowanego założenia, wydedukowaniu i osądzeniu. Tworzenie subpozycji i integrowanie umiejętności to:

1. rozważenie i rozumowanie w taki sposób, aby spór lub wątpliwość kolidowała z myśleniem (myślenie suppozycyjne);
2. integrowanie innych umiejętności i dyspozycji w podejmowaniu i obronie decyzji[20].

Podsumowując można założyć, że rozbudzanie myślenia krytycznego wymaga stosowania określonych procedur i ćwiczeń. Dotyczą one głównie uruchomienia procesów wnioskowania, rozpoznawania założeń, dedukcji, interpretacji oraz argumentacji. Zajęcia dotyczące krytycznego myślenia podzielić można na dwie części: grupową i indywidualną. Zasadne wydaje się rozpocząć od zajęć grupowych, w których uczniowie mogą zapoznać się z zasadami myślenia krytycznego. W początkowej fazie treningu ważne jest przećwiczenie podstaw krytycznego myślenia, a następnie przechodzenie do coraz bardziej skomplikowanych operacji związanych z analizą codziennych, wynikających z życia problemów szkolnych takich jak *przeciwdziałanie łamaniu norm szkolnych*, *zwiększenie bezpieczeństwa na terenie szkoły, prowadzenie wolontariatu szkolnego, zdrowy tryb życia.* Omawianie z młodzieżą trudnych problemów wymaga pewnego poziomu sprawności w krytycznym myśleniu. Przede wszystkim w zakresie wnioskowania, rozpoznawania założeń, dedukcji, interpretacji oraz argumentacji

## WNIOSKOWANIE

Wnioskowanie to formułowanie konkluzji na podstawie pewnych zaobserwowanych lub domniemanych faktów. Na przykład, jeśli światła są włączone w restauracji i można usłyszeć dochodzącą z restauracji muzykę, można wywnioskować, że jest otwarta. Ale to wnioskowanie może być albo nie być właściwe. Istnieje możliwość, że ktoś nie wyłączył światła oraz radia, lub jest tam impreza zamknięta. Wnioskowanie wymaga uważnego zbadania faktów oraz przeprowadzenie kilku dróg rozumowań oddzielnie. Chodzi o prześledzenie dróg: zdecydowanie prawdziwej, prawdopodobnie prawdziwej, niepełnej ze względu na informacje, prawdopodobnie fałszywej, zdecydowanie fałszywej. Jednym z prostych ćwiczeń rozwijających wnioskowanie jest podanie uczniom tezy do przemyślenia, np. *„Dwa tysiące uczniów uczestniczyło w konferencji dla studentów w Poznaniu. Na tej konferencji dyskutowano na temat rasowych stosunków oraz znaczenia osiągnięcia trwałego spokoju na świecie. Były to problemy wybrane przez uczniów jako najbardziej ważne w dzisiejszym świecie”*. Młodzież uczestnicząca w warsztatach krytycznego myślenia, ma za zadanie:

- zastanowić się nad prawdziwością tezy;

[20] R. H. Ennis, *Logic in teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall 1969, s. 16-27.

- stworzyć kilka własnych konkluzji na temat uczestnictwa uczniów w konferencji;

W kolejnej części ćwiczenia prowadzący daje uczniom listę konkluzji, które uczniowie mają ocenić. Podane konkluzje mogą być: zdecydowanie prawdziwe, prawdopodobnie prawdziwe, niepełne ze względu na informacje, prawdopodobnie fałszywe, zdecydowanie fałszywe. Wśród podanych konkluzji, może być więcej niż jedna zdecydowanie fałszywa oraz prawdopodobnie fałszywa

Przykłady konkluzji:

1. *Grupa uczniów, która brała udział w konferencji wykazała się większym zainteresowaniem społecznymi problemami niż większość nastolatków.*
2. *Większość uczniów nie dyskutowała wcześniej na temat, poruszony na konferencji, w szkołach*
3. *Uczniowie przyjechali z wszystkich stron kraju.*
4. *Uczniowie dyskutowali głównie o problemach stosunków gospodarczych*
5. *Niektórzy nastoletni uczniowie czuli, że jest warto omówić problemy relacji rasowych i sposoby osiągania pokoju na świecie.*

Dokonane przez uczniów oceny należy poddać dyskusji, uzasadniając ich prawdziwość lub fałsz. Konkluzja pierwsza jest prawdopodobnie prawdziwa, ponieważ, jak powszechnie wiadomo, większość nastolatków nie okazuje tak poważnie zainteresowania problemami społecznymi. Nie można wskazać tego jako zdecydowanie prawdziwego na podstawie podanych faktów, ponieważ podane fakty nie dotyczą innych nastolatków. Jest także możliwe, że część zgłoszonych uczniów wzięła udział w konferencji głównie dlatego, że chcieli wyrwać się w weekend z domu. Konkluzja druga jest prawdopodobnie fałszywa, ponieważ rosnąca świadomość uczniów na te tematy prawdopodobnie wynikała przynajmniej częściowo z dyskusji z nauczycielami i kolegami z klasy. Konkluzja trzecia zawiera niewystarczającą ilość danych, ponieważ nie ma dowodów na takie rozumowanie. Konkluzja czwarta jest zdecydowanie fałszywa, ponieważ w zaprezentowanej tezie jest wskazane, że na temat dyskusji wybrano zagadnienia stosunków rasowych oraz znaczenia osiągnięcia pokoju na świecie. Konkluzja piąta jest zdecydowanie prawdziwa, ponieważ ten wniosek jest wyciągnięty z podanych faktów: „*Na konferencji dyskutowano na temat rasowych stosunków oraz znaczenia osiągnięcia trwałego spokoju na świecie”.*

Inną tezą, którą można przedyskutować z uczniami, ćwicząc wnioskowanie, jest np.: *„Nauka pokazuje, że stosunkowo dłużej żyją kobiety niż mężczyźni. W Polsce kobiety żyją 79 lat a mężczyźni 71 lat. Nie jest duża, jeśli w ogóle, różnica w długości życia pomiędzy kobietami i mężczyznami, którzy mają ten sam przebieg kariery zawodowej i lat pracy oraz poziom*

*stresu zawodowego. Długość lat pracy, obciążenie zawodowe, poziom stresu zawodowego jest znacznie wyższy w przypadku mężczyzn niż kobiet".*

Propozycje rozumowania:

1. Najprostszym sposobem, aby wyeliminować różnice w długości życia może być ujednolicenie wieku emerytalnego dla kobiet i mężczyzn.
2. Ludzie z wysokimi dochodami są w lepszej pozycji, aby uniknąć śmierci niż osoby z niskimi dochodami.
3. Jest niższy poziom umieralności wśród mężczyzn ze stosunkowo spokojną karierą zawodową i stabilnym dochodem, niż wśród mężczyzn z burzliwą karierą zawodową i stresującymi wydarzeniami w karierze zawodowej.
4. Czy mężczyźni mają lepsze czy gorsze warunki pracy nie robi to różnicy dla ich śmiertelności, ponieważ najwięcej ludzi w Polsce umiera w wypadkach komunikacyjnych oraz w wyniku samobójstw.

Podsumowując, warto podkreślić, że ważną umiejętnością modelowaną w tym obszarze, jest poszukiwanie różnych dróg myślenia oraz śledzenie ich prawdziwości. Uczniowie muszą uważnie zbadać fakty i przeprowadzić kilka oddzielnych dróg rozumowania. Są to umiejętności szczególnie istotne, z punktu widzenia rozwiązywania problemów wychowawczych, pokonywania niepowodzeń szkolnych i edukacyjnych.

## ROZPOZNAWANIE ZAŁOŻEŃ

Założenie jest czymś, co zakłada się lub przyjmuje za pewnik. Kiedy Kasia mówi: „Będę wykwalifikowanym lekarzem w ciągu czterech lat", przyjmuje za pewnik, że będzie żyła za cztery lata, że przejdzie odpowiednie egzaminy i podobne rzeczy.

Rozwijając myślenie krytyczne w obszarze rozpoznawania założeń, można przeprowadzić następujące ćwiczenie: wyobraźcie sobie, że planując wycieczkę organizator mówi: „*Musimy zaoszczędzić czas w dojeździe zatem lepiej polećmy samolotem*".

Uczniowie uczestniczący w warsztatach, mają za zadanie:

- zastanowić się nad zawartymi w tezie założeniami - stworzyć kilka własnych założeń;
- ocenić podane założenia pod względem ich prawdziwości.

Młodzież otrzymuje, listę założeń, które mogą wynikać z tezy, ich zadaniem jest ocenić ich poprawność:

1. Podróż samolotem zajmie mniej czasu niż skorzystanie z innych środków transportu.
2. Usługa samolotowa dostępna jest przez co najmniej część odległości do celu wycieczki.

3. Podróż samolotem jest wygodniejsza niż podróż pociągiem.

Dokonane przez uczniów sądy należy poddać dyskusji, uzasadniając ich prawdziwość lub fałsz. Założenie pierwsze jest prawdziwe, ponieważ prędkość samolotu jest większa, w porównaniu prędkościami innych środków transportu, więc podróż samolotem umożliwia dotarcie do miejsca docelowego w krótszym czasie. Założenie drugie jest prawdziwe, ponieważ aby zaoszczędzić czas samolotem, musi istnieć możliwość lotu samolotem. Założenie trzecie jest fałszywe – założenie nie jest zawarte w tezie – teza ma związek z oszczędzaniem czasu i nie mówi nic o wygodzie ani o żadnym innym konkretnym trybie podróży.

Modelując myślenie krytyczne w obszarze rozpoznawania założeń można omówić z młodzieżą wiele różnych tez, np.:
„Musimy zaoszczędzić pieniądze, wybierzmy camping zamiast hotelu"
„Musimy dbać o ruch, wybierzmy wycieczkę rowerem zamiast samochodem"
„Musimy ćwiczyć język polski, wybierzmy czytanie lektur zamiast oglądanie filmów"
„Musimy dbać o zdrowie, dlatego wybieramy wodę zamiast słodkich napoi"
„Musimy dbać o rozwój, dlatego wybieramy chodzenie do szkoły zamiast wagarów"

Do każdego twierdzenia należy stworzyć 3 założenia i poddać je grupowej burzy mózgu.

## DEDUKCJA

Dedukcja to pewien *„rodzaj rozumowania logicznego, mającego na celu dojście do określonego wniosku na podstawie założonego wcześniej zbioru przesłanek"*. Rozumowanie dedukcyjne przechodzi od ogółu do szczegółu. Cechy danej kategorii przypisuje się obiektom, należącym do tej kategorii, np. *„Wszyscy uczniowie piszą klasówki. Kasia jest uczennicą. Kasia pisze klasówki"*. W treningu krytycznego myślenia kształtowanie myślenia dedukcyjnego opiera się na przedstawieniu zbioru przesłanek, a następnie kilku sugerowanych wniosków. Uczniowie oceniają, czy w wnioski wynikają z przesłanek czy też nie.

Uczniowie uczestniczący w warsztatach, mają za zadanie:

- zastanowić się nad zawartymi w komunikacie przesłankami;
- stworzyć własny wniosek;
- wskazać poprawny wniosek wśród kilku podanych.

**Tabela 1. Przykłady ćwiczeń rozwijających myślenie dedukcyjne, cz. 1**

| Przesłanki | Wnioski do przemyślenia | *Poprawna odpowiedź** |
|---|---|---|
| 1. Jeśli rower Adama nie działa, to musi on iść do szkoły pieszo.<br>2. Rower Adama dzisiaj nie działa. | *a) Adam może jechać rowerem*<br>*b) Adam musi iść dziś do szkoły pieszo*<br>*c) Adam może jechać autobusem* | *Adam musi iść dziś do szkoły pieszo* |
| 1. Jeśli samochód na parkingu nie należy do Pana X, to jest czarny.<br>2. Samochód na parkingu nie należy do Pana X. | *a) Samochód jest czarny*<br>*b) Samochód nie jest czarny*<br>c) *Samochód nie jest np. czerwony* | *Samochód nie jest czarny* |
| 1. Jeśli Fred nie pójdzie na film, czuje się źle następnego dnia.<br>2. Fred poszedł na film ostatniej nocy. | *a) Fred nie czuje się dziś źle.*<br>*b) Fred czuje się dziś źle.*<br>*c) Fred czuje się dziś bardzo dobrze.* | *Fred nie czuje się dziś źle.* |
| 1. Jeśli tu jest X, to jest tu także Y<br>2. Tu jest X. | *a) Tu jest Y*<br>*b) Tu jest X*<br>c) *Tu jest Q* | *Tu jest Y.* |
| 1. Jeśli foki są ptakami to potrafią latać.<br>2. Foki nie są ptakami. | *a) Foki potrafią latać*<br>*b) Foki nie potrafią latać*<br>c) *Foki potrafią pływać* | *Foki nie potrafią latać* |

Źródło: Opracowanie własne.

Każde zadanie należy poddać dyskusji grupowej, uruchamiając burzę mózgów nad uzasadnieniami przyjętych odpowiedzi. Przykładem może być zadanie, w którym uczniowie najpierw zastanawiają się nad przesłankami zawartymi w tekście:

*Niektóre święta są deszczowe.*

*Wszystkie deszczowe dni są nudne.*

Następnie zapoznają się z proponowanymi wnioskami:

1. Żadne słoneczne dni nie są nudne.
2. Niektóre święta są nudne.
3. Niektóre święta nie są nudne.

Następnie tworzą uzasadnienia:

- pierwsza przesłanka jest fałszywa, ponieważ nie można stwierdzić na podstawie komunikatu, czy słoneczne dni są nudne; niektóre mogą być, inne nie;
- druga przesłanka jest prawdziwa – wniosek musi wynikać z komunikatu, według niego deszczowe święta są nudne;

- trzecia przesłanka jest fałszywa - wniosek nie wynika z komunikatu, mimo że można to wiedzieć, że niektóre święta są bardzo przyjemne.

Inne przykłady ćwiczeń rozwijających myślenie dedukcyjne prezentuje tabela 2.

**Tabela 2. Przykłady ćwiczeń rozwijających myślenie dedukcyjne, cz. 2**

| Przesłanki | Wnioski do wyboru | Poprawna odpowiedź |
|---|---|---|
| 1. Tomek gra w piłkę tylko jeśli ma rękawiczki do piłki.<br>2. Tomek nie ma rękawiczek do piłki. | a) Tom gra w piłkę.<br>b) Tom nie gra w piłkę.<br>c) Tom szuka rękawiczek. | ..... |
| 1. Jeśli Ania żyje w zielonym domu, to jej nazwisko to Xxx.<br>2. Ania nie żyje w zielonym domu | a) Nazwisko Ani to Xxx<br>b) Nazwisko Ani to nie Xxx<br>c) Nazwisko Ani to Yyy | ..... |

Źródło: Opracowanie własne.

## INTERPRETACJA

Ćwiczenia w zakresie interpretacji składają się z krótkiego opisu i kilku sugerowanych wniosków. Uczniowie mają za zadanie ocenić, czy każda z proponowanych konkluzji logicznie wywodzi się z informacji podanej w opisie, np.: w podręczniku do języka polskiego podano, że: *„Badanie wzrostu ilości słów u dzieci w wieku od ośmiu miesięcy do sześciu lat dowodzi, że ilość słów wzrasta od 0 słów w wieku od ośmiu miesięcy do 2.562 słów w wieku sześciu lat".*

Proponowane wnioski:

1. Żadne z dzieci w tym badaniu nie nauczyło się mówić w wieku sześciu miesięcy.
2. Wzrost słownictwa jest najwolniejszy w okresie, gdy dzieci uczą się chodzić.

Następnie uczniowie uczestniczą w dyskusji na temat poprawności i uzasadnień podanych wniosków. Pierwszy wniosek jest prawdziwy, ponieważ, zgodnie z teksem, ilość słów mówionych w wieku ośmiu miesięcy to 0 słów. Drugi wniosek jest fałszywy, ponieważ nie ma żadnych potwierdzonych informacji, które odnoszą wzrost słownictwa do chodzenia.

## OCENA ARGUMENTÓW

Przy podejmowaniu decyzji dotyczących ważnych pytań pożądane jest, aby móc rozróżnić argumenty, które są mocne i argumenty, które są słabe. Dla argumentu, by być silnym, musi być on zarówno ważny, jak i bezpośrednio związany z pytaniem. Argument jest słaby, jeśli nie jest bezpośrednio związany z pytaniem (nawet jeśli może mieć duże, ogólne znaczenie) lub jeśli ma niewielkie znaczenie lub jest powiązane jedynie z trywialnymi aspektami pytania.
Rozwijanie argumentacji może być prowadzone poprzez dyskusję nad ciekawymi problemami, np.: *Czy wszyscy młodzi ludzie w Polsce powinni mieć wyższe wykształcenie?*

Proponowane argumenty:

1. Szkoła wyższa daje możliwość wpisania na wizytówce tytułu magistra.
2. Duży odsetek młodych ludzi nie ma wystarczającej zdolności ani zainteresowania, aby czerpać jakiekolwiek korzyści z uczenia się na uczelni.
3. Studia na stałe wypaczają osobowość jednostki.

Uczniowie powinni zdecydować, które z argumentów są silne, a które słabe i podać uzasadnienie swoich decyzji, np.:

1. Argument pierwszy – szkoła wyższa daje możliwość wpisania na wizytówce tytułu magistra, jednak jest to słaby powód spędzenia kilku lat w uczelni wyższej.
2. Argument drugi – duży odsetek młodych ludzi nie ma wystarczającej zdolności ani zainteresowania, aby studiować na uczelni wyższej. To silny argument przeciwko wszystkim młodym ludziom idącym na studia.
3. Argument trzeci – studia nie wypaczają osobowości jednostki. Ten argument jest słaby, chociaż ma duże ogólne znaczenie, nie jest bezpośrednio związany z pytaniem, ponieważ obecność w uczelni wyższej niekoniecznie zawsze wymaga nadmiernego wysiłku.

Podsumowując należy podkreślić, że prowadzenie treningów myślenia krytycznego wymaga odpowiedniego przygotowania. Prowadzić je powinien przeszkolony pedagog lub psycholog. Każdy etap treningu powinien kończyć się diagnozą, umożliwiającą monitorowanie postępów młodzieży w tym zakresie. Oprócz treningów grupowych ważne, wydaje się, objęcie uczniów pracą indywidualną.

Do zajęć indywidualnych można zaprosić uczniów, u których rozwój krytycznego może wpłynąć pozytywnie na przebieg kariery szkolnej. Ważne wydaje się, w tym celu, objąć uczniów badaniami w zakresie umiejętności krytycznego myślenia oraz zestawić je z diagnozą szkolną. W pracy indywi-

dualnej zgodnie z podejściem R. Ennisa[21], rozwijanie krytycznego myślenia powinno prowadzić do zainicjowania refleksji oraz decydowania, w co wierzyć lub co robić.

W trakcie pracy indywidualnej każdy trening rozpoczynać się powinien od pytań otwierających drogę do myślenia krytycznego. Każdy uczeń biorący udział w zajęciach powinien mieć możliwość wypowiadania własnego zdania odnośnie omawianych tematów (zachowania, zdrowia, szkoły, rówieśników, nauczycieli, zasad, itp.). Zawsze to trener zaczyna zajęcia, np. *„chciałbym porozmawiać dziś z Tobą o ….„co sądzisz na ten temat?, Jakie masz o tym zdanie, jak to rozumiesz? co twoim zdaniem to oznacza? Jakie są drogi rozwiązania? Jakie jest najlepsze wyjście? Jak ty byś to rozwiązał? Jaki jest twój główny cel? Co masz na myśli poprzez…? Jaki byłby przykład? Co nie byłoby przykładem (choć bliski bycia nim)? Jak to się ma do tego przypadku (opis przypadku, który może się wydawać kontrprzykładem)? Jaką to robi różnicę? Jakie są fakty? Czy to właśnie mówisz:…? Czy mógłbyś powiedzieć coś więcej na ten temat?*

W treningu krytycznego myślenia charakterystyczne są czynności dochodzeniowe:

a) Projektowanie eksperymentów,

b) Poszukiwanie dowodów i kontrdowodów.

c) Poszukiwanie innych możliwych wyjaśnień.

W ramach pracy profilaktyczno-wychowawczej prowadzono w roku szkolnym 2018/2019 pilotażowe treningi krytycznego myślenia z uczniami w klasach IV – VIII jednej ze szkół podstawowych gminy Wałbrzych. Były to treningi grupowe oraz zajęcia indywidualne z wybranymi uczniami wykazującymi problemy wychowawcze. Ogółem treningami grupowymi objęto pięć klas VIII oraz trzy klasy VII. W zajęciach indywidualnych uczestniczyło 56 uczniów z klas VI – VIII. Dobór tez do zajęć wynikał z podstawowego programu krytycznego myślenia oraz z bieżących potrzeb wychowawczych. W szkole wprowadzone zostały wybrane elementy krytycznego myślenia, które odpowiadały Szkolnemu Programowi Profilaktyczno-Wychowawczemu. Przykładowe tezy omawiane podczas zajęć grupowych brzmiały:

1. *„Część uczniów szkoły łamie przyjęte normy i zasady. Dyrekcja szkoły zastanawia się nad zaostrzeniem regulaminu. Chce wprowadzić więcej kar i ograniczyć przywileje”*. Uczniowie przy okazji opracowania wniosków, zastanawiali się nad ideą wprowadzania kar.
2. *„W związku z licznymi przypadkami nagrywania, robienia zdjęć oraz kradzieży telefonów komórkowych na terenie szkoły, chcielibyśmy ograniczyć ich używanie”*. Uczniowie debatowali, jakie są zalety i wady ograniczenia używania telefonów komórkowych w szkole.
3. *„Grupa uczniów w szkole założyła w mediach społecznościowych grupę, która wyśmiewała i nękała innego ucznia, co należy zrobić, aby zapobiec takim sytuacjom w przyszłości?”*. Uczniowie zastana-

[21] Tamże.

wiali się nad wprowadzeniem skrzynek, do których uczniowie, którzy mają jakieś ważne informacje mogliby wrzucać listy.

Profilaktyczno-wychowawczym celem zajęć krytycznego myślenia było, aby uczniowie zastępowali szkodliwe zachowania, oparte na przemocy, zachowaniami opartymi na zasadach krytycznego myślenia. Do zajęć indywidualnych zaproszono uczniów, którzy nagminnie łamali normy szkolne. Kryteriami doboru były: nieodpowiednia lub naganna ocena z zachowania, co najmniej 3 uwagi dotyczące łamania norm szkolnych, niepowodzenia szkolne (co najmniej dwie oceny 1,0 z jednego przedmiotu). Spośród 56 uczniów objętych zajęciami indywidualnymi, część podkreślała, że „*rozmowa daje inny punkt widz*enia", „*pomaga im znaleźć rozwiązanie*", „*daje poczucie kontroli*". Ważnym efektem warsztatów było rozwinięcie w młodzieży poczucia, że mogą mieć wpływ na sytuację szkolną.

Obserwacja uczniów wykazała, niezaspokojone potrzeby młodzieży w zakresie rozwijania myślenia krytycznego, są to między innymi:

- potrzeba bycia wysłuchanym;
- potrzeba wypowiedzenia własnych sądów na dany temat;
- potrzeba posiadania informacji;
- potrzeba sprawstwa i kontroli;
- potrzeba zrozumienia tego, co dzieje się w szkole;
- potrzeba formułowania wniosków;
- potrzeba stawiania pytań;
- potrzeba poszukiwania dróg rozwiązań i ich śledzenia;
- potrzeba znalezienia pozytywnego rozwiązania.

Poza umówionymi terminami, uczniowie po 3 miesiącach pracy, przychodzili w trakcie pobytu w szkole wielokrotnie prosząc o wsparcie w rozwiązaniu ich problemów. Prowadząc monitoring spotkań indywidualnych można zauważyć, że poza umówionymi wizytami, aż 82,1% uczniów poprosiło o spotkanie poza umówionymi terminami. Uczniowie podawali następujące uzasadnienia dla dodatkowych spotkań: konflikt z rówieśnikiem (75%), konflikt z nauczycielem (55,3%), trudności szkolne (44,5%), problemy rodzinne (37,5%). W większości analizowanych spraw uczniowie deklarowali chęć krytycznej analizy i rozpatrzenia różnych dróg rozwiązania problemów. Cały trening przebiegał przez kilka faz:

- warsztat otwartości i uważności na alternatywy;
- pozyskanie informacji na dany temat i ocena wiarygodności źródeł – stworzenie graficznego modelu posiadanych informacji
- rozpisanie wniosków, przyczyn i założeń;
- ocena jakości argumentacji, w tym dopuszczalność jej przyczyn, założeń i dowodów;

- zadawanie odpowiednich pytań wyjaśniających;
- sformułowanie wiarygodnych hipotez, czasami planowanie eksperymentów;
- wyciąganie wniosków z zachowaniem ostrożności;
- integrowanie wszystkich elementów, podejmując decyzję, w co wierzyć lub robić.

Cykl pracy z uczniem przewidywał 10 spotkań, w trakcie których uczeń miał za zadanie zapoznać się z wybranym obszarem i go przećwiczyć. Ostatnia sesja przeznaczona była na podsumowanie i zebranie wszystkich sprawności. Badania ewaluacyjne wykazały, że tylko 12 uczniów ukończyło cykl treningu. Powody tej sytuacji można upatrywać w wysokiej absencji szkolnej, trudnościach w systematycznym uczęszczaniu na zajęcia, dość niskim poziomie rozwoju poznawczego niektórych uczniów.

Pilotaż został zakończony testem diagnostycznym krytycznego myślenia. Test badał myślenie krytyczne we wszystkich pięciu obszarach, objęto nim uczniów klas VII – VIII. Ogółem w badaniach uczestniczyło 69 uczniów. Badania wykazały, że większość badanych (88,4%), po ukończeniu zajęć prezentuje średni poziom myślenia dedukcyjnego, a tylko 11,6% badanych, prezentuje poziom wysoki. Następnie przeprowadzono ankietę ewaluacyjną wśród uczniów. Badani proszeni byli o wyrażenie swojej opinii dotyczącej tego, czy trening był ciekawy, czy wywoływał emocje, czy był nudny. Badani podkreślali, że trening był bardzo ciekawy – 75%, wskazywali, że spełniał ich oczekiwania 67,8%, natomiast tylko 10,7% stwierdziło, że był nudny. Zdaniem aż 87,5% trening dostarczał wiedzy, natomiast zdaniem 12,5% trening nie był wartościowy poznawczo. Dla większości badanych – 94,6% trening był godny polecenia. Największa liczba badanych zdecydowanie, była zadowolona z uczestnictwa w treningu. Dzieci wyrażały zadowolenie poprzez zachowania werbalne i niewerbalne podczas treningu, np.:

- z ciekawością wyrażały chęć poznania kolejnych etapów treningu;
- odpowiadały na pytania dotyczące kolejnych ćwiczeń,
- wchodziły w interakcje z prowadzącym, podążając za kolejnymi ćwiczeniami.

Uczniowie przejawiali pewną aktywność własną w kierunku rozwijania myślenia krytycznego. Zgłaszali się z własnymi propozycjami rozwiązania zadań, rysowali to co przychodziło im do głowy, notowali problemy. Z drugiej strony, warto podkreślić, że zmiana jest procesem długotrwałym, czasochłonnym. Nie wszyscy uczniowie osiągali jednakowe wyniki i nie zawsze wyniki odpowiadały wkładowi pracy pedagogicznej. Ponadto na podstawie przeprowadzonych badań trudno wnioskować o skuteczności treningów, ponieważ konieczne byłoby przeprowadzenie programu w całości i dokonanie pomiarów. Zasadne wydaje się więc, kontynuowanie zajęć rozwijających myślenie krytyczne oraz prowadzenie dalszych badań na ten temat. Włączenie treningów krytycznego myślenia do praktyki pedagogicznej może

stanowić punkt wyjścia dla rozwiązania wielu problemów wychowawczych oraz płaszczyznę doskonalenia pracy wychowawczo-profilaktycznej.

## LITERATURA:


**Druki zwarte:**

[1] Ennis R. H. (1969), *Logic in teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

[2] Ennis R.H. (1985), *Goals for Critical Thinking Curriculum,* [w:] *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking,* ed. by A.L. Costa, Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria.

[3] Gańczarczyk A. (1994), *Orientacje życiowe młodzieży w warunkach transformacji ustroju*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.

[4] Gaś Z. B. (2000). *Psychoprofilaktyka: procedury konstruowania programów wczesnej interwencji*, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

[5] Kofta G. Sędek M., (1993), *Wyuczona bezradność: podejscie informacyjne* (w:) M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, Wydawnictwo Nakom: Poznań.

[6] Kołodziejczyk J., *Podstawy działań profilaktycznych* (w:) Porzak R., red. (2019), *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*, Fundacja „Masz Szansę", Lublin.

[7] Sędek G., (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*, Instytut Psychologii PAN, Warszawa.

[8] Watson G., Glaser, E.M. (1991). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual.* Psychological Corporation: London.

**Artykuły:**

[9] Gerding-Salas C., *Teaching translation: problems and solutions*, *Translation Journal,* no. 4(3), 2000, s. 1–11.

[10] Gile D., *Integrated Problem and Decision Reporting as a translator training tool*, *JoSTrans, The Journal of Specialised Translation,* nr 2, 2004, s. 2-20.

[11] Jagodzinski, P., & Wolski, R., *Assessment of Application Technology of Natural User Interfaces in The Creation of a Virtual Chemical Laboratory*. Journal of Science Education and Technology, (2015), 24(1), 16-28.

[12] Kostopoulou G., *The Role of Coherence in Text Approaching and Comprehension: Applications in Translation Didactics*, *Meta: Translators' Journal,* 52 (1), (2007), s. 146–155.

[13] Salamucha A., *Pojęcie profilaktyki (analiza semiotyczna)*, Roczniki Pedagogiczne, (2017), 8(4), 7-48.

[14] Sędek G., Kofta M., *When Cognitive Exertion Doesnot Yield Cognitive Gain: Toward an Informational Explanation of Learned Helplessness*, „Journal of Personality *and Social Psychology", (1990), s. 43-58.*

[15] *Świątek B., Możliwości rozbudzania krytycznego myślenia w edukacji wczesnoszkolnej*, WSZiP: Wałbrzych, Zeszyty pedagogiczno-metodyczne, nr 44 (5), (2017), s. 39 - 151.

[16] Wieczorek K., *Ocena Argumentów w kontekście nauczania krytycznego myślenia*, Studia semiotyczne, t. XXXII, nr 1 (2018), s. 83–106.

[17] Wróblewski J., *Sensitizing learners to multiple equivalence*, (w:) *Teaching Translation and Interpreting: Challenges and Practices*, Ł. Bogucki (ed), Cambridge, Cambridge Scholars, (2010), s. 51-68.

## STRESZCZENIE

**Trening krytycznego myślenia jako metoda pracy wychowawczo-profilaktycznej z uczniem w szkole**

Profilaktyczno-wychowawczym celem treningu krytycznego myślenia było, wyposażenie uczniów w umiejętność stosowania strategii rozwiązywania problemów w oparciu o zasady krytycznego myślenia. Trening wymaga stosowania określonych procedur i ćwiczeń. Dotyczą one głównie uruchomienia procesów wnioskowania, rozpoznawania założeń, dedukcji, interpretacji oraz argumentacji. Zajęcia podzielić można na dwie części: grupową i indywidualną. Pilotażowy program krytycznego myślenia obejmował uczniów klas IV – VIII szkoły podstawowej. Dobór tez do zajęć wynikał z podstawowego programu krytycznego myślenia, bieżących potrzeb wychowawczych oraz odpowiadał celom zawartym w Programie Profilaktyczno-Wychowawczym szkoły. Wydaje się, że włączenie treningów krytycznego myślenia do praktyki pedagogicznej może stanowić punkt wyjścia dla rozwiązania wielu problemów wychowawczych oraz podstawę budowania programów profilaktycznych.

**Słowa kluczowe**: trening krytycznego myślenia, metoda pracy profilaktyczno-wychowawczej, szkoła.

## SUMMARY

**Critical thinking training as a method of educational and preventive work with a student at school**

Preventive and educational purpose of critical thinking training was to equip students with ability to apply problem-solving strategies based on

critical thinking principles. Training requires specific procedures and exercises. These procedures and exercises concern on the launching of inference processes, recognition of assumptions, deductions, interpretations and arguments. Classes can be divided into two parts: group and individual. The pilot critical thinking program covered students from grades 4 to 8 of primary school. The choice of theses for classes resulted from the basic critical thinking program, current upbringing needs and corresponded to the objectives contained in the School's Preventive and Educational Program. It seems that the inclusion of critical thinking trainings in pedagogical practice can be a starting point for solving many educational problems.

Olga Jabłonko
Centrum Edukacji i Pracy Młodzieży OHP
w Jeleniej Górze

# Zjawisko fonoholizmu w życiu młodych ludzi uczących się w Ochotniczych Hufcach Pracy

Przyszło żyć nam w czasach zdominowanych przez ciągły, intensywny przepływ informacji. Słusznie zauważa Harold Innis i Marshall McLuhan, że środki komunikowania stanowią podstawę procesów społeczno-politycznych, a nowe kanały komunikacyjne wymuszają zmianę społeczną we wszystkich dziedzinach życia[1]. Przechodzimy zatem z ery industrialnej do ery środków masowego przekazu. „Technologia elektroniczna, jako medium naszych czasów, przekształca i zmienia charakter stosunków społecznych oraz wpływa na wszystkie sfery naszego życia. Zmusza do ponownego rozważenia każdej idei, każdego działania i każdej instytucji, które dotychczas uznawaliśmy za podstawowe. Wszystko ulega zmianie, czyli ty, twoja rodzina, sąsiedzi, wykształcenie, twój stosunek do innych ludzi. Wszystkie media przekształcają nas zupełnie”[2]. Jak podkreślają medioznawcy, popularność telefonów komórkowych wśród młodych ludzi jest ogromna, ponieważ można korzystać z wielu udogodnień i różnorodnych możliwości, jakich dostarczają.

Pierwszy prototyp telefonu komórkowego pojawił się w 1956r. i wyprodukowała go szwedzka firma Ericsson. Wówczas telefon ważył 40 kg i przypominał walizkę. Siedemnaście lat później amerykańska firma Motorola wprowadziła do obrotu swój pierwszy telefon komórkowy DynaTAC (DyNamic Adaptive Total Area Coverage). Ważył on 0,8 kg i miał wymiary cegły. Pierwszy sms został wysłany w 1992 roku. Od połowy lat 80 – tych telefon komórkowy opanował i opanowuje świat.

W Polsce pojawił się w połowie lat 90-tych poprzedniego stulecia i w ciągu kilku lat stał się przedmiotem codziennego użytku. Według da-

[1] A. Bąk, *Serwisy społecznościowe – efekt Facebooka i nie tylko,* [w:] Media i społeczeństwo, nr 6/2016, s. 136.

[2] M. McLuhan, Q. Fiore, *The Medium is the Message*, cyt.za: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia i telewizji i Internetu*, (przekł.) Warszawa 2006, s. 286.

nych Głównego Urzędu Statystycznego z 2013 roku w Polsce było 55 mln telefonów komórkowych. Obecnie większość ludzi posiada, co najmniej jeden telefon komórkowy. Z powodu malejących cen aparatów telefonicznych, jak i połączeń, coraz więcej osób staje się ich posiadaczami. Dodatkowym bodźcem, szczególnie dla ludzi młodych jest ciągłe udoskonalanie i dodawanie nowych aplikacji i gadżetów takich, jak np. aparat fotograficzny, kamera cyfrowa, odtwarzacz muzyczny, internet[3].

Dzięki intensywnemu rozwojowi informatyzacji i cyfryzacji trudno się dziwić, że dzisiejsze pokolenie nie wyobraża sobie funkcjonowania bez telefonu komórkowego, smartfonu czy tabletu zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym. Mówi się przecież dzisiaj o tzw. „Digital Natives", czyli młodych ludzi nazywa się „Sieciowymi Tubylcami". Reprezentują oni generację dorastającą z nowymi technologiami. Całe swoje życie spędzali w otoczeniu i przy użyciu komputerów, gier wideo, cyfrowych odtwarzaczy muzycznych, telefonów komórkowych, kamer wideo i wszystkich innych zabawek i narzędzi ery cyfrowej[4], co ukształtowało ich sposób myślenia, postrzegania świata, nauki i komunikacji.

Warto w tym miejscu odwołać się do badań „Młodzi 2011", gdzie zauważamy, że aż 77% młodego pokolenia Polaków wykonuje codzienne czynności, takie jak mycie zębów, golenie, ubieranie się, zerkając na swój telefon. Natomiast przeciętny polski nastolatek spędza około 20 godzin tygodniowo on-line. Jest to dwukrotnie dłużej niż w pokoleniu rodziców, a ponad trzykrotnie dłużej niż w pokoleniu dziadków[5]. Z kolei TNS OBOB w 2011 roku przeprowadził badania na 400 osobowej grupie Polaków w wieku 12-19 lat „Młodzież, a telefony komórkowe". Po opublikowaniu raportu, okazało się, że 36% młodzieży nie wyobraża sobie życia bez komórek, a 27% zastrzega, że zawsze wróci po komórkę, jeśli zapomni jej zabrać z domu. Natomiast 28% przyznaje się do odczuwania niepokoju, jeśli nie ma jej przy sobie. Aż 66% respondentów przyznało, że telefon jest w ich życiu istotnym źródłem rozrywki oraz podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami. Autorzy akcji dostrzegli, że podstawowa funkcja telefonu, jaką jest rozmowa, została wyparta na rzecz wiadomości SMS, co oznacza, że w tej sytuacji rozmowa traci swą wartość[6].

Słusznie zauważają psycholodzy i pedagodzy, iż telefon komórkowy stał się nieodzownym atrybutem młodzieży. Służy im nie tylko do utrzymywania kontaktów z rówieśnikami, ale wykorzystywany jest m.in. w edukacji oraz pełni wiele funkcji użytkowych np. zegarka, budzika, kalkulatora, ale również i rozrywki. Początkowo sytuacja ta była marginalizowana, niestety wraz z rozwojem telefonii komórkowej nabrała niepokojącego rozmiaru. Problem uzależnienia od telefonu komórkowego nazywamy fonoholizmem. Tak, jak

[3] D. Becker-Pestka, E. Kowalik, *Wyzwania współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2015, s. 170.
[4] M. Prensky, Digital Natives, pod za: M. Bulaszewska, *Zasiedlenie polskiej blogosfery przez digital imigrants. O cyfrowych aktywnościach popkulturowych*, [ w:] Kultura Popularna, nr 1/2015, s. 126.
[5] [https://nck.pl/upload/attachments/302470/mlodzi_2011.pdf] – 26.08.2019.
[6] D. Becker – Pestka, E. Kowalik, *Wyzwania, ...., dz. cyt.,* s. 177-178.

uzależnienie od środków psychoaktywnych czy alkoholu stwarza poważne zagrożenia dla zdrowia fizycznego, psychicznego, jak i moralnego[7].

Fonoholizm jest stosunkowo nowym zjawiskiem, gdyż pojawiło się ono zaledwie 15 lat temu. Pierwszym krajem, gdzie zaczęto mówić o tym problemie były Chiny. Tamtejsi psycholodzy zajmujący leczeniem nałogu opracowali cechy charakteryzujące fonoholików: przywiązują duże znaczenie do posiadania telefonu komórkowego, nie rozstają się z nim ani na chwilę, popadają w zły nastrój, gdy nie mają naładowanego aparatu, a nawet wpadają w panikę, traktują telefon, jako najważniejsze narzędzie do kontaktów z innymi, telefon służy im do ciągłej kontroli obiektu swoich uczuć, odczuwają potrzebę nieustannego kontaktowania się z inną osobą, usprawiedliwiają swoje zachowanie wygodą i bezpieczeństwem, przejawiają potrzebę przynależności do grupy i zaskarbienia jej uznania, niejednokrotnie cierpią na fobię społeczną, bezsenność, brak apetytu[8].

W 2013 roku Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne formalnie potwierdziło istnienie uzależnień behawioralnych. Przyjęto, że można mówić o uzależnieniu behawioralnym, jeśli osoba uzależniona spełnia sześć podstawowych kryteriów:

1. **Zaabsorbowanie**, co oznacza, że dane zachowanie dominuje nad pozostałymi, staje się najważniejszą aktywnością człowieka.
2. **Modyfikacja nastroju**, która przejawia się nie radzeniem sobie z problemami i negatywnym nastrojem.
3. **Tolerancja** oznacza rosnące zapotrzebowanie na dane zachowanie w celu osiągnięcia poziomu satysfakcji, czego wskaźnikiem może być wydłużanie się czasu trwania określonej czynności.
4. **Symptomy odstawienne**, czyli reakcje psychiczne lub fizyczne, które pojawiają się w przypadku utrudnienia lub uniemożliwienia wykonania pożądanego zachowania np.( złość, smutek czy drżenie rąk).
5. **Konflikt przebiegający na trzech poziomach** – pierwszy pomiędzy osobą, a jej najbliższym otoczeniem, np. rodziną, przyjaciółmi. Drugi, pomiędzy osobą, a jej innymi działaniami np. pracą czy nauką i trzeci, który charakteryzuje się przeżywaniem negatywnych emocji na skutek zaangażowania się w dane zachowanie lub na skutek subiektywnego odczucia utraty kontroli nad nim.
6. **Nawroty**, oznaczające tendencję do powracania do tych samych wzorców zachowań po okresach całkowitej lub częściowej abstynencji[9].

W przypadku fonoholizmu osoba uzależniona jest od wykonywania pewnych czynności nałogowo powtarzanych, ale bez udziału środków psychoaktywnych. Do zachowań tych możemy zaliczyć takie czynności, jak:

[7] St. Kozak, *Patologia fonoholizmu*, Warszawa 2013, s. 80.
[8] Tamże, s. 80.
[9] M. Rowicka, *Uzależnienia behawioralne*, Warszawa 2015, s. 7-8.

korzystanie z Internetu, oglądanie telewizji, dbanie o swój wygląd, używanie telefonu komórkowego. Każda jedna z nich może doprowadzić do uzależnienia, jeśli stracimy nad nią kontrolę. Jednym z pierwszych sygnałów uzależnienia jest odczuwany przymus wykonywania określonej czynności, mimo zgubnego wpływu na nasz organizm. Pozbawienie nas wykonywania danej czynności powoduje różne zaburzenia ze strony psychicznej np. (nerwowość, stany lękowe) oraz fizycznej np.(zawroty głowy, duszności)[10].

Według Stanisława Kozaka, „fonoholizm jest to specyficzny stan organizmu człowieka oraz zmian w zachowaniu towarzyszącym zawężaniu się wachlarza umiejętności radzenia sobie w życiu wraz z pojawiającym się przymusem korzystania z telefonu komórkowego pomimo negatywnych konsekwencji wcześniejszego ulegania robienia czegoś lub myślenia o czymś"[11]. Powstanie uzależnienia przebiega zatem fazowo. W pierwszej występuje euforia i zaciekawienie nowym przedmiotem, z korzystania, którego odczuwana jest przyjemność. Wykonywanie danej czynności powoduje oderwanie od codziennych problemów, zapomnienie o szarej rzeczywistości. W drugiej fazie mówi się o uzależnieniu, gdyż osoba korzystająca nałogowo z danego przedmiotu poświęca mu coraz więcej czasu. Ogranicza inne zainteresowania na rzecz środka uzależniającego i tylko wokół niego skupia swoje myśli. W ostatniej fazie, trzeciej dochodzi do zaniedbywania swoich obowiązków oraz najbliższych (rodziny). Pojawia się dyskomfort spowodowany brakiem dostępu do środka uzależniającego oraz negatywne zmiany w zachowaniu. Człowiek zaniedbuje codzienne obowiązki i coraz więcej czasu spędza z telefonem komórkowym niż rodziną czy przyjaciółmi. Zaczynają pojawiać się problemy zdrowotne np. ze wzrokiem cieśniami [12].

Z kolei Cesare Guerreschi rozróżnia pięć podstawowych rodzajów uzależnienia komórkowego: **uzależnienie od smsów** charakteryzujące się ciągłą potrzebą wysyłania i odbierania wiadomości tekstowych do innych ludzi. Osoby te są zdolne wysłać nawet kilkaset wiadomości dziennie, pisząc nawet do samego siebie. Ilość odebranych wiadomości rzutuje na ich nastrój i samopoczucie, u**zależnienie od nowych modeli** charakteryzujące się tym, że posiadacz telefonu komórkowego jest w stanie wydać ogromne pieniądze nie licząc się ze skutkami, byle zaimponować swoim rówieśnikom i stać się posiadaczem najnowszego modelu. Przywiązuje ogromną wagę do ilości nowoczesnych funkcji w telefonie, chociaż z nich nie korzysta, ale liczy się dla niego samo posiadanie, a nie użytkowanie, k**omórkowi ekshibicjoniści**, którzy za wszelką cenę chcą się wyróżnić od innych nie tylko ceną aparatu, ale też kolorem i wyglądem. Traktują telefon, jako wyznacznik statusu społecznego, posługują się nim w taki sposób, aby każdy mógł zauważyć, że mają coś nowego, wyjątkowego, **gracze**, którzy traktują telefon jak konsolę do gry, potrafią godzinami grać bez opamiętania dopóki nie osiągną rekordu w danej grze, są zainteresowani nowymi grami, jakie się pokażą na rynku i dążą do ich zdobycia, **tzw. SWT** (syndrom wyłączonego telefonu) – osoby dotknięte tym syndromem nie wyłączają telefonu nawet

[10] D. Becker-Pestka E. Kowalik, *Wyzwania, …, dz. cyt.,* 173-174.
[11] S. Kozak, *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2011, s. 103.
[12] S. Kozak, *Patologia …*, dz. cyt., s. 82.

w nocy, odczuwają lęk przed utratą łączności, trzymają telefon blisko siebie, dbają o to, aby zawsze mieć naładowaną baterię, co daje im poczucie bezpieczeństwa. Odpowiedzą na smsa o każdej porze dnia i w nocy[13].

Według psychologów, najbardziej podatni na uzależnienie się od telefonu komórkowego są ludzie młodzi, ponieważ łatwo ulegają emocjom, modom i wpływom, a ich psychika jest jeszcze nieukształtowana. Młode pokolenie łatwo przyswaja wszelkie nowinki technologiczne i szybko uczy się z nich korzystać, z czym wiąże się ryzyko uzależnienia. Drugą grupą ryzyka okazują się mężczyźni w przedziale wiekowym 40-45 lat, zwłaszcza ci prowadzący bardzo aktywne życie zawodowe, jak i prywatne. Zwykle traktują telefon, jako jedyny łącznik ze światem i bliskimi. Ostatnią grupą ryzyka są osoby samotne lub cierpiące z powodu braku czasu na kontakty społeczne. Telefon staje się dla nich jedyną formą kontaktu z innymi ludźmi. Osoby z bardzo niską samooceną i poczuciem własnej wartości traktują komórkę, jako jedną z niewielu możliwości kontaktu z drugim człowiekiem, czują się przy tym „bezpieczne", ponieważ nie muszą stawać twarzą w twarz z rozmówcą[14].

Podkreślmy jeszcze raz, że telefon komórkowy staje się nieodzownym elementem życia wszystkich grup społecznych. Korzystanie z niego staje się substytutem relacji z innymi ludźmi. Liczy się przede wszystkim szybkość kontaktu, skrótowość i atrakcyjność, którą zapewnia np. przekaz SMS-owy lub MMS-owy. Niepokojącym zjawiskiem jest również to, że coraz mniejsze dzieci sprawniej korzystają z telefonów komórkowych niż np. czytają czy piszą. Rodzice nie zwracają uwagi na to, jak często ich dzieci korzystają z telefonów komórkowych, a zdarza się i tak, że sami dają dziecku telefon do zabawy. Słusznie zauważają psycholodzy, że fonoholizm objawia się analogicznie, jak inne uzależnienia, lecz niełatwo jest je zauważyć. Ponieważ wszyscy mamy przy sobie telefony. Ale jedno jest pewne, iż uzależnienie od telefonu komórkowego niesie za sobą te same zagrożenia, co uzależnienia chemiczne.

Do zagrożeń tych zalicza się m.in. izolacja, osłabienie więzów rodzinnych, alienacja, trudności w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, zaburzenia funkcji biologicznych, trudności z koncentracją, utrata kontroli nad własnych zachowaniem, zubożenie języka, błędy językowe, zanik pasji. A co ważne, fonoholizm skutkuje postępującym wycofaniem się ze świata zewnętrznego. Osoba uzależniona coraz więcej czasu spędza w samotności[15].

Dlatego tak ważna jest rola nie tylko rodziców, ale też i wychowawców, aby z jednej strony uzmysławiać młodym ludziom, że właściwe korzystanie z telefonu komórkowego pozytywnie może wpłynąć na ich życie. Z drugiej zaś powinni mieć świadomość o zagrożeniach, jakie niesie za sobą nieodpowiedzialne i niewłaściwe korzystanie z telefonu komórkowego.

Warto w tym miejscu odwołać się do programu profilaktycznego pt. „**Bezpiecznie korzystam z telefonu komórkowego, smartfona i tabletu**",

[13] C. Guerreschi, *Nowe uzależnienia*, Kraków 2005, s. 210-212.
[14] S. Kozak, *Patologia, ….*, dz. cyt., s. 95.
[15] Tamże, s. 96.

który był realizowany w Ochotniczym Hufcu Pracy w Jeleniej Górze. Do Hufca trafia młodzież w wieku 15 – 18 lat wywodząca się najczęściej ze środowiska miejskiego, pochodząca z rodzin niepełnych, wielodzietnych, dotkniętych bezrobociem, o złej sytuacji materialnej, z rodzin niewydolnych wychowawczo czy patologicznych. Młodzież ta znajduje się w najtrudniejszym dla siebie okresie dojrzewania, okresie buntu przeciwko swoim rodzicom, wychowawcom przejawia trudności w nauce, co powoduje powstawanie zagrożeń w rozwoju sfery emocjonalnej, poznawczej i wychowawczej.

Wobec tego jednym z fundamentalnych celów jest organizowanie i realizowanie działań wychowawczych, edukacyjnych i resocjalizacyjnych, ale również korygowanie określonych procesów socjalizacji i przysposobienie jednostek niedostosowanych społecznie do pełnienia określonych ról społecznych, mających na celu zapewnienie im harmonijnego rozwoju i funkcjonowania w otoczeniu, jak i z samym sobą.

Fundamentalnym celem programu było zwrócenie uwagi na problem fonoholizmu wśród młodych ludzi, poszerzenie wiedzy na temat uzależnień behawioralnych oraz uświadomienie wychowankom skutków nadmiernego korzystania z telefonu komórkowego. W związku z tym odbyły się zajęcia warsztatowe z wychowawcami, pogadanki, filmy na temat uzależnień behawioralnych. Zorganizowano Dzień bez telefonu komórkowego. Wykonano gazetki informacyjne nt. Plusy i minusy korzystania z telefonu komórkowego, smartfona. Zorganizowano spotkania ze specjalistami na temat profilaktyki uzależnień.

Jak wykazały badania ankietowe przeprowadzone wśród 80 wychowanków Ochotniczego Hufca Pracy w Jeleniej Górze[16], na pytanie czy posiadasz telefon komórkowy? 80 uczestników zaznaczyło odpowiedź twierdzącą.

Z kolei na pytanie, ile telefonów komórkowych posiadasz? 78 odpowiedziało, że ma jeden telefon, zaś dwóch odpowiedziało, że ma dwie komórki. Na pytanie, telefon/telefony, które posiadasz są telefonami: na kartę, na abonament? 40 odpowiedziało, że na kartę, 40 zaś, że na abonament. Na pytanie, jaką kwotę przeciętnie wydajesz na usługi telefoniczne w miesiącu? 20 respondentów odpowiedziało, że do 10 zł., 30, że między – 10 – 30 zł., 20, że od 30 do 50 zł., a 10, że ponad 50 zł. Na pytanie Od jakiego czasu posiadasz telefon? 40 ma go dłużej niż dwa lata, 30 respondentów ma rok – dwa lata, 10 ma pół roku – rok. Słusznie zauważają pedagodzy, że telefon komórkowy jest nieodzownym atrybutem młodego człowieka. Nie wyobrażają oni sobie dnia bez telefonu komórkowego.

Na pytanie czy zawsze masz telefon? 80 wychowanków odpowiedziało, że tak. Z kolei na pytanie jeżeli zdarzy Ci się, że zapomnisz zabrać telefon z domu to idziesz do szkoły bez telefonu 55 odpowiedziało, że tak, wracasz do domu po telefon, ale tylko w sytuacji, aby nie późnić się do szkoły – 22 odpowiedziało, że tak, 3 zaś odpowiedziało, że wraca do domu po telefon mimo, że spóźnią się do szkoły. Na pytanie, W jaki sposób korzystasz z tele-

[16] Przeprowadzone badania miały zasięg ograniczony, dlatego osiągnięte rezultaty nie pretendują do miana reprezentatywnych, lecz jedynie wskazują na stan świadomości i wiedzy wychowanków.

fonu? (wybierz 4 najczęściej wykonywane czynności) 62 odpowiedziało, że dzwoni, wysyła smsy, gra w gry, słucha muzyki, 12 odpowiedziało, że nagrywa filmy, dzwoni, korzysta z komunikatorów, wysyła mmsy, wymienia się zdjęciami i nagrywa filmy, 6 odpowiedziało, że do kontaktu z rodzicami, w celach edukacyjnych, dzwoni, wysyła sms. Okazuje się, że telefon wykorzystywany jest przez młodzież do dzwonienia, wysyłania sms-ów, ale słuchania muzyki, grania w gry czy nagrywaniem filmów. Na pytanie ile rozmów wykonujesz dziennie? 80 wychowanków odpowiedziało, że powyżej 5, zaś na pytanie ile smsów i mmsów wysyłasz dziennie? 70 wychowanków odpowiedziało, że od 5 -10, 5 odpowiedziało, że do 5, 5 odpowiedziało, że do więcej niż 10. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że w dzisiejszym społeczeństwie na plan pierwszy wysuwa się szybkość, skrótowość i atrakcyjność. Na pytanie czy wyłączasz kiedykolwiek telefon komórkowy? 50 wychowanków odpowiedziało, że nie, 10, że na zajęciach w szkole, 15, że w kinie, 5, że w kościele. Na pytanie, czy zdarzyło się, że za pośrednictwem telefonu ktoś Ci groził, obrażał lub wyzywał? 55 wychowanków odpowiedziało tak, 25, że nie. Czy w takiej sytuacji, poinformowałeś dorosłego? 35 odpowiedziało, że 45, że nie. Skoro nie, to dlaczego? 45 odpowiedziało, że to moja sprawa, nie bo nie, sam/sama to załatwię. Z kolei na pytanie, czy potrafiłbyś/potrafiłabyś żyć bez telefonu komórkowego? 40 odpowiedziało, że nie, 30, że nie, 10 nie wie, gdyż nigdy nad tym się nie zastanawiali. Wg Was życie bez telefonu komórkowego byłoby koszmarem, prostsze, trudniejsze, ale poradziłbym/ałbym sobie. 50 odpowiedziało, że koszmarem, dla 25 byłoby prostsze, dla 5 trudniejsze. Czy uważasz siebie za osobę uzależnioną od telefonu komórkowego? Wychowankowie zgodnie odrzekli, że nie. Na pytanie, czy chciałbyś/chciałabyś uczestniczyć w zajęciach na temat bezpiecznego korzystania z telefonu komórkowego? również 80 wychowanków odpowiedziało twierdząco.

Jak wykazały przeprowadzone badania wśród uczestników OHP, zdają sobie oni sprawę, że telefon komórkowy w ich życiu odgrywa ważną rolę, ale nie najważniejszą. Telefon ma im służyć przede wszystkim do komunikowania się. Aczkolwiek zdają sobie sprawę, że służy on również do innych celów np. robienia zdjęć, nagrywania filmów, słuchania muzyki, grania w gry, ale i do celów edukacyjnych. Cieszy również fakt, że młodzi ludzie mają wiedzę z zakresu niebezpieczeństw, jakie czyhają na nich w Internecie. Aczkolwiek podkreślają, że chcieliby na ten temat dowiedzieć się znacznie więcej. W tym momencie ogromną rolę odgrywają nauczyciele i wychowawcy, których zadań jest jeszcze lepsze przygotowanie tych młodych osób na temat zagrożeń i niebezpieczeństw w Internecie, uzależnień behawioralnych.

Należy podkreślić po raz kolejny, iż komunikacja mobilna w dzisiejszych czasach jest rzeczywiście modna. Jak zauważa Paul Levinson, telefon komórkowy upublicznił przestrzeń prywatną. Telefon komórkowy towarzyszy nam tak naprawdę wszędzie – w domu, pracy, samochodzie, szkole, na wycieczce. Komunikacja mobilna w telefonie sprawiła, że jesteśmy dostępni tak naprawdę całą dobę i w każdym miejscu. Jednak to od nas zależy, w jaki sposób będziemy korzystać z telefonu komórkowego. Na pewno powinniśmy robić to rozsądnie.

## LITERATURA:

[1] Becker-Pestka D., Kowalik E., *Wyzwania współczesnej pedagogiki*, WSB, Warszawa 2015.

[2] Guerreschi C.*, Nowe uzależnienia*, Salwator, Kraków 2005.

[3] McLuhan M., Q. Fiore, *The Medium is the Message*, cyt.za: T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia i telewizji i Internetu*, przekł. Warszawa 2006.

[4] Kozak St., *Patologia fonoholizmu*, Difin Warszawa 2013.

[5] Kozak St., *Patologie komunikowania w Internecie. Zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Difin Warszawa 2011.

**Czasopisma:**

[6] Bąk A., *Serwisy społecznościowe – efekt Facebooka i nie tylko,* [w:] „Media i społeczeństwo", nr 6/2016, s. 136. – 146.

[7] Prensky M, *Digital Natives*, pod za: M. Bulaszewska, *Zasiedlenie polskiej blogosfery przez digital imigrants. O cyfrowych aktywnościach popkulturowych*, [w:] „Kultura Popularna", nr 1/2015, s. 126 – 136.

**Źródła internetowe:**

[8] [https://nck.pl/upload/attachments/302470/mlodzi_2011.pdf] – 6.08.2019.

## STRESZCZENIE

**Zjawisko fonoholizmu w życiu młodych ludzi uczących się w Ochotniczych Hufcach Pracy**

Celem artykułu jest przybliżenie zagadnienia związanego z wpływem telefonów komórkowych na młodego człowieka oraz zaprezentowanie badań przeprowadzonych w Hufcu Pracy OHP w Jeleniej Górze. Obecnie telefon komórkowy stał się nieodzownym atrybutem młodego człowieka. Często też telefon staje się dla młodych osób wyznacznikiem statusu społecznego.

**Słowa kluczowe**: technicyzacja, zagrożenia, młodzież.

## SUMMARY

**The phenomenon of phonoholism in the lives of young people learning at the Voluntary Labour Corps**

The purpose of this article is to present the issue related to the impact of mobile phones on young people and to present research carried out in the Labour Corps in Jelenia Góra. Currently, a mobile phone has become an indispensable attribute of the youngster. Often, the telephone becomes a social status indicator for young people.

**Key words**: technologizing, threats, youth.

Krzysztof Dziedzic
Wyższa Szkoła Zarządzania „Edukacja”
we Wrocławiu

# Rola kar i nagród w procesie wychowania w opinii wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego

Niniejsze rozważania stanowią próbę odpowiedzi na pytanie dotyczące roli nagradzania i karania młodzieży przebywającej w ośrodkach wychowawczych. Warto chyba po raz kolejny omówić tę kwestię, gdyż metoda nagradzania i karania stanowi integralną część całego procesu wychowawczego. Nie tylko rodzina, ale również wychowawcy są odpowiedzialni za wprowadzenie młodego człowieka w świat wartości i norm życia społecznego.

W kontekście dokonujących się obecnie przeobrażeń cywilizacyjno-kulturowych, zagadnienia związane z wychowaniem i resocjalizacją młodzieży zagrożonej niedostosowanej społecznie są niezmiernie istotne i aktualne. Coraz większa liczba młodych ludzi zmaga się z różnorodnymi problemami takimi, jak: różnego rodzaju dysfunkcje, agresja, zachowanie odbiegające od norm społecznych, braki edukacyjne i wychowawcze czy brak aktywności społecznej, pojawiającymi się nie tylko w środowisku szkolnym, ale również rodzinnym.

Nie zawsze mogą oni liczyć na pomoc i wsparcie ze strony rodziców, pedagogów szkolnych czy wychowawców, a co za tym idzie, naruszają normy i zasady obowiązujące w społeczeństwie, uciekają z zajęć lekcyjnych, wagarują, co wiąże się później z nie otrzymaniem promocji do następnej klasy, licznymi niepowodzeniami oraz popadają w konflikty z prawem. Sytuacje te powodują, że część młodzieży kierowana jest do ośrodków wychowawczych, które w swej wieloletniej działalności wypracowały sprawdzający się w dzisiejszych, tak diametralnie zmieniających się warunkach, system pomocy wsparcia.

Wobec tego jednym z fundamentalnych celów ośrodków wychowawczych jest organizowanie i realizowanie takich działań wychowawczych, edukacyjnych i resocjalizacyjnych mających na celu ponowne włączenie

młodych ludzi do systemu edukacji połączonej z pracą zawodową oraz do poprawnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Dlatego słusznie podkreślają pedagodzy, że adekwatne metody wychowania mają znaczące miejsce w resocjalizacji całokształtu procesu wychowawczego. Na realizację procesu składa się określony sposób działania, powodujący oczekiwane zmiany zgodnie z uprzednimi założenia. Nie sprowadza się on jedynie do schematu wywołania danej reakcji odpowiednim bodźcem, ponieważ wychowanie stanowi proces wznowiony[1]. Metody wychowania definiują, jako świadome i konsekwentnie stosowane sposoby oddziaływania pedagogicznego na jednostkę, grupę lub zbiorowość, aby osiągnąć zamierzony cel wychowawczy.

W literaturze przedmiotu można spotkać następujący podział metod wychowania resocjalizacyjnego: pierwsza odwołuje się do stymulowania aktywności wychowanka tzw. uczenie się reedukacyjne, druga zaś ma na celu wzmacnianie doświadczeń życiowych, będących efektem uczenia się, czyli nabywania nowych kompetencji społecznych w rozmaitych sytuacjach wychowawczych[2]. Do pierwszego rodzaju zalicza on nadawanie komunikatów, przekazów stresujących, kontrolowanie, sugerowanie, ocenianie, przedstawianie wzorów, doradzanie oraz przekonywanie. Do drugiego – organizowanie doświadczeń wychowanków, oddziaływanie dyscyplinujące, wykorzystanie wpływu osobistego[3]. Metoda wychowania jest, zatem określonym sposobem działania, która może być w razie potrzeby powtórzona a jednocześnie musi być ona zastosowana świadomie i skutecznie[4].

Stąd tak ważnym aspektem w pracy z osobami antyspołecznymi jest więź między wychowawcą a wychowankiem, ponieważ ma to istotny wpływ na przebieg procesu resocjalizacji. Wychowawcy, zwłaszcza ci zorientowani humanistycznie, uważają, że ciepła i życzliwa atmosfera w relacji wychowawca – wychowanek zapewnia takie warunki, aby podopieczni czerpali korzyści ze współpracy. Dlatego istotnym elementem etyki pedagoga resocjalizacyjnego jest indywidualne i podmiotowe podejście do wychowanka. Podmiotowość to fakt bycia sobą i prawo do bycia traktowanym, jak osoba. Podmiotem zaś jest ten, kto inicjuje kontakt interpersonalny i podejmuje określony rodzaj aktywności[5]. Z podmiotowością silnie łączy się godność i szacunek nie tylko dla siebie samego, ale również do innych ludzi. Podmiotowość pozwala aktywnie i świadomie uczestniczyć w rzeczywistości. Jednostka czuje, że jest indywidualnością[6].

Należy jednakże wyraźnie podkreślić, iż zbyt swobodny styl budowania relacji z nieletnimi niedostosowanymi społecznie prowadzi niestety do pseudodemokracji i chaosu. Albowiem siła relacji między wychowankiem a wychowawcą zależy od takich aspektów, jak: stopień zgodności wycho-

[1] T. Dąbrowska, *Między praktyką a teorią wychowania*, Warszawa 1995, s. 73.
[2] W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej*, Warszawa 2003, s. 46.
[3] Tamże, s. 47.
[4] T. Dąbrowska, *Między* ..., dz. cyt., s. 75.
[5] J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 2001, s. 24-25.
[6] K. Zajdel, *Zmiany społeczne i ich konteksty interpretacyjne*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny*, pod red. R. Włodarczyka i W. Żłobickiego, Kraków 2011, s. 217.

wawcy i podopiecznego, co do wyznaczonych celów resocjalizacyjnych, spostrzegania danych zadań, jako pomocnych w osiąganiu tych celów oraz doświadczania przez wychowanków więzi emocjonalnej[7]. Wobec tego, jeśli wychowawca tworzy dobrą relację z wychowankiem, może pełnić rolę doradcy, terapeuty, eksperta, przewodnika, mentora wówczas podopieczny chętniej współpracuje w procesie resocjalizacji. Aby nawiązać prawidłową relację wychowawczą, pozwalająca pedagogowi na: wzmocnienie motywacji do zmiany, zminimalizowanie oporu podopiecznego i zintensyfikowanie współpracy, zaakceptowanie przez podopiecznego stosowanych metod, zaleceń i obowiązków oraz wpływanie na przekonania i zachowania ważne w procesie resocjalizacji[8].

Powyższe aspekty mocno korelują z dwiema metodami oddziaływań indywidualnych, a mianowicie metodą modelowania zwaną również metodą autorytetu. Czynnikiem budującym czyjś autorytet powinno być poczucie misji, czyli absolutna jasność, do czego się dąży i po co. Jeśli nauczyciel – konstatuje S. Mika – pojmuje, że jego powołanie nie polega wyłącznie na teoretycznym przekazywaniu wiedzy, ale przede wszystkim na przygotowaniu młodych ludzi do dalszego życia i to akceptuje, wówczas zrobi wszystko, żeby ją wypełnić. Tzn. będzie się dokształcał, poszukiwał nowych form przekazywania wiedzy, szanował swoich wychowanków, wskazywał sposoby rozwiązania problemów. I wówczas stanie się autorytetem nie tylko wśród uczniów, ale także ich rodziców[9]. Autorytet wychowawcy w dużej mierze zależy od niego samego, czyli jego osobowości, postaw, ideałów, wartości. Od tego, kim jest i do czego dąży[10]. Oraz metoda kary i nagrody, odnosząca się do specjalnych zabiegów świadomie stosowanych przez wychowawców, a mających na celu wywołanie określonych, trwałych skutków w psychice wychowanka.

Nagrody i kary mogą mieć charakter pierwotny, kiedy ich postawę stanowią bodźce zaspokajające podstawowe potrzeby oraz wtórny, gdy wynikają z potrzeb społecznych, wyuczonych przez daną osobę. Według pedagogów, znaczenie nagród można ujmować w sensie psychologicznym, gdzie „każdy czynnik, który jest odbierany przez jednostkę, jako przyjemny, może odgrywać rolę pozytywnego wzmocnienia, zwiększającego prawdopodobieństwo ponownego wystąpienia danej reakcji w innych, zbliżonych okolicznościach" oraz pedagogicznym, gdzie „zabieg wychowawczy zmierzający do zachęcenia jednostki do podejmowania zachowań podobnych do tych, za które została nagrodzona"[11].

Nagradzanie jest, więc metodą wychowawczą polegającą na tworzeniu atrakcyjnych następstw w celu wzmożenia tendencji do reagowania określoną czynnością na daną sytuację. Nagroda powinna być zastosowana bez

[7] R. Opora, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków 2013, s. 22.
[8] Tamże, s. 26.
[9] S. Mika, *Mądrość, a nie strach buduje autorytet,* [w:] „Psychologia w szkole", pod red. P. Żak, 2006, nr 9, s. 59-64.
[10] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, pod red. M. Bednarskiej, Toruń 2009, s. 95.
[11] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 109.

opóźnień, czyli natychmiast po wykonaniu czynności[12]. Polega ono na zaspokojeniu określonych motywów wychowanka, a w następstwie przejawiania przez niego pożądanych form zachowania. Wychowanek, który jest często nagradzany zaczyna czuć się bezpieczniej, nabiera wiary we własne siły, staje się bardziej zmotywowany do zmiany swojego postępowania oraz wzrasta u niego chęć do dalszych konstruktywnych działań. Jednakże należy mieć na uwadze, że zbyt częste nagradzanie może przyczynić się do stopniowej demobilizacji poprzez brak chęci do działania. Nagradzanie wychowawcze musi być, zatem zindywidualizowane, gdyż dla jednych wychowanków ma ono wartość dodatnią a dla innych ujemną.

Nagroda określana jest również, jako sytuacja pozytywna, poszukiwana przez organizm, ponieważ towarzyszy jej przyjemny stan emocjonalny[13]. Natomiast w procesie wychowawczym polega ona na zaspokojeniu określonych motywacji wychowanka w następstwie przejawiania przez niego pożądanych wychowawczo i konstruktywnych zachowań. W ten sposób nakłaniany jest on do powracania, do pewnych aktywności, a też może zostać zachęcony do działań dotąd nieprzejawianych[14]. Nagroda, więc przynosi osobie nagrodzonej, zadowolenie, satysfakcję, wzrasta poziom samooceny oraz mobilizuje ją do powtarzania tego zachowania, przez co utrwala oczekiwane przez środowisko wzorce postępowania[15].

Z kolei J. Reykowski podkreśla, iż już sama zapowiedź nagrody może kształtować nadzieję sprzyjającą budowaniu pozytywnego stosunku jednostki do działania, do świata, do ludzi. Może ona też stanowić ochronę przed pewnym niekorzystnym stanem rzeczy np.. przykrością. W tym momencie możliwość uniknięcia przykrości staje się nagrodą[16].

Słusznie zauważają pedagodzy, że nagroda, jako metoda wychowawcza polega na tworzeniu dla jednostki atrakcyjnych zdarzeń w następstwie jej określonych czynności. Jest rekompensatą, pozytywną oceną czynów i postępów dziecka, czyli bodźcem wzmacniającym pozytywne cechy dziecka, skłaniającym do ustalenia właściwego zachowania oraz co bardzo ważne jest środkiem wychowawczym stosowanym w pracy wychowawczej w celu wywołania pożądanych zmian w zachowaniu młodego człowieka[17].

W procesie wychowawczym nagroda pełni dwie podstawowe funkcje:

- w wyniku jej stosowania wychowankowie dowiadują się o zgodnym z oczekiwaniami dorosłych wykonywaniu określonych poleceń,
- udzielane pochwały i nagrody stają się czynnikiem motywującym do zachowań społecznie i moralnie pożądanych[18].

[12] K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 60.
[13] S. Skorny, *Nagrody i kary*, [w:] „Nowa Szkoła", nr 1/1968, s. 5.
[14] H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1981, s. 323.
[15] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 131.
[16] J. Reykowski, *Nagroda i kara*, [w:] „Nowa Szkoła", nr 12/1969, s. 10.
[17] L. Adamowicz, *Nagroda*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wiek*, tom II, Warszawa 2003, s. 534.
[18] M. Łobocki, *Teoria zachowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 209.

Istotnym elementem w procesie nagradzania jest też umiejętność stosowania nagród. Polega ona na różnicowaniu nagród oraz okoliczności ich udzielania. Wyróżnia się m.in. takie formy nagradzania, jak: oficjalne wyrażanie aprobaty, przyznanie dodatkowych przywilejów, wręczanie prezentów, wyróżnień symbolicznych, wręczanie dyplomów, przyznanie wychowankowi określonej funkcji lub roli. Najważniejsze jednak w działaniach nagradzających jest to, aby następowały one bezpośrednio po konstruktywnym zachowaniu się jednostki oraz zostały powiązane z wyjaśnieniem, co w danym zachowaniu wzbudziło uznanie wychowawcy. Funkcja nagrody w wychowaniu zatem jest bardzo znacząca. Wpływa pozytywnie na kształtowanie aktywnej postawy dziecka, jego stosunku do wykonywanych obowiązków i stawianych mu wymagań, przyczynia się do nabywania właściwych postaw do nauki i życia społecznego, pogłębia wiarę we własne siły, dowartościowuje, utwierdza pożądane i akceptowane zachowania przez społeczeństwo, pobudza do pracy nad sobą, uczy życzliwości, przyjaźni, altruizmu, wzmacnia poczucie afiliacji i bezpieczeństwa, zaspokaja potrzebę uznania i sukcesu[19].

Metoda nagradzania wychowawczego *stricte* wiąże się z umiejętnością przestrzegania i stosowania określonych zasad m.in. nagradzaniem powinny być objęte wszystkie nowe zachowania, do których chcemy wdrożyć dzieci, nagrody należy stopniować w zależności od rodzaju zachowania i wysiłku włożonego w pracę, powinna być dostoswana do indywidualnych potrzeb dziecka, nagradzać w sposób atrakcyjny, nagroda powinna być połączona z komentarzem wskazującym, za co nagradzamy dziecko, nagradzając należy mieć na uwadze, aby nie rozwijać motywacji ukierunkowanej na otrzymywanie, nagroda ma być środkiem wzmacniającym zaangażowanie dziecka w działaniu[20].

Brak nagród może być jednak również niebezpieczny, jak ich nadmiar. Trzeba wziąć pod uwagę, że całkowity brak uznania może wywołać stany depresyjne. „Deprywacja potrzeby sukcesu wywołuje negatywne skutki: utratę wiary we własne siły i ludzką sprawiedliwość, niechęć do pracy, rozgoryczenie lub agresję i chęć odwetu, czynienie na złość tym, którzy nie uznają jego wartości[21]. Słusznie zauważa Z. Frączek, iż nieumiejętne stosowanie nagród w procesie wychowania zaburza rozwój jednostki, ponieważ: wzmaga zachowania egoistyczne, rozbudza niezdrową rywalizację i nadmierne ambicje, sprawia przykrość, gdy nie odpowiadają one potrzebom i zainteresowaniom dziecka, kształtuje przywiązane do wartości materialnych[22].

Z kolei karanie to metoda wychowawcza, polegająca na tworzeniu awersyjnych dla wychowanka zdarzeń pozostających w związku z jego czasowym zachowaniem. Karanie może być ukierunkowane na osiągnięcie

[19] Z. Frączek, *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym*, [w:] „Pedagogika rodziny", nr 4/2014, s. 47.
[20] Z. Frączek, *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym*, [w:] „Pedagogika rodziny", nr 4/2014, s. 46.
[21] J. Strelau, A. Jurkowski, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1977, s. 361.
[22] Z. Frączek, *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym*, [w:] „Pedagogika rodziny", nr 4/2014, s. 48.

dwóch rodzajów zmian wychowawczych – eliminowanie pewnych czynności z repertuaru zachowań wychowanka, albo też intensyfikacja niektórych czynności[23].

Celem kary jest wytworzenie w świadomości dziecka związku niezadowolenia z czynami niepożądanymi, eliminacja pewnych czynności oraz zmiana ich intensyfikacji. Warto podkreślić, iż w karaniu powinno zachować się gradację, czyli rozpoczynać od kar łagodnych i w miarę potrzeby przechodzić do bardziej dotkliwych. Należy jednak pamiętać, że sens pedagogiczny ma tylko ta kara, która prowadzi do poprawy zachowania dziecka[24].

W literaturze przedmiotu funkcjonuje podstawowy podział kar na dwie grupy:

1/ pedagogiczne, czyli kary naturalne polegające na tłumaczeniu i wyjaśnianiu niewłaściwego zachowania, wyrażające smutek i zawód, czasowe odebranie przyznanego przywileju lub rzeczy oraz odmawianie dziecku przyjemności,

2/ niepedagogiczne, czyli kary fizyczne m.in. straszenie, stosowanie upokarzających słów, izolacja, bicie[25].

Kara zawsze ma charakter przymusowy. Mają one za zadanie eliminować zachowania destruktywne oraz obniżać prawdopodobieństwo występowania ich w przyszłości. Pozwalają ustalić wychowankom, jakie wymagania przed nim się stawia oraz określić w ich postępowaniu, co jest dobre, a co złe.

Kara to inaczej napominanie, zwrócenie uwagi, skarcenie. Jest stosowana w sposób świadomy wobec dziecka (wychowanka), jako czynnik powodujący wystąpienie określonej motywacji i droga do zrealizowania wytycznych celów wychowawczych, zasada umożliwiająca regulowanie, kontrolowanie i modyfikowanie postępowania przyjętego za niezadowalające. Kara powinna być zindywidualizowana, sprawiedliwa, przemyślana, zastosowana wobec konkretnego przewinienia[26]. Nagradzanie i karanie, podkreślają psycholodzy, rozumiane jest, jako zdarzenie zaspokajające bądź udaremniające potrzeby dziecka, przy czym nagrody działają pobudzająco redukując napięcie psychonerwowe. Kary zaś hamująco, gdyż wzmagają owe napięcie[27].

Warto w tym miejscu przytoczyć cztery zasadnicze metody wychowania H. Muszyńskiego, w obrębie których wymienia on następujące techniki. I tak np. metoda wpływu osobistego odwołuje się do następujących technik: wysuwanie sugestii, perswazji, oddziaływania przykładem osobistym, wyrażania aprobaty i dezaprobaty. Podkreśla, iż metoda wpływu osobistego opiera się na założeniu, że zachowanie się wychowawcy może być nagrodą lub

[23] K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 60.
[24] W. Okoń, *Słownik …*, dz. cyt.., s. 131.
[25] I. Jundziłł, *Kary i nagrody w wychowaniu*, Warszawa 1986, s. 103-136.
[26] P. Kowolik, *Wychowawcze znaczenie kar i nagród stosowanych w wychowaniu dzieci przedszkolnych*, [w:] „Nauczyciel i szkoła", 1/ (49), 2011, s. 98.
[27] H. Muszyński, *Zarys teorii i wychowania*, Warszawa 1980, s. 309.

karą dla wychowanka. Z kolei metoda wpływu sytuacyjnego posługuje się takimi technikami, jak: nagradzania wychowawczego, karania wychowawczego, instruowania, organizowania doświadczeń wychowanka, wywoływania antycypacji następstw zachowań społeczno-moralnych, przydzielania funkcji i ról społecznych, ćwiczenia[28]. Nagradzanie więc wychowawczo zaspokaja potrzeby dziecka w wyniku jego właściwego postępowania, karanie natomiast jest udaremnieniem pewnych potrzeb, niespełnieniem oczekiwań dziecka, co nie może prowadzić do trwałej dyskryminacji wychowanka[29].

Mówiąc o metodach karania, we współczesnym wychowaniu niedopuszczalne są kary poniżające dziecko tj. stosowanie kar cielesnych, deprywujących osobowość i godność człowieka, poniżanie. Kary te prowadzą do chęci zemsty i odwetu, wstydu, żalu czy poniżenia. Dlatego metoda nagradzania w procesie wychowawczym jest bardziej skuteczna, kary zaś działają raczej pośrednio, nie eliminują zachowania, ale prowadzą do jego stłumienia.

Badania zostały przeprowadzone w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym we Wrocławiu. Do ośrodka kierowana jest młodzież w wieku 13 do 21 lat. Badania zostały przeprowadzone w 2018 r. Objęto nimi 20 wychowanków. Ośrodki pełnią istotną rolę w systemie społeczno-wychowawczym. Pomagają w wyrównywaniu szans edukacyjnych tym młodym ludziom, którzy popadli w konflikt z prawem. Przeciwdziałają one rozszerzaniu się zjawiskom patologicznym, ale też resocjalizują, uczą zawodu, dokształcają, uczą żyć i poruszać w tym bardzo skomplikowanym społeczeństwie, uczą i pomagają szukać pracy oraz zdobyć zatrudnienie.

Celem badań było zbadanie aktualnego stanu wiedzy wychowanków na temat skuteczności nagród i kar stosowanych w placówce. Z wychowankami przeprowadzono wywiady.

Jak wynika z przeprowadzonych rozmów, 20 wychowanków zna pojęcie i rodzaje kar i nagród. Rozumieją je, jako pozytywny i negatywny bodziec do działania np. byłem/am nagradzany za dobre oceny w szkole, za dobre zachowanie, za promocję do następnej klasy. Karany byłem za nieposłuszeństwo, wulgaryzmy, picie alkoholu, ucieczki. Najczęściej stosowano wobec mnie takie kary, jak: zakaz wyjścia na podwórko, zakaz korzystania z komputera, wyrzucono mnie z domu czy byłem/am bity przez opiekunów. Mają świadomość, iż system nagród i kar jest potrzebny, ponieważ określony system wprowadza porządek w społeczeństwie. 18 wychowanków stwierdziło, iż nagroda to skutek dobrego wychowania, potwierdzenie mocnych stron, że są potrzebne, wzmacniają ich zachowanie, motywują, tylko 2 wychowanków uznało nagrodę za nic znaczącego. Analogicznie 18 wychowanków podkreśliło, iż kara ma na celu przeciwdziałać niepożądanym zachowaniom, takim jak: ucieczki, wulgaryzmy.

Jak podkreślają pedagodzy, proces wychowania nie może funkcjonować bez systemu kar i nagród. Jednakże, aby kara i nagroda była środkiem wychowawczym musi odnieść zamierzony skutek. O sposobie ukarania musi decydować stopień przewinienia, okoliczności. Co ważne przed zastosowa-

[28] Tamże, s. 318.
[29] Tamże, s. 323.

niem kary należy wziąć pod uwagę charakter dziecka, stopień jego wrażliwości, jak również częstotliwość występowania niewłaściwych zachowań.

Z kolei nagroda w opinii badanych wpływa dodatnio na rozwój osobowościowy i wychowania, musi spełniać pewne warunki, a mianowicie gdy osoba nagrodzona faktycznie na wyróżnienie zasłużyła (plusy za dodatkowy wysiłek), gdy nagroda motywuje do dalszego działania. 10 wychowanków nagrodę zdefiniowało jako pochwałę, urlop, opuszczenie placówki, 1 jako wynagrodzenie za pracę, 9 jako wycieczki, rozmowy telefoniczne, list pochwalny. Musimy jednak pamiętać, że nagroda może być celem samym w sobie, a nie bodźcem do działania. Natomiast według badanych kara wpływa raczej demotywująco i często rodzi wewnętrzny sprzeciw, aczkolwiek 5 wychowanków podkreśliło, iż sprawiedliwa kara służyć ma zmianie ich zachowań.

Według badanych najbardziej skuteczną nagrodą są przepustki, zgoda na urlop, zgodna na udział w dodatkowych przedsięwzięciach kulturalno – sportowych. Z kolei najbardziej skuteczną karą jest zakaz pozbawienia przywilejów m.in. zakaz wyjazdów na urlopy, możliwość oglądania TV, korzystania z internetu. Sami wychowankowie postrzegają system kar i nagród w wychowaniu resocjalizacyjnym jednostronnie. W nieznacznym stopniu przeważały wypowiedzi pozytywne. Podopieczni mają świadomość, że muszą pracować nad sobą. Nie tylko, aby mieć więcej plusów, co wiąże się z przywilejami dla nich, takimi jak: oglądanie telewizji po 22 w weekendy, korzystanie z facebooka, odwiedziny kolegów/koleżanek z innych grup, wycieczki, zakupy np. słodycze, przepustki, jeden dzień nagrodowy, wyjście na przerwę rekreacyjną (zapalenie papierosa). Jest to trudne dla wychowanków, ponieważ uważają, że dla nich ten system jest niesprawiedliwy, za błahe popełnienie negatywnych czynów np. żucie gumy mogą ponieść konsekwencje. Jeżeli zaś są negatywnie oceniani to mają zabrane przywileje.

Wychowankowie przybywając do ośrodka są informowani o systemie kar i nagród, co również ocenili pozytywnie. Twierdzili, że ta informacji porządkuje zasady obowiązujące w ośrodku. Daje im to też możliwość zapoznania się z gradacją nagród i kar. Stwierdzili, że tzw. system „plusów" i „minusów" jest potrzebny *musimy nauczyć się ponosić konsekwencje swoich czynów. Jeden już mamy, ponieważ jesteśmy w MOW. Teraz zależy nam na resocjalizacji i oby to się już więcej nie przytrafiło. Za niedługo wychodzimy. Mam nadzieję, że będziemy umiały panować nad swoimi czynami i w dalszym ciągu uczyć się, co jest dla nas dobre a co złe i za co możemy ponieść karę albo zostać nagrodzonym.*

Wychowankowie w swoich rozmowach bardzo mocno podkreślili, że wychowawca stosujący nagrody i kary powinien być konsekwentny. Oznacza to dla nich, że to, co mówi wciela w czyn. Nagradza niezależnie od sympatii do wychowanków i analogicznie karze. Za jedną z istotnych zasad etyczno-moralnych w zawodzie pedagoga resocjalizacyjnego należy przyjąć właśnie konsekwencję. Oznacza to, że w sposób uprzejmy i z poszanowaniem godności wychowanka należy realizować to, co się zapowiedziało. Bez względu na to, czy jest to obietnica przyjemna dla podopiecznego, czy nie powinna zostać spełniona. Wychowankowie spostrzegając wychowawcę, jako życzliwego im człowieka, szybciej mu zaufają, będą go podziwiać, słu-

chać i wykonywać to, o co ich poprosi. Oczywiście należy mieć na uwadze, że w resocjalizacji nieletnich balansuje się między nadzorem, naciskiem, konfrontowaniem a wspieraniem i ugodowością[30]. Bardzo ważne jest również ograniczenie krytyki w stosunku do swoich wychowanków, chociaż czasami krytyka konstruktywna wpływa tak samo motywująco na podopiecznych, jak podkreślanie nawet niewielkich sukcesów. Tym samym wpływa pozytywnie na wychowanka oraz zachęca go do dalszych działań i prób.

Kara i nagroda jest formą oddziaływań doraźnych. Musi być integralną częścią całego procesu wychowawczego i resocjalizacyjnego. Skuteczność systemu kar i nagród można pozytywnie ocenić wówczas, kiedy uda się stworzyć sytuację, w której ów system wykształcił w osobowości wychowanka wewnętrzny system kontroli, pozwalający mu funkcjonować zgodnie z normami społecznymi. Chodzi zatem o to, aby umożliwić wychowankowi osiągnąć wysoki poziom dojrzałości społecznej.

## LITERATURA:

[1] Adamowicz L., *Nagroda*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wiek*, tom II, PWN Warszawa 2003.

[2] M. Bednarska (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.

[3] Dąbrowska T., *Między praktyką a teorią wychowania*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Warszawa 1995.

[4] Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne*, UWM, Olsztyn 2001.

[5] Jundziłł I., *Kary i nagrody w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

[6] Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982.

[7] Kosmala J., *Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych*, WSP, Częstochowa 1999.

[8] Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.

[9] Łobocki M., *Teoria zachowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2003

[10] Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa 1981.

[11] Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.

[30] R. Opora, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków 2013, s. 66.

[12] Opora R., *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Impuls, Kraków 2013.

[13] Szczęsny W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej,* Wyd. akademickie Żak, Warszawa 2003.

[14] Zajdel K., *Zmiany społeczne i ich konteksty interpretacyjne*, [w:] *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny,* pod red. R. Włodarczyka i W. Żłobickiego, Impuls, Kraków 2011.

**Czasopisma:**

[15] Frączek Z., *Nagrody i kary w wychowaniu rodzinnym*, [w:] „Pedagogika rodziny", nr 4/2014.

[16] Kowolik P., *Wychowawcze znaczenie kar i nagród stosowanych w wychowaniu dzieci przedszkolnych*, [w:] Nauczyciel i szkoła", 1/ (49), 2011.

[17] Mika S., *Mądrość, a nie strach buduje autorytet* [w:] „Psychologia w szkole", nr 9/2006.

[18] Reykowski J., *Nagroda i kara*, [w:] „Nowa Szkoła", nr 12/1969.

[19] Skorny S., *Nagrody i kary*, [w:] „Nowa Szkoła", nr 1/1968.

## STRESZCZENIE

**Rola kar i nagród w procesie resocjalizacji w opinii wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego**

Niniejsze rozważania stanowią próbę odpowiedzi na pytanie dotyczące roli nagradzania i karania młodzieży przebywającej w ośrodkach wychowawczych. Warto chyba po raz kolejny omówić tę kwestię, gdyż metoda nagradzania i karania stanowi integralną część całego procesu wychowawczego. Nie tylko rodzina, ale również wychowawcy są odpowiedzialni za wprowadzenie młodego człowieka w świat wartości i norm życia społecznego.

**Słowa kluczowe**: wychowanie, nagroda, kara

## SUMMARY

**The role of rewards and punishments in the resocialization process in the opinion of the children of the Youth Fostering Centre**

These considerations are an attempt to answer the question about the role of rewarding and punishing young people staying in educational centres. It is probably worth discussing these issues once again, because the

method of rewarding and punishing is an integral part of the entire educational process. Not only the family, but as well as educators are responsible for introducing the young person into the world of values and norms of social life.

**Key words**: education, reward, punishment.

Jolanta Nackiewicz, Zbigniew Baran
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Epidemia otyłości dzieci w 2. dekadzie XXI w. w Polsce i w Europie. Aspekt medyczny i aspekt ekonomiczny problematu

## WSTĘP

Dziś, na początku Trzeciego Tysiąclecia, w Europie jednym z najpoważniejszych problemów zdrowotnych jest – **otyłość dzieci**. Ta choroba cywilizacyjna – jeżeli jej epidemia nie zostanie powstrzymana, może być poważnym zagrożeniem dla egzystencji ludności naszego kontynentu – już wkrótce: w 2. połowie tego stulecia. Toteż odpowiedzi na istotne pytanie: *jak ograniczyć skalę niepokojącego fenomenu* ***otyłości dzieci***, są – poszukiwane nie tylko przez lekarzy [obesitologów i pediatrów], ale i pedagogów, psychologów, przez antropologów, ekonomistów oraz socjologów.

Polscy uczeni (przede wszystkim eksperci z medycyny) opublikowali wiele cennych studiów, rozpraw i monografii na temat otyłości (otyłości dzieci). Wśród nich na szczególne wyróżnienie zasłużyli: Magdalena Olszanecka-Glinianowicz, autorka prac naukowych, takich jak: Depresja – przyczyna czy skutek otyłości? („Endokrynologia, Otyłość i Zaburzenia Przemiany Materii", 2008, nr 2) i Otyłość jako narastający problem medyczny i społeczny, („Terapia", 2014, nr 2), Ewa Małecka-Tendera, Danuta Pupek-Musialik, Barbara Zahorska-Markiewicz, autorka studium Otyłość: epidemia XXI wieku („Postępy Nauk Medycznych", 2009, nr 7), Lucyna Ostrowska, Agnieszka Zachurzok, Michał Holecki, Zbigniew Kułaga oraz Paweł Matusik.

Od kilkunastu lat w krajach europejskich są podejmowane rozmaite działania profilaktyczne, ukierunkowane na ograniczenie zachorowalności na otyłość. Można zaliczyć do nich i europejskie konferencje naukowe dla ekspertów z kręgu medycyny, i edukację zdrowotną dla dzieci i młodzieży, ukierunkowaną na walkę z otyłością, jako *media* kształtowania postaw prozdrowotnych wśród mieszkańców Europy.

## OTYŁOŚĆ DZIECIĘCA W EUROPIE

Fakt *epidemii otyłości* wśród dzieci w Europie stał się rzeczywistością. Dane liczbowe na temat otyłości europejskich dzieci w wieku przedszkolnym budzą niepokój: w 1. dekadzie XXI w. odsetek otyłych dziewczynek był najwyższy w Irlandii (**10,7**% populacji dziewczynek w wieku przedszkolnym), w Grecji (9,9%) i Wielkiej Brytanii (9,2%). Z kolei odsetek otyłych chłopców w tej samej grupie wieku był najwyższy w Grecji i Irlandii (**po 12,3**% populacji chłopców), we Francji (11,9%) i w Wielkiej Brytanii (10,7%). Odsetek otyłych dzieci [dziewczynek i chłopców] był zaś najwyższy we Włoszech – **11,6**% i w Hiszpanii – 9,3%[1]. W Polsce – dzieci otyłe [dziewczynki oraz chłopcy] w wieku do 6 lat stanowiły – także wysoki odsetek: **8,0%** populacji dzieci w tej grupie wiekowej[2].

Mirosław Jarosz, Katarzyna Wolnicka oraz Joanna Kłosowska w swoim studium[3] przedstawili dane nt. nadwagi i otyłości dzieci z państw Unii Europejskiej – w 2010 r.:

Dane (ze studium M. Jarosza, K. Wolnickiej i J. Kłosowskiej) pokazały, że ok. 20,0% – 25,0% ogółu europejskich dzieci cierpiało na nadwagę lub otyłość – w 2010 r.

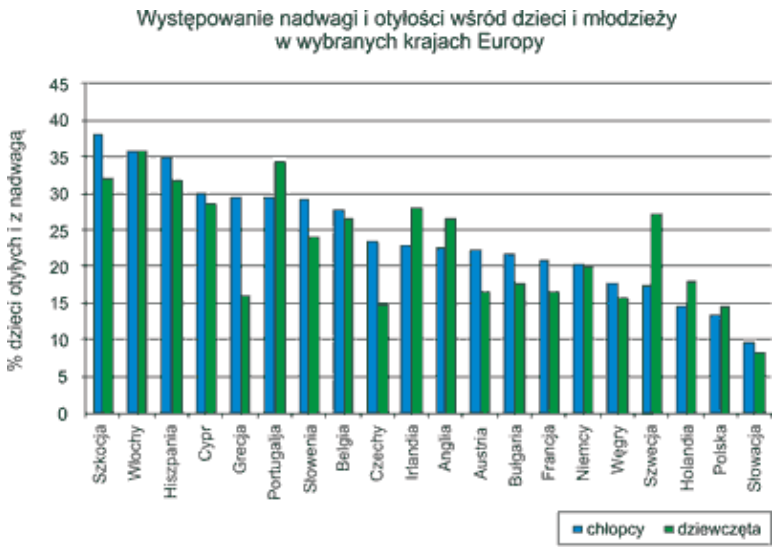
U schyłku 1. dekady XXI w. otyłość odnotowano u 9,3% ogółu polskich chłopców oraz u 5,0% ogółu polskich dziewcząt – w grupie wiekowej 7−12 lat[4].

[1] Y. Manios i V. Costarelli V., *Childhood Obesity in the WHO European Region*, [w:] L. A. Moreno, I. Pigeot, W. Ahrens (Eds.), *Epidemiology of Obesity in Children and Adolescents*, Springer, New York 2011.

[2] B. Bajurna i in., *Various periods of obesity risk among children...*, „Hygeia Public Health", 2014, nr 2, s. 244.

[3] M. Jarosz, K. Wolnicka, J. Kłosowska, *Czynniki środowiskowe związane z występowaniem nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży*, „Postępy Nauk Medycznych", 2011, nr 9.

[4] Z. Kułaga i in., *Częstość występowania nadwagi i otyłości wśród polskich dzieci* [*i młodzieży*] *w wieku szkolnym*, „Przegląd Epidemiologiczny / Epidemiological Review", 2016, nr 4, s. 641.




Źródło: [http://www.czytelniamedyczna.pl/3775,czynniki-srodowiskowe-zwiazane-z-wystepowaniem-nadwagi-i-otylosci-wsrod-dzieci-i.html] – oprac.: M. Jarosz, K. Wolnicka, J. Kłosowska – na podstawie danych: International Association for the Study of Obesity.

Na podstawie populacyjnych badań europejskich dzieci z **2014** r. stwierdzono, że minimum ok. 4,4 mln (a może nawet i ok. 5,0 mln) dzieci, w tym 440.000 polskich dzieci – było wówczas otyłych[5].

Otyłość dzieci [niekiedy jedzenioholizm u niektórych z nich] powodują **czynniki genetyczne** i **fizjologiczne** (większość dzieci otyłych ma otyłe najmniej jedno z rodziców; czynnikami genetycznymi (biologicznymi) często są uszkodzenie ośrodka sytości i głodu lub chroniczny niedobór serotoniny, zwanej *hormonem szczęścia*), **czynniki psychologiczne** (utrata kontroli dziecka nad jedzeniem / uzależnienie dziecka od jedzenia[6] oraz zaburzenia emocjonalne i stres), **czynniki środowiskowe** (nieprawidłowe żywienie jakościowe i / lub ilościowe, zwłaszcza – przekarmianie dzieci, czyli dostarczanie w pożywieniu zbyt dużej wartości energetycznej w stosunku do potrzeb organizmu, mała aktywność fizyczna dzieci / brak aktywności fizycznej) i **czynniki farmakologiczne** – leki, których przyjmowanie może pro-

[5] O. K. Kruszewska, *Nadwaga i otyłość jako pierwsze ogniwo łańcucha patogenetycznego*, „Medyczne Zeszyty Naukowe Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie", 2015, nr 2, s. 27. Badania z 2010 r. wykazały, że wówczas otyłość została stwierdzona u ok. 490.000 polskich dzieci.

[6] N. Ogińska-Bulik, *Uzależnienie od czynności*: Mit czy rzeczywistość?, „Difin", Warszawa 2010. Zob. także: D. Mroczkowska, Uwiedzeni przez jedzenie. Kontekst społeczno-kulturowy wybranych zaburzeń odżywiania, [w:] L. Cierpiałkowska (red. nauk.). Oblicza współczesnych uzależnień, Wydawnictwo UAM, Poznań 2006, ss. 131 - 144; J. Chanduszko-Salska, Psychologiczne uwarunkowania nadmiernego zaabsorbowania jedzeniem, „Psychiatria", 2013, nr 1, ss. 1 - 8; J. Węgrzecka-Giluń, Uzależnienia behawioralne – rodzaje oraz skala zjawiska. Sygnały ostrzegawcze i skutki, ETOH, Warszawa [2013].

wadzić / prowadzi do zwiększenia masy ciała u dzieci [do tychże leków należą m. in.: leki przeciwdepresyjne (amitryptylina, doksepina, mirtazapina), leki przeciw-lękowe, również leki neuroleptyczne (neuroleptyczne atypowe, np. olanzapina), leki przeciwpadaczkowe oraz kortykosteroidy, niektóre beta-adrenolityki oraz insulina].

## OTYŁOŚĆ DZIECI I JEJ SKUTKI – ASPEKT MEDYCZNY PROBLEMATU

W 1997 r. Światowa Organizacja Zdrowia uznała otyłość za chorobę. Według WHO, otyłość [wpisana na Listę Chorób i Problemów Zdrowotnych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) [ICD-10] pod kodem *E66*] jest przewlekłą chorobą metaboliczną (o złożonej etiologii, bez tendencji do samoistnego ustępowania), stanowiącą ryzyko dla zdrowia / dla życia danej osoby, inspirującą rozwój chorób metabolicznych i niemetabolicznych[7]. Nadto, otyłość jest uznana za chorobę cywilizacyjną o globalnym zasięgu, będącą konsekwencją rozwoju cywilizacji[8].

Niestety, otyłość przez rodziców nie jest uważana za chorobę. Nauczyciele także nie dostrzegają powagi problemu. Nieprawidłowe jest spostrzeganie otyłości... jako zjawiska >przejściowego<, które minie samoistnie. Także w kręgu pediatrów panuje bezpodstawny pogląd, że otyłość w populacji pediatrycznej – nie jest ani chorobą, ani fenomenem / stanem chorobowym, a otyłe dziecko nie wymaga jakiejś szczególnej opieki lekarskiej[9].

Skutki otyłości okresu dziecięcego mogą być niekiedy bardzo groźne tak dla zdrowia, jak nawet i dla życia otyłego dziecka[10]. Otyłość implikuje destrukcyjne dla życia i zdrowia konsekwencje, rodzi bowiem skutki: pulmonologiczne: zespół bezdechu sennego, astma oskrzelowa, nietolerancja / ograniczona tolerancja wysiłku fizycznego, zwiększone ryzyko anestezjologiczne; ortopedyczne: płaskostopie, wady postawy etc.; endokrynologiczne: insulinooporność, zespół metaboliczny, cukrzyca typu 2, przedwczesne dojrzewanie; gastroenterologiczne: stłuszczenie wątroby, kamica żółciowa etc.; sercowo-naczyniowe: nadciśnienie tętnicze, przerost lewej komory serca etc.; nerkowe: *glomerulosclerosis*; neurologiczne: *pseudotumor cerebri*; układu immunologicznego: stały wyższy poziom wskaźników stanu zapalnego [organizmu]; zaburzenia profilu lipidowego krwi; i... zaburzenia emocjonalne. Dzieci otyłe mają niekiedy także objawy depresyjne.

[7] A. Drabik i in., *Otyłość – choroba cywilizacyjna XXI wieku*, [w:] K. Pujer (red.), Zdrowie i choroba w ujęciu socjomedycznym, Exante, Wrocław 2017, s. 62.
[8] M. Jarosz, E. Rychlik, *Otyłość – wyzwaniem zdrowotnym i cywilizacyjnym*, „Postępy Nauk Medycznych", 2011, nr 9, ss. 712 - 717.
[9] B. Kupczak-Wiśniowska i in., *Otyłość u dzieci – problemem współczesnej cywilizacji*, „Pielęgniarstwo XXI wieku", 2017, nr 1, ss. 44 - 50; tam: bogata i wartościowa bibliografia.
[10] A. Drabik i in., *Otyłość – choroba cywilizacyjna...*, s. 61 - 69.

Nadto dzieci otyłe są stygmatyzowane przez rówieśników. Badania Sandry Kryski[11] wykazały, że wśród częstych przejawów braku akceptacji otyłych dzieci przez rówieśników wskazywano różne formy przemocy psychicznej (**86,7%** ogółu opisanych przypadków). Dominującymi formami przemocy były takie zachowania, jak: wyśmiewanie, wyszydzanie, wyzywanie, poniżanie, również pomijanie w czasie zabaw i izolowanie od grupy, szczególnie w czasie zajęć ruchowych.

Podobne stwierdzenia przedstawiła Karina Leksy[12]. Jej zdaniem, otyłe dzieci są narażone na wiele form prześladowania: dręczenia słownego (przezywanie, wyśmiewanie) albo społecznego wykluczenia (bycie ignorowanym i unikanym, bycie obiektem plotek). Otyłość może więc być dla dzieci źródłem poważnych stresów, których efektem są reakcje nerwicowe związane z „etykietowaniem" oraz dyskryminacją otyłych dzieci przez rówieśników, jak także z niepowodzeniami w nauce, wynikającymi ze zmniejszonej aktywności psychicznej.

## OTYŁOŚĆ DZIECI A EFEKTYWNOŚĆ PRZYSZŁEGO POLSKIEGO I EUROPEJSKIEGO KAPITAŁU LUDZKIEGO – ASPEKT EKONOMICZNY PROBLEMATU

Zapewne należałoby widzieć analizowany problem otyłości dzieci także w aspekcie ekonomicznym, tj. w kontekście znaczenia zdrowia dla efektywności aktywności (przyszłego) *kapitału ludzkiego*. Współczesne koncepcje teoretyczne z filozofii ekonomii pokazują **wpływ zdrowia na efektywność aktywności zawodowej człowieka**. Także teorie ekonomii ujawniają **zależności pomiędzy** „walorami zdrowotnymi" / **zdrowiem** ogółu **pracowników a poziomem dochodów** / **zysków przedsiębiorstwa**.

Zdrowie zapewnia pracownikowi nie tyle i nie tylko – lepsze / wyższe dochody, ile również – lepszą „pozycję" na rynku pracy: zwiększa znacznie szanse na awans zawodowy, na zatrudnienie na „wymarzonym" stanowisku w „wymarzonym" przedsiębiorstwie, dając zdrowej osobie – przewagę nad jej konkurentami. Współcześni szefowie przedsiębiorstw powinni być świadomi, że tylko **człowiek zdrowy** – może efektywnie pracować w 100,0%!

Toteż inwestowanie czasu i zasobów w edukację zdrowotną dzieci, a pośrednio także – w tworzenie przyszłego >zdrowego< kapitału ludzkiego z pewnością przyczyni się do… zwiększenia *potencjału produkcyjnego* przyszłych pracowników w Rzeczypospolitej Polskiej oraz w Unii Europejskiej, co w konsekwencji zarówno zwiększy ich (potencjalne) dochody oraz możliwości konsumpcyjne – do końca życia, a także rozwój gospodarczy (i jego

[11] S. Kryska, *Stygmatyzacja dzieci otyłych jako przykład braku akceptacji rówieśniczej*, „Studia i Prace Pedagogiczne", 2014, nr 1, ss. 193 - 201.

[12] K. Leksy, *Otyłość jako wyznacznik psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym*, [w:] K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczewska-Grabowska (red. nauk.), *Profilaktyka wybranych problemów zdrowotnych: w wymiarze edukacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, ss. 79 - 109.

wzrost) tak w naszym kraju, jak i w pozostałych krajach członkowskich Unii Europejskiej.

Nie powinno więc dziwić, że wśród najważniejszych działań na rzecz zwalczania otyłości, podjętych od początku Trzeciego Tysiąclecia, należałoby odnotować podpisanie [przez ministrów zdrowia i delegatów 48 krajów Regionu Europejskiego WHO] **Europejskiej Karty Walki z Otyłością** podczas Europejskiej Ministerialnej Konferencji WHO, która odbyła się w dniach 15 - 17 listopada 2006 r. w Stambule (Turcja) – w obecności Europejskiego Komisarza ds. Zdrowia. W preambule do tego aktu czytamy:

„**Wobec** epidemii otyłości i związanego z tym **rosnącego zagrożenia dla** zdrowia, **gospodarki i rozwoju**, my, Ministrowie i delegaci uczestniczący w Europejskiej Konferencji Ministerialnej Światowej Organizacji Zdrowia na temat Walki z Otyłością, (...), przyjmujemy poniższą *Europejską Kartę Walki z Otyłością*. Deklarujemy zaangażowanie na rzecz intensyfikacji działań dotyczących zwalczania otyłości oraz umieszczenie tego zagadnienia wśród najważniejszych spraw w programach politycznych naszych rządów.

Stwierdzamy: 1.1. Epidemia otyłości stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań dla zdrowia publicznego w Regionie Europejskim WHO. W ciągu ostatnich dwudziestu lat częstość występowania otyłości wzrosła trzykrotnie. 1.2. Szczególnie **alarmujący jest ten trend wśród dzieci** i młodzieży, **ponieważ** zagraża on epidemią otyłości w wieku dorosłym i **stwarza poważne zagrożenie zdrowia następnego pokolenia**. (...)".

Współczesna Europa jest „domem" i „świątynią pracy" nie tylko osób wykształconych, posiadających istotne dobra [wiedzę, umiejętności praktyczne i doświadczenie zawodowe], ale również i osób chorych (także na otyłość) – mimo iż są one w tzw. „wieku produkcyjnym". W Europejskim Regionie WHO ok. 7,0% ogółu wydatków na zdrowie poniesionych w poł. 2. dekady XXI wieku to były... wydatki przeznaczone na leczenie otyłych osób dorosłych[13].

Toteż czasopisma popularnonaukowe [„Hejnał Oświatowy" i „Kwartalnik Edukacyjny" – adresowane do nauczycieli oraz „Holistic Health / H² /", periodyk poświęcony medycynie], a także pisma popularne – dla ogółu czytelników [np. „Wprost"] poświęcają od (po) 2014 r. coraz częściej uwagę... problemowi otyłości – w ogóle, a otyłości dzieci – w szczególności[14].

[13] J. Nackiewicz, Z. Baran, *Otyłość jako globalna >epidemia< XXI wieku*, „Prace Naukowe WSZiP", 2018, nr 2, s. 81.

[14] Zob. np.: D. Lizak, *Wychowanie przedszkolne prologiem do edukacji zdrowotnej*, „Hejnał Oświatowy", 2015, nr 1; K. Czajka, Otyłość, nadwaga, niedowaga – skutki zdrowotne nieprawidłowej masy ciała u dzieci, „Hejnał Oświatowy", 2017, nr 12; B. Makowska, Konsekwencje zaburzeń odżywiania u dzieci, „Hejnał Oświatowy", 2019, nr 4; M. Zadarko-Domaradzka, K. Warchoł, Edukacja zdrowotna w wychowaniu fizycznym w klasach IV – VIII w zreformowanej szkole, „Kwartalnik Edukacyjny", 2017, nr 3; [Redakcyjny artykuł], Otyłość – szkodzi czy pomaga?, „Holistic Health / H² /", 2016, nr 6; K. Nowicka, Dziecko XXL, „Wprost", 2014, nr 39.

## WNIOSKI

Każdy **człowiek winien dbać o swoje zdrowie** – od dzieciństwa. Ochrona zdrowia jest wyzwaniem o szczególnym wymiarze etycznym[15] – tak w aspekcie religijnym, jak także w aspekcie ontologiczno-egzystencjalnym. Ma wymiar moralnego obowiązku, jest bowiem elementem realizacji życiowego powołania.

**Potencjał zdrowotny determinuje** w istotny sposób **efektywność** / produktywność **kapitału ludzkiego** oraz zysk, który może zostać osiągnięty dzięki >*zdrowemu*< kapitałowi ludzkiemu. Dlatego więc, zdrowie powinno być postrzegane jako jedna z najistotniejszych cech pracownika. Zaś >**walka z otyłością dzieci** (jako groźną chorobą)< poprzez edukację zdrowotną i inne metody przeciwdziałania otyłości dzieci – winna być... **priorytetowym wyzwaniem XXI wieku** w Polsce, a także w krajach Unii Europejskiej.

Efektywność kapitału ludzkiego jako >współ-pochodna< kondycji fizycznej i kondycji psychicznej społeczeństwa powinna być dostrzegana zarówno perspektywicznie, jak także wielopłaszczyznowo w całościowym obrazie, czy trafniej w >pełnej< koncepcji / wizji kapitału ludzkiego jako zasobu, który oprócz potencjału wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych – posiada „**moc zdrowia**", określającą w istotny i zasadniczy sposób możliwość uzyskania określonego dochodu i zysku przez ogół >*właścicieli*< owej „mocy zdrowia".

## ZAKOŃCZENIE

Otyłość i zaburzenia odżywiania, zwłaszcza otyłość w populacji pediatrycznej oraz zaburzenia odżywiania dzieci odzwierciedlają negatywne tendencje we współczesnej kulturze europejskiej.

Proces wychowania „zdrowego" społeczeństwa powinien przynieść wymierne oraz wartościowe efekty, którymi będą: formowanie pro-zdrowotnej postawy egzystencjalnej jednostki, świadomej, iż jej zdrowie jest wypadkową – jej osobowości oraz czynników środowiskowych, jak także stylu oraz jakości życia, umiejętność diagnozowania różnych społecznych kontekstów zagrożenia chorobotwórczego, a także inspiracja zainteresowania problematyką ochrony zdrowia i promocji zdrowia. Jednak proces ten może przynieść owe (wskazane) efekty wtedy i tylko wtedy, gdy lekarze – pediatrzy będą diagnozować otyłość, jako chorobę (lub jako stan chorobowy), gdy nauczyciele – wychowawcy będą podejmować rozmowy z dziećmi na temat tej choroby (jej przyczyn, jej skutków) i gdy przede wszystkim rodzice zaczną w sposób odpowiedzialny dbać o dobrostan (o zdrowie) swoich dzieci.

[15] B. Popesko, P. Novák, S. Papadaki, *Measuring diagnosis and patient profi tability in healthcare*: *economics vs ethics*, „Economics and Sociology", 2015, nr 1, ss. 234 – 245. [https://publikace.k.utb.cz/bitstream/.../Fulltext_1005235.pdf] – 11.05.2019.,

Choroba otyłości u dzieci jest fenomenem kompleksowym, na który istotny wpływ mają interakcje pomiędzy rozmaitymi czynnikami (neurologicznymi, genetycznymi, fizjologicznymi, emocjonalnymi i środowiskowymi). Naszym zdaniem, warto byłoby podjąć badania neurologiczne dzieci, które, być może – wykazałyby, jak sądzimy, współzależność pomiędzy fenomenem choroby otyłości u kilku- oraz kilkunasto-latków a strukturą mózgu otyłego dziecka (oraz ewentualnymi zaburzeniami jego funkcji).

Na zakończenie zaś, chcemy wyjaśnić Czytelnikom niniejszego studium, że… jako akademicy z kręgu Wyższej Szkoły >Zarządzania i Przedsiębiorczości< w sposób świadomy podkreśliliśmy sens zdrowia społeczeństwa jako czynnika determinującego skuteczność procesów na poziomie makroekonomicznym, a jako miłośnicy filozofii edukacji i zwolennicy personalizmu chrześcijańskiego [J. Nackiewicz] oraz perenializmu teistycznego [Zb. Baran] świadomie stwierdziliśmy, że ochrona zdrowia (>*walka z otyłością* [zwłaszcza *otyłością dzieci*]<) jest wyzwaniem o szczególnym wymiarze etycznym – tak w aspekcie religijnym, jak w aspekcie ontologiczno-egzystencjalnym oraz w aspekcie społecznym.

## LITERATURA:


### Książki i monografie:

[1] Leksy K., *Nadmierna masa ciała – konteksty psycho-społeczne i pedagogiczno-edukacyjne*, [„Pedagogika", redaktor serii: K. Krasoń], Uniwersytet Śląski, Katowice 2013.

[2] Ogińska-Bulik N., *Uzależnienie od czynności*: *Mit czy rzeczywistość*?, „Difin", Warszawa 2010.

[3] Skrzypek M. (red. nauk.), *Obesitologia w ujęciu interdyscyplinarnym*, Uniwersytet Medyczny w Lublinie, Lublin 2018.

[4] Węgrzecka-Giluń J., *Uzależnienia behawioralne – rodzaje oraz skala zjawiska*, ETOH, Warszawa [2013].

[5] Wiśniewska L. A., Celińska-Miszczuk A. (red. nauk.), *Oblicza otyłości*, Difin, Warszawa 2013.

### Rozdziały / Studia w książkach:

[6] Drabik A. i in., *Otyłość – choroba cywilizacyjna XXI wieku*, [w:] K. Pujer (red. nauk.), *Zdrowie i choroba w ujęciu socjomedycznym*, Exante, Wrocław 2017, ss. 61 - 69.

[7] Freemark M. S., *Childhood Obesity in the Modern Age*: *Global Trends*, *Determinants*, *Complications & Costs*, [w:] M. S. Freemark, (Ed.), *Pediatric Obesity*: *Etiology*, *Pathogenesis and Treatment*, 2nd ed. [1st ed.: 2010], Springer, New York 2018, ss. 3 - 24.

[8] Leksy K., *Otyłość jako wyznacznik psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym*, [w:] K. Borzucka-Sitkiewicz, K. Kowalczewska-Grabowska (red. nauk.), *Profilaktyka wybranych problemów zdrowotnych*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2013, ss. 79 - 109.

[9] Manios Y., Costarelli V., *Childhood Obesity in the WHO European Region*, [w:] L. A. Moreno, I. Pigeot, W. Ahrens (Eds.), *Epidemiology of Obesity in Children and Adolescents*: *Prevalence and Etiology*, „Springer Series on Epidemiology & Public Health", Springer, New York 2011, ss. 43 - 68.

[10] Mroczkowska D., *Uwiedzeni przez jedzenie. Kontekst społeczno-kulturowy zaburzeń odżywiania*, [w:] L. Cierpiałkowska (red.). *Oblicza współczesnych uzależnień*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, ss. 131 - 144;

[11] Robakowska M., Zarzeczna-Baran M., *Dobrobyt społeczny*: *szansa czy zagrożenie dla zdrowia?*, [w:] K. Łysiak-Szydłowska, K. Strzała (red.), *Oblicza dobrobytu*, t. 3., Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2016, s. 11 - 18.

[12] Wojciechowska K., *Nauczyciel – przewodnikiem w procesie promowania zdrowia w szkole*, [w:] K. Chałas, B. Komorowska, M. Buk-Cegiełka (red.), *Pedagogika szkolna, wczesnoszkolna i przedszkolna – Teoria i praktyka*, t. 2., Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2016, ss. 319 - 332.

[13] Ziętkowska K., *Dziecko otyłe. Pulchne znaczy zadbane?*, [w:] L. A. Wiśniewska, A. Celińska-Miszczuk (red.), *Oblicza otyłości. Interdyscyplinarne ujęcie*, „Difin", Warszawa 2013, ss. 21 - 43.

**Artykuły w czasopismach / periodykach:**

[14] Bajurna B. i in., *Various periods of obesity risk among children & adolescents*, „Hygeia Public Health", 2014, nr 2.

[15] Chanduszko-Salska J., *Psychologiczne uwarunkowania nadmiernego zaabsorbowania jedzeniem*, „Psychiatria", 2013, nr 1.

[16] Jarosz M, Rychlik E., *Otyłość – wyzwaniem zdrowotnym i cywilizacyjnym*, „Bromatologia i Chemia Toksykologiczna", 2016, nr 1.

[17] Jarosz M., Wolnicka K., Kłosowska J., *Czynniki środowiskowe związane z występowaniem nadwagi i otyłości wśród dzieci i młodzieży*, „Postępy Nauk Medycznych", 2011, nr 9.

[18] Jung A., *Otyłość – choroba cywilizacyjna*, „Pediatria i Medycyna Rodzinna", 2014, nr 3.

[19] Kruszewska O. K., *Nadwaga i otyłość jako pierwsze ogniwo łańcucha patogenetycznego*, „Medyczne Zeszyty Naukowe Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie", 2015, nr 2.

[20] Kryska S., *Stygmatyzacja dzieci otyłych jako przykład braku akceptacji rówieśniczej*, „Studia i Prace Pedagogiczne", 2014, nr 1.

[21] Kułaga Z. i in., *Częstość występowania nadwagi i otyłości wśród polskich dzieci [i młodzieży] w wieku szkolnym*, „Przegląd Epidemiologiczny / Epidemiological Review", 2016, nr 4.

[22] Kupczak-Wiśniowska B. i in., *Otyłość u dzieci – problemem współczesnej cywilizacji*, „Pielęgniarstwo XXI wieku", 2017, nr 1, tam: bogata i wartościowa bibliografia.

[23] Lenart-Domka E., Kwolek A., *Rehabilitacja dzieci otyłych – czy jest rzeczywiście potrzebna?*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego", 2007, z. 1.

[24] Nackiewicz J., Baran Z., *Otyłość jako globalna >epidemia< XXI wieku*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu", 2018, z. 2.

[25] [Redakcyjny artykuł], *Otyłość – szkodzi czy pomaga*?, „Holistic Health / H$^2$ /", 2016, nr 6.

[26] Szulc A., *Kiedy psychiatra powinien być obesitologiem?*, „Psychiatra", 2018, nr 2.

[27] Woźniak M. i in., *Zdrowie i kultura zdrowotna*, „Journal of Clinical Healthcare", 2015, nr 4.

**Materiały / Teksty z Internetu:**

[28] Jarecka A., *Naukowcy ostrzegają: epidemia otyłości u dzieci zalewa świat*, [2015], [https://www.dw.com/pl/naukowcy-ostrzegają-epidemia-otyłości-u../a-18269674] – 02.05.2019.

[29] Popesko B., Novák P., Papadaki S., *Measuring diagnosis and patient profi tability in health-care: economics vs ethics*, „Economics and Sociology", 2015, nr 1, ss. 234 – 245. [https://publikace.k.utb.cz/bitstream/…/Fulltext_1005235.pdf] – 11.05.2019.

[30] Wyleżoł M., *Otyłość to choroba*, [http://www.od-waga.org.pl/otylosc/otylosc-to-choroba.html] – 02.05.2019.

## STRESZCZENIE

**Epidemia otyłości dzieci w 2. dekadzie XXI w. w Polsce i w Europie. Aspekt medyczny i aspekt ekonomiczny problematu**

Narastającym problemem zdrowotnym w XXI w. jest fakt, iż z otyłością zmaga się coraz większa liczba dzieci na świecie. Na podstawie populacyjnych badań dzieci z 2014 r. stwierdzono, że minimum 4,4 mln (a może nawet i ok. 5,0 mln) europejskich dzieci było wówczas otyłych.

Autorzy przedstawiają w studium m. in. takie problemy, jak: otyłość dziecięca w Europie (w świetle danych liczbowych), otyłość dzieci i jej skutki – aspekt medyczny problematu, otyłość dzieci a efektywność przyszłego polskiego i europejskiego kapitału ludzkiego – aspekt ekonomiczny problematu.

**Słowa kluczowe**: otyłość, otyłość dzieci, styl życia, edukacja (zdrowotna), profilaktyka.

## SUMMARY

**Epidemic of childhood obesity in the 2nd decade of the 21st c. in Poland and in Europe. The medical aspect and the economic aspect of the problem**

A serious health problem in contemporary space-time is the childhood obesity in the world. On the basis of population surveys of European children [from 2014], it was presented that... a minimum of 4.4 million (maybe even 5.0 million) of European children were obese then.

The authors present in their study, the problems such as: a) children's obesity in Europe (in the light of numerical data), b) obesity of children and its consequences – the medical aspect of the problem, c) children's obesity and the effectiveness of future Polish and European human capital – the economic aspect of the problem.

**Key words**: obesity, children's obesity, quality of life, health education, prevention.

Teresa Oleszko
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# *„Od natury do partytury”. Znaczenie doświadczeń poznawczych dziecka w inspirowaniu aktywności muzyczno-ruchowej*

Podstawowym warunkiem rozwoju dziecka jest jego aktywność. Psychopedagogicznej analizy form aktywności dziecka można dokonać według ustalonego kryterium, które pozwala na wyodrębnienie jej rodzajów. Przyjmując np. kryterium liczebności dzieci biorących udział w danym działaniu mówimy o aktywności indywidualnej, zespołowej lub grupowej[1]. Organizacyjne czynności procesów edukacyjnych pozwolą wyłonić takie formy jak: zajęcia, zabawy, spacery, wycieczki, uroczystości itp.[2]. Kryterium ontogenetyczne uporządkuje różnorodne rodzaje zabaw, elementy pracy i nauki jako naturalne formy aktywności, wynikające z dziecięcych potrzeb rozwojowych. Natomiast czynniki stanowiące o relacjach nauczyciel – dziecko, tzw. kryterium interakcyjne, pozwala na podział form aktywności dziecka jako spontaniczne, inspirowane i kierowane[3]. Uwzględniając zaś rodzaje dziecięcych działań można wymienić aktywność plastyczną, muzyczną, intelektualną, werbalną, ruchową. Wgląd w metodyczne ustalenia możliwych do wykorzystania w pracy z dzieckiem form aktywności oraz osobiste doświadczenia zdobyte w czterdziestoletniej pracy zawodowej w roli nauczyciela, terapeuty, pedagoga specjalnego, dyrektora, są podstawą do niniejszego opracowania, którego *celem jest ukazanie wartości realizowanych przeze mnie działań na rzecz twórczej ekspresji muzyczno-ruchowej, będącej nie tylko podstawą do tworzenia improwizacji ruchowej, ale stanowiącej fundamentalne doświadczanie, przygotowujące dziecko do nabywania umiejętności kodowania i dekodowania notacji muzycznej*. Istotą opisanych poniżej treści *jest wskazanie sekwencji edukacyjnych działań, uwzględniających proces zdobywa-*

[1] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995, s. 246.
[2] M. Kwiatowska (red), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988, s. 65-67.
[3] J. Zwiernik, *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo UW, Wrocław 1996, s. 58.

*nia oraz operowania wiedzą (przekształcania i wykorzystywania informacji) oparty o zgromadzone spostrzeżenia pozwalające dziecku na rozwiązywanie problemów ruchowej interpretacji zadań muzycznych.* Doświadczenia te odnoszą się do sytuacji bezpośredniego kontaktu dziecka z naturą, obiektami, zjawiskami, które je w jakiś sposób zainteresowały, a które poprzez zabawę może poszerzać, systematyzować, integrować. Bezpośrednie obcowanie z naturą wzbudza zainteresowanie dzieci otaczającym światem i stanowi niewyczerpane źródło wrażeń, przeżyć, rozumienia zjawisk i praw rządzących przyrodą jak i motywuje do aktywnego działania. Ponadto jest pierwszym krokiem do budowania więzi emocjonalnej dziecka z przyrodą, nabywania empatii, ale też ważnym źródłem inspirującym aktywność muzyczno-ruchową, stanowiąc podstawę treści tworzonych w zabawie obrazów ruchowych i reprezentacji ikonicznej, a w dalszym jego rozwoju – reprezentacji symbolicznej.

Osobiste zainteresowanie tym zagadnieniem, skłoniło mnie do poszukiwań, włączania metodycznych rozwiązań, poprzedzonych diagnozą poziomu rozwoju muzycznego dziecka dokonaną w latach 1995-1996 w zakresie uzdolnień, zainteresowań i umiejętności muzycznych dzieci sześcioletnich. Wnioski, które sformułowano na podstawie analizy pozyskanych w tym badaniu danych, były podstawą do opracowania w 1998 roku koncepcji pracy przedszkola, „Razem z dzieckiem", realizowanej w Przedszkolu Miejskim nr 1 w Lubartowie w okresie od 1998 do chwili obecnej, z uwzględnieniem systematycznie dokonywanej modyfikacji tego dokumentu.

System mierzenia jakości pracy placówki i prowadzona ewaluacja programu, w tym ocena i analiza osiągnięć dzieci, pozwalały na formułowanie wniosków, potwierdzających wartość i słuszność realizowanych zgodnie z koncepcją przedsięwzięć. Zawarte w programie wybrane sposoby organizowania warunków dla aktywności muzyczno-ruchowej dziecka, wskazujące na szeroki wachlarz możliwości ich inicjowania oraz strategie realizowanych zadań wraz z oceną ich efektywności, zostały omówione i zamieszczone we wcześniejszych publikacjach[4]. Przedstawione poniżej treści są kontynuacją opisywanych tego typu działań i dotyczą znaczenia doświadczeń poznawczych w inspirowaniu aktywności ruchowo-muzycznej dzieci. Tytuł zaś „Od natury do partytury" powstał w trakcie prowadzonych przeze mnie zajęć szkoleniowych, doskonalących warsztat pracy nauczycieli szkół i przedszkoli.

## EKSPRESJA MUZYCZNO-RUCHOWA

Naturalną potrzebą dziecka warunkującą jego prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny jest ruch, jest on także podstawową formą reagowania na otaczający świat dźwięków: ich rytm, tempo, dynamikę, barwę, nastrój[5].

[4] T. Oleszko, *Sposoby inspirowania twórczej aktywności ruchowej dziecka przez muzykę*, [w:] E. Zwolińska (red.) *Twórcze aspekty edukacji*, Wydawnictwo KRESKA, Bydgoszcz 2007, s. 99.
[5] D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1988, s. 43.

Ruch podporządkowany muzyce spełnia w procesie rozwoju dziecka specjalne zadanie. Wprowadza do jego działań zabawę i odprężenie, zaspakaja potrzebę aktywności ruchowej. Ponadto rytm, który jest wyrazem ruchu w muzyce, jest tym jej elementem, który do dzieci najłatwiej przemawia. Pozwalając wiec dzieciom podporządkować się rytmowi muzycznemu i wyrazić go ruchami własnego ciała, umożliwiamy im bezpośrednie aktywne przeżycie muzyki nie tylko w aspekcie rytmu, ale również w zakresie innych środków wyrazu muzycznego tj.: dynamiki, tempa, artykulacji, przebiegu melodii i całej formy muzycznej[6]. Ruch przy muzyce ma duże znaczenie nie tylko dla rozwoju muzycznego dziecka. Przyczynia się on także do ogólnego jego rozwoju. Ta atrakcyjna forma zajęć intensyfikuje procesy poznawcze, wyrabia zdolności koncentracji uwagi, pomaga w nabywaniu umiejętności społecznych, kształci szybką orientację oraz pamięć, motywuje do aktywności, rozwija we wzajemnej równowadze procesy hamowania i pobudzania. Wpływa na rozwój mowy i procesów myślenia. Zabawy te przyczyniają się do ogólnego rozwoju fizycznego, zapobiegają wadom postawy oraz mają wpływ na ich korektę, ćwiczą orientację w przestrzeni, koordynują ruch[7].

Pierwszym środowiskiem sprzyjającym gromadzeniu muzycznych doświadczeń dziecka jest rodzina. Przedszkole i szkoła to instytucje, które w sposób zaplanowany organizują sytuacje edukacyjne, mające na celu umożliwienie dziecku podejmowania aktywności muzycznej w obszarze percepcji, wykonywania i tworzenia muzyki. Uczestnictwo dziecka w zabawach muzyczno-ruchowych pozwala na zdobywanie doświadczeń w zakresie umiejętności percepcji muzyki, doskonali jego muzyczne umiejętności wyrażania muzyki ruchem, zarówno w formie odtwórczej jak i poprzez twórcze formy ekspresji muzycznej, między innymi improwizacje. Według B. Podolskiej, podstawowym zadaniem wychowania muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym jest dostarczanie radości płynącej z kontaktów z muzyką, co warunkuje prawidłowy rozwój dziecka. Wśród kolejnych zadań autorka wymienia: kształtowanie wrażliwości, którego celem jest umożliwienie emocjonalnego przeżywania muzyki przez dzieci; rozwijanie umiejętności praktycznych: śpiewu, gry na instrumentach, sprawności ruchowej, a także pewnej umiejętności tworzenia i słuchania muzyki; kształtowanie aktywnej i twórczej postawy; wzbogacanie przeżyć i wyobraźni; kształtowanie zdolności współpracy; postaw społecznych i moralnych; poszerzanie wiedzy dziecka o sobie i świecie[8].

Wspomaganie rozwoju muzycznego dzieci w procesie edukacji wymaga tworzenia warunków do inspirowania aktywności muzycznej, mającej na celu rozwój zainteresowań muzycznych dzieci, rozwój zdolności muzycznych (poczucie wysokości dźwięku, wrażliwości na barwę, głośność dźwięku, poczucie rytmu, wyobraźni muzycznej oraz muzykalności) jak też rozwój procesów poznawczych i wrażliwości uczuciowej. Powyższe zadania realizowane są poprzez kontakt dziecka z muzyką elementarną, ludową, artystyczną. Zgodnie z metodyką umuzykalniania dziecka w wieku przedszkolnym roz-

[6] E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym – metodyka*, WSiP, Warszawa 1991, s. 117.
[7] Tamże, s. 117-118.
[8] B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1979, s. 23.

wój muzyczny opiera się na: śpiewie i ćwiczeniach mowy, ruchu przy muzyce, grze na instrumentach, aktywnym słuchaniu muzyki. W ramach wymienionych wyżej form (śpiew, mowa, gra, ruch) występuje także twórcza aktywność dziecka[9]. D. Malko dokonała ogólnego podziału zabaw muzyczno-ruchowych na:

- zabawy ruchowe ze śpiewem (*zabawy ilustracyjne; zabawy inscenizowane; zabawy rytmiczne; zabawy taneczne*);
- zabawy ruchowe przy akompaniamencie instrumentu (*zabawy z zakresu techniki ruchu; zabawy uwrażliwiające na różne elementy muzyki; opowieści ruchowe; tańce*)[10].

W literaturze przedmiotu spotkać można ujęcie terminu aktywność muzyczna dziecka w różnych kontekstach, określanych jako: ekspresja muzyczna; twórcza aktywność muzyczna; twórczość muzyczna, improwizacja muzyczna. Pojęciem najszerszym jest ekspresja muzyczne. M. Przychodzińska-Kaciczak podkreśla, że „semantyczna jakość tego określenia sugeruje wartość samej czynności tj. ekspresji wypowiedzi, w pewnym sensie na drugim planie sytuując produkt". Autorka twierdzi, że określenie „twórcza aktywność muzyczna" – kładzie nacisk również na proces; zaś „twórczość muzyczna dzieci" to pojęcie rozumiane jako czynność-proces i jako zespół wytworów. Zdaniem autorki „improwizacja muzyczna" jest natomiast rodzajem muzycznej zabawy nie zaś tradycyjnie rozumianą umiejętnością muzyczną[11]. Według autorki w ujęciu pedagogicznym „twórczość muzyczna dzieci" ma dwa znaczenia:

- oznacza nową formę wychowania muzycznego w sensie zarówno działania muzycznego dzieci jak i zbioru wytworów;
- w porównaniu z improwizacją oznacza działanie twórcze bardziej zorganizowane, wymagające namysłu, podczas gdy improwizacja ma charakter bardziej spontaniczny[12].

Metodyka pracy z dziećmi w przedszkolu i szkole zakłada realizację następujących form muzycznych:

- ekspresję wykonawczą (*śpiew, gra na instrumentach, ruch*);
- ekspresję twórczą (*improwizacja muzyczna swobodna, improwizacja poddana dyscyplinie rytmicznej, melodycznej, itp.*);
- percepcję dzieł – słuchanie muzyki[13].

[9] D. Malko, *Metodyka ...*, dz. cyt., s. 27.
[10] Tamże, s. 44-52.
[11] M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, WSiP, Warszawa 1987, s. 178.
[12] Tamże, s. 178.
[13] E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka....*, dz. cyt., s. 13.

Realizacja zabaw muzyczno-ruchowych w przedszkolu opiera się na elementach systemu edukacji muzycznej przede wszystkim E. Jaques Dalcroze'a, C. Orffa, umuzykalniania dzieci według E. Gordona. System E.J. Dalcroze'a, zwany początkowo „gimnastyką rytmiczną" a następnie w skrócie „rytmiką" polega na ruchowej realizacji metrum i rytmu muzycznego, a także dynamiki, agogiki i frazowania. W zakresie rytmiki autor wykorzystał różnorodne kombinacje plastyczne wykonywane za pomocą ciała w obrębie ruchów głowy, rąk, nóg i całego tułowia, zaznaczając przy ich pomocy wartości czasowe w różnych rytmach[14].

Wśród ćwiczeń usystematyzowanych według stopnia trudności wyodrębnić można: marsze w takt muzyki; ćwiczenia w reagowaniu na frazy za pomocą gestów i ruchów, w realizacji ruchowej zmiennych metrów; ćwiczenia odprężające i oddechowe; inhibicyjno-incytacyjne; i inne. Improwizacja w tym systemie dotyczyła czynności dzieci jedynie w ograniczonym zakresie[15]. Idea improwizowania muzyki stała się znaczącą formą w systemie C. Orffa, gdzie twórczość dominuje w wielu obszarach aktywności dziecka. Poza twórczym wykorzystaniem instrumentów dostosowanych do dziecięcych możliwości wykonawczych, dziecko improwizuje ruch, mowę, śpiew i rytm. Początkowo ruch jest całkowicie swobodny, skromny, bezładny by z biegiem doświadczeń stał się urozmaicony, bogaty, zgodny i uporządkowany[16]. W centrum aktywności muzycznej w systemie C. Orffa pozostaje muzyczna wypowiedź dziecka – improwizacja, w postaci improwizacji wokalnej; instrumentalnej; wokalno-instrumentalnej; ruchowej[17].Tworzenie muzyki przez dzieci ma charakter spontaniczny, który następnie przechodzi w fazę improwizacji kierowanej, poddanej dyscyplinie rytmicznej; melodycznej i dyscyplinie w zakresie formy[18]. Ruchowa realizacja rytmu wykonywana jest w miejscu jak i w planie przestrzennym i obejmuje: ćwiczenia kształtujące sprawność fizyczną (wdrażanie do podstaw prawidłowego ruchu); kształcenie techniki ruchu (chody, biegi, skoki, podskoki, kołysanie, itp.); tworzenie akompaniamentu ruchowego do muzyki; improwizację różnych form ruchu[19]. Istotne jest wykorzystywanie w tych zabawach atrakcyjnych rekwizytów w postaci chust szyfonowych, wstążek, wstążeczek i innych materiałów, które pomagają dziecku w tańcu, w improwizacjach ruchowych, w dramie.

Praca edukacyjna w przedszkolu bazuje także na klasycznej strukturze metod czynnych tj. metody samodzielnych doświadczeń dziecka, inspirowania aktywności dziecka, zadań stawianych dziecku i metody ćwiczeń. Ponadto wspierają je metody percepcyjne (obserwacja, pokaz, metoda przykładu, metoda udostępnienia sztuki) oraz metody słowne: rozmowy, zagadki, objaśnienia, opowiadania, sposoby społecznego porozumiewania się

[14] R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Wyd. AP, Kraków 2003, s. 85-93.
[15] D. Malko, *Metodyka ….*, dz. cyt., s. 9-12.
[16] Tamże, s. 13.
[17] Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, UWM, Olsztyn 2001, s. 128-129.
[18] D. Malko, *Metodyka ….*, dz. cyt., s. 14-15.
[19] Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*, WSiP, Warszawa 1987, s. 151.

i metoda żywego słowa[20]. W wychowaniu przedszkolnym stosowane są także metody wykorzystujące muzykę w kształceniu innych sprawności np. ruchowych, między innymi gimnastyka twórcza R. Labana, metoda W. Sherborne czy metoda A. i M. Kniessów.

Wspomaganie rozwoju drugiej osoby wymaga organizowania różnorodnych sytuacji, bogatych w osoby, zjawiska, rzeczy, obiekty i to różniące się między sobą; stwarzania okazji do refleksji i autorefleksji oraz dostarczania dziecku wsparcia emocjonalnego[21]. Znaczące w zakresie muzycznych doświadczeń dziecka w wieku przedszkolnym będą spontanicznie podejmowane i inspirowane przez nauczyciela aktywności tj. działanie, manipulowanie, eksplorowanie, ekspresja, improwizowanie. Ważny wpływ na kierunek dziecięcej aktywności ruchowej (podobnie jak i innych aktywności dziecka) mają różnorodne interakcje zachodzące pomiędzy dzieckiem a nauczycielem. Pedagog, bowiem może organizować warunki dla spontanicznej, naturalnej aktywności dziecka, może inspirować, inicjować jego działania czy też kierować nimi, określając dokładnie zadania.

W procesie edukacji dziecka w wieku przedszkolnym, ważne miejsce zajmuje każda z omówionych rodzajów aktywności: spontaniczna, inspirowana i kierowana[22], ze szczególnie mocno akcentowaną koniecznością uwzględniania jego samodzielności, indywidualności, podmiotowości. „Muzyka jest dziedziną szczególnie sprzyjającą spontanicznej, aktywnej, twórczej wypowiedzi dziecka przede wszystkim za względu na różnorodność środków wyrazu: słowo; śpiew; ruch; barwy instrumentów; elementy dźwięku itp.”[23]. Ma tu miejsce zarówno wydobycie, uzewnętrznienie muzyki, jak też reagowanie na muzykę odbieraną z zewnątrz. Ekspresja muzyczno-ruchowa, przejawiająca się najwcześniej w postaci swobodnej improwizacji ruchowej tematów rytmicznych, opowieściach ruchowych, ilustrowaniu ruchem sytuacji, zdarzeń, postaci, zjawisk, jest formą, która w istotny sposób sprzyja kształtowaniu aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym[24]. Istotną rolę w tworzeniu warunków do rozwoju aktywności dziecka odgrywa nauczyciel, który umożliwia organizowanie sytuacji tzw. inspirujących, wyzwalających twórczość dzieci w różny sposób, np. tekstem literackim, muzyką, barwnym opowiadaniem, wywołanymi przeżyciami. Jako osoba inspirującą i organizującą warunki, nie tylko materialne (środki, materiały, narzędzia), ale także emocjonalne (odpowiednia atmosfera, sposoby relacji z dzieckiem), zapewnia dziecku poczucie swobody, bezpieczeństwa i akceptacji. Zachęcając do działania, podsuwa pewne propozycje, które dziecko może włączyć we własną aktywność. Niezbędnym warunkiem twórczej aktywności muzycznej dziecka jest bogate i zróżnicowane środowisko materialne (materiały, obrazy, gesty, słowa, in-

[20] M. Kwiatowska, (red), *Podstawy …*, dz. cyt., s. 62-65.
[21] A. Brzezińska, *Wczesna edukacja a rozwój dziecka*, [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka: rodzina, przedszkole, szkoła, zabawa, nauka*, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii, Poznań 2013, s. 24-27.
[22] J. Zwiernik, *Alternatywa …*, dz. cyt., s. 58.
[23] D. Malko, *Metodyka ….*, dz. cyt., s. 139.
[24] H. Danel-Bobrzyk, *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko świecie sztuki*, Impuls, Kraków 1996, s. 221.

strumenty muzyczne, nagrania), które umożliwią podejmowanie spontanicznych czynności, wybór narzędzi i innych przedmiotów do działania[25]. Ważnym źródłem inspirującym są doświadczenia poznawcze, stanowiące podstawę treści tworzonych przez dziecko obrazów ruchowych.

Inspirowanie twórczej aktywności muzyczno-ruchowej dziecka potwierdza szeroki wachlarz możliwości ich inicjowania przez nauczyciela. Wyzwolenie takich działań jest możliwe dzięki rozkwitowi twórczej aktywności dziecka w wieku średniego dzieciństwa. Sprzyja temu rozwój wyobraźni i umiejętności udawania, „... dzieci podejmują wówczas przede wszystkim zabawy w role ..., odgrywają te sceny, które poznały w swoim otoczeniu rzeczywistym ..."[26]. Wiek przedszkolny to szczególny okres wzmożonej aktywności poznawczej. Proces zdobywania oraz operowania wiedzą (przekształcania i wykorzystywania informacji) u małego dziecka, oparty jest o spostrzeżenia. Analiza zgromadzonych spostrzeżeń pozwala dziecku na kierowanie się określonymi cechami przedmiotów i zjawisk w ich porządkowaniu. Zgodnie z teorią przetwarzania informacji, znaczącym elementem jest umiejętność rozumowania i rozwiązywania problemów. Ważne dla wiedzy dziecka, zdaniem przedstawicieli tej teorii, jest tworzenie schematów, czyli ogólnej reprezentacji znanego doświadczenia[27]. Schemat „... zawiera wiedzę o typowych elementach jakiegoś znanego aspektu rzeczywistości"[28]. Przedmiotem intensywnych badań są schematy zdarzeń, czyli skrypty, rozumiane jako „... reprezentacja typowej sekwencji działań i zdarzeń występujących w jakichś znanych warunkach"[29].

Zdaniem J. Brunera, w procesie nabywania dojrzałej formy myślenia rozwijane są trzy główne sposoby wewnętrznego reprezentowania świata w umyśle, czyli „systemy reprezentowania przeszłych doświadczeń w pamięci i takiego ich utylizowania, aby można je było wykorzystać w teraźniejszości"[30]. Tworzenie takich reprezentacji wymaga zachowania w pamięci percepcyjnych doświadczeń z obiektami oraz ich kategoryzacji. Reprezentacje te powstają kolejno od prostych, podstawowych do coraz bardziej złożonych, doskonalszych, jako „reprezentacja enaktywna (działaniowa), reprezentacja ikoniczna (obrazowa) oraz reprezentacja symboliczna"[31]. Na poziomie reprezentacji enaktywnej myślenie ma charakter manipulacyjny i opiera się głównie na czynnościach motorycznych, po jej wykształceniu, pojawia się zazwyczaj kolejny poziom – reprezentacja ikoniczna, inaczej obrazowa. Dzięki niej dziecko staje się zdolne do reprezentowania otoczenia poprzez obrazy umysłowe (wyobrażenia); wzrokowe, słuchowe, węchowe lub dotykowe, mimo, iż język jeszcze wciąż nie jest używany do opisu wytworzonego obrazu rzeczywistości. Oznacza to, że dziecko posiada wyobrażenia wielu rzeczy, dzięki czemu może je rozpoznawać i wykorzystywać w swojej dzia-

[25] R. Ławrowska, *Uczeń* ..., dz. cyt., s. 88.
[26] M. Kielar-Turska, *Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 3/2005, s. 4-11.
[27] R. Vasta M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995, s. 339.
[28] Tamże, s. 339.
[29] Tamże, s. 339.
[30] D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, ZYSK, Poznań 1998, s. 164.
[31] A. Birch, A. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 1999, s. 53.

łalności, ale nie potrafi ich jeszcze zdefiniować czy opisać używając odpowiednich słów. Najwyższą formą reprezentacji, która może wytworzyć się w umyśle dziecka jest, w/g J. Brunera, reprezentacja symboliczna, która wykracza poza działanie i wyobrażenia, i wymaga językowej reprezentacji. W tym momencie „dziecko staje się zdolne do reprezentowania świata za pomocą języka, a później za pomocą innych systemów symbolicznych, takich jak liczby i muzyka”[32]. Dziecięca wiedza przekształca się w toku rozwoju z wiedzy jednostkowej i słabo zorganizowanej, w ogólną i hierarchicznie uporządkowaną. „Wiedza jednostkowa jest zbudowana ze schematów poznawczych stanowiących odzwierciedlenia konkretnych, zmysłowo doświadczanych sytuacji czy zdarzeń. Tym samym stanowi ona integrację tylko tych informacji, które dotyczą bezpośrednio dostrzeganych cech rzeczywistości i współwystępują w doświadczeniu”[33]. Integracja informacji u dziecka w wieku przedszkolnym nie ma jeszcze pełnej strukturyzacji, „ośrodkami” zaś, wokół których organizują się informacje są „schematy poznawcze”, będące odzwierciedleniem ważnych i interesujących dla dziecka (z jego punktu widzenia) obiektów, np.: osób, przedmiotów, typów sytuacji[34].

## SEKWENCJE REALIZOWANYCH DZIAŁAŃ INSPIRUJĄCYCH AKTYWNOŚĆ MUZYCZNO-RUCHOWĄ

W wspomnianej w niniejszym artykule koncepcji programowej, opracowano sposoby tworzenia warunków dla rozwijania różnorodnych form aktywności, w tym także dla ekspresji i percepcji muzycznej dziecka. Uproszczony schemat działań, których istotę stanowiło inspirowanie dzieci do improwizacji muzyczno-ruchowej w oparciu o jego doświadczenia zdobyte w procesie budowania wiedzy o otaczającej rzeczywistości, przedstawiam poniżej.

1. **Poznawanie, obserwacja-działanie –** włączenie sposobów bezpośredniego poznawania rzeczywistości poprzez wycieczki, spacery; bezpośrednie obserwacje zwierząt, zjawisk atmosferycznych w naturalnym otoczeniu przyrodniczym; poznawanie dźwięków wydawanych przez przedmioty, obiekty, urządzenia, maszyny, pojazdy itp. W celu rozbudzania ciekawości poznawczej dzieci, konstruowano tematy poprzez pytania-problemy, np. *Co to jest śnieg? Jak wygląda wiatr? Jaką muzykę tworzy deszcz? Jaki taniec wykonują falujące łany zbóż i kto im śpiewa piosenki? Co robią małe i duże stworzenia na łące, w lesie? Co mówią wysokie sosny gdy wchodzimy do lasu? Gdzie mieszka wiatr? Co to jest burza i jak powstaje błyskawica? Jaki taniec wykonuje prażona kukurydza? Co to jest wulkan? Itp.*
   Do rozwiązania tak sformułowanych problemów, wykorzystywano cza-

[32] Tamże, s. 53.
[33] A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Żak, Warszawa 2003, s. 186.
[34] Tamże, s. 186-187.

sem pośrednie formy poznawania rzeczywistości, np. film, obraz, eksperymenty, spotkania z ciekawymi ludźmi, w sytuacji środowiska niedostępnego w naturalnych zasobach. Dzieci korzystały też z lupy, aparatu i innych materiałów niezbędnych do wsparcia przy badaniach, doświadczeniach. Prowadziły prace przy pielęgnacji roślin oraz pełniły wybiórczo zadania podczas opieki nad zwierzętami hodowanymi w przedszkolu (żółw, króliki, rybki, kanarki, patyczaki). Ponadto systematyczną obserwację prowadzono w kolejnych porach roku w środowiskach przyrodniczych (jezioro, rzeka, pole, łąka, las, ogród, sad) i obserwację zwierząt w hodowlach wiejskich.

2. **Ekspresja –** aktywność muzyczną i ruchową organizowano w codziennych sytuacjach edukacyjnych i zajęciach opartych na systemie C. Orffa, E.J. Dalcroze'a i gimnastyki twórczej R. Labana, prowadzonych przez nauczycieli oraz profesjonalnie przygotowaną nauczycielkę rytmiki. Zadaniem autorki projektu oraz nauczyciela rytmiki było przygotowanie do zabaw materiału muzycznego, opracowanie scenariuszy zajęć, prowadzenie zajęć otwartych oraz bieżących szkoleń dla nauczycieli w zakresie tworzenia warunków dla twórczych i odtwórczych form aktywności muzycznej. Ważnym aspektem było wykorzystywanie zabaw ruchowych bez udziału muzyki, pozwalających dziecku na ukazanie własnej pulsacji i cech ruchu, nauczycielowi zaś na poznawanie właściwości dziecięcej motoryki. Innowacyjnym rozwiązaniem było włączenie do udziału w zabawach i ćwiczeniach dzieci z niepełnosprawnością ruchową i intelektualną. Ponadto we wszystkich formach aktywności muzycznej zastosowano zasadę stopniowania trudności, polegającą na budowaniu doświadczeń dzieci począwszy od działań spontanicznych, gdzie istotą była aktywność naturalna, indywidualna, oparta na własnej dziecięcej pulsacji, poprzez inspirowanie różnorodnych form improwizacji, dochodząc do gotowości wykonawstwa opartego na odtwarzaniu melodii, rytmu i ruchu, jako efektu kierowania działaniem dziecka.

3. **Opowiadania, inscenizacje, drama** – z wykorzystaniem dziecięcych „skryptów", funkcji symbolicznej zabawy, myślenia magicznego (animizm, antropomorfizm) do zabaw naśladowczych, interpretacji opowiadań, ćwiczeń i zadań dramowych, inscenizacji. Istotną w tych aktywnościach była ekstrapolacja[35], umożliwienie dzieciom zastosowania własnych, wykrytych przez siebie właściwości obiektów, zjawisk i włączanie „wiedzy" w działania mające na celu przewidywanie, antycypowanie i dążenie do rozwiązywania zadań-problemów w realizacji ruchowej, a także dobór przez nauczyciela muzyki do indywidualnych cech ruchu dziecka ze szczególnym uwzględnieniem jego naturalnej pulsacji oraz „granej" roli. Droga tych doświadczeń przechodziła od spontanicznego, naturalnego ruchu i indywidualnego pulsu poprzez doświadczanie i „dochodzenie" do pulsu i rytmu grupy, kończąc na ruchu, który poddany jest pewnej dyscyplinie muzycznej. Takie zabawy wymagały dobo-

[35] M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992, s. 40.

ru adekwatnego materiału muzycznego, począwszy od rymowanek, dziecięcych piosenek, ćwiczeń rytmicznych, efektów akustycznych, jak również wykorzystania obrazu, gestu, a przede wszystkim muzyki ilustracyjnej, filmowej, kompozycji instrumentalnych o wysokich walorach artystycznych, pozwalającej na uwrażliwianie dzieci na różnorodne elementy muzyki. Zaznaczyć należy, iż z inicjatywy dzieci, poza ekstrapolacją obrazów wyobrażeniowych na płaszczyznę ruchową, wykorzystano przeniesienie opracowywanych problemów na działania plastyczne.

4. **Egzemplifikacje opracowywanego problemu –** (wyjaśnianie czegoś przy pomocy przykładu), czyli własne przykłady dzieci w zakresie stawiania i rozwiązywania problemów[36]. Wykorzystanie dziecięcych pomysłów powstałych w wyniku inspirowanych działań ruchowych, do budowania układów choreograficznych, scenariuszy, opowieści rytmicznych i włączanie w program uroczystości przedszkolnych lub prezentacji na tle grupy w celu eksponowania oryginalnych i atrakcyjnych rozwiązań, motywowanie do podejmowania aktywności.

## IMPROWIZACJE MUZYCZNO-RUCHOWE DZIECI W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

Prowadząc w latach 1995-1996 badania własne w zakresie diagnozy poziomu uzdolnień, zainteresowań i umiejętności muzycznych dzieci kończących edukację przedszkolną, skonstruowałam narzędzia badawcze pod nazwą Test Elementarnych Zdolności Muzycznych, (w skrócie TEZM), który wraz z innymi metodami i technikami wykorzystałam do badań dziecięcych kompetencji muzycznych[37]. Jednym z badanych obszarów z wykorzystaniem w/w testu, była twórcza aktywność muzyczna dzieci, między innymi improwizacja ruchowo-muzyczna. Główne zadanie dziecka w próbie badającej te umiejętności, polegało na interpretacji ruchowej fragmentu utworu Peer Gynt Suite Nr1 op.46E. Griega (czas prezentacji trwał 2 minuty i 8 sek.), a badane osoby zapraszano do zabawy w roli wiatru, który obudzony pierwszymi promieniami słońca pomagał wiośnie. Badaniami objęto grupę 100 dzieci z przedszkoli miejskich w wieku 5,9 – 6,8 lat, a prezentacje ruchowe rejestrowano na taśmie filmowej. Przebieg badań miał charakter indywidualny i uwzględniał wszelkie wymagania zarówno w sferze informacji, rozumienia poleceń jak też zapewnienia pełnej akceptacji i poczucia bezpieczeństwa czy obcowania z kamerą, która przed badaniem była często wykorzystywana w pracy edukacyjnej. Dzieci bardzo chętnie uczestniczyły w nagraniu, a po zakończeniu badań domagały się też kilkukrotnego odtwarzania „swojego" filmu. Zapewniając obiektywność w ocenie dziecięcych improwizacji ruchowych zastosowano metodę oceny sędziów kom-

[36] Tamże, s. 41.

[37] T. Oleszko, *Uzdolnienia, zainteresowania i umiejętności muzyczne dzieci kończących edukację przedszkolną (studium porównawcze)*, (niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem S. Guz; UMCS, Lublin 2000).

petentnych,. Zespół ten tworzyły trzy osoby profesjonalnie zajmujące się edukacją muzyczną. Zebrany materiał badawczy poddano analizie ilościowej, jednak istotę interpretacji i wnioskowania stanowiła jakościowa ocena sposobów reagowania na elementy muzyki i wykonywanych przez dzieci form ruchu według poniższych kategorii: pozycja głowy; mimika twarzy; układ dłoni i rąk; pozycje tułowia i rodzaje obrotów; pozycje nóg; koordynacja; ogólne wrażenie estetyczne.

Zamieszczenie w niniejszej formie publikacji szczegółowej analizy zebranego materiału badawczego stanowi pewien problem ze względu na jego obszerność i zakres. Wskazać jednak można ogólne wnioski, wyłonione dzięki analizie danych, między innymi:

1. Podczas improwizacji ruchowej inspirowanej muzyką, badane dzieci prezentowały duże zróżnicowanie indywidualne, mimo iż w wielu wykonaniach (43%) zauważono podobne rozwiązania ruchowe, w szerokim zakresie angażujące poszczególne części ciała.
2. Poziom prezentowanych umiejętności ruchowej interpretacji utworu muzycznego ogólnie oceniono jako przeciętny. Wyższy poziom uzyskały dziewczynki i dzieci dłużej uczęszczające do przedszkola, których ruch był bardziej skoordynowany, przyjmował często atrakcyjne cechy oraz tworzył interesujący obraz estetyczny. Umiejętności chłopców oraz dzieci, które uczestniczyły w edukacji przedszkolnej jeden rok, znacznie częściej oceniano na poziomie niskim. Stwierdzono, iż różnica ta jest istotna statystycznie.
3. Wiele prezentowanych przez dzieci obrazów ruchowych miało cechy specyficznych pozycji występujących w tańcu baletowym. Ponadto adekwatnie do cech prezentowanego utworu dostrzeżono reakcje badanych na elementy muzyki tj.: natężenie, semantykę.
4. Wysoki poziom koordynacji zaprezentowało ponad 40% dzieci, jednak wyniki mieszczące się na poziomie niskim stwierdzono u jednej trzeciej osób badanych. Tylko niewielka liczba dzieci (4%) prezentowała w ruchu interpretację oryginalną o ładnym, atrakcyjnym „tanecznym" charakterze. W kilku zaledwie interpretacjach obserwowano elementy ruchu z zaznaczeniem jego ciągłości czy płynności.

Uzyskane w tych badaniach dane poddano szczegółowej analizie, a wyłonione wnioski, stanowiły formę diagnozy wstępnej dzieci i podstawę opracowania omawianej koncepcji pracy, którą od roku 1998 włączono w codzienną praktykę edukacyjną przedszkola. Systematycznie realizowane zadania wynikające z założeń omawianej koncepcji, polegały między innymi na inspirowaniu aktywności muzyczno-ruchowej dziecka zgodnie z przedstawioną wyżej strategią działań, w której istotnym elementem było gromadzenie przez dzieci spostrzeżeń, własnych doświadczeń, pozwalających na rozwiązywanie problemów ruchowej interpretacji zadań muzycznych w różnorodnych formach ekspresji. Bieżąca obserwacja aktywności dzieci, biorących udział w tych sytuacjach edukacyjnych pozwoliła na zebranie kolejne-

go materiału badawczego, którego analiza posłużyła do sformułowania poniższych wniosków:

1. Dziecięce obrazy ruchowe, prezentowane podczas improwizacji muzyczno-ruchowej, wskazują na zróżnicowanie indywidualne. Początkowo dzieci obserwując rówieśników naśladują ich ruchy, jednak w trwającej dalej zabawie „wytwarzają" własne interpretacje (w tym projekcie nie korzystano z kamery prowadząc obserwację, a badania obejmowały zabawy z zespołem i z całą grupą).

2. Podobnie jak w badaniach wstępnych, ustalono kategorie ruchu w zakresie angażowania przez dzieci poszczególnych części ciała. W przyjmowanych pozycjach głowy, dominowały takie zachowania jak: *akcentowanie elementów muzyki tj. tempo, wysokość, a także budowa formalna utworu poprzez przechylanie głowy na boki lub jej pochylanie do przodu; wysuwanie głowy do przodu i jej cofanie; wolne obroty głowy; prezentowanie zamyślenia, skoncentrowania ale i pogodnej, uśmiechniętej twarzy.* Wiele specyficznych form, zbliżonych do układu pozycji jakie występują w tańcu baletowym zauważono w ruchach dłoni i rąk, *np.: położenie przygotowawcze; pozycja pierwsza, zbliżony układ do pozycji trzeciej*[38] *oraz płynna zmiana zgodna z metrum i frazą muzyczną poprzez unoszenie rąk bardzo delikatnie, nadając ruchom elastyczności i płynności; dłoń prosta lub otwarta, przy silnie dynamicznej muzyce zaciśnięta, ale też wykorzystanie ruchu obrotowego dłoni w nadgarstku, z wytworzeniem bardzo ładnego estetycznie obrazu.* Dominujące w prezentacjach dziecięcych pozycje tułowia, to przede wszystkim: *przechylanie tułowia na boki; skłony boczne; unoszenie ramion; zatrzymanie ruchu; wykonywanie obrotów wokół własnej osi( piruet z utrzymaniem pionu); obroty ze zmianą kierunku ruchu oraz z przykucnięciem, czy z wysokim wspięciem na palcach.* W improwizacjach tych obserwowalne były rekcje na zawarte w muzyce elementy tj. agogika, semantyka, dynamika, akcent, z zaznaczeniem ciągłości i płynności ruchu. Kolejną kategorię wyłonioną w prowadzonej analizie danych pochodzących z indywidualnego monitorowania rozwoju osobistego dziecka była przyjmowana przez dzieci pozycja nóg. Wśród form ruchu, prezentowanych przez dzieci zauważono: *krok zwykły chodzony po obwodzie koła; kołysanie z nogi na nogę z ugięciem kolan; chód lub bieg na palcach; podskok jednonóż zmienny, przeskok z nogi na nogę; cwał boczny.* Zaznaczyć należy, że reakcje dzieci na elementy muzyki tj.: makro i mikrobity[39]; metrum, dynamikę, były w tego rodzaju realizacjach ruchowych najbardziej zauważalne. Interpretowanie przez dzieci ruchu z zaznaczeniem jego ciągłości, płynności jest podstawą do rozumienia płynności w muzyce, wykonywania fraz i rozumienia jej elementów.

[38] J. Śniechowski, *Technika tańca klasycznego dla amatorów – poradnik metodyczny*, WDK, Lublin 1991, s. 29.

[39] E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce, umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 240.

„Płynny, ciągły ruch jest podstawą wszystkich umiejętności muzycznych."[40].

3. Analizując dane zgromadzone w wyniku systematycznie prowadzonej obserwacji zauważono także, iż inspirowanie aktywności muzyczno-ruchowej dzieci poprzez budowanie schematów, „czyli ogólnej reprezentacji znanego doświadczenia o typowych elementach jakiegoś znanego aspektu rzeczywistości"[41], pozwala dzieciom na odkrywanie istoty rytmu, zarówno wykonywanego w ruchu (od pulsacji naturalnej do pulsacji odkrywanej w otaczającym świecie, dochodząc do pulsacji utworu muzycznego) jak i ekspresji z wykorzystaniem instrumentów muzycznych. Prowadzone badania wskazują ponadto, iż efektem tych doświadczeń jest także wyrównany, wysoki poziom umiejętności badanych w zakresie ruchu odtwórczego, poddanego dyscyplinie muzycznej, widoczny w realizacji tańców i układów choreograficznych. Osiągnięcia te nabywane są w atrakcyjnych formach aktywności, bardziej jako eksperymentowanie z ruchem i z dźwiękiem aniżeli poprzez żmudne, nie lubiane przez dzieci ćwiczenia przygotowujące do „popisowych" elementów w scenariuszu uroczystości.

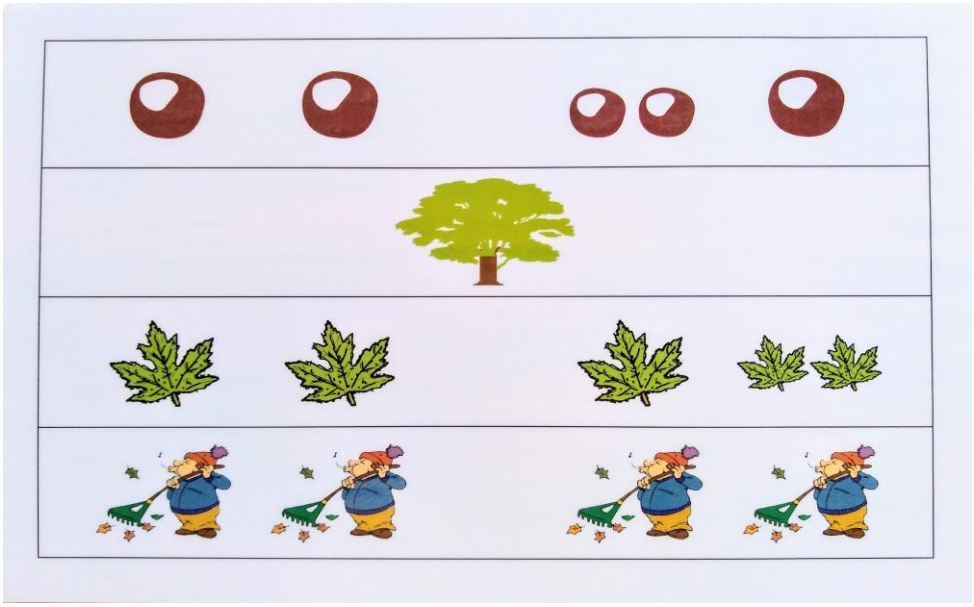
4. Ruch tworzony w dziecięcych improwizacjach oceniano także uwzględniając określone w metodyce R. Labana podstawowe kategorie. Analiza ta pozwala stwierdzić, że w dziecięcych interpretacjach dostrzec można między innymi ruchy ciągłe i zamknięte; ciężkie (mocne) i lekkie (delikatne); pośrednio i bezpośrednio akcentowane w przestrzeni; szybkie i wolne. Poza elementami muzyki, których percepcja stymulowała dziecko w reagowaniu w zakresie płynności, ciężaru, przestrzeni i czasu w ruchowej improwizacji, równie istotne wydały się tematy zabaw i gier dramowych, czy tytuły opowieści ruchowych. W tego typu zabawach obserwowano, że treści wykonywanego ruchu pochodzą z dziecięcych doświadczeń i dotyczą zawartych w schematach poznawczych reprezentacji, będących odzwierciedleniem indywidualnie zdobytej wiedzy o ważnych cechach danego obiektów, np.: osób, przedmiotów, zjawisk czy sytuacji.

5. Pomysły dzieci powstałe w wyniku ekstrapolacji doświadczeń ruchowych na płaszczyznę działań plastycznych stanowiły oryginalne rozwiązania w zakresie nie tylko antycypacji treści, ale przede wszystkim formy. Doświadczenia te, bowiem stanowiły podstawę do włączenia w praktykę edukacyjną tzw. opowieści rytmicznych, począwszy od „mini prezentacji" pojedynczych obrazków, poprzez projekty na tzw. „pasku" wydarzeń i przygód (długość paska papieru wykorzystanego w plastycznym obrazie adekwatna do długości czasu trwania makrobitów w metrum dwu lub trójdzielnym) dochodząc do prezentacji obejmującej frazę, zdanie, a nawet okres muzyczny( w przypadku dzieci 7 let-

[40] C. Crump Taggart, *Rozwijanie zdolności muzycznych poprzez ruch*, [w] E. Zwolińska (red): *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, WSP, Bydgoszcz, 1997, s. 229.

[41] R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia ...*, dz. cyt., s. 33.

nich z wykorzystaniem tataizacji). Podkreślić należy, iż wiele wytworów plastycznych w tych działaniach powstawało w wyniku pracy zespołowej, jako efekt realizowanych projektów. Szczególne ważne w tym procesie było odczytywanie własnych obrazów z uwzględnieniem tempa zgodnie z pulsacją naturalną dziecka oraz ustalanie przez autora pracy kodu odczytywania własnych obrazów, bowiem wachlarz możliwości obejmował: sylaby nazw własnych przedstawionych rzeczy, obiektów, zjawisk; symboliczne dźwięki przez niegenerowane; dowolnie wybrane sylaby czy efekty akustyczne, (zgodnie z metodyką C. Orffa). Nie wzbudzałaby ta forma większego zainteresowania (aktywność plastyczna jest bowiem naturalną potrzebą ekspresji dziecięcej), gdyby nie fakt, iż z udziałem nauczyciela dzieci zainicjowały nowe, inne sposoby rozwiązania problemu w zakresie tworzenia partytur obrazkowych. W bardzo swoisty, zróżnicowany sposób kodowały obrazami realizowane w ruchu własne doświadczenia, by następnie nadać im indywidualny kod ich odczytywania. Przykład takiego opracowania, które poddano modyfikacji z wykorzystaniem technologii komputerowej, zawarto wraz z opisem poniższej.



**Fotografia 1. Temat realizowany w środowisku przyrodniczym:** Co wydarzyło się jesienią w parku? (praca zespołowa, dzieci 6 letnie, format A-4)

Źródło: opracowanie własne.

*Opowieść rytmiczna dzieci:*

*Z kasztanowca spadały kasztany, małe i duże.....*

1 takt **I I I I I**

**pac pac pac pac pac**

*a potem drzewo było... uwolnione i śpiewało.....*

2 takt ***cała nuta***

***szszszsz.....***

*i listki też spadały, i wirowały.....i śpiewały... bo była jesień*

3 takt **I I I I I**

**la la la la la**

*a pan ogrodnik, sprzątał... grabił..... a listki szumiały.....*

4 takt **I I I I**

**szu szu szu szu**

***Zakończenie:*** ***a my lubimy się bawić w takich „kupach" liści... (śmiech dzieci).***

Zaprezentowany wyżej wzór kodowania i odczytywania obrazkowej partytury powstał w formie pracy grupowej, w wyniku realizowanego projektu opartego o opisaną w niniejszym artykule strategię. W ciągu wielu lat pracy z dziećmi zgromadzono kilkadziesiąt tego typu wytworów. Większość z nich poddawano „obróbce" w technologii komputerowej, wykorzystywano je także w realizacjach instrumentalnych, improwizacjach melodycznych i zabawach ruchowych prowadzonych indywidualnie z dzieckiem (drukowane w formacie A 4), lub w zespole, grupie dziecięcej (drukowane w formacie A 3). Ważnym aspektem w procesie „odkodowywania" dziecięcych partytur było uwzględnianie tempa wynikającego z indywidualnej pulsacji dziecka oraz posługiwanie się „wskaźnikiem", np. pałeczką, w celu obrazowania następstwa czasowego realizowanych dźwięków, z zachowaniem sekwencji: gest – ruch; nazwa – dźwięk; przemieszczanie. Materiały obrazkowe tworzyły również dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jak i różnymi rodzajami zaburzeń rozwojowych. Sposoby wykorzystywania wytworzonych przez te dzieci prac, wymagają uwzględnienia opisu w formie studium przypadku.

## PODSUMOWANIE

Przedstawione wyżej treści są próbą ukazania możliwości wykorzystania doświadczeń dzieci w procesie inspirowania ich aktywności muzyczno-ruchowej. Poznawanie otaczającej rzeczywistości, szczególnie przyrodniczej, świata natury, stanowi bogate źródło pozyskiwania spostrzeżeń, niezbędnych w budowaniu schematów poznawczych, na których bazuje dziecko w procesie różnorodnych form ekspresji. Analiza uzyskanych w badaniach danych, nie może stanowić podstawy do generalizowania wniosków, nie

można bowiem jednoznacznie stwierdzić jaki jest poziom i zakres dziecięcych improwizacji, statystycznie wyznaczać ram i standardów tej aktywności. Istotnym jednak jest fakt, że interpretowanie przez dzieci muzyki w obrazach ruchowych wymaga uwzględniania jego indywidualności i oryginalności. Niewątpliwie zaznaczyć należy gotowość dziecka do tego typu zabaw, a przede wszystkim jego zainteresowanie i pełne zaangażowanie w trakcie ich trwania, co może stanowić podstawę do przeżywania muzyki, dostarczania radości z „wolności" ruchowej a nie jedynie odtwarzania ruchu według wzoru poddanego dyscyplinie muzycznej i ustalonych zasad. Konkluzja ta wskazuje na konieczność zastosowania monitorowania i ewaluowania indywidualnych interpretacji dziecka w celu ustalania oryginalności, zapewnienia podmiotowości i oceny jakości jego rozwoju osobistego, będącego podstawą budowania poczucia wartości, sprawstwa, a przede wszystkim uczestniczenia w akcie „tworzenia dzieła". Oryginalne zaś obrazy ruchowe powstałe w tym procesie tzw. **„indywidualna wartość twórcy**", stanowić mogą podstawę do budowania choreograficznych układów dziecięcych prezentacji czy ruchowych opowieści z wykorzystaniem muzyki, prezentowanych podczas uroczystości przedszkolnych[42]. Indywidualny proces zmian progresywnych zależny jest także od poziomu funkcji spostrzeżeniowych, uwagi, pamięci, procesów intelektualnych oraz emocjonalno-motywacyjnych.

Dokonane dzięki prowadzonym badaniom analizy, pozwalają na wyłonienie także znaczącej **„wartości edukacyjnej"** powstałej w wyniku uczestniczenia dziecka w opisanych formach aktywności. Ustalono bowiem, iż doświadczenia poznawcze i ich ekstrapolacja na płaszczyznę ruchową, ujawniają nie tylko możliwości dzieci w zakresie różnorodnych interpretacji, angażowania ruchów całego ciała w trakcie zabaw, ale wskazują także na umiejętność realizowania ruchu z zaznaczaniem jego ciągłości i płynności, co stanowi podstawę rozumienia muzyki i reagowania na jej elementy takie jak: tempo, mikro i makrobity, semantyka, czy budowa formalna utworu. Możliwość poznania przez dzieci zagadnień rytmicznych poprzez improwizacje ruchowe, wydaje się mieć fundamentalne znaczenie w procesie rozwijania umiejętności odtwarzania ustalonych form ruchu poddanego dyscyplinie muzycznej, czynności niezbędnych przy nauce tańca.

Wartość edukacyjną przypisać można również efektom uzyskanym w aktywności tworzenia przez dzieci obrazów plastycznych w formie partytury obrazkowej, stanowiące początkowe stadium kodowania i dekodowania muzyki w jej symbolicznej formie. Podkreślić należy, że w tych zabawach niezbędna jest wiedza o możliwościach psychofizycznych, dojrzałości dziecka, a przede wszystkim umożliwianie realizacji tego typu ekspresji w indywidualnym tempie. Te ważne dla dziecka osobiste doświadczenia oparte były na gruncie jego spontanicznych aktywności, co umożliwiało stymulację jego rozwoju i budowanie poczucia sprawstwa. Wykonywanie ruchu według własnego pomysłu, przyjęcia dowolnej pozycji wyjściowej, udział w zaba-

[42] T. Oleszko, *Rozwój kompetencji muzycznych jako wartość i efekt strategii wspierania rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*; [w] T. Parczewska (red.) Prima Educatione, vol. II, Wyd. UMCS, Lublin 2018; s.115

wach niewymagających pokazu, odwzorowywania, to nie tylko gromadzenie doświadczeń ruchowych, ale możliwość wyzwalania kreatywności, pomysłowości, indywidualności, fantazji, radości, tak ważnych we współczesnym świecie kompetencji, będących podstawą przygotowania dzieci do rozwiązywania problemów w innych obszarach aktywności.

## LITERATURA:


[1] Birch A., Malim A., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 1999.

[2] Brzezińska A., *Wczesna edukacja a rozwój dziecka*, [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Rozwój i wychowanie dziecka: rodzina, przedszkole, szkoła, zabawa, nauka*, Poznań 2013.

[3] Crump Taggart C., *Rozwijanie zdolności muzycznych poprzez ruch*, [w] E. Zwolińska (red): *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 1997.

[4] Danel-Bobrzyk H., *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie sztuki*, Kraków 1996.

[5] Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998.

[6] Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.

[7] Gordon E.E., *Sekwencje uczenia się w muzyce, umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, Bydgoszcz 1999.

[8] Gordon E.E., *Umuzykalnianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, Kraków 1997.

[9] Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992.

[10] Kwiatowska M, (red), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1988.

[11] Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym – metodyka*, Warszawa 1991.

[12] Ławrowska R., *Muzyka i ruch*, Warszawa 1991.

[13] Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003.

[14] Malko D., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1988.

[15] Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.

[16] Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1995.

[17] Oleszko T.; *Aktywność muzyczna dziecka a somatognozja*, [w:] B. Grzeszkiewicz (red.), *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*, Szczecin 2006.

[18] Oleszko T., *Rozwój kompetencji muzycznych jako wartość i efekt strategii wspierania rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*; [w:] T. Parczewska (red.) Prima Educatione; vol.II; Lublin 2018.

[19] Oleszko T., *Sposoby inspirowania twórczej aktywności ruchowej dziecka przez muzykę*, [w:] E. Zwolińska (red.), *Twórcze aspekty edukacji*, Bydgoszcz 2007.

[20] Oleszko T., *Uzdolnienia, zainteresowania i umiejętności muzyczne dzieci kończących edukację przedszkolną (studium porównawcze)*, (nie publikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem S. Guz, UMCS, Lublin 1999).

[21] Podolska B., *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1988.

[22] Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*. Warszawa 1987.

[23] Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, Warszawa 1997.

[24] Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001.

[25] Śniechowski J., *Technika tańca klasycznego dla amatorów – poradnik metodyczny*, Lublin 1991.

[26] Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Warszawa 1995.

[27] Zwiernik J., *Alternatywa w edukacji przedszkolnej*, Wrocław 1996.

**Czasopisma:**

[28] Gniewkowski W., *Gimnastyka twórcza R. Labana*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 5/1985.

[29] Kielar-Turska M., *Zmiany rozwojowe w okresie dzieciństwa*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 3/2005.

## STRESZCZENIE

***„Od natury do partytury". Z*naczenie doświadczeń poznawczych dziecka w inspirowaniu aktywności muzyczno-ruchowej**

W artykule ukazano uproszczony schemat edukacyjnych działań, (wynikających z koncepcji pracy przedszkola „Razem z dzieckiem", opracowanej przez autorkę, na podstawie wniosków z badań własnych) na rzecz inspirowania aktywności muzyczno-ruchowej dziecka. Opisane w artykule rozwiązania praktyczne dotyczą wykorzystywania doświadczeń poznawczych dzieci, gromadzonych w procesie poznawania otaczającej rzeczywistości, szczególnie przyrodniczej, jako bogatego źródła pozyskiwania spostrzeżeń, niezbędnych w budowaniu schematów poznawczych, na których bazuje dziecko w procesie różnorodnych form ekspresji, w tym improwizacji muzyczno-ruchowej. Ponadto przedstawiono wnioski z bieżących badań własnych, ukazujące analizę prezentowanych przez dzieci sposobów interpretacji ruchu i reagowania na elementy muzyki, będące podstawą oceny efektywności realizowanej strategii programowej wraz ze wskazaniem indywidualnej wartości w zakresie rozwoju osobistego dziecka oraz wartości edukacji przedszkolnej w tym procesie.

**Słowa kluczowe:** formy aktywności muzycznej; improwizacja muzyczno-ruchowa; inspirowanie aktywności ruchowo-muzycznej dziecka; ruchowa interpretacja utworu muzycznego; formy ekspresji muzycznej.

## SUMMARY

**"From the nature to the music score". The meaning of the child's cognitive experiences in the inspiration of the music and kinesthetic actvities**

The article shows a simplified scheme of educational activities (resulting from the concept of the kindergarten work "Together with the child", developed by the author, based on the conclusions of own research) to inspire the child's musical and motor activity. The practical solutions described in the article relate to the use of children's cognitive experiences accumulated in the process of learning about the surrounding reality, especially nature, as a rich source of obtaining insights necessary to build cognitive patterns on which the child bases in the process of various forms of expression, including musical and movement improvisation. In addition, conclusions from the current own research were presented, showing the analysis of children's ways of interpreting movement and responding to elements of music, which are the basis for assessing the effectiveness of the implemented program strategy together with an indication of individual value in terms of child's personal development and the value of pre-school education in this process.

**Keywords:** forms of musical activity; music and movement improvisation; inspiring the child's movement and music activity; motor interpretation of a musical piece; forms of musical expression.

Urszula Gałęska
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębioroczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Naturalne prawo dziecka do samostanowienia w świetle Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka

## WSTĘP

Kończy się druga dekada XXI wieku, a wiedza o prawie dziecka do samostanowienia, (praw i wolności osobistych), jest wciąż niewystarczająca zarówno wśród dorosłych jak i wśród dzieci. Prawo dziecka do opieki nie budzi zastrzeżeń. Natomiast większość dorosłych nie przyznaje dziecku prawa do samostanowienia, albo czyni to pod presją. Problem ten w świetle Konwencji o Prawach Dziecka budzi najwięcej kontrowersji. Czy można zatem stwierdzić, że w Polsce przestrzegane są prawa człowieka, przyjmując, że dziecko – to też człowiek? Codziennie mass media informują nas o krzywdzeniu bezbronnych dzieci, o pedofilii, handlu i prostytucji nieletnich, o różnego rodzaju przemocy wobec „maluczkich", a nawet o ich zabijaniu. Kto, jeśli nie my, dorośli jesteśmy za to odpowiedzialni albo współodpowiedzialni.

My, dorośli, nie mamy wątpliwości, że przysługują nam prawa wynikające z samej istoty człowieczeństwa. Nasze prawo do życia, wolności, szacunku i poczucia godności traktujemy jako naturalne z „natury rzeczy". Czy takie same prawa ma dziecko, które przecież też jest człowiekiem? Na te pytania obrońcy praw dziecka odpowiadają, że we współczesnym świecie wciąż jest niezbędna edukacja społeczna i zwrócenie uwagi dorosłych (rodziców, nauczycieli, wychowawców, katechetów, wszystkich tych, którzy mają kontakt z dzieckiem), na prawa i wolności osobiste dziecka, zapisane w Konwencji z 1989 roku. Przestrzeganie ich, bowiem, stanowi podstawę podmiotowego traktowania dziecka i respektowania jego prawa do samostanowienia (pełnomocności). W przeciwnym razie, Konwencja o Prawach

Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku – pozostanie pustą deklaracją.

## EWOLUCJA PRAW PRZYZNAWANYCH DZIECKU, CZYLI „OD PRAWA DO ŻYCIA DO PRAWA DO SAMOSTANOWIENIA"

Na przestrzeni wieków zmieniało się postrzeganie dziecka i jego praw. Badacze ewolucji praw przyznawanych dziecku za najważniejszy dokument uznają tzw. edykt Walentyniański ogłoszony w Rzymie przez cesarza Walentyniana I w 365 roku. Zakazano w nim zabijania i porzucania dziecka, edykt ten gwarantował dziecku prawo do życia[1].

Rozważając genezę praw dziecka należy przypomnieć, że w Nowym Testamencie po raz pierwszy został sformułowany nakaz poszanowania dzieci: Baczcie, abyście nie gardzili żadnym z tych małych (...) Ewangelia św. Mateusza 18,10[2].

Historycy są zgodni, że w kolejnych wiekach niewiele uczyniono w zakresie ochrony dziecka i przyznawania mu praw do samostanowienia. Dopiero w wieku XVIII inspirowany ideałami Wielkiej Rewolucji Francuskiej J.J. Rousseau napisał znamienne zdanie: „Mniej mówmy o obowiązkach dzieci, a więcej o ich prawach"[3]. Kontynuatorem tych poglądów był niewątpliwie J.H. Pestallozzi, pisząc: „Każda jednostka ludzka jest zdolna do samostanowienia dzięki wolnej woli[4].

Wpływ, na to, że do świadomości społecznej XVIII i XIX wieku „docierały" idee ochrony praw dziecka, miało powstawanie międzynarodowych organizacji aktywnie działających w tym zakresie. Należy tu wymienić Ellen Key, która niestrudzenie walczyła o prawa dziecka do szacunku i godności, jako osoby ludzkiej. Głosiła też pogląd, że „wiek dwudziesty będzie „stuleciem dziecka"[5].

Jednakże, przełomową rolę w ewolucji praw przyznawanych dziecku odegrał dopiero XX wiek. Radykalnie zmieniło się postrzeganie prawa dziecka do samostanowienia, do pełnomocności. Progresywizm pedagogiczny, określany mianem „nowe wychowanie" zakładał, że dziecko ma być w centrum (pajdocentryzm) uwagi i działań dorosłych. Tak więc geneza pojęcia - samostanowienie – łączy się z koncepcją „nowego wychowania." Spośród twórców tej koncepcji wymienia się najczęściej M. Montessori (zamierzała utworzyć „Partię Dziecka"), R. Steinera, A.S. Neilla i innych[6].

---

[1] M. Szymańczak, *Od prawa do życia do prawa do samostanowienia*, [w:] *Dziecko i jego prawa*, Praca zbiorowa pod red. E. Czyż, MEN, Warszawa 1992, s. 7.
[2] Tamże, s. 7.
[3] Tamże, s. 8.
[4] W. Puślecki, *Upełnomocnianie uczniów w procesie kształcenia wczesnoszkolnego*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, pod red. W Puśleckiego, Oficyna Wydawniczo - Poligraficzna „Adam", Warszawa 2000, s. 64.
[5] Tamże, s. 64.
[6] Tamże, s. 64 - 66, por. W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo „PWN", Warszawa 1984, s. 185.

Rozważając genezę nowoczesnej koncepcji praw dziecka, należy podkreślić, że idee „nowego wychowania" oparte na ideałach Wielkiej Rewolucji Francuskiej, były „kamieniem milowym" w historii uznania podmiotowości dziecka i jego prawa do samostanowienia. Idea wolności ludzkiej („człowiek rodzi się wolnym"), idea równości („wszyscy ludzie są równi") i braterstwa, wiara w to, że „człowiek z natury jest dobry" i ma nieograniczone możliwości rozwojowe, to idee, które współcześnie określane są jako samostanowienie, jako pełnomocność.

Już na początku XX wieku, w 1913 roku w Belgii powołano Międzynarodowe Stowarzyszenie Opieki nad Dzieckiem. W 1920 roku z trzech organizacji: Międzynarodowego Czerwonego Krzyża (Genewa), Komitetu Pomocy Dzieciom (Berno) i Towarzystwa Funduszu Ratowania Dzieci (Londyn) - wyłonił się Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom (Union Internationale de Secours aux Enfants - UISE)[7].

W rozważaniach na temat ewolucji prawa dziecka do samostanowienia nie można pominąć dwóch aktów prawnych, które poprzedziły Międzynarodową Konwencję o Prawach Dziecka z 1989 roku. Były to: Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Ligę Narodów w 1923 roku i dziesięciopunktowa Deklaracja Praw Dziecka ONZ ogłoszona w 1959 roku[8].

Całe wieki minęły od Walentyniańskich do połowy lat sześćdziesiątych XX wieku. Wówczas pojawiły się wątpliwości, czy wymienione powyżej Deklaracje to pełny, zamknięty katalog praw na miarę współczesnego dziecka XX, a w perspektywie XXI wieku?

Znaczne rozwinięcie idei samostanowienia, idei pełnomocności dziecka pojawiło się w latach siedemdziesiątych XX wieku. W Niemczech ogłoszono tzw. Manifest Dziecięcy podzielony na trzy kategorie praw: prawa podstawowe, prawa społeczne i prawa indywidualne. W Polsce propagatorem refleksji humanistycznej zwanej antypedagogiką był Bogusław Śliwerski. Twórcami nowego ujmowania prawa dziecka do samostanowienia byli m.in. A. Maslow, A. Miller, C. Rogers i inni. O idei pełnomocności dziecka (ucznia) wypowiadał się również W. Puślecki, polski pedagog, teoretyk i praktyk[9].

Polscy historycy myśli pedagogicznej w kontekście przyznawania dziecku prawa do samostanowienia i wynikających z niego praw i wolności osobistych powołują się na wybitne postaci, takie jak: Janusz Korczak i Maria Łopatkowa. Ich poglądy i przekonania należy uznać za podstawę Konwencji Praw Dziecka z 1989 roku.

Janusz Korczak spostrzegał rozbieżność pomiędzy deklaracjami o podmiotowości dziecka w Dokumencie z 1923 roku, a rzeczywistym ujmowaniem zagadnień praw dziecka wyłącznie w kategoriach opieki. Dlatego podjął walkę o dobro, sprawiedliwość i ochronę szczególnie praw i wolności osobistych każdego dziecka: „Dziecko ma prawo korzystania ze swoich praw, niezależnie od rasy, koloru, płci, języka, narodowości, wyznania lub pochodzenia społecznego"[10].

---

[7] M. Szymańczak, *Od prawa...*, dz. cyt, s. 8.
[8] Tamże, s. 9.
[9] T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwanie pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1992, s. 105 – 106.
[10]: [http://www.bp.pila.pl/wp-content/uploads/2012/06/Korczak-4.pdf] – 12.08.2019.

Ideą przewodnią myśli J Korczaka było: „Nie ma dzieci – są ludzie”[11]. W swoich wypowiedziach podkreślał, że dziecko to aktywna i samoistna jednostka zasługująca na szacunek i przestrzeganie jej praw, ponieważ jest człowiekiem W oparciu o powyższe sformułował własny katalog należnych dziecku praw. Najważniejsze z nich, to:

- Prawo do szacunku (indywidualnego podejścia do każdego dziecka jako osoby),
- Prawo do niewiedzy (dorosły powinien być przewodnikiem dziecka w zaspokajaniu jego prawa do wiedzy),
- Prawo do niepowodzeń i łez (gniew, złość, agresja, cierpienie – to wołanie dziecka o pomoc),
- Prawo do upadków („Pozwól dzieciom błądzić i radośnie dążyć do poprawy”),
- Prawo do własności,
- Prawo do tajemnicy,
- Prawo do radości („Kiedy śmieje się dziecko, śmieje się cały świat”),
- Prawo do wypowiadania swoich myśli i uczuć (własnych poglądów),
- Prawo do dnia dzisiejszego (dla dziecka liczy się teraźniejszość, a nie przyszłość, ani przeszłość)[12].

W swoich pismach Janusz Korczak, uznawany za prekursora walki o prawa dziecka stwierdzał jednoznacznie, że każda jednostka jest pełnowartościowym człowiekiem od chwili narodzin, której przysługuje prawo do samostanowienia. Stanowisko takie wyraża sukcesor dorobku pedagogicznego Janusza Korczaka, Aleksander Lewin, który napisał: „Mimo wielu deklaracji o podmiotowości, dzieci ciągle są traktowane przede wszystkim jako przedmiot opieki, jako konsumenci, którym trzeba dostarczać wszelkiego rodzaju dóbr (materialnych i duchowych). (...) nawet Deklaracja Praw Dziecka ONZ z roku 1959 (...) ujmuje zagadnienie praw dzieci wyłącznie w kategoriach opieki, (...) i jest to zjawisko nieco paradoksalne – że rozwój form opieki oznacza najczęściej jeszcze większe uzależnienie dziecka i ograniczenie jego praw”[13].

W swoich postulatach dotyczących prawa dziecka do samostanowienia Janusz Korczak wyprzedzał ówczesne czasy, zwracając uwagę na prawa i wolności osobiste dziecka: „Żądanie Korczaka uznania nie tylko praw dziecka do zdrowego rozwoju – ale do jego promowania, współbrzmią z deklaracją praw dziecka i konwencją praw dziecka z lat dziewięć dziesiątych naszego stulecia[14].

[11] J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, [w:] *Wybór pism, t. 3*, Warszawa 1993, s. 210 – 211.
[12] L. Ukleja, *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka*, [http://www.publikacje.edu.pl/pdf/9265.pdf] – 15.08.2019.
[13] A. Lewin, *Czy dziecko ma prawa*, [w:] „Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego”, nr 25/1990, s. 49.
[14] J. Kopczyńska-Sikorska, O *Januszu Korczaku w 85 rocznicę założenia w Warszawie „Domu Sierot”*, [w:] „Wychowanie w przedszkolu”, nr 2/1998, s. 101.

Problem prawa dziecka do samostanowienia wzbudzał nieustanne kontrowersje, polemiki i dyskusje. Podkreślano, że przyznawanie prawa do wolności dziecku przez „kogoś" sprzeczne jest z ideą humanizmu, z zasadą równości wszystkich ludzi. Przecież dziecko - jako osoba ludzka, ma prawo do samostanowienia z natury swojego istnienia. Tak określane podejście do samostanowienia dziecka, było także podstawą ustanowienia roku 2012 – Rokiem Janusza Korczaka.

W dniach 4 – 6 grudnia 2012 roku odbył się w Warszawie Międzynarodowy Kongres Praw Dziecka. Przyjęto wówczas i podpisano Deklarację Warszawską przypominającą o godności dziecka i wzywającą osoby dorosłe do zapewnienia wszystkim dzieciom szczęśliwego życia, bez przemocy, zaniedbania i dyskryminacji. Rzecznik Praw Dziecka RP, powołując się na książkę Janusza Korczaka; „Jak kochać dziecko", przypomniał, że: „Tu Korczak po raz pierwszy formułuje konkretnie i wyraźnie prawa dziecka. (...) Wymienia trzy prawa: prawo dziecka do życia i śmierci, prawo do dnia dzisiejszego, prawo dziecka, by było tym, czym jest. Dziesięć lat później będzie mówił o prawie dziecka do szacunku. I te prawa staną się główną osią Konwencji o Prawach Dziecka uchwalonej w 1989 roku[15].

Polska była inicjatorem Konwencji i przystąpiła do niej jako jedno z pierwszych państw. Konwencja jako Międzynarodowy Dokument weszła w życie 2 września 1990 roku. Natomiast stosunkowo długi proces ratyfikacji spowodował, że w Polsce zaczęła ona obowiązywać od 7 lipca 1991 roku[16].

## PRAWA I WOLNOŚCI OSOBISTE DZIECKA – REALIZACJĄ JEGO PRAWA DO SAMOSTANOWIENIA

Konwencja o Ochronie Praw Dziecka nazywana też „Konstytucją Dziecka", to najbardziej demokratyczny dokument, oparty na Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka[17]. Deklaracja, bowiem gwarantuje podmiotowość wszystkim członkom danej społeczności. Atrybutami podmiotowości dziecka uznaje się w Konwencji Praw Dziecka poczucie odrębności i w znacznym stopniu niezależności, poczucie sprawstwa oraz możliwość wpływu jak również oddziaływania na otaczającą rzeczywistość.

Najwyższym stadium rozwojowym podmiotowości jest pełnomocność. Zdaniem W. Puślеckiego *„jest to stadium dojrzałej autonomii, samostanowienia i samorealizacji, oparte na solidnych podstawach wiedzy merytorycznej, znajomości swoich praw, sankcjonujących ogólnoludzkie wartości uniwersalne oraz na kompetentnym i odpowiedzialnym stosowaniu tych praw w szeroko pojmowanych interakcjach społecznych"*[18]. W odniesieniu do dziecka należy przyjąć, że tak zdefiniowana pełnomocność - samostano-

[15] M. Michalak, Rzecznik Praw Dziecka RP, Warszawa 2012 Rok Janusza Korczaka, Wstęp do książki: J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie, Dzieła. Tom 7* (1993), s. 3.
[16] E. Czyż (red.), *Dziecko i jego prawa*, MEN Warszawa 1992, s. 14.
[17] Powszechna Deklaracja Praw Człowieka uchwalona przez ONZ 10 grudnia 1948 roku; wydana przez Biuro Informacji ONZ, MEN, Warszawa 1989.
[18] W. Puślecki, *Pełnomocność ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002, s. 29.

wienie stopniowo prowadzi od heteronomii do autonomii. Musimy przy tym pamiętać, że Postanowienia Konwencji o Prawach Dziecka dotyczą dziecka urodzonego, które nie ukończyło 18 roku życia.

Samostanowienie, jako poczucie uczestnictwa i sprawstwa w procesie realizacji praw zawartych w Konwencji, realizowane jest m.in. poprzez:

- prawo dziecka do nieskrępowanego zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi,
- współdecydowania (...) czyli możliwości wyboru,
- prawa do inności, w tym prezentowania swojego odrębnego zdania[19].

Po uchwaleniu przez Zgromadzenie Ogólne ONZ dnia 20 listopada 1989 roku Konwencji o Prawach Dziecka, dziecko zostało uznane przede wszystkim za człowieka mającego prawa jako samodzielny podmiot.

Cztery podstawowe zasady Konwencji, to:

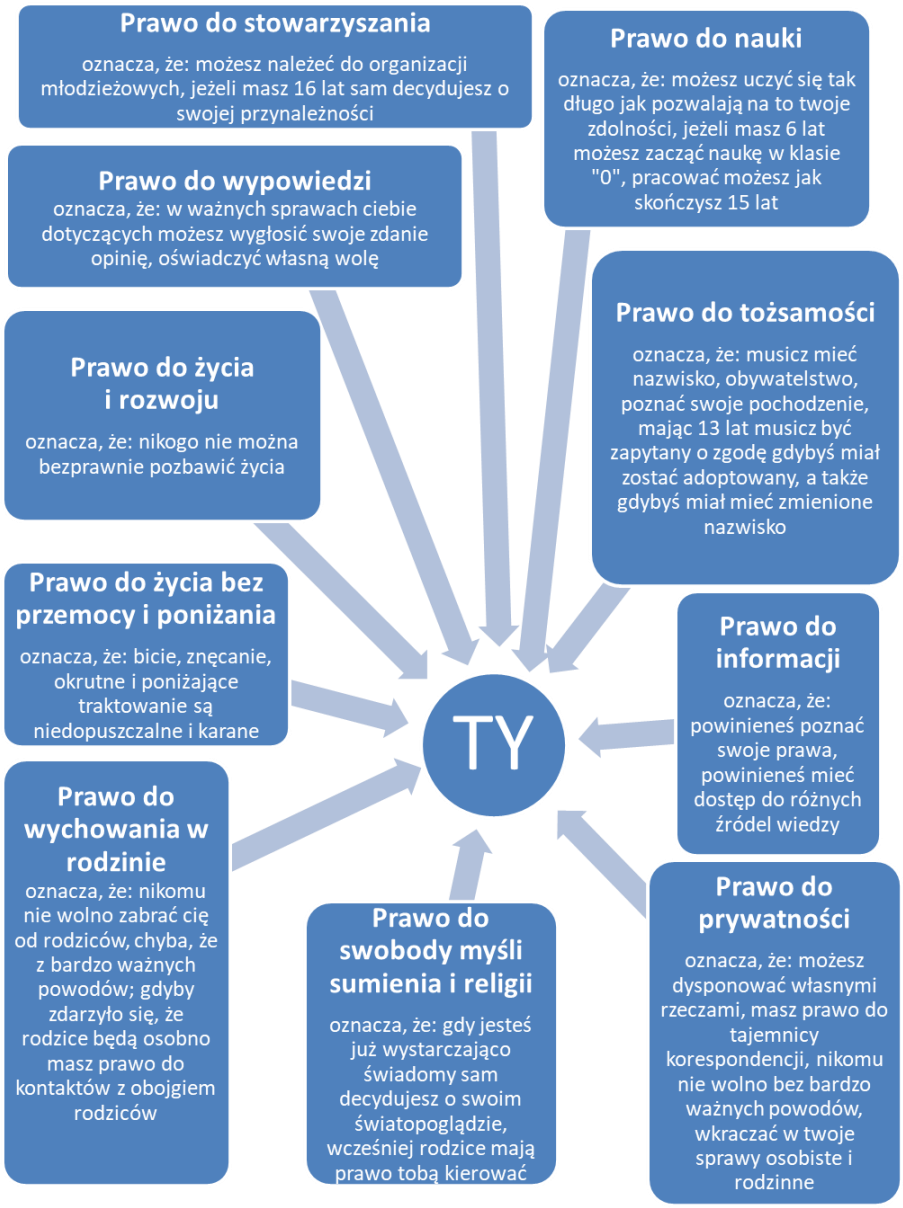
- zasada dobra dziecka,
- zasada równości,
- zasada poszanowania praw i odpowiedzialności obojga rodziców,
- zasada pomocy państwa[20]. Konwencja – jako światowa „Konstytucja praw dziecka" ustanowiła status dziecka oparty na założeniach wynikających z praw dziecka do samostanowienia:
  - dziecko jest samoistnym podmiotem,
  - dziecko jako istota ludzka wymaga poszanowania jego tożsamości, godności i prywatności,
  - rodzina jest najlepszym środowiskiem wychowania dziecka,
  - państwo ma wspierać rodzinę, a nie wyręczać w jej funkcjach[21].

Postanowienia Konwencji w zakresie praw i wolności osobistych nie różnicuje się w zależności od wieku, ale używa się sformułowania „stosownie do wieku":

- prawo do życia i rozwoju,
- prawo do tożsamości i identyczności (nazwisko, imię, obywatelstwo, wiedza o własnym pochodzeniu, prawo do wolności, godności, szacunku, nietykalności osobistej),
- prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania,
- prawo do wyrażania własnych poglądów i występowania w sprawach dziecka dotyczących, w postępowaniu administracyjnym i sądowym,
- prawo do wychowywania w rodzinie i kontaktów z rodzicami w przypadku rozłączenia z nimi,

[19] Tamże, s. 29.
[20] E. Czyż, *Dziecko i jego...*, dz. cyt., s. 15.
[21] Tamże, s. 14.

- prawo do wolności od przemocy fizycznej lub psychicznej, wyzysku, nadużyć seksualnych i wszelkiego okrucieństwa,
- prawa nierekrutowania do wojska poniżej 15 roku życia.




**Rysunek 1. „Moje prawa" – wybrane najważniejsze prawa dziecka**

Powyższy schemat przedstawia wybrane prawa cywilne, socjalne, kulturalne i polityczne zawarte w Konwencji. W kontekście prawa dziecka do samostanowienia podstawowe znaczenie mają te prawa i wolności osobiste, które zawarte są w artykułach od 12 do 19 Konwencji o Prawach Dziecka. Dotyczą one:

- swobodnego wyrażania własnych poglądów w sprawach dotyczących dziecka,
- swobodnej wypowiedzi, swobody poszukiwań, otrzymania i przekazywania informacji oraz idei,
- swobody myśli, sumienia i wyznania,
- swobodnego zrzeszania się oraz wolności pokojowych zgromadzeń,
- bycia wolnym od arbitralnej lub bezprawnej ingerencji w sferę życia prywatnego, domowego, jego korespondencji,
- poszanowania honoru, reputacji i ochrony prawnej przeciwko ingerencji w sferę prywatności i zamachom na godność dziecka,
- dostępu do informacji i materiałów pochodzących z różnych źródeł krajowych i zagranicznych,
- poszanowania praw rodziny dziecka w jego wychowaniu i rozwoju,
- ochrony przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, krzywdy, zaniedbania bądź złego traktowania lub wyzysku[22].

Wśród teoretyków prawa panuje dość powszechne przekonanie, że katalog praw cywilnych (prawa i wolności osobiste dziecka) jest wystarczający i realizuje w praktyce prawo dziecka do samostanowienia. Czy tak jest istotnie? Elżbieta Czyż zwraca uwagę na to, że w Polsce prawa do tożsamości, znajomości swojego pochodzenia, prawo do prywatności, tajemnicy korespondencji,, swobody myśli, sumienia i wyznania podporządkowane są w znacznym stopniu tradycji, obyczajom i władzy rodzicielskiej. (...) Najdrastyczniejsze przypadki nieprzestrzegania praw dziecka i wolności osobistych, (czyli prawa do samostanowienia, do pełnomocności – przypis U.G.) dotyczą: prawa do tożsamości i wiedzy o swoim pochodzeniu (art. 7 i 8), prawa do kontaktów osobistych z każdym z rodziców (art. 9), prawa do wyrażania własnej woli i poglądów (art. 12) oraz prawa do wolności od różnego rodzaju przemocy i wszelkiego okrucieństwa (art. 19)[23].

Status prawny i społeczny dziecka uwzględniający jego prawa socjalne, kulturalne, polityczne, a przede wszystkim prawa i wolności osobiste jest niewystarczająco sprecyzowany. W praktyce z racji swej niedojrzałości, dziecko bywa bezradne, zagubione i nie jest ono w pełni chronione. Dlatego

[22] W. Puślecki, *Upełnomocnianie...*, dz. cyt., s. 70.

[23] E. Czyż, *Przestrzeganie praw dziecka w Polsce. Niektóre prawa i wolności osobiste dziecka. Teoria i praktyka*, [w:] SOS-Dziecko! Zeszyt IV, Materiały informacyjne KOPDz, Warszawa 1992, s. 36 – 39.

w Polsce (i w innych krajach) powołany został Komitet Ochrony Praw Dziecka, którym przez wiele lat (1981 – 1993) kierowała Maria Łopatkowa. Jako prekursorka i twórczyni koncepcji (nurtu wychowawczego) pod nazwą „Pedagogika serca", czynnie angażowała się w działania na rzecz ochrony praw dziecka. W 1993 roku zainicjowała powstanie Partii Dziecka, przekształconej w 2010 roku w Partię Dzieci i Młodzieży[24].

W powojennej Polsce nikt nie zrobił więcej dla ochrony praw dzieci niż Maria Łopatkowa – powiedział dnia 11 stycznia 2016 Marek Michalak, Rzecznik Praw Dziecka RP[25]. Maria Łopatkowa – bezkompromisowa obrończyni praw dziecka w swoich książkach i wystąpieniach publicznych podkreślała prawo dziecka do samostanowienia. Jej zdaniem przecież dzieci nie mogą obronić się same. Trzeba je mądrze wspierać, trzeba je nauczyć zmieniać siebie i świat na lepsze. „Nie znajdzie się drogi do ludzi i do swego wśród nich miejsca, jeśli wiedza o innych będzie uboga"[26].

Przekonanie Marii Łopatkowej o konieczności edukacji całego polskiego społeczeństwa obecnie i w dalszej perspektywie o prawach dziecka, a szczególnie o prawach i wolności osobistej, o prawie dziecka do samostanowienia, to najważniejsze zadanie Terenowych Komitetów Ochrony Praw Dziecka. Od 1992 roku przewodniczącą Zarządu Krajowego KOPDz jest Mirosława Kątna, która przekonywała „ludzi dobrej woli" do ich zakładania.

Terenowy Komitet Ochrony Praw Dziecka powołany został już w 1990 roku w Jeleniej Górze i działa do chwili obecnej (od 1997 roku jestem jego członkiem) Działalność TKOPDz oparta jest na wolontariacie. W moim odczuciu działalność prawna, psychopedagogiczna, interwencyjna, opiekuńcza i zdrowotna Komitetu, to kontynuowanie Korczakowskiej idei humanizmu i demokracji, prawa dziecka do pełnomocności rozumianej jako prawo do samostanowienia, do samorealizacji. Nasz Komitet swoje zadania realizuje w ścisłej współpracy z Czechami i Niemcami (w ramach Euroregionu „NYSA"). Członkowie Komitetu prowadzą warsztaty z zakresu praw dziecka w szkołach, w szpitalu, placówkach opiekuńczo - wychowawczych itp. Zamieszczony poniżej „Kod problemów" ilustruje najlepiej, z jakimi problemami, na co dzień muszą sobie radzić działacze Komitetu w bezpośrednim kontakcie z dziećmi, a także dyżurując przy Telefonie Zaufania.

**KOD PROBLEMÓW:**

1. Problematyka erotyczna,
2. Problematyka seksualna,
3. Problematyka ciąży,
4. Trudności z samym sobą i otoczeniem,
5. Załamania, zaburzenia psychiczne,
6. Trudności wychowawcze,
7. Problematyka współżycia w rodzinie,

[24] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Maria_%C5%81opatkowa] – 04.08.2019.
[25] Źródło: Rzecznik Praw Dziecka, [https://brpd.gov.pl/aktualnosci/wspomnienie-dr-marii-lopatkowej] – 12.08.2019.
[26] M. Łopatkowa, *Którędy do ludzi*, [http://lubimyczytac.pl/autor/48108/maria-lopatkowa] – 13.08.2019.

8. Problematyka współżycia z rówieśnikami,
9. Konflikty w szkole, w pracy,
10. Trudności w nauce,
11. Wybór, zmiana szkoły, zawodu,
12. Problematyka wyglądu zewnętrznego,
13. Problematyka zagrożenia zdrowia,
14. Choroby, dolegliwości fizyczne,
15. Uzależnienie od środków odurzających,
16. Problematyka prawnicza,
17. Poszukiwanie wiedzy,
18. Zjawiska aspołeczne,
19. Chęć rozmowy,
20. Savoir vivre,
21. Informacje różne,
22. Wszelkie uzależnienia (mass media, Internet, smartfon, gry komputerowe itp.),
23. Fobie, lęki, stresy itp.,
24. Inne problemy.

Źródło: Kod problemów Terenowego Komitetu Ochrony Praw Dziecka w Jeleniej Górze, zbiory własne Urszuli Gałęskiej.

## ZAKOŃCZENIE

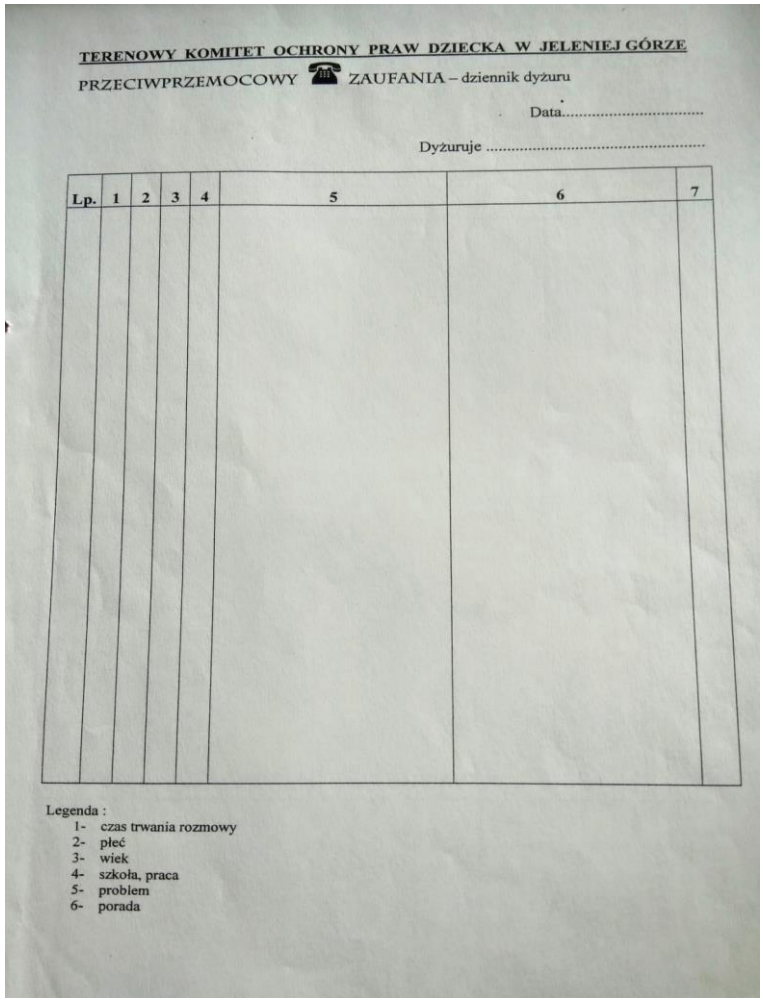
Zaledwie od 28 lat obowiązuje w Polsce pierwszy, pełny Katalog (zbiór) praw dziecka urodzonego, które nie ukończyło 18 roku życia – Konwencja o Prawach Dziecka. Nazywa się ją Światową Konstytucją Praw Dziecka. Składa się ona z preambuły 13 paragrafów, w których określone zostały założenia ogólne oraz z trzech części postanawiających. Część pierwsza (41 artykułów) dotyczy zobowiązań państwa w zakresie realizowania poszczególnych praw dziecka. Część druga (art. 42 – 45) określa sposób egzekwowania i kontrolowania zobowiązań państwa. Część trzecia (art. 46 – 54) podaje zasady przystąpienia do Konwencji. Katalog praw przyznanych dziecku w Konwencji obejmuje prawa cywilne, socjalne, kulturalne i polityczne.

Realizacja postanowień Konwencji o Prawach Dziecka, to główne zadanie Terenowych Komitetów Ochrony Praw Dziecka. Działające w całej Polsce TKOPDz w znacznym stopniu decydują samodzielnie o zakresie, formach i celu swoich działań mających służyć dzieciom. Ich codzienna praca, to realizacja Korczakowskich praw dziecka. To przede wszystkim realizacja prawa dziecka do samostanowienia.

Można stwierdzić, że jest to praktyczna realizacja Konwencji Ochrony Praw Dziecka w zakresie praw i wolności osobistej każdego dziecka w kontekście prawa do pełnomocności, czyli samostanowienia i samorealizacji. Jednakże ogół praw zapisanych w Konwencji, w tym przede wszystkim naturalne prawo każdego dziecka do samostanowienia, pozostałoby pustą

deklaracją, gdyby nie działalność obrońców ogólnoludzkich wartości, w tym również Terenowych Komitetów Ochrony Praw Dziecka.

Jednakże wciąż świadomość społeczna i świadomość dziecka o możliwości uzyskania pomocy w rozwiązywaniu jego problemów wynikających z nieprzestrzegania Międzynarodowej Konwencji o Ochronie Praw Dziecka jest niewystarczająca. Przeciwprzemocowy Telefon Zaufania działający w TKOPDz w Jeleniej Górze prowadzony podczas dyżurów wolontariuszy zapewnia potrzebującym wsparcia dzieciom profesjonalną pomoc, a wszystkie zgłoszenia rejestrowane są w formie „Dziennika Dyżuru", którego wzór jest zamieszczony poniżej.



TERENOWY KOMITET OCHRONY PRAW DZIECKA W JELENIEJ GÓRZE

PRZECIWPRZEMOCOWY ZAUFANIA – dziennik dyżuru

Data.....

Dyżuruje .....

| Lp. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |

Legenda :
1- czas trwania rozmowy
2- płeć
3- wiek
4- szkoła, praca
5- problem
6- porada

**Rysunek 2. Dziennik dyżuru TKOPDz w Jeleniej Górze przeciwprzemocowego telefonu zaufania**

Źródło: badanie własne, (zbiory własne Urszuli Gałęskiej).

## LITERATURA:

[1] Czyż E., *Przestrzeganie praw dziecka w Polsce*, [w:] *SOS-Dziecko! Zeszyt IV*, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1992.

[2] Czyż E., (red.), *Dziecko i jego prawa*, MEN, Biblioteka Komitetu Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1992.

[3] Czyż E., (red.), *Materiały informacyjne KOPDz*, Zeszyt IV, Warszawa 1992.

[4] Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie, Dzieła. Tom 7*, Warszawa 1993.

[5] Korczak J., *Jak kochać dziecko, wybór pism, t. 3,* Warszawa 1993.

[6] Marczak K., (red.) *Moje prawa i moje obowiązki, O Konwencji Praw Dziecka z dziećmi*, Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci i Młodzieży Okna, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej 2003.

[7] Mortkowicz-Olczakowa H., *Janusz Korczak*, Wydawnictwo J. Mortkowicz, Kraków 1949.

[8] Okoń W., *Słownik Pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa1984.

[9] Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 1998.

[10] Puślecki W., *Pełnomocność ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2002.

[11] Puślecki W., (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne na przestrzeni tysiącleci*, Oficyna Wydawniczo – Poligraficzna „Adam", Warszawa 2000.

[12] Szkudlarek T., Śliwierski B., *Wyzwanie pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1992.

[13] Szymańczak M., *Od prawa do życia do prawa do samostanowienia*, [w:] *Dziecko i jego prawa*, Praca zbiorowa pod red. Ewy Czyż, MEN, Warszawa 1992.

[14] Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996.

### Czasopisma:

[15] Kopczyńska-Sikorska J., *O Januszu Korczaku w 85 rocznicę założenia w Warszawie „Domu Sierot"* [w:] „Wychowanie w przedszkolu", nr 2/1998.

[16] Lewin A., *Czy dziecko ma prawa*, „Biuletyn Polskiego Komitetu Korczakowskiego", nr 25/1990.

**Zasoby internetowe:**

[17] [http://www.bp.pila.pl/wp-content/uploads/2012/06/Korczak-4.pdf] – 12.08.2019.

[18] [http://www.publikacje.edu.pl/pdf/9265.pdf] – 15.08.2019.

[19] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Maria_%C5%81opatkowa] – 04.08.2019.

[20] [https://brpd.gov.pl/aktualnosci/wspomnienie-dr-marii-lopatkowej] – 12.08.2019.

[21] [http://lubimyczytac.pl/autor/48108/maria-lopatkowa] – 12.08.2019.

**Inne:**

[22] Moje prawa czyli Konwencja o Prawach Dzieci dla dzieci, Komitet Ochrony Praw Dziecka, Warszawa 1994.

[23] Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, MEN, Warszawa, 1989.

## STRESZCZENIE

**Naturalne prawo dziecka do samostanowienia w świetle Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka**

Międzynarodowy akt prawny, jakim jest Konwencja o Prawach Dziecka uchwalona jednomyślnie przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada1989 roku, to Katalog (zbiór) praw wszystkich dzieci na całym świecie. Dlatego też nazywana jest Światową Konstytucją Praw Dziecka. Ten system ochrony praw dziecka wydaje się być prawie doskonały. Ale, na pytanie, czy w Polsce przestrzegane jest naturalne prawo dziecka do samostanowienia, czy przestrzegane są prawa i wolności osobiste, odpowiadamy, że niestety zaniedbania w tym zakresie są faktem. Istotnym problemem jest np. idea przemiennej opieki rodziców nad dzieckiem po rozwodzie, kwestia jawności adopcji, prawo dziecka do wypowiadania się w sprawach jego dotyczących, prawo do kontaktów osobistych z bliskimi osobami za granicą, tajemnica korespondencji, „upodmiotowiania ucznia" i prawo do życia bez przemocy. To tylko niektóre problemy wymagające nowych rozwiązań. Dlatego niezbędna jest edukacja całego społeczeństwa na temat naturalnego prawa dziecka do samostanowienia: do tożsamości, wolności wyrażania poglądów, religii, prywatności, godności i szacunku oraz innych praw i wolności osobistych. To są zadania Terenowych Komitetów Ochrony Praw Dziecka. Mogą o to zabiegać jedynie ludzie głęboko rozumiejący potrzebę wcielania w życie postanowień Konwencji o Prawach Dziecka.

**Słowa kluczowe:** cywilne prawa dziecka, Konwencja ONZ o Prawach Dziecka 1989, prawo dziecka do samostanowienia, TKOPDz.

## SUMMARY

**The natural child's law to self-determination in the light of International Convention on the Rights of the Child**

The international legal act, which is the Convention on the Rights of the Child, adopted unanimously by the General Assembly of the United Nations on November 20, 1989, is a Catalog (collection) of the rights of all children around the world. That is why it is called the World Constitution for Children's Rights. This system of protecting children's rights seems to be almost perfect. But the question is whether the child's natural right to self-determination is respected in Poland, whether its personal rights and freedoms are respected, we reply that, unfortunately, neglect in this aspect is a fact. An important problem is, for example, the idea of alternate parental care over a child after divorce, the issue of open adoption, the child's right to speak on matters concerning him or her, the right to personal contact with loved ones abroad, the secret of correspondence, "empowering of a student" and the right to live without violence. These are just some of the problems that require new solutions. That is why it is necessary to educate the whole society about the child's natural right to self-determination: identity, freedom of expression, religion, privacy, dignity and respect, as well as other personal rights and freedoms. These are the tasks of Local Committees for the Protection of Children's Rights. Only people deeply understanding the need to implement the resolutions of the Convention on the Rights of the Child can do so.


**Key words:** Civil Rights of the Child, Convention on the Rights of the Child General Assembly of the United Nations 1989, child's right to self-determination, Local Committees for the Protection of Children's Rights.

Urszula Gałęska
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębioroczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Koncepcja Władysława Puśleckiego alternatywnej edukacji wczesnoszkolnej

## WSTĘP

W poszukiwaniu nowoczesnej szkoły w „społeczeństwie informacyjnym", w „społeczeństwie uczącym się" należy przypomnieć postulaty dla edukacji zawarte w Raporcie dla UNESCO przygotowanym przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa i opublikowanym w 1996 roku[1]. Polskojęzyczna wersja Raportu „Edukacja. Jest w niej ukryty skarb", została wydana przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Warszawie w 1998 roku. Przedstawione w Raporcie cztery zasady (filary) edukacji, to: 1. „Uczyć się, aby wiedzieć"; 2. „Uczyć się, aby działać"; 3. „Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi"; 4. „Uczyć się, aby być"[2].

W świetle tego Raportu kształcenie i wychowanie na poszczególnych poziomach edukacji, to formowanie człowieka humanisty i demokraty, który rozumie siebie i innych. Jest także świadomy swojej tożsamości, godności i indywidualności. Respektuje wartości ogólnoludzkie. Rozumie, że uczy się nie tylko dla wiedzy, ale i dla życia („edukacja ustawiczna").

Uczenie się, zdobywanie i porządkowanie wiedzy, powinno być wspomagane przez instytucję społeczną, jaką jest szkoła. Dlatego też, (co podkreśla Raport), zadaniem edukacji jest upowszechnianie dostępu do wartościowego nauczania, zwłaszcza na poziomie elementarnym.

[1] [http://www.unesco.org/delors] – 27.07.2019.
[2] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja._Jest_w_niej_ukryty_skarb] – 27.07.2019.

## 1. WARTOŚCIOWE NAUCZANIE – TO SZKOŁA ALTERNATYWNA (!?)

Szkoła alternatywna w świecie i w Polsce ma wielu przedstawicieli. W wieku XX pojawiły się różne idee „nowej szkoły" np. „szkoła dla życia i przez życie „ (O. Decroly), „szkoła aktywna" (R. Cousinet), „wolna szkoła waldorfska" (R. Steiner), „Wolna Szkoła Summerhill (A.S. Neill), „szkoła na miarę dziecka" (M. Montessori) i inne[3].

Szkoły alternatywne promujące nauczanie otwarte, w których uczeń jest przedmiotem i zarazem podmiotem procesów nauczania i uczenia się, przedstawia Irena Adamek. Autorka ta opisuje wczesną edukację alternatywną takich teoretyków i jednocześnie praktyków jak: Celestyn Freinet, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Maria Cackowska, Ryszard Łukaszewicz i Władysław Puślecki[4]. Koncepcje pedagogiczne alternatywnej szkoły Owidiusza Decroly'ego, Celestyna Freineta i Marii Montessori charakteryzuje także Ryszard Więckowski[5].

W założeniach wymienionych twórców koncepcji szkoły alternatywnej eliminuje ona klasowo – lekcyjny system organizacji nauczania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej i wprowadza nauczanie integralne (zintegrowane). Uczestnikami procesu dydaktycznego są uczniowie, nauczyciele i rodzice. Z założenia, szkoła alternatywna uczy odpowiedzialności za siebie i innych, uczy samodzielności i umiejętności zespołowego rozwiązywania problemów. Kształtuje też postawy kreatywne i pobudza aktywność własną uczniów. Wdraża także do projektowania sytuacji edukacyjnych. Najważniejsza w edukacji alternatywnej jest motywacja zarówno ucznia jak i nauczyciela, czyli „Ja chcę!," a nie „Ja muszę!".

Alternatywne koncepcje szkoły współczesnej (będące praktyczną realizacją Raportu Delors'ea) mają niewątpliwe w bliższej i dalszej perspektywie wpływ na jakość edukacji wczesnoszkolnej, tj. efekty pracy aktywnych uczestników – uczniów – nauczycieli – rodziców, procesu nauczania i uczenia się. Na rozwój szkół alternatywnych znaczny wpływ wywarła „Rogerowska koncepcja kształcenia w klimacie wolności." Postrzega ona nauczyciela jako facylitatora czyli osobę wspierającą rozwój uczniów.

Współczesny nauczyciel – facylitator klas początkowych realizuje w praktyce założenia, cele, programy różnych alternatywnych koncepcji pedagogicznych. Sytuacje edukacyjne zmuszają go do wyboru tej właściwej, adekwatnej do wieku i możliwości psychofizycznych uczniów.

Z obserwacji interakcji nauczycieli z uczniami, wnioskuję, że koncepcja wczesnoszkolnej edukacji alternatywnej Władysława Puśleckiego spełnia te wymagania. Dlatego też, podjęłam próbę przybliżenia nauczycielom klas początkowych koncepcji, którą Autor określił, jako „Kształcenie wyzwalające". Ogólne założenia i cele tej koncepcji poznałam na seminarium naukowym p/n „Szkoła przyszłości – edukacja wyzwalająca", prowadzonym

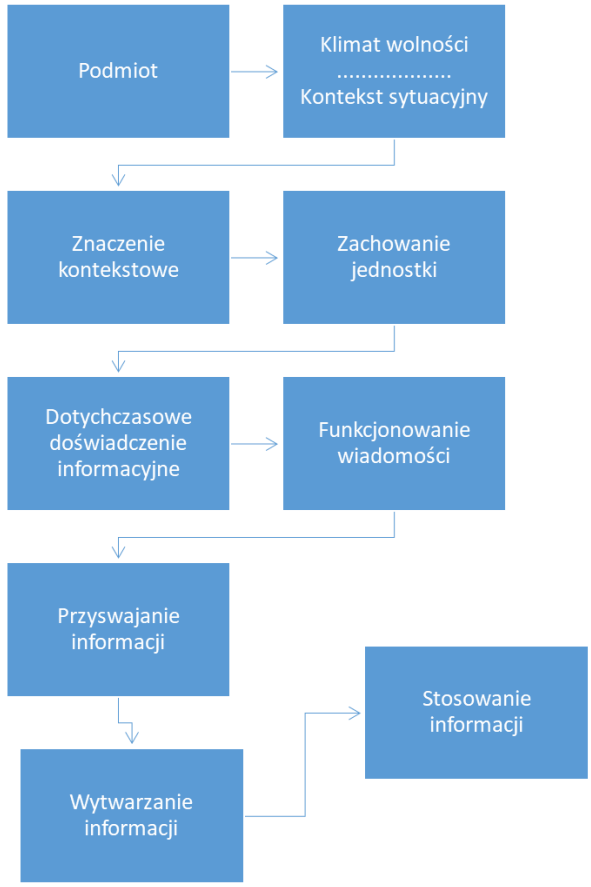
[3] W. Okoń., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 44, 49, 185; W. Puślecki, Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996, s. 36-51.

[4] I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1997, s. 129 – 166.

[5] R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998, s. 11-18.

w latach 1978 – 1980 przez Profesora Władysława Puśleckiego w Karkonoskim Towarzystwie Naukowym w Jeleniej Górze.

## 2. GŁÓWNE ZAŁOŻENIA KONCEPCJI KSZTAŁCENIA WYZWALAJĄCEGO WŁADYSŁAWA PUŚLECKIEGO




**Rysunek 1. Paradygmat kształcenia wyzwalającego**

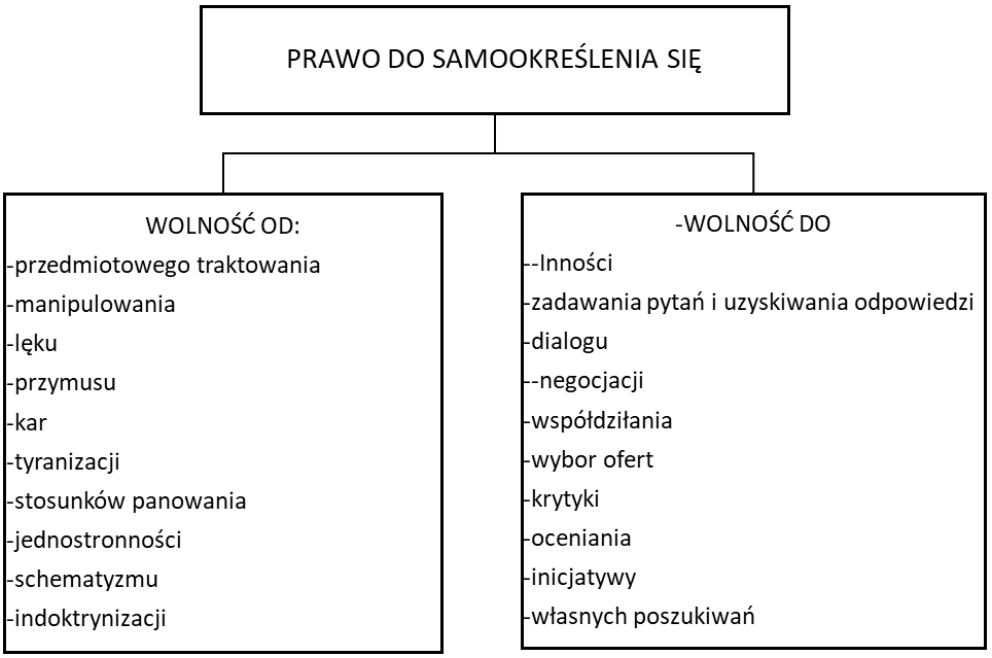
Źródło: W.Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996, s. 15.

Koncepcja kształcenia wyzwalającego tworzy paradygmat metodologiczny, który wpisuje się we współczesną reformę edukacyjną. R. Więckowski stwierdza, że „sprowadza się on w istocie rzeczy do uznania nauczania i uczenia się jako jednolitego procesu planowania pracy pedagogicznej przez nauczyciela i uczniów. (...) Paradygmat ten orzeka o tym, że sprawą nauczyciela i uczniów jest to, czego i w jaki sposób będą się uczyli. (...) Pewną

formą egzemplifikacji (tego paradygmatu – przypis U.G.) (...) jest (...) ruch szkół alternatywnych[6]. Schematycznie paradygmat kształcenia wyzwalającego przedstawia rys. 1[7].

Podmiotowy standard waluacji, jako podstawa aksjologiczna koncepcji kształcenia wyzwalającego zakłada, że „aby człowiek rozwijał się jako osoba, a rzetelna satysfakcja sankcjonowała jego działania, powinien spostrzegać:

- siebie jako źródło swojego postępowania,
- cele własne jako przedmiot swoich tendencji,
- świat wokół jako szansę swoich możliwości”[8].




**Rysunek 2. Prawa uczniów do samookreślenia się**

Źródło: W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza”Impuls”, Kraków 1996, s. 12.

Funkcjonowanie podmiotowego standardu waluacji, to przede wszystkim realizacja prawa człowieka do wolności. Jest to zgodne z ideą humanizmu, na której opiera się koncepcja kształcenia wyzwalającego. Dostrzega

[6] Tamże, s. 79.
[7] W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 15.
[8] W. Puślecki, *Upełnomocnianie uczniów w procesie kształcenia wczesnoszkolnego*, [w:] Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci, W. Puślecki (red.) Polska Akademia Nauk Pedagogicznych, Warszawa 2000, s. 61.

ona, bowiem prawo do wolności, jako naturalne prawo człowieka, rozumiejąc przez to możliwość wyboru. Dlatego też, humanizacja pracy szkoły ma prowadzić do uprawomocnienia prawa uczniów do samookreślenia się w płaszczyźnie wolności „od" i wolności, „do", co ilustruje poniższy schemat[9].

W koncepcji kształcenia wyzwalającego proces prowadzący do wolności jednostki określa się mianem wyzwalania. Ażeby proces ten przebiegał prawidłowo ważne jest eliminowanie takich czynników, które mają blokować autentyczną tj. podmiotową aktywność ucznia w wieku wczesnoszkolnym[10]. Następuje wówczas wyzwalanie się ucznia od tego wszystkiego, co zewnętrznie zagraża mu jako osobie. Równocześnie wyzwala się w uczniu autentyczna potrzeba uczenia się określonych treści ze względu na ich znaczenie. Uczeń bez przeszkód przyjmuje krytyczną postawę wobec poznawanych treści i ujmuje je z różnych punktów widzenia. Podkreśla tym samym własne prawo do uprawomocniania swojego poglądu w określonych kwestiach[11].

Realizacja kształcenia wyzwalającego w praktyce szkolnej opiera się na założeniu pełnomocności ucznia. W. Puślecki podkreśla, że „w szkole funkcjonują (...) ściśle zdefiniowane standardy waluacji, które blokują bądź wspierają pełnomocność ucznia"[12]. Można zatem przyjąć, że warunkiem efektywności kształcenia wyzwalającego w praktyce wczesnoszkolnej jest pełnomocność uczniów. Przyjmując to założenie, należy traktować ucznia jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego. Charakteryzuje go posiadanie określonej wiedzy, umiejętności i kompetencji, które potrafi wyartykułować. To uczeń, który chce i potrafi być odpowiedzialny za siebie i innych. Respektuje wartości uniwersalne: prawdę, dobro i piękno.

Wyżej wymieniony Autor wyróżnił pewne fazy rozwoju pełnomocności ucznia edukacji wczesnoszkolnej. A oto one[13]:

1. **uprawnienia pozorne** – np. prawo ucznia do korzystania z biblioteki szkolnej,
2. **konsultacja** – np. zastanówmy się wspólnie nad planem wycieczki do...,
3. **reglamentacja** – np. możecie posłużyć się dowolną techniką ilustrowania wspomnień z wakacji,
4. **wybieranie ofert** – np. spośród 3 zadań z treścią wybierzcie według swojego uznania jedno i rozwiążcie je,
5. **uzupełniane propozycji** – np. uzupełnić podane cele własnymi pomysłami,

[9] W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające...*,dz. cyt., s. 12.
[10] Tamże, s. 13.
[11] W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] B. Śliwerski, Pedagogika alternatywna – dylematy teorii, Kraków 2000, s. 179 – 180.
[12] W. Puślecki, *Upełnomocnianie uczniów...*, dz. cyt., s. 59.
[13] Tamże, s. 73.

6. **inicjowanie aktywności edukacyjnej** – np. zaproponujcie zadania przewidziane do wykonania w trakcie wycieczki do ogrodnictwa,
7. **własny osąd** – np. przedstawcie swój punkt widzenia na temat zachowania się bohatera omawianej czytanki.

Dochodzenie do pełnomocności połączone jest z określonymi zmianami rozwojowymi dziecka - ucznia w wieku wczesnoszkolnym w obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym. Dlatego też nauczyciel - facylitator powinien uznać ucznia za pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia i wspierać go w budzeniu i rozwijaniu motywacji do działania, oraz aktywności poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej.

Mając na względzie powyższe można przyjąć, iż realizacja założeń kształcenia wyzwalającego możliwa będzie tylko wówczas, kiedy interakcje społeczne między uczestnikami procesu edukacyjnego w klasach początkowych oparte będą na idei humanizmu. W myśl bowiem doktryny edukacji krytyczne - kreatywnej organizacja procesu edukacyjnego, to pobudzanie ucznia do innowacji twórczości i motywacji zmiany otaczającej rzeczywistości, otaczającego świata.

## 3. ORGANIZACJA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ WEDŁUG KONCEPCJI KSZTAŁCENIA WYZWALAJĄCEGO

Organizacja procesu dydaktycznego w klasach początkowych według koncepcji Władysława Puśleckiego wpisuje się w Międzynarodowe Standardy Kształcenia. Przyjmuje się bowiem, że początkiem systematycznej, obowiązkowej nauki szkolnej jest „kształcenie elementarne" czyli „nauczanie początkowe", lub „pierwszy stopień – etap – poziom edukacyjny"; różna jest terminologia w krajach Unii Europejskiej i poza nią. W uczeniu się, w zdobywaniu i porządkowaniu wiedzy na poziomie podstawowej edukacji, pomaga dzieciom – szkoła. Niewątpliwie: „Węzłem, wokół którego koncentruje się kształcenie wyzwalające, jest wspieranie przez szkołę nieograniczonego rozwoju zainteresowań i zdolności uczenia się uczniów, ich kompetencji osobowościowych, merytorycznych, interpretacyjnych, waluacyjnych, psychomotorycznych, społecznych, decyzyjnych oraz realizacyjnych w toku upodmiotowiających zajęć dydaktycznych[14]. Tak rozumiana humanistyczna, demokratyczna szkoła oparta na zasadach wolności i pełnomocności uczniów, jest szkołą alternatywną, realizującą niedyrektywny system dydaktyczny. W związku z tym koncepcja kształcenia wyzwalającego zmienia lub modyfikuje wszystkie podstawowe kategorie wczesnoszkolnego procesu dydaktycznego, tj. cele, treści i zasady kształcenia łącznie ze sposobami, środkami oraz organizacyjnymi formami ich realizacji. Modyfikuje również zadawanie uczniom prac domowych. Natomiast intencjonalne i samodzielne działania uczniów połączone są z samokontrolą i samooceną – jako nowy

[14] W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające...*, dz. cyt., s. 77.

sposób oceniania i wdrażania uczniów do ponoszenia odpowiedzialności za efekty (wyniki) indywidualnych lub zespołowych działań (np. projektów czy rozwiązywania problemów, itp.)

We współczesnej edukacji wczesnoszkolnej cele kształcenia realizuje się zgodnie z zasadami planowania nieliniowego. Natomiast zintegrowane zajęcia dydaktyczno-wychowawcze przebiegają według zaproponowanego przez nauczyciela – facylitatora scenariusza.

Koncepcja kształcenia wyzwalającego zobowiązuje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej do zapoznania uczniów z celami uczenia się określonych treści i wspierania aktywności uczniów w ich osiąganiu. Cele kształcenia mogą być heterogenne (zewnętrzne) albo autogenne (wewnętrzne). W koncepcji kształcenia wyzwalającego oprócz celów głównych i szczegółowych stosowane są operacyjne cele spersonalizowane, które mają charakter wynikowy. Jest to końcowy efekt działań ucznia osiągnięty podczas przeprowadzonych zajęć dydaktycznych. Z założenia zajęcia te przebiegają w warunkach demokratycznych, w klimacie zaufania i doświadczania wolności oraz dialogu. Należy podkreślić, że wytyczone, podmiotowe cele kształcenia upodmiotowiające zajęcia dydaktyczne, wiążące się bezpośrednio z wartościami, w pełni zaspokajają potrzeby edukacyjne uczniów klas początkowych.

W kształceniu wyzwalającym ważne jest to, że nauczyciel – facylitator wyprowadza podmiotowe cele kształcenia z heterogennych (zewnętrznych) celów lub też dostosowuje do nich potrzeby poznawcze uczniów, co oznacza stosowanie w praktyce wczesnoszkolnej operacyjnych celów spersonalizowanych. Do osiągnięcia takich celów w edukacji wczesnoszkolnej konieczne jest zastosowanie w procesie dydaktycznym trzech strategii, którym W. Puślecki nadał odpowiednie symbole literowe: „O", „D" i „E"[15].

Strategia „O" – to strategia teleologiczna, której nazwa pochodzi od słowa „oferowanie." Polega ona na odpowiednim przekształcaniu heterogennych celów operacyjnych w spersonalizowane. Nauczyciel po podaniu uczniom tematu zajęć dydaktycznych „oferuje" im podmiotowe cele kształcenia i przedstawia wizję ich osiągnięcia (czyli efekty). Forma oferowania zależy od pomysłu (inwencji) nauczyciela.[16]

Strategia „D" – to również strategia teleologiczna, której symbol pochodzi od dialogu wielopodmiotowego tj. dwupodmiotowego ustalania celów zajęć dydaktycznych. Efektywność tej strategii uwarunkowana jest aktywnością uczniów, czyli motywacją osiągnięcia wytyczonych celów podmiotowych. I. Adamek wymienia takie „fazy", jak:

- „pobudzanie jednostkowych doświadczeń uczniów w określonej dziedzinie,
- uprawomocnienie „głosów własnych" uczniów,
- dialog edukacyjny,
- merytoryczne przygotowanie się uczniów do teoretyzacji w dialogu,

[15] Tamże, s. 97; I. Adamek, *Podstawy edukacji...*, dz. cyt., s. 162 – 165.
[16] Tamże, s. 97.

- oraz teoretyzacja w dialogu”[17].

Zrealizowanie wymienionych „faz” w sposób naturalny pobudza aktywność uczniów, wzbudza ich zainteresowanie treściami kształcenia oraz wpływa na ich świadomość wewnętrznej potrzeby uczenia się (motywację do uczenia się określonych treści).

Po zrealizowaniu strategii „D” nauczyciel i uczniowie przechodzą do strategii „E.”

Strategia „E” – jest strategią teleologiczną, a jej istota polega na uzewnętrznianiu w toku rozwijającego się zajęcia dydaktycznego egzystencjalnych (stąd nazwa strategii) potrzeb uczniów, w formie celów kształcenia[18]. I. Adamek wyjaśnia, że w tej strategii „dochodzenie do spersonalizowanych celów kształcenia wymaga spełnienia takich warunków jak[19]:

- eksponowanie opisu egzystencjalnej sytuacji problemowej,
- dialog sytuacyjno-problemowy („głosy własne” uczniów),
- teoretyzacja w dialogu (uczniowie w pełni przygotowani).

Novum w strategii „E” jest to, że stwarza warunki do uzewnętrzniania przez uczniów ich potrzeb edukacyjnych w dziedzinie poznawczej, emocjonalnej, społecznej i psychomotorycznej. Artykułowane w ten sposób autentyczne potrzeby edukacyjne są równoznaczne z podmiotowymi celami kształcenia.

W koncepcji kształcenia wyzwalającego sytuacyjne potrzeby edukacyjne to nie tylko pragnienie wiedzy i rozumienia, ale również potrzeby podstawowe. Zdaniem Władysława Puśleckiego uczniowie własne potrzeby edukacyjne artykułują następująco:

„Chciałabym – chciałbym:
- poznać to a to,
- zrozumieć to a to,
- potrafić zrobić to a to,
- umieć zmienić to a to,
- potrafić wykonać to a to,
- umieć zastosować to a to,
- umieć posługiwać się tym a tym,
- inaczej wykonać to a to,
- pogłębić to a to,
- postępować tak a tak,
- unikać tego a tego,
- zaprojektować to a to itp.“

Z przedstawionych przez uczniów sytuacyjnych potrzeb edukacyjnych powstaje lista potencjalnych potrzeb, którą wspólnie z nauczycielem

[17] I. Adamek, *Podstawy edukacji...*, dz. cyt., s. 162.
[18] W. Puślecki, Kształcenie wyzwalające..., dz. cyt., s. 98
[19] I. Adamek, *Podstawy edukacji...*, dz. cyt., s. 162.

porządkują i przyjmują w formie ich podmiotowych celów kształcenia przewidzianych do osiągnięcia w toku konkretnego zajęcia dydaktycznego. Tak pojmowane cele, jak już wcześniej podkreślałem, są ujęte w języku ucznia i określają jego zamierzony wynik dążeń ku określonym wartościom[20].

W procesie dydaktycznym, w którym nauczyciel i uczniowie ustalili wspólnie cele podmiotowe, a następnie wspólnie je realizowali (jako aktywni jego uczestnicy) możliwe jest osiągnięcie końcowych wyników – efektów – założonych na początku zajęcia. Wyraża się to w stwierdzeniu nauczyciela: „Chciałbym, by pod koniec tego zajęcia każdy uczeń mógł sobie z satysfakcją powiedzieć: „Bardzo się cieszę, gdy się przekonam, że:
-potrafię…
-umiem…
-znam…
-przygotuję…
-wskażę…
-zastosuję…
-przeprowadzę…
-rozpoznam…
-zaplanuję…
-przewidzę…
-dobiorę…
-udowodnię…
-wykażę…
-okażę…
-ocenię…

Rzeczą nauczyciela jest, aby podane przykładowo bądź inne niezbędne czasowniki operacyjne, zapełnić treścią wypełniającą zakres poszczególnych podmiotowych celów kształcenia określonego zajęcia dydaktycznego[21].

Podsumowując powyższe należy podkreślić, że w tak organizowanym procesie dydaktycznym edukacji wczesnoszkolnej zintegrowane zajęcia mają innowacyjny, alternatywny przebieg. Początkiem są sytuacje edukacyjne zaplanowane (zamierzone) lub spontaniczne. Następnie nauczyciel – facylitator zapoznaje uczniów z „wizją" upodmiotowiającego zajęcia dydaktycznego i ustala z nimi (albo „oferuje) podmiotowe cele kształcenia. Ponieważ treści kształcenia powiązane są zawsze z doświadczeniami oraz egzystencjalnymi potrzebami uczniów, następuje pobudzenie ich motywacji i aktywności w danej dziedzinie. Z kolei „głosy własne" uczniów stanowią punkt wyjścia projektów uczenia się określonych treści. Dobór odpowiednich metod pracy zależy od propozycji uczniów lub propozycji nauczyciela. Są to metody eksponujące, działań praktycznych, pracy badawczej, projektowania, itp. Jednakże główną metodą kształcenia jest dialog edukacyjny. Ważne są również środki dydaktyczne, podtrzymujące zainteresowanie uczniów tematem zajęć. Należy zwrócić uwagę na „teoretyzację w dialogu" gdyż jest

[20] W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające...*, dz. cyt. s. 105.
[21] Tamże, s. 99.

to faza upodmiotowiającego zajęcia dydaktycznego realizowanego z zastosowaniem teleologicznej strategii „D" lub „E." Jej efektywność zależy przede wszystkim od udostępnienia uczniom tradycyjnych i nowoczesnych środków dydaktycznych, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych.

W koncepcji kształcenia wyzwalającego uczniowie sami decydują, w jakiej formie organizacyjnej chcą wykonywać określone zadania. Są to najczęściej trzy modele upodmiotowiających zajęć dydaktycznych z zastosowaniem strategii „O, „D" i „E"[22]. W przedstawionych, przykładowych modelach zwraca uwagę punkt III – Ocena realizacji założeń. Ponieważ każdy model dydaktyczny tworzy zbiór założeń powiązanych w konkretną strukturę ważne są formy oceny ich realizacji. Autor kształcenia wyzwalającego proponuje ocenę formalną i nieformalną; ocenę życzeniową ucznia, a także ocenę wspólnie ustaloną przez nauczyciela i ucznia oraz końcową (ostateczną) ocenę nauczycielską.[23] Ocena szkolna ma charakter wartościująco, pomimo iż nie jest wyrażana stopniem, ale i tak budzi kontrowersje. W opisywanej Koncepcji, to uczestnicy procesu kształcenia (nauczyciel z uczniem) wspólnie ustalają formy oceniania, zakres, kryteria i terminy. Takie dwupodmiotowe ocenianie osiągnięć uczniów – to novum w praktyce wczesnoszkolnej. W praktyce Kształcenia Wyzwalającego stosuje się:

- ocenę życzeniową ucznia (Ż) wraz z uzasadnieniem (nauczyciel jej nie komentuje),
- uzasadnioną, obiektywną i życzliwą ocenę nauczycielską (O),
- stopień szkolny będący średnią dwu pierwszych[24].

W świetle aktualnych przepisów dotyczących oceniania uczniów klas początkowych, ocenę wyrażoną stopniem należy zastąpić oceną kształtującą – śródsemestralną i opisową – na koniec semestru i koniec roku szkolnego. Ocenianie jest końcowym elementem upodmiotowiających zajęć dydaktycznych. Wspólnie ustalane sposoby kontroli (samokontroli) uzyskanych efektów (rezultatów, wyników końcowych) uczenia się uczniów nadaje im podmiotowy wymiar.

Paradygmat kształcenia wyzwalającego stanowi, że upodmiotowiający proces dydaktyczny na poziomie edukacji wczesnoszkolnej powinien przebiegać zgodnie z zasadami wolności i pełnomocności uczniów, w klimacie poszanowania ich godności i indywidualności. Efektem takiego podejścia jest wywoływanie motywacji do działania, aktywności intelektualnej, emocjonalnej, społecznej oraz psychomotorycznej uczniów klas początkowych.

Warunkiem zaistnienia takiego nauczania musí być stałe komunikowanie się i interakcja na linii nauczyiel – uczeń, który jest pełnoprawnym uczestnikiem procesu kształcenia. To oddziaływanie służy wspieraniu ucznia przez nauczyciela, budzeniu i rozwijaniu jego aktywności emocjonalnej, umysłowej i psychomotorycznej.

[22] Tamże, s. 108-117.
[23] Tamże, s. 111,114,117.
[24] I. Adamek, *Podstawy pedagogiki...,* dz. cyt., s. 164.

„Konkretyzując – podkreśla Autor Koncepcji Kształcenia Wyzwalającego – idzie o to, by w tym procesie istniał klimat sprzyjający uczniom (edukacji wczesnoszkolnej – przypis U.G.) w uzyskiwaniu[25]:

- zdolności samodzielnego podejmowania działań z poczuciem pełnej odpowiedzialności za ich wynik,
- zdolności inteligentnego wyboru celu działania i umiejętności kierowania swym zachowaniem, zdążającym do osiągnięcia tego celu,
- zdolności krytycznego oceniania,
- zdolności przystosowania się do nowej sytuacji problemowej,
- zdolności wykorzystania w sposób twórczy swych doświadczeń,
- zdolności do wspólpracy z innymi osobami,
- umiejętności pracy nie tylko dla uzyskania aprobaty innych, lecz dla osiągnięcia własnych, a zarazem prospołecznych celów,
- zdolności wpływania na proces uczenia się,
- zdolności twórczego i przekształcającego uczenia się, postaw autentyzmu, zaufania oraz empatycznego zrozumienia."

Powyższe cele mogą być ralizowane tylko wyłącznie pod warunkiem zmiany stosunku wszystkich elementów procesu dydaktyczno – wychowawczego (celów, treści, metod, środków) z przedmiotowego na podmiotowy.

## ZAKOŃCZENIE

Zaprezentowana koncepcja Władysława Puśleckiego – Kształcenie wyzwalające – jest alternatywą do tradycyjnego nauczania początkowego. Jest to model nowoczesnej edukacji wczesnoszkolnej skierowany na ucznia, na diagnozowanie jego potrzeb i zainteresowań poznawczych w celu wyzwolenia w nim wielostronnej aktywności. Jako edukacja alternatywna zakłada, że zadaniem szkoły, zadaniem nauczania początkowego jest „nie nauczać, lecz wspierać wszechstronny rozwój ucznia w klimacie odpowiedzialności, swobodnej, wielostronnej i bezstresowej aktywności uczniów[26].

Koncepcja Kształcenia Wyzwalającego wymaga od nauczyciela – facylitatora, określonej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Przede wszystkim traktowania ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu nauczania i uczenia się, z którym wspólnie realizują nowe ogniwa określonego zajęcia dydaktycznego (opisane w pkt. 3 tego opracowania – przyp. U.G).

[25] W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w teorii...*, dz. cyt., s. 180.
[26] W. Puślecki., *Kształcenie wyzwalające*, [w:] „Głos Nauczycielski" nr 39/1995.

W założeniach prezentowanej Koncepcji źródłem wszelkiej aktywności ucznia jest stopniowo rozwijający się „przymus wewnętrzny". Edukacja odbywa się w wolności i swobodzie, w atmosferze zaufania i pełnomocności ucznia, (co opisano w pkt. 2 tego opracowania - przypis U.G.) Władysław Puślecki stwierdza jednoznacznie, że założeń kształcenia wyzwalającego nie da się wprowadzić „z marszu". Dojście do pełnej transformacji procesu kształcenia z adaptacyjnego do podmiotowo-znaczeniowo-krytyczno-kreatywnego zależy zarówno od nauczycieli jak i uczniów"[27].

Reasumując, kształcenie wyzwalające, jako alternatywna, nowoczesna edukacja wczesnoszkolna na miarę nowych czasów, może się w pełni urzeczywistniać wówczas, kiedy nauczyciel będzie kreatywnym i kompetentnym pedagogiem. Koncepcja ta wymaga, aby nauczyciel klas początkowych posiadał umiejętność prowadzenia dialogu pedagogicznego z uczniami – jako partnerami i uczestnikami procesu dydaktycznego.

Zważywszy na główne założenia Koncepcji Kształcenia Wyzwalającego – nauczyciel ma być tłumaczem „różnych możliwości wyboru" (przez uczniów – przypis U.G.) na indywidualnej, osobniczej, niepowtarzalnej drodze do pełni rozwoju podmiotowej tożsamości, do pełnomocnego radzenia sobie w zmaganiach ze światem i losem życia"[28].

## LITERATURA:

[1] Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1997.

[2] Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, *„Zeszyty Naukowe*, Zeszyt 9, *„W poszukiwaniu nowoczesnej szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.

[3] Frączek Z., *Oświata polska wobec perspektyw globalizacji oświatowej* [w:]. *Reforma oświatowa wobec wiedzy pedagogicznej*, red. A Śniegulska, Rzeszów 2004.

[4] Gałęska U., *Pedagogika dialogu podstawą edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *„Zeszyt Wydziału Humanistycznego, Konteksty Społeczno-Kulturowe Edukacji w Wymiarze Lokalnym i Ponadlokalnym",* Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012.

[5] Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siekan-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.

[6] Kwieciński Z., Śliwerski B., (red.) *Pedagogika*, PWN, Warszawa 2006.

[27] W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające...*,dz. cyt., s. 124.

[28] Z. Kwieciński., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata, (red.) A. Siekan-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 18.

[7] Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

[8] Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1996.

[9] Puślecki W., (red.) *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam", Warszawa 2000.

[10] Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika alternatywna-dylematy teorii*, Kraków 2000.

[11] Śliwerski B., *Pedagogika alternatywna-dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992.

[12] Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa 1998.

**Czasopisma:**

[13] Puślecki W., *Kształcenie wyzwalające*, [w:] „Głos Nauczycielski", nr 39/1995.

**Zasoby internetowe:**

[14] [http://www.unesco.org/Delors] – 27.07.2019.

[15] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Edukacja._Jest_w_niej_ukryty_skarb] – 27.07.2019.

[16] [http://www.edukacja.edux.pl/p-2092-szkola-kilka-idei-instytucji.php] – 27.07.2019.

**Inne**

[17] Gałęska U., Materiały własne (archiwum) z lat 1978-1980, Seminarium Naukowe p/n „Szkoła przyszłości – edukacja wyzwalająca", prowadzonym przez Prof. Władysława Puśleckiego w Karkonoskim Towarzystwie Naukowym w Jeleniej Górze.

## STRESZCZENIE

**Koncepcja Władysława Puśleckiego alternatywnej edukacji wczesnoszkolnej**

W poszukiwaniu nowoczesnej, alternatywnej szkoły, innowacyjnych metod i form organizacji procesu nauczania i uczenia się, należy odpowiedzieć na pytanie: jakie idee i koncepcje powinny być preferowane we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej. Jest to dylemat, czyli sytuacja, która stwarza konieczność dokonania wyboru i podjęcia decyzji przez nauczyciela

klas początkowych. Współczesny nauczyciel ma świadomość, że w nowoczesnej szkole należy wdrażać takie koncepcje, które motywują ucznia do działania oraz rozwijają jego aktywność emocjonalną, poznawczą, społeczną i psychomotoryczną. Spośród wielu zagranicznych i krajowych koncepcji pedagogicznych, proponuję „Koncepcję Kształcenia Wyzwalającego". Spełnia ona wszelkie wymagania stawiane szkole alternatywnej i nowoczesnej edukacji wczesnoszkolnej.

Jej Autor, Władysław Puślecki, teoretyczne założenia Kształcenia Wyzwalającego sprawdził w praktyce nauczania początkowego. Kształcenie wyzwalające stawia sobie za cel przygotowanie ucznia do samodzielnego uczenia się, panowania nad informacjami, mądrej ich recepcji oraz celowego operowania nimi w atmosferze wolności i pełnomocności. Jest alternatywną edukacją wczesnoszkolną na miarę kolejnych dekad XXI wieku.

**Słowa kluczowe:** edukacja wczesnoszkolna, kształcenie wyzwalające, szkoła alternatywna, wolność i pełnomocność ucznia.

## SUMMARY:

**Władysław Puślecki's conception of alternative early school education**

In the search of a modern, alternative school, innovative methods and forms of teaching and learning process organization, the question should be posed: what ideas and concepts should be preferred in modern early school education. This is a dilemma, i.e. a situation that creates the necessity to make a choice and make a decision for the primary class teacher. The modern teacher is aware that in a modern school should be implemented such concepts that motivate the student to act and develop his emotional, cognitive, social and psychomotor activity. Among the many foreign and domestic pedagogical concepts, I propose the "Liberating Education Concept." It meets all the requirements for alternative school and modern early childhood education.

Its Author, Władysław Puślecki, tested the theoretical assumptions of Liberating Education in the practice of primary education. Liberating education aims to prepare the student for independent learning, control of information, its wise reception and deliberate use of it in an atmosphere of freedom and power of agency. It is an early school alternative education ideal for the next decades of the 21st century.

**Key words:** early school education, liberating education. alternative school, freedom and empowerment of the learner.

Ana Sotirovska
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębioroczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Dziecko ze spektrum autyzmu w przedszkolu – strategie radzenia sobie z uczniem autystycznym i z Zespołem Aspergera

Dzieci ze spektrum autyzmu w wieku przedszkolnym i wczesnym szkolnym wymagają koniecznych oddziaływań terapeutycznych oraz dostosowywania procesu edukacyjno-terapeutycznego do ich możliwości oraz do specyficznych symptomów zaburzeń. Dzieci autystyczne oraz z Zespołem Aspergera coraz częściej pojawiają się w grupach przedszkolnych oraz w klasach szkoły podstawowej I-III, i to zarówno w szkołach ogólnodostępnych, jak i w szkołach integracyjnych. Z roku na rok przybywa uczniów autystycznych, o specjalnych potrzebach edukacyjnych[1]. Taki stan rzeczy wymaga przygotowania wykwalifikowanych specjalistów – nauczycieli oraz terapeutów, którzy będą w stanie stworzyć dzieciom warunki do optymalnego rozwoju. Dlatego też celem niniejszego opracowania jest pogłębienie świadomości na temat zaburzeń dzieci ze spektrum autyzmu, objawów ich trudnych zachowań oraz przedstawienie dwóch zasadniczych, w ocenie autorki, strategii radzenia sobie z trudnymi zachowaniami dzieci z autyzmem oraz z Zespołem Aspergera w wieku przedszkolnym. Artykuł zawiera także prezentację ogólnych wytycznych do pracy z dziećmi, które mogą umożliwić stopniową redukcję deficytów rozwojowych.

## 1. ZABURZENIA ZE SPEKTRUM AUTYZMU

Spektrum autyzmu jest zaburzeniem rozwojowym o podłożu neurobiologicznym, o złożonym i niejasnym pochodzeniu. Etiologia nie została dokładnie określona i jest wieloczynnikowa (czynniki genetyczne, środowisko-

[1] P. Randall, J. Parker, *Autyzm. Jak pomóc rodzinie?*, przeł. S. Pikiel, Gdańsk 2010, s. 131.

we, neurotoksyczne, ciążowe i okołoporodowe oraz inne). Pierwsze objawy nieharmonijnego i nieprawidłowego rozwoju, występują od urodzenia oraz we wczesnym dzieciństwie i jest to na przykład brak uśmiechu na widok rodzica, brak gaworzenia, czy brak lub wybiórczy kontakt wzrokowy[2].

Jedną z koncepcji powstawania i rozumienia zaburzeń ze spektrum autyzmu stanowi jego postrzeganie jako zaburzenia teorii umysłu. Jest to pojęcie wprowadzone przez Davida Premacka, które odnosi się do zdolności „wyjaśniania i przewidywania zachowań poprzez odwołanie do stanów umysłu"[3], czyli reprezentację poznawczą w związku z zachowaniami własnymi i cudzymi oraz ich uwarunkowaniami. Problemy w interakcjach społecznych wiążą się zatem z rozumieniem zjawisk w umyśle, co oznacza, że dzieci te nie potrafią trafnie odczytywać „stanu umysłu innego człowieka (a także swojego) i na tej podstawie przewidywać zachowania ani wyjaśniać motywów działania"[4]. Zwraca się też uwagę na dominację czynników biologicznych, zwłaszcza upośledzeń CUN, które wpływają destrukcyjnie na procesy poznawcze. I tak według U. Frith deficyty te odnoszą się do braku umiejętności myślenia lub wyobrażenia sobie stanów, w jakim może znajdować się inna osoba. Autorka zakłada, że współistniejące cechy autyzmu: upośledzenie porozumiewania się, kontaktów społecznych i wyobraźni mogą być konsekwencją jednego biologicznie uwarunkowanego defektu mechanizmu poznawczego, który odnosi się właśnie do „teorii umysłu". Dlatego też dzieci autystyczne nie potrafią odczytywać i przewidywać stanów umysłowych, tworzących strukturę jak: pragnienia, przekonania, intencje[5]. Deficyty w teorii umysłu dotyczą również wykorzystywania wiedzy na temat stanu umysłu w codziennym życiu do interpretowania sytuacji społecznych i prawidłowego, stosownego zachowania się zgodnie z daną sytuacją. Dzieci z autyzmem gorzej „radzą sobie z przypisywaniem innym ludziom przekonań i nie potrafią powiązać informacji dotyczących stanu wiedzy danej osoby na temat określonego zdarzenia z reprezentacją tego zdarzenia w umyśle"[6]. Zaburzenia w rozwoju teorii umysłu oznaczają zatem niezdolność w rozumieniu przyczyn własnego zachowania oraz do autorefleksji. Według U. Firth dzieci też charakteryzuje też słaba centralna koherencja. Dzieci autystyczne mają neuropoznawczy deficyt zaburzający zdolność integracji informacji w spójną całość. Nie biorą pod uwagę kontekstu, co zaburza odczytywanie komunikatu. Dzieci z autyzmem inaczej więc przetwarzają informację – nadają znaczenia poszczególnym wydarzeniom, kierują się detalami, szczegółowymi informacjami i nie wykorzystują kontekstu, co wpływa negatywnie na percepcję i interpretację bodźców[7]. Cenną teorią jest także koncepcja H. Olechnowicz ujmująca autyzm jako zachowanie obronne: „dziecko na skutek odrzucenia przez rodziców lub złego traktowania, traci

[2] L. Szamania, *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej", nr 11/2015, s. 94.
[3] E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnoza Klasyfikacja Etiologia*, Warszawa 2000, s. 83.
[4] *Ibidem*, s. 84.
[5] L. Bobkowicz-Lenartowska, *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2005, s. 18-19.
[6] E. Pisula, *Autyzm …*, *op. cit.*, s. 84.
[7] *Ibidem*, s. 86-89.

poczucie bezpieczeństwa. W efekcie staje się zagubione i zdezorientowane. Nie rozumie otoczenia, odbiera je, jako niebezpieczeństwo dla swojego autonomicznego istnienia. Stosuje różnego rodzaju mechanizmy obronne, mające pomagać mu radzić sobie z napięciem. Trudne zachowania dziecka autystycznego często wynikają z problemów w komunikowaniu się lub błędnym odczytywaniu intencji oraz naśladowaniu zachowań społecznych otoczenia”[8].

## 2. KRYTERIA DIAGNOSTYCZNE AUTYZMU I ZESPOŁU ASPERGERA

W Polsce obowiązują kryteria diagnostyczne autyzmu i zespołu Aspergera, zgodne z Międzynarodową Klasyfikacją Chorób i Zaburzeń ICD-10 z 1996 roku oraz klasyfikacją Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-V z 2013 roku.

Według ICD-10 autyzm jest „całościowym zaburzeniem rozwoju charakteryzującym się nieprawidłowym i/lub upośledzonym rozwojem, pojawiającym się przed 3 rokiem życia, w którym występuje nieprawidłowe funkcjonowanie we wszystkich spośród trzech sfer: interakcjach społecznych, komunikacji oraz ograniczonym, powtarzającym się repertuarze zachowań”[9]. Natomiast Zespół Aspergera według klasyfikacji DSM-V oraz ICD-10 zaliczany jest do grupy zaburzeń, mieszczących się w spektrum autyzmu. Warto zauważyć, że w DSM-V diagnozowane dotychczas oddzielnie całościowe zaburzenia rozwojowe (autyzm, Zespół Aspergera, dziecięce zaburzenie dezintegracyjne i całościowe zaburzenie rozwojowe nieokreślone) połączono w całość jako zaburzenie ze spektrum autyzmu” (*autism spectrum disorder*). Diagnostyczna kategoria nadrzędna nosi nazwę *zaburzenia neurorozwojowe*, co zgodne jest ze współczesnym ujmowaniem autyzmu[10]. Jest to również zasadne z uwagi, że zaburzenia ze spektrum autyzmu są bardzo zróżnicowane i tworzą niejednorodny obraz symptomów. Dlatego też używa się określenia *spektrum zaburzeń autystycznych* (ASD).

Według klasyfikacji ICD-10, aby zdiagnozować autyzm należy dokonać analizy ilościowej (dziecko musi prezentować odpowiednią ilość objawów, wymienioną we wszystkich trzech sferach) w co najmniej jednym z następujących obszarów:

1. Rozumienie i ekspresja językowa używane w społecznym porozumiewaniu się,
2. Rozwój wybiórczego przywiązania społecznego lub wzajemnych kontaktów społecznych,
3. Funkcjonalna lub symboliczna zabawa.

---

[8] M. Grabińska, A. D. Talar, A. Kurylak, M. Kaźmierczak, A. Zreda-Pikies, A. Wróbel-Bania, *Społeczne funkcjonowanie dziecka z autyzmem*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 3/2013, s. 161.

[9] M. Seligman, E. Walker, D. Rosenhan, *Psychopatologia*, Poznań 2003, s. 348.

[10] A. Rybka, *Historia poszukiwań odpowiedzi na pytanie o istotę autyzmu*, „Psychologia rozwojowa”, nr 1/2014, s. 22.

Autyzm zatem to „zaburzenie neurorozwojowe, co oznacza, że zaburzenia w zachowaniu i funkcjonowaniu zmieniają się wraz z wiekiem. Obraz kliniczny zależy również od zdolności intelektualnych dotkniętej nim osoby, rozwoju mowy służącej komunikacji oraz od zakresu otrzymanej pomocy terapeutycznej i edukacyjnej”[11]. Objawy autyzmu pojawiają się przed trzecim rokiem życia, a ostateczna diagnoza stawiana jest najwcześniej w trzecim lub w czwartym roku życia. Wczesne rozpoznanie zwiększa rokowania. „Badania dotyczące efektywności terapii wskazują, że wcześnie podjęte, intensywne i systematycznie prowadzone interwencje terapeutyczne (behawioralne i edukacyjne) mają pozytywny wpływ na rozwój dziecka (szczególnie rozwój mowy i rozwój poznawczy oraz gotowość do nawiązywania kontaktów społecznych), co związane jest z dużą plastycznością mózgu we wczesnym okresie życia”[12]. W celu wcześniejszego niż dotychczas rozpoznawania autyzmu postuluje się przeprowadzanie badań przesiewowych w poradniach pediatrycznych. Zaleca się, by pierwsze badanie wykonywać ok. 18. miesiąca życia, a następne 6 miesięcy później.

Autyzm bardzo rzadko rozpoznawany jest przed trzecim rokiem życia. Diagnoza formułowana jest ok. piątego roku życia i jest wiele przyczyn, dla których tak się dzieje[13]:

1. Jeśli dziecko jest niepełnosprawne intelektualnie, objawy autyzmu została złożone na karb tej niepełnosprawności,
2. Przed ukończeniem 2 roku życia obraz zachowania dziecka nie jest jeszcze jasny,
3. Istotny elementy diagnozy stanowi ocena rozwoju mowy, jeśli nie można jej w pełni dokonać, diagnoza może być błędna,
4. U niektórych dzieci występuje okres względnie prawidłowego rozwoju, a symptomy autyzmu pojawiają się później,
5. Rodzice nie są świadomi problemów w funkcjonowaniu dziecka albo twierdzą, że wynikają one z indywidualnego tempa rozwoju,
6. Specjaliści nie są odpowiednio przygotowani.

Z pewnością, nauczyciele, terapeuci i opiekunowie, powinni być wyczuleni na wszelkie niepokojące symptomy. Im wcześniej autyzm zostanie zdiagnozowany, tym większe szanse ma dziecko na otrzymanie fachowej pomocy i złagodzenie oraz redukcję objawów uniemożliwiających funkcjonowanie. Zarówno nauczyciele wychowania przedszkolnego, jak i rodzice powinni być świadomi, że już we wczesnym dzieciństwie można wyodrębnić zachowania, które odróżniają dzieci autystyczne od zdrowych[14]:

1. Brak dążenia do ukierunkowania uwagi innych osób,
2. Brak właściwych reakcji na głos (np. na własne imię),

[11] G. Jagielska, *Objawy autyzmu dziecięcego* [w:] *Autyzm i Zespół Aspergera*, (red.) J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, *Autyzm i Zespół Aspergera*, Warszawa 2009, s. 33.
[12] *Ibidem*, s. 36.
[13] E. Pisula, *Autyzm …*, *op. cit.*, s. 53.
[14] *Ibidem*, s. 54-55.

3. Deficyty w rozumieniu gestów,
4. Specyficzne, nietypowe traktowanie ciała innych osób (zainteresowanie jakąś częścią i traktowanie jej jakby nie należała do całości),
5. Brak dzielenia radości, oraz innych emocji (często smutku i bólu) z innymi osobami,
6. Manieryzmy ruchowe rąk i palców,
7. Nietypowe reakcje na bodźce sensoryczne.

Niepokojące zachowania różniące małe dzieci autystyczne (0-36 miesięcy) od zdrowych rówieśników można też ująć w trzech obszarach funkcjonowania: interakcji i naprzemiennością w kontaktach społecznych, w komunikacji oraz w zachowaniach, które mają charakter sztywny i ograniczony[15]:

**Tabela 1. Zachowania różniące małe dzieci autystyczne od zdrowych rówieśników**

| | |
|---|---|
| Interakcje społeczne i naprzemienność | Słabe zdolności naśladowania, nienormalny kontakt wzrokowy, ignorowanie lub słabe reagowanie na innych, brak zainteresowania zabawami społecznymi, preferowanie bycia samemu, małe zainteresowanie kontaktem fizycznym z inną osobą, rzadkie uśmiechanie się, zubożona ekspresja twarzy |
| Komunikacja | Opóźnienie rozwoju mowy, rzadkie gestykulowanie, niepowodzenia w zwróceniu uwagi na własną aktywność |
| Ograniczone, sztywne zachowania i zainteresowania | Stereotypie ruchowe, przybieranie póz, niewłaściwe wykorzystywanie przedmiotów, nietypowa zabawa, przywiązanie do niezwykłych obiektów, niezwykłe zainteresowania wzrokowe, nietypowe reakcje na dźwięki (dzieci wydają się głuche), brak wrażliwości na ból, zimno lub gorąco, nadwrażliwość smakowa |

Źródło: E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnoza Klasyfikacja Etiologia*, Warszawa 2000, s. 118.

Należy także zwrócić uwagę na ekspresję emocjonalną dziecka i potraktować poważnie wszelkie niepokojące symptomy w tym zakresie, a zwłaszcza jeśli „we wczesnym dzieciństwie na jakimkolwiek etapie występuje zahamowanie lub brak postępów w rozwoju długich łańcuchów sygnalizowania emocjonalnego, bez względu na inne objawy należy dokonać pełnej oceny funkcjonowania dziecka. Najczęściej zahamowanie lub brak postępów w rozwoju ciągłego strumienia naprzemiennego sygnalizowania emocjonalnego można zauważyć pomiędzy ósmym a osiemnastym miesiącem życia”[16].

Warto zauważyć, że granice między autyzmem a Zespołem Aspergera nie są wyraziste, zwłaszcza we wczesnym okresie rozwoju. Zaburzenia ze

[15] *Ibidem*, s. 118.

[16] S. Greenspan, S. Wieder, *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązywać relacje, komunikować się i myśleć*, przeł. D. Braithwaite, Kraków 2014, s. 255.

spektrum autyzmu nie dają jednorodnego obrazu. „Pierwsze oznaki zaburzenia często trudno odróżnić od bardziej typowego autyzmu. Zatem przy ocenianiu małego dziecka autystycznego wyraźnie wykazującego normalny poziom inteligencji należy zawsze brać pod uwagę, że ostatecznie jego symptomy będą bardziej wskazywać na zespół Aspergera niż autyzm. U niektórych dzieci występują opóźnienia w rozwoju wczesnych funkcji języka, ale znikają one między trzecim a piątym rokiem życia. Niektóre dzieci, szczególnie te najinteligentniejsze, nie wykazują żadnych opóźnień rozwojowych oprócz pewnych dysfunkcji motorycznych”[17].

Wśród dzieci ze spektrum autyzmu wyróżniamy również dzieci z całościowym zaburzeniem rozwoju - Zespołem Aspergera (ZA), nazywany też syndromem Aspergera (ang. *Asperger syndrome*, AS). Po raz pierwszy termin *Asperger's Syndrome* został użyty w 1981 roku w publikacji Lorny Wing[18]. Zwróciła ona uwagę na to, iż u dzieci z objawami autyzmu we wczesnym dzieciństwie była dobrze rozwinięta mowa i procesy poznawcze, a zaburzony rozwój motoryczny i społeczny. Stwierdziła ona, że są to zaburzenia opisane w 1944 r. przez dr. Hansa Aspergera. Zespół Aspergera został zdefiniowany jako jednostka chorobowa stosunkowo niedawno, mniej więcej w połowie lat 80. Dzieci o obrazie klinicznym odpowiadającym tej definicji zostały bardzo dokładnie opisane w latach czterdziestych przez wiedeńskiego pediatrę Hansa Aspergera. Pomimo to, zespół Aspergera został oficjalnie uznany dopiero w czwartej edycji DSM-IV wydanej w 1994.

Granice zespołu Aspergera są bardzo nieostre, a ich prawidłowa diagnoza i rozróżnianie mogą sprawiać problemy w wielu indywidualnych przypadkach. Dlatego nierzadko, potocznie określa się mianem zespołu Aspergera wszystkie relatywnie łagodne zaburzenia rozwoju, gdzie głównym problemem jest nieumiejętność nawiązywania kontaktów społecznych[19]. Obowiązujące kryteria diagnostyczne Zespołu Asperegra to[20]:

1. Brak stwierdzonego opóźnienia w rozwoju mowy i funkcji poznawczych: wymawianie pojedynczych słów przed ukończeniem drugiego roku życia,
2. Komunikacja przy użyciu zdań przed ukończeniem trzeciego roku życia;
3. Istnienie umiejętności praktycznych, zachowań adaptacyjnych oraz zainteresowania otoczeniem odpowiadające normom rozwojowym w trzech pierwszych latach życia;
4. Szczególne umiejętności – przeważnie związane z nadmiernym zafascynowaniem jakimś tematem (kryterium niekonieczne do postawienia diagnozy);
5. Wykluczenie innych zaburzeń rozwojowych, schizofrenii prostej, zaburzenia schizotypowego, obsesyjno-kompulsywnego, anankastycznego zaburzenia osobowości czy reaktywnego utrudnienia nawiązywania re-

[17] P. Randall, J. Parker, *op. cit.,* s. 135.
[18] T. Atwood, *Zespół Aspergera*, przeł. M. Łamacz, Poznań 1998, s. 22.
[19] [https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Husar7/subor/Skawina.pdf] – 24.08.2019, s. 235-236.
[20] *Ibidem*, s. 240-241.

lacji społecznych w dzieciństwie lub nadmiernej łatwości w nawiązywaniu tych kontaktów.

Warto dodać, że Hans Asperger jako pierwszy głosił pogląd, iż autyzm może być przekazywany genetycznie. Był zdania, iż autyzm to cecha męskiego charakteru oraz że takie skłonności są przekazywane synom przez ojców. Uważał, że cechami charakterystycznymi i bardzo mocno rozwiniętymi u chłopców autystycznych są m.in. logika, łatwość abstrahowania, precyzyjne myślenie. Jednak badania przeprowadzone w tym zakresie nie potwierdziły tego, że jest to cecha wyłącznie męska, bowiem może także występować u kobiet. Przy czym wiele badań przeprowadzonych dotychczas dowodzi, że Zespół Aspergera występuje znacznie częściej niż klasyczny autyzm. Podczas, gdy autyzm występuje u 4 na 10 000 dzieci, Zespół Aspergera wykrywa się aż u 20-25 dzieci na 10 000. Oznacza to, że na każdy przypadek jednoznacznego autyzmu przypada kilkoro dzieci z obrazem klinicznym odpowiadającym Zespołem Aspergera. Zespół Aspergera znacznie częściej dotyczy chłopców niż dziewczynek, ale nikt nie wie, dlaczego tak się dzieje. Dość często jest on łączony z innymi zaburzeniami, których przyczyny również nie są znane, takimi jak zaburzenia uwagi i nastroju (depresja i niepokój)[21]. W wielu przypadkach można stwierdzić podłoże genetyczne, gdyż jedno z rodziców (najczęściej ojciec) wykazuje pełny obraz Zespołu Aspergera lub przynajmniej niektóre jego cechy. Wpływ czynników genetycznych na Zespół Aspergera wydaje się dużo wyraźniejszy niż w przypadkach klasycznego autyzmu.

Do podstawowych, głównych cech dziecka z Zespołem Aspergera należą[22]:

1. U osoby z Zespołem Aspergera występują typowe dla autyzmu odchylenia i deficyty w kontaktach i umiejętnościach społecznych i w użyciu języka dla potrzeb komunikacji.
2. Intensywne i ograniczone w swym zakresie zainteresowania, zachowania kompulsywne i rutynowe oraz problemy w kontaktach społecznych. Mogą one występować bądź pojedynczo bądź jako kombinacja kilku cech.

W DSM-IV[23] Zespół Aspergera charakteryzuje osoby o lepszych zdolnościach poznawczych z normalnym lub większym od przeciętnego ilorazem inteligencji, które opanowały wykorzystanie języka na poziomie wyższym niż ma to miejsce w wypadku ludzi o innych zaburzeniach znajdujących się na tej osi. W rzeczywistości obecność normalnie rozwiniętych podstawowych funkcji języka jest jednym z kryteriów diagnostycznych Zespołu Aspergera, chociaż na ogół pragmatyczne i społeczne funkcje języka sprawiają dzieciom z tym zaburzeniem trudności. Zdolności poznawcze i opanowanie

[21] *Ibidem*, s. 242-243.
[22] J. Stachowicz, *Zespół Aspergera a kompetencje społeczne*, „Zeszyty Naukowe WSSP", T.16/2013, s. 104.
[23] [https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Husar7/subor/Skawina.pdf] – 24.08.2019, s. 235-236.

funkcji języka odróżniają dzieci z Zespołem Aspergera od innych form autyzmu i dają lepsze prognozy. I tak niektórzy klinicyści rozróżniają Zespół Aspergera i wysoko funkcjonujący autyzm, twierdząc, że deficyty neuropsychiczne w obu tych przypadkach są inne. Inni lekarze nie potwierdzają jednak, że można w wyraźny sposób odróżnić te zaburzenia[24].

Należy również zwrócić uwagę, że istotną cechą zespołu Aspergera w odróżnieniu od osób z autyzmem, jest wykazywanie przez dzieci nim dotkniętych pewnych szczególnych zainteresowań. W przeciwieństwie do autyzmu, w którym zainteresowanie dotyczy przede wszystkim przedmiotów lub ich części, w Zespole Aspergera najczęściej skupia się ono na określonych problemach intelektualnych. Gdy dzieci z Zespołem Aspergera wchodzą w wiek szkolny lub nawet wcześniej w wieku przedszkolnym, wykazują obsesyjne zainteresowania np. matematyką, pewnymi aspektami nauki lub czytaniem. U niektórych dzieci stwierdza się nawet hiperleksję lub czytanie z pamięci. Zadziwiająco wcześnie objawiają zainteresowanie historią czy geografią, pragnąc zdobyć na ciekawiący je temat jak najwięcej informacji. Ponadto dzieci z Zespołem Aspergera cechują się specyficzną wrażliwością emocjonalną, pewnego rodzaju trudnościami w nauce, mają problemy z koordynacją ruchów, z koncentracją uwagi, ograniczony zakres zainteresowań, ich interakcje społeczne nie są pełne – wycofują się, nie lubią zmian, kładą nacisk na stałość otoczenia czy sytuacji. Wszystkie te cechy utrudniają dziecku z zespołem Aspergera właściwe zachowanie i funkcjonowanie w społeczeństwie i powodują konieczność stałych oddziaływań terapeutycznych i rewalidacyjnych[25].

## 3. OBJAWY ZE SPEKTRUM AUTYZMU WYSTĘPUJĄCE U DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Można wyodrębnić następujące objawy pojawiające się u dzieci ze spektrum autyzmu[26]. Dotyczą one wielu obszarów funkcjonowania.

Zachowania społeczne – jakościowe trudności w interakcjach społecznych

Niepokojące objawy autystyczne u małych dzieci pojawiają się już w pierwszym roku życia i są nimi niechęć do kontaktu fizycznego z opiekunem lub obojętność na kontakt. Większość dzieci nie przejawia tzw. lęku separacyjnego i unika kontaktu wzrokowego. W późniejszym okresie dzieci z ze spektrum autyzmu nie rozumieją zasad interakcji społecznych. Są często egocentryczne, naiwne, nie lubią kontaktu fizycznego, mówią do innych, nie patrząc na nich, nie potrafią zrozumieć dowcipów, metafor. Głos ich może być monotonny lub mogą w nienaturalny sposób nim modulować. Brakuje im taktu, są bezpośrednie, niezainteresowane inicjowaniem oraz

[24] T. Atwood, *Zespół …*, *op. cit.*, s. 24.
[25] P. Randall, J. Parker, *Autyzm …*, *op. cit.,* s.132-135.
[26] T. Atwood, *Zespół …*, *op. cit.*, s. 26-29.

podtrzymywaniem rozmowy[27]. Dzieci te przejawiają również zaburzenia rożnego rodzaju czynności pozawerbalnych, regulujących interakcje społeczne, nie znają kodów społecznych, unikają kontaktu wzrokowego, nie odpowiadają uśmiechem na uśmiech, mają ubogą mimikę twarzy. Często prezentują nieadekwatne, wyolbrzymione reakcje społeczne i emocjonalne. Wykazują brak chęci do nawiązywania odpowiednich do wieku kontaktów z rówieśnikami, rzadko też spontanicznie szukają okazji do dzielenia się z innymi ludźmi swoimi doświadczeniami. Wśród dzieci autystycznych w obszarze funkcjonowania społecznego i przebiegu interakcji możemy zastosować następującą typologię[28]:

1. Osoby pasywne, dzieci pełne rezerwy, powściągliwe – najliczniejsza grupa; osoby te nie są zdolne do zabawy, oddają się stereotypowej, powtarzalnej czynności; nie nawiązują spontanicznie kontaktów z innymi osobami, z wyjątkiem tych, którzy służą zaspokojeniu ich potrzeb. Akceptują próby nawiązania kontaktu ze strony innych osób, ale przyjmują bierną postawę.
2. Dzieci, które często nieświadome niebezpieczeństw robią rzeczy istotnie zagrażające ich zdrowiu, przy czym przejawiają lęk, wobec obiektywnie niegroźnych obiektów: np. autobusy, wiatr, przedmioty o określonym kolorze, prysznic, pewne osoby
3. Osoby aktywne, specyficzne w kontakcie – spontanicznie i aktywnie nawiązują kontakty z innymi, lecz czynią to w mało skuteczny swoisty, naiwny i jednostronny sposób. Nie są świadome i nie potrafią przyjąć perspektywy drugiego uczestnika interakcji. Mowa jest tu lepiej rozwinięta niż w pozostałych grupach.

Rozwój mowy jest zazwyczaj opóźniony lub całkowicie zahamowany. Większość małych dzieci z autyzmem sprawia wrażenia, jakby nie rozumiała, co się do nich mówi. Mamy też do czynienia z regresem mowy, czyli po pojawieniu się pierwszych słów, dziecko przestaje ich używać. Brak rozwoju mowy nie jest u tych dzieci kompensowane komunikacją gestami i mimiką. Potrzeby są komunikowane poprzez płacz lub krzyk. Funkcję komunikacyjną pełnią też zachowania agresywne lub autoagresywne. Mowa też jest używana w celu autostymulacji, (stereotypowe powtarzanie zasłyszanych słów, zdań, np. reklam). Typowe jest odwracanie zaimków osobowych (mówienie o sobie *ty*, *on*, a nie *ja*). U starszych dzieci w wieku przedszkolnym należy zwrócić uwagę na nieprawidłową budowę gramatyczną wypowiedzi, dziecko może tworzyć też własne słowa w celu nazywania rzeczy lub czynności. Wypowiedzi dziecka mają charakter spostrzeżeń, którymi dziecko dzieli się, nie zwracając uwagi na to, że są to komunikaty niestosowne, którymi można sprawić innym przykrość. Pojawiają się często długie, uciążliwe dla otoczenia monologi na temat zainteresowań przed obcą osobą; dzieci te nie potrafią przyjąć perspektywy innej osoby, nie są empatyczne, nie dostrzegają, że swymi wypowiedziami nużą, obciążają otoczenia. Egocentryzm

[27] G. Jagielska, *Objawy …*, *op. cit.*, s. 41-48.
[28] E. Pisula, *Autyzm …*, *op. cit.*, s. 36-39.

powoduje, że dzieci te nie zauważają brak zainteresowania u odbiorcy. Dzieci autystyczne nie rozumieją na czym polega dochowanie tajemnicy. Są szczere i bezpośrednie. Mówią to, co myślą, nie zdając sobie sprawy z tego, że ich słowa mogą mieć obraźliwy i negatywny wydźwięk. W ich zachowaniu widoczny jest brak zrozumienia dla potrzeb innych ludzi i ich uczuć; dzieci ze spektrum autyzmu mogą sprawiać wrażenie bezceremonialności[29].

Cechy języka i mowy[30]:

U dzieci z ASD obserwuje się opóźnienie wczesnego rozwoju mowy; w późniejszym okresie rozwoju, dziecko na pozór perfekcyjnie ma opanowane funkcje ekspresyjne języka, zwłaszcza w przypadku Zespołu Aspergera, jednak występuje dziwna prozodia, szczególne cechy głosu. Dzieci autystyczne nie rozumieją znaczenia komunikatów, co obejmuje też nieprawidłową interpretację znaczeń dosłownych i ukrytych oraz słabe rozumienie metafor i frazeologizmów oraz tekstów o charakterze humorystycznym (dowcipy, kawały itp.). U dzieci ze spektrum autyzmu występują również echolalie[31].

Komunikacja niewerbalna[32]:

W komunikacji niewerbalnej występuje ograniczony zakres gestów, niezdarny język ciała, ograniczony zakres lub niewłaściwe stosowanie mimiki. Charakterystyczne jest szczególnie, „sztywne" spojrzenie, unikanie kontaktu wzrokowego i patrzenia w twarz rozmówcy oraz trudności w utrzymaniu bliskiego kontaktu fizycznego, niechęć i lęk przed dotykiem.

Trudności w koordynacji ruchów

Charakterystyczną cechą jest „niezgrabność" fizyczna. Dzieci nie osiągają dobrych wyników w grach zespołowych. Mają również problemy z precyzją ruchów, czego efektem są kłopoty w pisaniu, spowolnione rozwiazywanie zadań pisemnych, nieumiejętność rysowania[33].

Funkcjonowanie emocjonalne

Dziecko nie potrafi nawiązać bliskich relacji, nawet z członkami w rodzinie; nie wita się, ani nie reaguje spontanicznie na opiekuna, nauczyciela czy rodzica. Może też podchodzić zbyt blisko lub uciekać zbyt daleko od osób w swoim najbliższym środowisku. Słabo wyraża emocje, albo czyni to w sposób nieodpowiedni, typowy tylko dla siebie. Rzadko dzieli emocje, a stany emocjonalne i nastroje innych nie są przez niego dostrzegane. Dziecko nie odczytuje emocji innych, bliskich osób w otoczeniu, nie dzieli

[29] G. Jagielska, *Objawy …*, *op. cit.,* s. 44.
[30] L. Jackson, *Świry, dziwadła i Zespół Aspergera*, przeł. E. Niezgoda, Warszawa 2005, s. 30-34.
[31] K. Siegel, *Echolalia w mowie dziecka z całościowymi zaburzeniami rozwoju. Sposób na ucieczkę czy na komunikację?*, „Studia Pragmalingwistyczne" 2012, nr 4, s. 59-70.
[32] G. Jagielska, *Dziecko z Autyzmem i Zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Warszawa 2010, s. 15.
[33] *Ibidem,* s. 15.

z nimi radości, smutku, strachu, nie posługuje się też typowymi gestami w celu nawiązania kontaktów społecznych.
Dzieci autystyczne trudno adaptują się do sytuacji czy otoczenia i wówczas przeżywają stres. Kłopot sprawia im zaakceptowanie tego, że mogły się pomylić, wykonując jakąś czynność. Spowodowane jest to ich niską samooceną i bardzo wysokim samokrytycyzmem. Bardzo szybko zniechęcają się do wykonywania jakiegoś zadania, gdy nie wychodzi im rozwiązanie. Wykazują też nadwrażliwość emocjonalną i nieadekwatne reakcje emocjonalne; często reagują złością, gniewem i agresją, gdy poziom ich frustracji (często związany z nadwrażliwością na bodźce) narasta do poziomu, w którym nie są w stanie dalej funkcjonować[34].

Nieprawidłowy wzorzec zabawy

Jedną z przyczyn ubogich kontaktów dzieci autystycznych z rówieśnikami są ograniczone umiejętności zabawy, zwłaszcza brak tzw. zabawy funkcjonalnej, opartej na wyobraźni, naśladowaniu i pozorowaniu. Jak czytamy: „Zabawa z rówieśnikami sprawia duże trudności wielu czterolatkom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Takie dzieci nie mają umiejętności przetwarzania informacji, które pozwalałaby im angażować się w relacje oparte na wzajemności i wykonywaniu czynności na zmianę. Nie odczytują zasad społecznych polegających na dawaniu i otrzymywaniu czegoś w zamian, co często jest konieczne do zabawy i współpracy z innymi dziećmi”[35]. Dziecko często więc bawi się w samotności, nie jest zainteresowane zabawą innych dzieci, a jego własne, często stereotypowe i mało kreatywne zabawy nie są interesujące dla pozostałych dzieci[36]. I tak u dzieci w wieku przedszkolnym brak jest zabaw związanych z naśladowaniem lub brak zabaw *na niby*, związanych z używaniem przedmiotów w sposób symboliczny. Zabawy są najczęściej „ubogie”; stereotypowe, powtarzalne, bez użycia wyobraźni, np. porządkowanie i układanie zabawek w ten sam sposób, gromadzenie określonych przedmiotów, układanie według powtarzalnego schematu. Działania dziecka, powtarzane wielokrotnie (np. kręcenie przedmiotami, wprawianie ich w ruch) związane są z autostymulacją sensoryczną. Dziecko wykazuje pewne przywiązanie do przedmiotów, z którymi się nie rozstaje. W przeciwieństwie do zdrowych dzieci nie są to miękkie przedmioty (miś itp.), ale bardzo często przedmioty codziennego użytku[37].

Stereotypie ruchowe

Stereotypie ruchowe mogą przybierać niebezpieczne formy, a dziecko może utracić kontrolę nad przymusem powtarzania pewnych gestów czy ruchów. Narastająca w tej sytuacji frustracja może doprowadzić nawet do wybuchu gniewu i agresji. Zachowania stereotypowe nasilają się w sytua-

[34] T. Atwood, *Zespół …*, *op. cit.*, s. 50-52.
[35] B. Nason, *Porozmawiajmy o autyzmie*, przeł. A. Haduła, Kraków 2017, s. 315.
[36] J. Błeszyński, *Mowa i język dzieci z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, Słupsk 1998, s. 77.
[37] G. Jagielska, *Objawy …*, *op. cit.*, s. 37-41.

cjach związanych z nadmierną stymulacją lub gdy stymulacja jest zbyt uboga[38].

Sensoryzmy

Dzieci autystyczne specyficznie odbierają i przetwarzają bodźce płynące z otoczenia. Zaburzeniom ulega odbiór bodźców z narządów zmysłów, to jest ze wzroku, słuchu, smaku, węchu i dotyku. Powoduje to, że dzieci wykorzystują bodźce do własnej, aktywnej autostymulacji, które przybierają postać stereotypii, głównie o charakterze motorycznym i słownym. Są to na przykład: podskoki, kręcenie się na palcach, napinanie stawów, rytmiczne kiwanie się, wyginanie rąk, wprawianie przedmiotów w ruch wirowy, czy też echolalie[39]. Nieprawidłowości w odbiorze bodźców podzielono na trzy grupy[40]:

1. nadwrażliwość (obniżony próg wrażliwości na określony typ bodźców sensorycznych; do mózgu przekazywana jest zbyt duża ilość informacji sensorycznych)
2. podwrażliwość (próg rejestracji bodźców jest podwyższony, dziecko może nie reagować na intensywne bodźce, w tym na przykład na zranienie czy ból)
3. tak zwany biały szum (spowodowany jest zakłóceniami wytwarzanymi przez układ nerwowy; występują zakłócenia wytwarzane przez układ nerwowy w postaci stałego, monotonnego szumu, który utrudnia interpretację wrażeń sensorycznych, dziecko może wówczas poszukiwać bodźców i dokonywać autostymulacji).

Trudności w nauce

Dzieci ze spektrum autyzmu w normie intelektualnej wykazują przeciętny lub ponadprzeciętny poziom inteligencji, zwłaszcza werbalnej. Cechą charakterystyczną tych dzieci jest trudność myślenia abstrakcyjnego oraz kłopoty z rozumieniem. Wszystkie skierowane do nich sformułowania i metafory rozumieją dosłownie. Ich wyobraźnia cechuje się wysoką konkretnością. W wieku szkolnym charakterystyczne jest bogate słownictwo, bardzo szczegółowe i dokładne wypowiedzi. Ta skrupulatność w wypowiadaniu daje wrażenie, że to, o czym tak dokładnie mówią, jest przez nich rozumiane. W rzeczywistości często powtarzają to, co wcześniej usłyszały albo przeczytały. Dzieci te bowiem wykazują się dobrą zdolnością zapamiętywania na zasadzie zapamiętywania mechanicznego[41].

---

[38] A. Bryńska, E. Lipińska, M. Matelska, *Objawy obsesyjno-kompulsyjne, tiki, stereotypie ruchowe czy dążność do zachowania stałości otoczenia? Występowanie powtarzalnych aktywności u pacjentów z całościowymi zaburzeniami rozwoju – opis przypadków*, „Psychiatria Polska" nr 5/2011 s. 759-768.

[39] B. Odowska-Szlachcic, *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Gdańsk 2010, s. 68-69.

[40] C. H. Delacato, *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, przeł. M. Główczak, Warszawa 1995, s. 81-90.

[41] T. Atwood, *Zespół …*, *op. cit.*, s. 83-90.

Problemy z koncentracją uwagi

Zaburzenia poznawcze, towarzyszące autyzmowi, mają znaczący wpływ na funkcjonowanie społeczne dziecka. Jednym z bardzo istotnych procesów poznawczych, znacznie zaburzonych u dzieci autystycznych jest niewątpliwie uwaga. Braki w tym zakresie nie ograniczają się wyłącznie do sytuacji społecznych, ale także w nich wyraźnie się ujawniają. Często złożone, kompleksowe i zmienne bodźce społeczne, nie dają się w żaden sposób przewidzieć. Ta sytuacja wprowadza ogromny niepokój u autystyka. Dzieci te bowiem, mają poważne trudności z przenoszeniem uwagi z osoby na przedmiot lub wydarzenie. Nie potrafią tworzyć wspólnego pola uwagi, dzielić się zainteresowaniem danym obiektem, śledzić na czym skupia swoja uwagę inna osoba[42]. Dzieciom ze spektrum autyzmu dużo trudności sprawia koncentracja uwagi na wykonywanej czynności czy zadaniu. Powodem tego są bodźce wewnętrzne (specjalne zainteresowania), brak organizacji pracy, kłopoty z koncentrowaniem się nad tym, co dzieje się w danej sytuacji. U dzieci tych występuje silna tendencja do wycofywania się w swój wewnętrzny świat, który jest dla nich bezpieczniejszy, bo dobrze znany[43].

Ograniczony zakres zainteresowań

Jedną z cech typowych jest wręcz obsesyjne zainteresowanie pewnymi tematami[44]. Dzieci autystyczne mogą godzinami mówić na dany temat, wciąż zadawać te same pytania. Nie potrafią rezygnować z możliwości zajmowania się ulubionym tematem. Są tak skoncentrowane na opowiadaniu, że nie widzą braku zainteresowania ze strony rozmówcy[45].

Unikanie zmian

W zachowaniu dzieci z autyzmem i z Zespołem Aspergera łatwo zauważyć brak akceptacji zmian w otoczeniu i w rutynowych zachowaniach. Kiedy już dojdzie do zaburzenia tej równowagi, dzieci stają się niespokojne, a także odczuwają silny stres; mogą nawet reagować krzykiem, płaczem i wybuchami agresji na zmiany w otoczeniu lub planu dnia. Zatem wśród trudnych zachowań może pojawić się uporczywe naleganie dziecka na niezmienność w środowisku, na zachowanie rutyny i rytuałów oraz opór przed podejmowaniem nowych aktywności. Opór ten może przejawiać się w zachowaniach agresywnych, napadach złości, wybuchach gniewu. Dziecko może chcieć wyrządzić krzywdę komuś kto znajduje się w najbliższym otoczeniu, albo przenosi gniew i potrzebę rozładowania agresji na samego siebie (np. bicie się, gryzienie, rzucanie o ścianę, okładanie siebie bądź innych pięściami)[46].

Należy podkreślić, że objawy autyzmu okresie przedszkolnym często nasilają się i stają się bardziej widoczne. Wpływ na to ma między innymi fakt, że u neurotypowych rówieśników to czas intensywnego rozwoju umiejętności społecznych. Natomiast brak zainteresowania rówieśnikami, ruty-

[42] E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk 2005, s. 44-49.
[43] G. Jagielska, *Objawy…, op. cit.*, s. 48-49.
[44] L. Jackson, *Świry …, op. cit.*, s. 30-31.
[45] T. Atwood, Zespół …, op. cit., s. 56.
[46] L. Jackson, *Świry …op. cit.,* s. 68.

nowe wzorce zabawy, brak kreatywności, wyobraźni oraz pozorowania w zabawie mocno odróżniają dziecko z ASD. Dochodzą do tego poważne zaburzenia w komunikowaniu się. Wśród zachowań trudnych pojawiają się też problemy behawioralne takie jak: nadmierna ruchliwość, zaburzenia koncentracji, napady złości, krzyku, płaczu bez łez, masturbacja, obnażanie się w miejscach publicznych, załatwianie potrzeb fizjologicznych w nieodpowiednich miejscach, trudności w spożywaniu posiłków, wybiórcze jedzenie, polidypsja, problemy ze snem, trudności w treningu czystości (moczenie, zanieczyszczanie się), oraz sensoryzmy, czyli paradoksalna reakcja na bodźce i nadwrażliwość na nie[47].

## 4. STRATEGIE RADZENIA SOBIE Z DZIECKIEM ZE SPEKTRUM AUTYZMU W PRZEDSZKOLU

Dzieci autystyczne prezentują trudne od wczesnego dzieciństwa wzorce zachowań. Aby sobie z nimi poradzić, wychowawcy i nauczyciele wychowania przedszkolnego powinni mieć wiedzę o objawach dzieci z ASD i reagować stosownie do danego nieprawidłowego zachowania. Dzieci te przejawiają bowiem szerokie spektrum „dziwacznych", niezrozumiałych dla otoczenia zachowań, często też są to reakcje nieprzewidywalne, gwałtowne i nieobliczalne. W związku z tym konieczna jest bardzo duża czujność i nastawienie na zachowanie bezpieczeństwa dziecka oraz własnego. Warto mieć przygotowany katalog ogólnych wskazówek do pracy z dzieckiem autystycznym w przedszkolu, powinien on obejmować takie działania nauczyciela wychowania przedszkolnego jak[48]:

- wielokrotna demonstracja w sposób bezsłowny, czego oczekujemy,
- wielokrotne powtarzanie tego, co chcemy przekazać; tłumaczenie cierpliwie, tego czego chcemy nauczyć (te dzieci nie mają problemów ze słuchem, słyszą i zapamiętują, ale zrozumienie pojedynczych słów lub całych fraz tworzących razem całość znaczeniową jest da nich trudne i zabiera dużo czasu,
- nie okazujemy naszej niecierpliwości,
- zasadą pracy z dzieckiem z ASD powinna być elastyczność i stosowanie metody prób i błędów, co jest potrzebne, by wprowadzać dziecku dostosowane do jego możliwości nowe zajęcia,
- stosowanie konsekwencji zwiększa poczucie bezpieczeństwa oraz ustalone zasady postępowania,
- nauka – nie możemy dziecku stawiać zbyt dużych oczekiwań, wymagań, przekraczających jego aktualne możliwości; uczyć trzeba często, ale małymi krokami; nauczanie danej czynności powinno odbywać się w stałym miejscu, z użyciem tych samych środków, według określonej

[47] G. Jagielska, *Objawy ...*, *op. cit.*, s. 48-50.
[48] *Ibidem*, s. 92-97.

rutyny (jednak trzeba pamiętać, że nie można uczyć dziecka jakiejś czynności, a potem wykonywać ją za nie, nie można też przerywać czynności, bo wtedy dziecko zacznie ją od początku),

- motywację do nauki zwiększamy poprzez „towarzyszenie" dziecku; nagradzamy zachowania pożądane i sukcesy,
- stosujemy wspomaganie fizyczne, np. prowadzenie ręki dziecka, przesuwanie ręki z nadgarstka na łokieć; wspomaganie powinno być wycofywane stopniowo; jeśli dotyk powoduje ból lub dyskomfort trzeba zrezygnować z takiego wspomagania,
- ze względu na dysharmonię motoryczną trzeba stosować zabawy ruchowe służące do rozwijania motoryki i koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- rozwijanie umiejętności zabawy – jeśli wypracowaliśmy już z dzieckiem kontakt, trzeba stopniowo przenosić jego uwagę na najbliższy przedmiot i innych ludzi; ważna jest przy tym otwartość na sygnały płynące od dziecka i „podążanie" za nim – to na przykład pozwolenie dziecku na wybraną przez nie aktywność, naśladowanie jej przez osobę dorosłą i powolne, stopniowe, prawie niezauważalne wprowadzanie do niej nowych elementów (może być tak, że dopiero podczas takiej zabawy dziecko po raz pierwszy nawiązuje kontakt wzrokowy z osobą dorosłą, może też spontanicznie zbliżyć się i dotknąć; wówczas należy odpowiedzieć dotykiem i dopiero potem spojrzeć na dziecko, tak przygotowane do kontaktu wzrokowego, dziecko łatwiej je zaakceptuje); warto pamiętać, że na początku to osoba dorosła tworzy strukturę zabawy i nadaje jej ton. Jeśli dziecko nadal nie wykazuje ochoty do zabawy, nie wolno je zmuszać, ponieważ presja tylko pogorszy sytuację, doprowadzi do negatywnych reakcji emocjonalnych i spowoduje odrzucenie dziecka przez grupę. Zabawy z rówieśnikami powinny być z osobą dorosłą, ustrukturyzowane, raczej krótkie; powinny też być proste i nieskomplikowane. Pamiętajmy, że interakcje społeczne i relacje z innymi dziećmi to złożony proces, który może trwać wiele lat, a rozwój umiejętności zabawy z rówieśnikami to „długa i trudna podróż, która musi się zacząć w granicach stref komfortu dziecka. Nabywanie kompetencji powinno się zaczynać od prostych zadań i postępować stopniowo. Relacje z innymi mogą być bardzo obciążające i wyczerpujące dla dziecka z ASD"[49].
- czynności samoobsługowych dzieci uczą się poprzez opanowanie rutyny, gdyż wykonywane są w stałym miejscu, o tej samej porze. Jeśli dziecko samo ustaliło rutynę, można się na niej oprzeć, nie wolno jej gwałtownie zmieniać lub przerywać, gdyż może to wywołać niepokój dziecka[50]. Naukę czynności samoobsługowych należy rozpocząć od czynności, do której dziecko jest już gotowe, czyli gdy poprzedni etap nie sprawia trudności, np. gdy już dziecko chwyta ołówek, można za-

[49] B. Nason, *Porozmawiajmy …*, *op. cit.*, s. 316-317.
[50] G. Jagielska, *Objawy …*, *op. cit.*, s. 97-99.

cząć rysować; Stosujemy metodę małych kroków, (np. naukę ubierania rozkładamy na małe etapy).

- rozwój społeczny wspomagamy przez zabawy, ważne jest towarzyszenie dziecku w zabawie i stopniowe wprowadzanie do zabawy zmian oraz stwarzanie takich sytuacji, w której dziecko stopniowo potrzebuje innej osoby; uczymy dziecko, jak powinno zachowywać się w zabawie z rówieśnikami. Gdy dziecko zachowa się niewłaściwie próbujemy ustalić, co się zdarzyło i wytłumaczyć jak powinno się zachować. Dziecko autystyczne może próbować przejąć całkowitą kontrolę nad zabawą, dlatego trzeba uczyć je poprzez wyjaśnienie, tłumaczenie i wspólną zabawę, że robienie czegoś w inny sposób nie jest błędem i że dobre jest dzielenie się zabawkami. Dzieci autystyczne muszą się też nauczyć zasady wzajemności, która jest konieczna dla nawiązania relacji[51].
- dbamy o rozwój emocjonalny – dzieci te mają problemy w rozpoznawaniu emocji innych ludzi; uczymy je więc emocji (pomocne mogą być rysunki, zdjęcia, ilustracje twarzy osób szczęśliwych, praca z lustrem, prosimy dziecko, by nadało twarzy szczęśliwą minę itp.),
- dziecko należy też uczyć stosowania „bezpiecznych" wypowiedzi w sytuacji, gdy czuje się zagubione i zdezorientowane, nie wie jak zareagować. Uczymy wówczas słowa „Przepraszam", „Przepraszam, ale nie wiem co powinien zrobić", „Przepraszam, nie chciałem ci zrobić przykrości"[52],
- dziecko autystyczne powinno mieć wyodrębnione miejsce, tzw. kącik, w którym mogłoby się wyciszyć i uspokoić,
- dziecko autystyczne bardzo źle znosi wszelkie zmiany, dlatego też należy z odpowiednim wyprzedzeniem przygotowywać je na wszelkie odstępstwa od planu dnia lub zajęć, a o wszelkich wyjściach bądź większych wydarzeniach należy informować dużo wcześniej i ustalać zasady zachowania podczas nowych sytuacji.

Jedną ze strategii przydatnych do pracy z dzieckiem autystycznym jest metoda rozwojowa, a w jej ramach podejście DIR/Floortime. Kierunek ten służy dzieciom w zbudowaniu podstaw służących komunikacji, relacji i myśleniu[53]. Koncepcja opracowania Floortime pochodzi od modelu rozwojowego DIR, stworzonego przez psychiatrów dziecięcych Greenspana i Wieder. Floortime, czyli „czas na podłodze", oznacza nawiązanie z dzieckiem relacji sprzyjających nauce na jego poziomie, dopasowanie się do indywidualnych różnic w przetwarzaniu informacji (różnic sensorycznych) i do jego poziomu rozwoju emocjonalnego"[54]. Punktem wyjścia jest tu przekonanie, że dzieci autystyczne, tak jak i zdrowe, potrzebują trwałych relacji opartych na tro-

[51] *Ibidem*, s. 99.
[52] *Ibidem*, s. 101.
[53] S. Greenspan, S. Wieder, *Dotrzeć …, op. cit.*, s. 256.
[54] K. Nadachewicz, *Zachowania trudne dzieci autystycznych – sposoby przezwyciężania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", nr 1/2018, s. 122.

sce i zaufaniu. Terapia autyzmu powinna więc zmierzać w kierunku metod rozwojowych, opartych na budowaniu relacji. Model DIR nie określa konkretnej metody terapii, ale oferuje wytyczne służące stworzeniu kompleksowego programu, który odnosi się do budowania więzi, relacji, oraz kreatywnego używania pojęć. Najważniejsze są stabilne, bezpieczne i ochronne relacje, stanowiące podstawę rozwoju dla dzieci z ASD. Sprzyjają one redukcji deficytów i są niezbędne, by dziecko mogło przezwyciężać swoje trudności. Jednym z założeń podejścia Floortime jest podążanie za dzieckiem i jednoczesne stawianie mu wyzwań. Termin *podążanie* nie oznacza kopiowania czy naśladowania, ale wykorzystywanie sygnałów, które daje nam zachowanie dziecka do nawiązywania interakcji i tworzenia nowych doświadczeń. Podążanie za dzieckiem oznacza podążanie za jego emocjami i zadawanie sobie pytań: Czym interesuje się dziecko? Co sprawia mu przyjemność? Wiedzę tę wykorzystujemy, aby dziecko mogło osiągać kolejne szczeble rozwoju. Podejście to zawiera konieczne etapy[55]:

1. Skupianie uwagi – nauczyciele, terapeuci, opiekunowie i rodzice popełniają błąd, polegający na tym, że często chcą wchodzić w interakcję z dzieckiem, zanim skupią na sobie jego uwagę (np. możemy mówić do dziecka, ale dziecko może patrzeć w inną stronę i nie reagować lub być rozproszone swoimi ruchami motorycznymi), dlatego w pierwszej kolejności należy skupić uwagę dziecka na sobie. Przy czym próbując przyciągnąć uwagę dziecka trzeba dostosować nasze bodźce – barwę i intonację głosu, ożywienie demonstrowane gestami, siłę dotyku itd. do wrażliwości i potrzeb dziecka. Zatem koncentrowanie się na „układzie sensorycznym dziecka i wykorzystywanie doświadczeń sensorycznych i afektywnych, które zwracają jego uwagę, musi być pierwszym krokiem w pracy z nim, nawet jeżeli potrafi się ono już do pewnego stopnia porozumiewać. W przeciwnym razie, kiedy opiekun próbuje rozmawiać z dzieckiem, a jego uwaga jest skupiona na czymś innym, dorosły może się zniechęcić i zrezygnować z prób. Być może rodzic lub opiekun będą musieli popracować nad skupieniem uwagi i zaangażowaniem dziecka przez pięć minut, ale pomoże to w nawiązaniu z nim interaktywnej rozmowy”[56].
2. Podążanie za dzieckiem – wykorzystujemy zainteresowania dziecka, dołączamy do przedmiotów, których dziecko pragnie, w taki sposób, że stajemy się jednym z nich i jesteśmy w polu uwagi dziecka jako potencjalni partnerzy do wspólnych interakcji.
3. Rozszerzanie dwustronnej komunikacji – obejmuje wiele cykli komunikacyjnych; celem jest tu nawiązanie prawdziwej dwustronnej, naprzemiennej komunikacji. Należy obserwować, co interesuje dziecko (np. zabawka, śmieszne dźwięki) i przekształcać ten obiekt, by był centrum wspólnej interakcji, tak by inicjować różnego rodzaju zabawy rozwijające komunikację (np. stukanie w drzwi, obracanie klucza, zabawa klamką itp.)

[55] *Ibidem*, s. 211-217.
[56] *Ibidem*, s. 212.

4. Inicjatywa i wspólne rozwiązywanie problemów – zachęcamy dziecko, by wykazywało inicjatywę we wspólnej komunikacji poprzez stworzenie wyzwania lub problemu do rozwiązania (np. zmiana miejsca ulubionej zabawki, tak, że dziecko musi się rozejrzeć, by ją odnaleźć).
5. Zachęcanie do kreatywnego i logicznego myślenia – motywowanie do rozwijania i rozszerzania tematów zabaw, związanych z udawaniem i z łączeniem pojęć, tak by dziecko zaczęło używać nowych pojęć.

Ważnym elementem metody Floortime jest program wyznaczania granic w przypadku, gdy dziecko zachowuje się sposób niebezpieczny, agresywnie lub autoagresywnie. Strategia ta składa się z ośmiu etapów[57]:

1. Zwiększenie siły, natężenia oraz afektu i tonu głosu, w celu zwrócenia uwagi dziecka,
2. Jednocześnie z podniesieniem siły głosu należy wykonywać gesty jasno oznaczające wyznaczanie granic, takie jak: wyciągnięcie ręki do góry, aby zasygnalizować: „stop", albo kręcenie głową w geście „nie".
3. Wykorzystanie dotyku; reakcja fizyczna – jeżeli zachodzi taka potrzeba, należy złapać dziecko za rękę i łagodnie ją ścisnąć, aby zwrócić jego uwagę i powstrzymać niebezpieczne działanie, które wykonuje.
4. Przekierowanie uwagi – próba odwrócenia uwagi na obiekt, który zaspokoi jego fizyczny impuls. Na przykład, jeśli dziecko chce coś ścisnąć, to zamiast ściskać kota, może ścisnąć piłkę. Jeżeli chce kogoś uderzyć, należy podać pałkę z gąbki i pozwolić uderzyć sofę, a nie osobę.
5. Wykreowanie spokojnej, blokującej agresję sytuacji, zaspokajającej potrzeby dziecka. Jeżeli mimo czterech poprzednich czynności dziecko się nie opanuje, należy je powstrzymać fizycznie zgodnie z zasadą używania jak najmniejszej siły. Często wystarczające jest zastosowanie łagodnego uścisku, ale zdecydowanego, tak by dziecko odczuwając bliskość doznało odprężenia. Należy jednak pamiętać, że w przypadku niektórych dzieci fizyczne podtrzymywanie może zintensyfikować wybuchową i agresywną reakcję. Dlatego w takim przypadku trzeba się odsunąć i zachęcić dziecko głosem, by się uspokoiło, a potem należy dotrzeć do bezpiecznego miejsca, w którym dziecko dozna uspokojenia emocjonalnego. Może to być na przykład miejsce, w którym jego uwaga skupi się na spokojnej muzyce, zabawkach.
6. Jest to etap po wyciszeniu i uspokojeniu się dziecka. Wówczas trzeba łagodnie, ale zdecydowanie porozmawiać z dzieckiem o sytuacji i przedstawić schemat właściwego, bezpiecznego i akceptowanego zachowania. Kiedy udało się powstrzymać agresję i dziecko jest już spokojne należy przedyskutować całe zajście.
7. Zastosowanie odpowiednich konsekwencji. Bez względu na to, jaki rodzaj kary zostanie użyty, nie powinien on być dla dziecka zaskoczeniem. Zasady konsekwencji zachowań nieakceptowalnych, niebez-

[57] *Ibidem*, s. 123.

piecznych powinny być dla dziecka jasne i omówione dużo wcześniej. Może to być na przykład nieuczestniczenie w ulubionych zajęciach.

8. Dążenie do poprawienia dwustronnej komunikacji, dbałość o podtrzymanie relacji i więzi. W przypadku dziecka, które ma skłonność do przekraczania granic należy pracować nad rozwijaniem jego poczucia odpowiedzialności i zrozumienia zasad wykorzystując metody behawioralne.

Szczególnie cenną strategią pracy z dzieckiem autystycznym są metody behawioralne, oparte na terapii poznawczej[58]. Są one uzupełnieniem metody rozwojowej i pozwalają na przezwyciężenie zachowań trudnych oraz zmianę niepożądanych zachowań. Techniki postępowania są tu oparte na modelowaniu zachowań dziecka za pomocą systemu kar i nagród. Terapia behawioralna na pierwszym miejscu stawia regulację zachowania dziecka, za pomocą warunkowania sprawczego. Niepożądane zachowania wyciszane są z poparciem nieprzyjemnych doznań, np. odbieranie dziecku czegoś, co lubi; zaś pozytywne zachowania są wzmacniane nagrodą np. smakołykiem, żetonem[59]. Celem tak podjętej terapii jest kształtowanie zachowań adaptacyjnych w społeczeństwie.

W ramach metody behawioralnej wykorzystuje się stosowaną analizę behawioralną[60], by zrozumieć i podjąć stosowne działania w przypadku wystąpienia określonych, trudnych zachowań. Opiekun powinien starać się zrozumieć, co swoim zachowaniem dziecko usiłuje przekazać, dlaczego jest na przykład niespokojne – ponieważ czuje się zmęczone, a może dlatego, ze chce coś osiągnąć, a może dlatego, że odczuwa ból (dzieci te mają problem z lokalizacją bólu, często nie potrafią przekazać, że je coś boli). Działania w podejściu behawioralnym poprzedza analiza, umożliwiająca identyfikację konkretnych bodźców czy wydarzeń środowiskowych, które wpłynęły na wystąpienie zachowań niepożądanych. Może to być na przykład czyjaś obecność czy zaistnienie potrzeb. Należy zbadać, jaki wpływ (wzmacniający lub wygaszający) mają bodźce płynące z otoczenia na występowanie i nasilenie zachowań trudnych. Umożliwia to zaplanowanie interwencji i zwiększa prawdopodobieństwo redukcji i modyfikacji zachowań[61]. W zrozumieniu dziecka i jego zachowania oraz potrzeb korzystna jest trzyetapowa analiza ABC, na którą składają się etapy[62]:

A – sytuacja poprzedzająca

B – zachowanie

C – konsekwencje

---

[58] J. S. Beck, *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*, przeł. M. Cierpisz, Kraków 2005, s.30.

[59] A. Popiel, E. Pragłowska, *Psychoterapia poznawczo-behawioralna*, „Psychiatria w Praktyce Klinicznej", nr 3/2009, s. 147.

[60] P. Bąbel, P. Ostaszewski, M. Suchowierska, *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*, Gdańsk-Sopot 2014, s. 78.

[61] K. Nadachewicz, *Zachowania …*, *op. cit.*, s. 122.

[62] G. Jagielska, *Objawy …*, *op. cit.*, s. 93.

A. Analiza, kto przebywał w pobliżu dziecka, w jakiej odległości, jakie czynniki i bodźce mogły wywołać określone zachowanie, np. może hałas, zapach czy bodźce wzrokowe. Analizuje się też czego domagało się dziecko, w jakim było nastroju oraz czego od niego się oczekiwało (czy były jakieś zakazy, nakazy itp.),

B. Ocenia się samo zachowanie; kiedy się pojawiło, do kogo było skierowane, co miało na celu, jak długo trwało,

C. Analizuje się konsekwencje zachowania dziecka: co po danym zachowaniu nastąpiło, co się zmieniło; jak zachowała się osoba, która była świadkiem (np. nasza złość po problemowym zachowaniu dziecka może być dla niego zachowaniem „przyjemnym", pożądanym przez niego). Ważne jest, że dziecko nie powinno się uczyć, że krzyk jest najlepszą metodą do uzyskania tego, czego się chce.

Należy jednak mieć świadomość, że w tym podejściu opiekun skupia się na zmianie powierzchownych zachowań. Techniki te są skuteczne, ale polegają na warunkowaniu, powtarzaniu, utrwalaniu i dlatego mogą nie rozwijać podstawowych funkcji poznawczych, językowych i społecznych. Należy uzupełniać metodę behawioralną komponentem terapii o charakterze emocjonalnym[63]. Z pewnością nie można wykorzystywać tylko strategii behawioralnych i opierać się na warunkowaniu zachowań dziecka. Trzeba również, a może przede wszystkim pracować nad wytworzeniem relacji – więzi emocjonalnej i dopiero na bazie znaczącej dla dziecka relacji można stosować metodę behawioralną.

Jedna z technik pochodząca z obszaru psychologii behawioralnej to system żetonowy. Należy go wprowadzić poprzez precyzyjne opisanie zasad. Przede wszystkim trzeba opisać niepożądane zachowanie wraz z informacją, kiedy się pojawia, jak często i w jakich okolicznościach. System należy stosować do jednego lub maksymalnie trzech wybranych zachowań dziecka autystycznego, a im młodsze dziecko, tym zachowań objętych systemem powinno być mniej. W ten sposób dziecko łatwiej przyswoi sobie zasady oraz łatwiej je opanuje. Następnie zachowaniu niepożądanemu przeciwstawiamy zachowanie oczekiwane, akceptowalne. Robimy to tak, by opisy zachowań – pozytywnego i negatywnego, były dla dziecka zrozumiałe i, co ważne, formułowane w sposób życzliwy ze wskazaniem konkretnego oczekiwanego zachowania. Dziecko musi wiedzieć, czego oczekuje opiekun. Każdemu zachowaniu przypisujemy wartość punktową i ustalamy, ile razy dziennie zachowanie ma wystąpić. Za pozytywne zachowanie uczeń otrzymuje żeton, który jest odpowiednio wyeksponowany w klasie lub na osobistej tablicy ucznia. Żetony powinno się przyznawać od razu po właściwym zachowaniu. Za określoną ilość żetonów dziecko otrzymuje nagrodę, która może mieć charakter materialny, ale przede wszystkim powinny mieć charakter niematerialny (np. ulubione aktywności, dodatkowy czas na przyjemności, upragniony sposób spędzania wolnego czasu, zwolnienie z pewnych obowiązków itd.). Nagrody należy również zróżnicować na małe, śred-

[63] S. Greenspan, S. Wieder, *Dotrzeć ..., op. cit.*, s. 257.

nie, duże. Dziecko samo decyduje, czy wykorzysta żetony lub punkty na mniejszą nagrodę, czy zbiera na większą. Warto zachęcać dziecko „do zbierania żetonów w celu uzyskania większej nagrody, gdyż uczy to odraczania gratyfikacji i gospodarności. Na początku stosowania metody warto jednak nagradzać za mniejszą liczbę żetonów, tak by uczeń na koniec dnia został doceniony. Trzeba pamiętać, że nagrody muszą być tak dobierane, aby były dostatecznie atrakcyjne dla dziecka i dlatego warto je od czasu do czasu zmieniać”[64].

Problemy, z którymi spotykamy się w pracy z dzieckiem z autyzmem i ZA są bardzo zbliżone, choć często mogą się różnić nasileniem. Ważne jest, że zarówno wychowywanie, jak i edukowanie dziecka autystycznego są ze sobą ściśle powiązane. „Dziecko autystyczne, tak jak dziecko zdrowe, dla rozwoju fizycznego i psychicznego potrzebuje miłości, poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, poszanowania jego intymności i godności, respektowania jego praw i zaspokojenia potrzeb[65]”. Akceptacja oznacza godzenie się na przejawiane zaburzenia w zachowaniu oraz w tolerancji na okresowe zaburzenia nastroju, natomiast poczucie bezpieczeństwa – stałe środowisko, otoczenie, gdzie wszystkie przedmioty mają swoje określone miejsce, a stale powtarzane czynności odbywają się w tym samym miejscu; ludzie zaś zachowują się według stałych zasad i reguł, tak by ich zachowanie było przewidywalne w danej sytuacji. Przy czym zarówno wychowywanie, jak i nauczanie dziecka autystycznego wymaga zarówno dużo cierpliwości, elastyczności i konsekwencji, a jednocześnie stosowania metody prób i błędów. Bez wątpienia przydatne mogą się okazać zaprezentowane strategie radzenia sobie z dzieckiem autystycznym w przedszkolu. Wzajemnie się uzupełniają, tworząc przydatne narzędzie do pracy z małym dzieckiem ze spektrum autyzmu.

## LITERATURA:

[1] Atwood T., *Zespół Aspergera*, przeł. M. Łamacz, Poznań 1998.

[2] Bąbel P., Ostaszewski P., Suchowierska M., *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*, Gdańsk-Sopot 2014.

[3] Beck J. S., *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe*, przeł. M. Cierpisz, Kraków 2005.

[4] Błeszyński J., *Mowa i język dzieci z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, Słupsk 1998.

[5] Bobkowicz-Lenartowska L., *Autyzm dziecięcy, zagadnienia diagnozy i terapii*, Kraków 2005.

[64] K. Nadachewicz, *Zachowania …*, *op. cit.*, s. 121-122.
[65] G. Jagielska, *Objawy …*, *op. cit.*, s. 91.

[6] Delacato C. H., *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*, przeł. M. Główczak, Warszawa 1995.

[7] Greenspan S., Wieder S., *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązywać relacje, komunikować się i myśleć*, przeł. D. Braithwaite, Kraków 2014.

[8] Jackson L., *Świry, dziwadła i Zespół Aspergera*, przeł. E. Niezgoda, Warszawa 2005.

[9] Jagielska G., *Dziecko z Autyzmem i Zespołem Aspergera w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Warszawa 2010.

[10] Jagielska G., *Objawy autyzmu dziecięcego* [w:] J. Komender, G. Jagielska, A. Bryńska, *Autyzm i Zespół Aspergera*, Warszawa 2009, s. 33-50.

[11] Nason B., *Porozmawiajmy o autyzmie*, przeł. A. Haduła, Kraków 2017.

[12] Odowska-Szlachcic B., *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Gdańsk 2010.

[13] Pisula A., Kołakowski A., *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Gdańsk 2018.

[14] Pisula E., *Autyzm u dzieci. Diagnoza Klasyfikacja Etiologia*, Warszawa 2000.

[15] Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańsk 2005.

[16] Randall P., Parker J, *Autyzm. Jak pomóc rodzinie?*, przeł. S. Pikiel, Gdańsk 2010.

[17] Seligman M., Walker E., Rosenhan D., *Psychopatologia*, Poznań 2003.

**Czasopisma:**

[18] Bryńska A., Lipińska E., Matelska M., *Objawy obsesyjno-kompulsyjne, tiki, stereotypie ruchowe czy dążność do zachowania stałości otoczenia? Występowanie powtarzalnych aktywności u pacjentów z całościowymi zaburzeniami rozwoju – opis przypadków*, „Psychiatria Polska", nr 5/2011.

[19] Grabińska M., Talar A. D., Kurylak A., Kaźmierczak M., Zreda-Pikies A., Wróbel-Bania A., *Społeczne funkcjonowanie dziecka z autyzmem*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa", nr 3/2013.

[20] Nadachewicz K., *Zachowania trudne dzieci autystycznych – sposoby przezwyciężania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", nr 1/2018.

[21] Popiel A., Pragłowska E., *Psychoterapia poznawczo-behawioralna*, „Psychiatria w Praktyce Klinicznej", nr 3/2009.

[22] Rybka A., *Historia poszukiwań odpowiedzi na pytanie o istotę autyzmu*, „Psychologia rozwojowa", nr 1/2014.

[23] Siegel K., *Echolalia w mowie dziecka z całościowymi zaburzeniami rozwoju. Sposób na ucieczkę czy na komunikację?*, „Studia Pragmalingwistyczne", nr 4/2012.

[24] Stachowicz J., *Zespół Aspergera a kompetencje społeczne*, „Zeszyty Naukowe WSSP", T.16/2013.

[25] Szamania L., *Etiologia zaburzeń spektrum autyzmu – przegląd koncepcji*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej", nr 11/2015.

**Zasoby internetowe:**

[26] Skawina B., *Autyzm i Zespół Aspergera. Objawy, przyczyny, diagnoza i współczesne metody terapeutyczne*, [https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Husar7/subor/Skawina.pdf] – 24.08.2019.

## STRESZCZENIE

**Dziecko ze spektrum autyzmu w przedszkolu – strategie radzenia sobie z uczniem autystycznym i z Zespołem Aspergera**

Przedmiotem artykułu jest pokazanie strategii radzenia sobie z dzieckiem autystycznym w przedszkolu. Celem opracowania jest pogłębienie świadomości na temat zaburzeń dzieci ze spektrum autyzmu i objawów trudnych zachowań. Artykuł obejmuje prezentację kryteriów diagnostycznych oraz koncepcji zaburzeń ze spektrum autyzmu. Przedstawione zostały najważniejsze objawy pojawiające się u dzieci autystycznych w wieku przedszkolnym. Omówiono dwie strategie radzenia sobie z zachowaniami dzieci ze spektrum: metoda DIR/Floortime (bazuje na budowaniu więzi i rozwoju społeczno-emocjonalnym) oraz metoda behawioralna z zastosowaniem analizy zachowania oraz technik modyfikujących reakcje niepożądane. Zasadniczym wnioskiem płynącym z artykułu jest, że dziecko z ASD wymaga dostosowania procesu edukacyjno-terapeutycznego do jego możliwości oraz do specyficznych symptomów. Przydatne mogą okazać się omówione strategie radzenia sobie, które się wzajemnie uzupełniają.

**Słowa kluczowe**: autyzm, Zespół Aspergera, dziecko ze spektrum autyzmu w przedszkolu, metoda DIR/Floortime, metoda behawioralna

## SUMMARY

**Autism spectrum child in preschool – strategies for dealing with an autistic children and with Asperger Syndrome**

The subject of the article is to show strategies for dealing with an autistic child in preschool. The aim of the study is to raise awareness about autism spectrum disorders and symptoms of difficult behawior. The article includes presentation of diagnostic criteria and concepts of autism spectrum disorders. Were presented the most important symptoms appearing in autistic preschool children. Two strategies for dealing with the behavior of children from the spectrum were discussed: the DIR / Floortime method (based on building relationships and socio-emotional development) and the behavioral method using behavior analysis and techniques to modify adverse reactions. The main conclusion of the article is that a child with ASD requires adaptation of the educational and therapeutic process to its capabilities and specific symptoms. These coping strategies that complement each other may be useful.


**Key words**: autism, Asperger Syndrome, autism spectrum child in kindergarten, DIR / Floortime method, behavioral method.

Danuta Sadownik
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Gry jako narzędzie w psychoterapii i terapii pedagogicznej dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych

Przedmiotem mojego zainteresowania są gry jako narzędzie w pracy terapeutycznej z dziećmi przedszkolnymi i wczesnoszkolnymi. Znane od tysięcy lat, służyły różnym celom – bawiły, uczyły strategii wojennych, biznesowych i społecznych, wypełniały czas, radowały, ale i otumaniały doprowadzając wielowiekowe fortuny do upadku. Dostojne na dworach i w pałacach, powszechne wśród ludu, rozwojowe, zmieniały się wraz z upływem czasu, albowiem potrafiły doskonale dostosować się do otaczającej je rzeczywistości. Pomocne w wojennych okopach i przydatne w czas pokoju. Były, są i będą doskonałym narzędziem we właściwych rękach. W przemyślany sposób dobrane do zamierzonego celu będą wspierały założony plan, ale przypadkowo użyte mogą służyć jedynie marnowaniu czasu i rozpraszaniu wychowanka. Ich znacząca różnorodność daje wielorakie możliwości doświadczania edukacyjnych i społecznych ról pod opieką terapeuty, wychowawcy, rodzica.

W kontekście terapii dorosłych psychoterapię definiuje się jako specyficzną interakcję zachodzącą między dwoma (lub więcej) jednostkami, w której jedna osoba (pacjent/klient) szuka pomocy w rozwiązaniu konkretnego problemu, a druga (terapeuta) zapewnia warunki niezbędne do zmniejszenia dolegliwości psychicznych pacjenta i polepszenia jego codziennego funkcjonowania[1]. W przypadku pracy z dzieckiem należy wziąć pod uwagę również udział rodziców, a niejednokrotnie całej rodziny w procesie terapeutycznym. Istotnym elementem jest także różnica wynikająca z woli udziału w zajęciach. Osoba dorosła podejmuje własną aktywność dobrowolnie, zaś dziecko najczęściej poddaje się decyzjom rodziców, nauczycieli, opiekunów. Ma to niebagatelne znaczenie motywacyjne i przeniesienie na skuteczność osiąganych efektów.

[1] A. Kazdin, J.Weisz, *Kontekst i źródła opartych na dowodach metod psychoterapii dzieci i młodzieży* [w:] A. Kazdin, J.Weisz (red.), *Psychoterapia dzieci i młodzieży*, Kraków 2006, s. 10.

Terapią pedagogiczną nazywamy całokształt oddziaływań pedagogicznych stosowanych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Oddziaływania te mają charakter zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowanych z jednej strony – na usprawnienie zaburzonych funkcji (korekcja), z drugiej zaś – na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się, tak aby mogły być wsparciem dla funkcji zaburzonych lub mogły je zastąpić (kompensacja)[2]. W niniejszym artykule nie będę skupiała się na różnicach pomiędzy terapią pedagogiczną i psychoterapią dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych, ponieważ nie jest to moim celem, każda bowiem trudność edukacyjna przynosi ze sobą emocjonalne doznania, a radość z sukcesu wywołuje u wychowanka pragnienie dalszej, czasami nawet żmudnej pracy. Moim zadaniem jest przedstawienie zastosowania różnorodnych gier dla wzmocnienia procesu stabilnego, pełnego przyjemności, poznawania nowych nawyków. Dziecko uczy się poprzez zabawę i poszukuje ciekawych dróg do osiągania celów, stąd pojawiająca się konieczność dopasowania różnorodnych metod, technik, narzędzi i form do specyficznych dysfunkcji bądź niepełnosprawności wychowanka. Jedne z nich będą bowiem usprawniały zaburzone funkcje inne zaś wspomagały i rozwijały działanie kompensacyjne. Odpowiednio dobrana gra edukacyjna jest w stanie zastąpić żmudne i niestety często nudne powtarzanie czynności, włączając dziecięcą motywację opartą na zainteresowaniu czy fascynacji zabawą.

Proces terapeutyczny obejmuje kilka kolejnych faz:

- identyfikacja dysfunkcji,
- ocena dysfunkcji,
- zawarcie sojuszu terapeutycznego,
- ukierunkowanie terapii,
- motywacja do aktywnego udziału,
- wypracowanie samodzielnej drogi (wyjście z terapii).

Każdy z tych etapów wymaga specjalnej uważności ze strony terapeuty jak i pozostałych osób związanych z dzieckiem – rodziców, dziadków, rodzeństwa, nauczycieli, wychowawców. Podczas trwającego kilkadziesiąt minut spotkania prowadzący jest w stanie zaobserwować pojawiające się zmiany lub ich brak, wskazać sposoby pracy z dzieckiem i zachęcić je do samodzielnej aktywności. Większość pracy spada jednak na rodziców czy opiekunów, stąd też z ulgą przyjmują oni propozycje zastosowania gier w pracy z własnym dzieckiem. Początkowo poznają je podczas zajęć z terapeutą, aby potem przenieść wykształcone nawyki do domu. Dzieci w większości z przyjemnością przychodzą na zajęcia, gdzie mogą zagrać w ciekawą zabawę, która również może pełnić funkcję nagrody po nudnych, ale koniecznych ćwiczeniach. W oczekiwaniu na rozgrywkę wychowanek wykonu-

[2] E. Skorek, *Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*, [w:] E. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, Kraków 2016 s. 9.

je polecone mu zadanie w znacznym skupieniu, aby nie marnować czasu na dystraktory.

W każdej z faz procesu terapeutycznego możemy zastosować właściwą grę:

- identyfikacja i ocena dysfunkcji – dziecko będąc skupionym na zasadach gry i wykonywaniu zalecanych czynności pokazuje naturalne zdolności i umiejętności, a także dysfunkcje i problemy. Bywa podenerwowane, zirytowane, podekscytowane, zadowolone. Używa znanych sobie schematów, ale i odkrywa drogi twórczego myślenia. Dobry obserwator może swobodnie odnotować poszczególne aspekty ryzyka specyficznych trudności bądź pojawiające się możliwości;
- zawarcie sojuszu terapeutycznego – bardzo ważna faza, w której terapeuta i podopieczny (a także jego rodzice) akceptują się wzajemnie. Jeśli to nie nastąpi, proces będzie miał niewielkie szanse powodzenia. Dziecko będzie unikało spotkań, używając bogatego pakietu wymówek i stosując mechanizmy ochronne, które w przyszłości mogą stać się nieuświadamianymi nawykami (na przykład ucieczkowymi). Rodzice ocenią terapię jako nieskuteczną, a prowadzący odczuwając opór wobec klientów może traktować wychowanka automatycznie, a nawet z niechęcią, co jak nietrudno się domyślić przyniesie przedmiotowe podejście do relacji. Dlatego też czasami warto przeznaczyć czas na rozegranie ciekawej gry, nawet jeśli nie ma ona bezpośredniego zastosowania edukacyjnego dla dysfunkcji, z którą uczestnik pracuje;
- ukierunkowanie terapii – w tej fazie gry stosujemy jako wzmocnienie innych technik pracy z wychowankiem. Dobieramy je uwzględniając cel edukacyjny, wychowawczy, terapeutyczny i społeczny. Obserwujemy w jaki sposób dziecko włącza się do zadań, w razie potrzeby zmieniamy zestaw ćwiczeń;
- motywacja do aktywnego udziału - ta faza jest dynamiczna. Prowadzący stosuje gry dla zmotywowania podopiecznego dostosowując je w zależności od nastroju dziecka, pory dnia czy trudności zadań podstawowych;
- wypracowanie samodzielnej drogi (wyjście z terapii) – udział w terapii nie jest kontraktem całożyciowym, w związku z tym po zrealizowaniu podstawowych celów, nasz podopieczny będzie musiał samodzielnie żyć, stosując (bądź nie, co też często ma miejsce) poznane podczas terapii sposoby funkcjonowania w otaczającej go rzeczywistości społecznej czy edukacyjnej. Przed zakończeniem cyklu spotkań wspólnie z rodzicami dziecka wybieramy gry i zabawy zalecane na najbliższy czas, po to by wychowanek zamienił nawyk udziału w zajęciach w gabinecie terapeutycznym na mechanizm samodzielnej pracy w gronie rodzinnym. Gry sprzyjają wspólnemu działaniu bez stygmatyzowania ucznia jako osoby edukacyjnie niewydolnej.

Przyjrzyjmy się zatem obszarom, w których zarówno pedagog terapeuta jak i socjoterapeuta czy psychoterapeuta mogliby wykorzystać gry jako narzędzia swojej pracy. Jednym z pierwszych obszarów jest powszechna wśród uczniów dysleksja. M. Bogdanowicz w swoich pracach powołuje się na definicję Samuela Ortona z roku 1994, która brzmi: *Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego*[3]. Według Marty Bogdanowicz[4] wyróżniamy następujące typy dysleksji:

- dysleksja typu wzrokowego, u której podłoża leżą zaburzenia percepcji i pamięci wzrokowej, powiązane z zaburzeniami koordynacji wzrokowo-ruchowej i wzrokowo-przestrzennej,
- dysleksja typu słuchowego, uwarunkowana zaburzeniami percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy, najczęściej powiązana z zaburzeniami funkcji językowych,
- dysleksja integracyjna, kiedy to poszczególne funkcje nie wykazują zakłóceń, zaburzona jest zaś ich koordynacja,
- dysleksja typu mieszanego, gdy występują zarówno w percepcji słuchowej, percepcji wzrokowej wyrazów, wzrokowej pamięci sekwencyjnej, pamięci wzrokowo-słuchowej, jak i wyobraźni przestrzennej.

Dla wskazania rodzaju poszczególnych trudności na ogół przyjmuje się cztery pojęcia. Są to:

- dysleksja – rozumiana jest jako specyficzne trudności w czytaniu,
- dysortografia – trudności w pisaniu, przejawiające się popełnianiem różnego typu błędów ortograficznych,
- dysgrafia – zniekształcenie strony graficznej pisma,
- dyskalkulia – trudności w nauce matematyki[5].

Dysfunkcje te bardzo często powiązane są z innymi, takimi jak:

- zaburzenia artykulacji,
- zaburzenia orientacji przestrzennej,
- zaburzenia lateralizacji,
- zaburzenia rozwoju ruchowego,
- nadpobudliwość psychoruchowa.

[3] M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji i dysortografii*, Gdańsk 2012, s. 8.
[4] M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria, diagnoza i terapia*, Warszawa 1990, s 11.
[5] E. Kalinowska, *Pojęcie dysleksji, jej rodzaje i przyczyny*, [w:] E. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, Kraków 2010, s. 24.

Jakby nie dość było problemów, które spotykają dzieci w okresie przedszkolnym i szkolnym, to dorzućmy jeszcze dolegliwości natury psychicznej i społecznej, których różnorodność bywa we współczesnych czasach nieograniczona. Spośród nich najczęściej występujące to:

- nieśmiałość,
- fobia szkolna,
- fobia społeczna (szerzej rozumiana),
- depresja – zataczająca szerokie kręgi w gronie coraz młodszych wychowanków.

Aby właściwie dobrać narzędzie do zamierzonych celów, warto zwrócić uwagę na obszary i cechy, które chcemy kształtować bądź zmieniać czy nawet eliminować w procesie terapeutycznym. Nacisk kładzie się na to jak pacjent się czuje (afekt), myśli (procesy poznawcze), działa (zachowania).

Wykorzystując grę jako metodę pracy możemy modelować następujące cechy dziecka:

- pewność siebie,
- pokorę wobec porażki,
- cierpliwość,
- skupienie na detalach i zadaniach,
- uczenie się nowych rzeczy z lekkością,
- współpraca,
- rywalizacja,
- podejmowanie wyzwań,
- planowanie,
- łączenie faktów, wyciąganie wniosków,
- poszukiwanie twórczych rozwiązań,
- reagowanie na zaskoczenie,
- odkrywanie mocnych i słabych stron,
- przeżywanie i utrzymywanie relacji interpersonalnych,
- rozwój intelektualny,
- logiczne myślenie,
- spostrzegawczość,
- bezpieczne przeżywanie sytuacji trudnych,
- umiejętności grafomotoryczne,

- poruszanie się w przestrzeni,
- stosowanie technologii informacyjnej,
- strategiczne myślenie,
- poszanowanie ustalonych norm

oraz wiele innych.

Pozostaje nam tylko zaplanować jakie gry zamierzamy wykorzystać, aby móc korygować, bądź rozwijać poszczególne zdolności i umiejętności wychowanka. Żyjemy w dogodnych czasach, nie musimy już sami wymyślać, opracowywać i ręcznie wykonywać plansz, pionków i programów komputerowych. Dziś na rynku pomocy edukacyjnych są dostępne narzędzia, które możemy wykorzystać w całości, albo modyfikować według potrzeb wychowanka i własnych.

Gry możemy sklasyfikować biorąc pod uwagę sposób ich przeprowadzenia bądź też środki wykorzystane do realizacji, np.:

- terenowe – harcerskie, ruchowe, z odgrywaniem wyznaczonych ról (np. RPG, gra miejska),
- edukacyjne – ćwiczenie umiejętności, Master mind, scrabble,
- gry społeczne – w dom, w wojnę, w sklep,
- planszowe/stolikowe – chińczyk, warcaby, puzzle,
- karciane – Czarny Piotruś, Uno, Dixit, Dooble,
- papierowe – krzyżówki, państwa/miasta, rebusy itp.,
- kościane – domino, story cubes, kości, mahjong,
- komputerowe – strategiczne, logiczne, strzelanki, symulacyjne, fabularne,
- sprawnościowe – skakanka, sznurki i dziurki, bierki,
- logiczne – szachy, łamigłówki,
- wiedzy – trivia, 5 sekund,
- psychologiczne – Odkrycia, Zgadnij kto, Góra uczuć,
- strategiczne – Bitwa morska,
- negocjacyjne – Kto da więcej, Tajemnicza wyspa,
- motywacyjne – Kto szybszy?,
- ekonomiczne – sklep, C.V, Chłopska szkoła biznesu – dla starszych dzieci,
- językowe – Angielski dla dzieci.

Podsumowując warto zwrócić uwagę na fakt, iż metoda gier i grywalizacji posiada swoje mocne i słabe strony. Dobrą jest jej atrakcyjność i niewymuszony proces poznawczo-terapeutyczny, zaś jedną ze słabych konieczność zmieszczenia się w określonym czasie oraz to, że większość z nich wymaga większego składu osobowego, co nie zawsze jesteśmy w stanie zastosować podczas pracy z uczniem, który wymaga indywidualnego podejścia. Przeciwnicy mogą też zarzucić, że zwykle rozgrywce towarzyszy rywalizacja, postrzegana przez wielu jako sytuacja trudna, niesprzyjająca harmonijnemu rozwojowi dziecka. Pozwolę się nie zgodzić z tą opinią – dziecko bowiem żyje w realnym świecie, któremu jak najbardziej towarzyszy współzawodnictwo, agresja i przemoc. Rolą terapeuty jest bezpieczne dozowanie doświadczeń (np. metodą prób i błędów), które dziecko zdobywa w gabinecie, po to by w otaczającym świecie mogło zeń korzystać dla własnej ochrony. Istotnym jest też omówienie gry zarówno przed jej wprowadzeniem, celem ustalenia klarownych zasad, jak i po jej zakończeniu aby uświadomić wychowankowi, czemu dokładnie służyła wybrana rozgrywka. Można spotkać się bowiem z zarzutami ze strony rodziców, że dziecko podczas zabawy marnuje czas przeznaczony na terapię.

Thomas Edison powiedział: *Nie przepracowałem ani jednego dnia w swoim życiu. Wszystko co robiłem, to była przyjemność.* Dzięki metodom, które w ciekawy sposób kształtują pożądane społecznie i osobowościowo cechy wychowanka, zarówno uczeń jak i terapeuta czy wychowawca, mogą zgodzić się z genialnym wynalazcą.

## LITERATURA:

[1] M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria, diagnoza i terapia*, Warszawa 1990.

[2] M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji i dysortografii*, Gdańsk 2012.

[3] E. Kalinowska, *Pojęcie dysleksji, jej rodzaje i przyczyny*, [w:] E. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, Kraków 2010.

[4] A. Kazdin, J. Weisz, *Kontekst i źródła opartych na dowodach metod psychoterapii dzieci i młodzieży* [w:] A. Kazdin, J. Weisz (red.), *Psychoterapia dzieci i młodzieży*, Kraków 2006.

[5] E. Skorek, *Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć*, [w:] E. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna. Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, Kraków 2016.

## STRESZCZENIE

**Gry jako narzędzie w psychoterapii i terapii pedagogicznej dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych**

Znane od tysięcy lat, służyły różnym celom – bawiły, uczyły strategii wojennych, biznesowych i społecznych, wypełniały czas, radowały, ale i otumaniały doprowadzając wielowiekowe fortuny do upadku. Dostojne na dworach i w pałacach, powszechne wśród ludu, rozwojowe, zmieniające się wraz z upływem czasu, albowiem potrafiły doskonale dostosować się do otaczającej je rzeczywistości. Pomocne w wojennych okopach i przydatne w czas pokoju. Były, są i będą doskonałym narzędziem we właściwych rękach. Gry, bo o nich tu mowa mogą być doskonałym narzędziem terapeutycznym. Właściwie dobrane do zamierzonego celu będą wspierały założony plan, ale przypadkowo użyte mogą służyć jedynie marnowaniu czasu i rozpraszaniu wychowanka. Ich znacząca różnorodność daje wielorakie możliwości doświadczania edukacyjnych i społecznych ról pod opieką terapeuty, wychowawcy, rodzica.


**Słowa kluczowe**: gry terapeutyczne, terapia pedagogiczna, psychoterapia.


## SUMMARY

**Games as a tool in psychotherapy and pedagogical therapy of preschool and early school children**

Known for thousands of years, they served various purposes – they entertained, taught war, business and social strategies, filled time, rejoiced, but were bemused, leading centuries of fortune to collapse. Dignified at courts and palaces, widespread among the people, developmental, changing with the passage of time, because they were able to perfectly adapt to the surrounding reality. Helpful in war trenches and useful in peace time. They were, are and will be an excellent tool in the right hands. Games, because we are talking about them here, can be a great therapeutic tool. Properly selected for the intended purpose they will support the assumed plan, but accidentally used can only be used to waste time and distract the ward. Their significant diversity gives many opportunities to experience educational and social roles under the care of a therapist, educator and parent.


**Key words**: therapeutic games, pedagogical therapy, psychotherapy.

Beata Owczarczyk
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Trudności w uczeniu się matematyki uczniów klas 1-3

## WSTĘP

Niezaprzeczalnym jest fakt, iż matematyka jest królową nauk. Jej narzędzia przydatne są w szeregu innych nauk, np. ekonomii, zarządzaniu, psychologii, geografii, chemii, czy fizyce. W zasadzie w każdej nauce, w której dokonuje się jakichkolwiek obliczeń. Stąd tak istotne jest nauczanie matematyki. Powstaje jednak pytanie, czy można się jej nauczyć na każdym etapie edukacji, czy też istotne jest, aby zgłębiania jej tajników rozpocząć od najmłodszych lat. Uczeń, który ma problemy z matematyką, wyrabia w sobie niechęć do jej uczenia się, co z kolei prowadzi do jeszcze większych trudności. Poza tym, ważne jest również to, dlaczego tak wielu uczniów, a później dorosłych ma takie problemy z jej przyswojeniem. Jakie czynniki decydują o tym, że dla jednych matematyka jest niezwykle prosta, podczas gdy dla innych stanowi barierę nie do przejścia.

Zdaniem autora ważne jest odpowiednie rozpoczęcie „przygody" z matematyką na samym początku edukacji matematycznej. Uczeń, który na tym etapie będzie miał już braki, nie będzie ich w stanie nadrobić w późniejszym etapie. Można zatem powiedzieć, że wszelkie niepowodzenia w uczeniu się matematyki mają swój zaczątek w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Dlatego też autor zainteresowała się tym zagadnieniem i zaczął zgłębiać zarówno przyczyny trudności w uczeniu się matematyki najmłodszych uczniów, jak też i sposoby ich przezwyciężania.

Celem niniejszego artykułu jest próba zdiagnozowania trudności uczniów klas 1-3 w uczeniu się matematyki. Równie jednak istotne jest przedstawienie, w jaki sposób zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą przezwyciężyć te trudności, by nauka matematyki była bardziej efektywna i nie stanowiła istotnej bariery w zdobywaniu wykształcenia. Zrealizowanie powyższego celu było możliwe dzięki studiom literaturowym oraz wykorzy-

staniem faktu, że autor jest czynnym zawodowo nauczycielem matematyki w klasach 4-8 szkoły podstawowej.

Teza, jaka przyświecała autorowi w pisaniu tego artykułu to: trudności w uczeniu się matematyki wynikają z wszelkich problemów pojawiających się na początkowym etapie nauczania. Biorąc pod uwagę wszelkie egzaminy końcowe, czy to po szkole podstawowej, gimnazjum, czy też szkole średniej, można zauważyć, iż matematyka nie jest ulubionym przedmiotem uczniów. Ponadto, duży odsetek uczniów osiąga bardzo niskie wyniki w porównaniu z innymi przedmiotami obowiązkowymi. Stąd też warto przyjrzeć się bliżej przyczynom powstania takiego stanu rzeczy.

## 1. PRZEGLĄD LITERATURY Z ZAKRESU RODZAJÓW TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ MATEMATYKI

Matematyka jest przedmiotem, który nie jest lubiany przez większość uczniów, a dodatkowo sprawia szereg trudności w opanowaniu wiedzy z jej zakresu. W zawiązku z tym, warto się zastanowić, co jest tego przyczyną.

Próby zdefiniowania trudności związanych z uczeniem się matematyki przez dzieci miały miejsce już w latach 60. XX w. W samej literaturze przedmiotu można spotkać się z szeregiem różnorodnych pojęć opisujących to zagadnienie. W pedagogice i psychologii edukacyjnej można spotkać się z terminem trudności, niepowodzenia (z ang. *difficulties*). W naukach psychologicznych związanych z naukami medycznymi występuje pojęcie zaburzenie (z ang. *disorder*). Natomiast badacze reprezentujący podejście poznawcze i rozwojowe stosuje termin zaburzona zdolność, dysfunkcja, upośledzenie (z ang. *disability*), a w neuropsychologii – dyskalkulia rozwojowa (z ang. *developmental dyscalculia*)[1].

Bez względu na to, jakiego terminu będzie się używać, należy wskazać, co tak naprawdę zalicza się do trudności. I. Bednarek wskazuje, że do najważniejszych grup trudności należą[2]:

- Trudności dotyczące specyfiki samego przedmiotu. Ujęcie zależności w języku matematycznym jest dość trudne, gdyż uczeń musi nabyć umiejętność syntezy, analizy oraz abstrahowania. Niestety ta część wiedzy, która wymaga encyklopedycznego ujęcia, jest szybko zapominana, stąd należy pracować na lekcjach przy wykorzystaniu metod aktywizujących.
- Trudności w uczeniu się matematyki wynikające z braków w wiadomościach. Nie można otrzymać spójnej konstrukcji wiedzy, jeżeli brak jest podstaw lub pewnych fragmentów wiedzy. Taki stan rzeczy prowadzi do tego, że uczeń nie dostrzega wówczas powiązań pomiędzy poszczególnymi częściami, a co za tym idzie ma trudności w zapamiętywaniu materiału. Poza tym, istotne jest również to, że nie dostrzega on związku

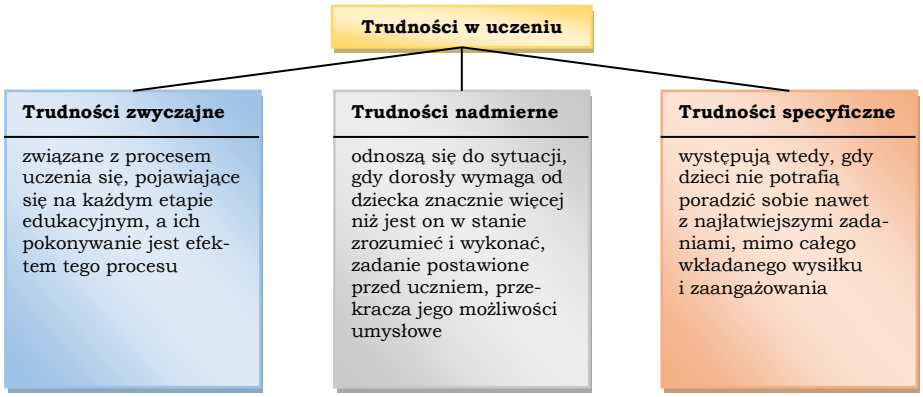
[1] [http://www.matematykadlawszystkich.pl/mednr2/Kowalczyk.pdf] – 31.07.2019.
[2] [http://www.sp3bogatynia.pl/pliki/trudnosci_w_uczeniu.pdf] – 31.07.2019.

matematyki z innymi dziedzinami, np. fizyką, chemią, informatyką czy nawet życiem codziennym.

- Trudności szkolne – odnoszące się do pracy nauczyciela, czyli nieodpowiednie metody i środki pracy wykorzystywane przez nauczyciela do przekazywania wiedzy matematycznej oraz źle dobrane treści matematyczne do możliwości ucznia.
- Psychologiczne przyczyny trudności. Jedną z nich jest dyskalkulia.

Biorąc pod uwagę powyższe, widać, że u podłoża trudności matematycznych leży szereg czynników. Wzajemnie one na siebie oddziałują i mogą być od siebie zależne. Warto przy tym pamiętać, że dużą rolę w tym zakresie pełni osoba nauczyciela. Już przepisy prawne narzucają, aby wymagania edukacyjne dostosować do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia[3].

Same trudności w uczeniu się matematyki można podzielić na 3 grupy, co zostało zawarte na rys. 1.




**Rysunek 1. Rodzaje trudności w uczeniu się**

Źródło: [http://www.centrumincorpore.pl/oferta-incorpore/43-oferta/356-terapia-trudnosci-w-uczeniu-sie-matematyki] – 13.08.2019.

Powyższa klasyfikacja jest zbliżona do tej podawanej przez I. Bednarek i wyraźnie wskazuje, jak bardzo złożone są trudności związane z uczeniem się, w tym szczególnie matematyki. Ponadto, widać, że dotyczą one różnych aspektów funkcjonowania ucznia w szkole.

Cześć naukowców wskazuje, że ma się do czynienia tylko z trudnościami zwyczajnymi i specyficznymi. Pierwsze są czymś naturalnym w procesie nauczania i dobrze, jeżeli dziecko napotyka takie trudności, gdyż to

[3] Art. 2. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2019 r. poz. 373).

rozwija jego zdolności umysłowe. Ważne jednak jest przy tym, aby uczeń był w stanie te trudności pokonać. Drugie pojawiają się wówczas, gdy mimo włożonego wysiłku dziecko nie jest w stanie samo sobie z nimi porodzić, nawet w przypadku łatwych zadań. Nie potrafi zrozumieć ich matematycznego sensu i nie dostrzega zależności między liczbami[4]. Bez względu na to jaką przyjmie się klasyfikację, to obejmuje ona trudności, które są zależne od ucznia bądź też nie, zależne od nauczyciela lub nie. By proces uczenia się przebiegł jak najbardziej wydajnie, musi wstąpić interakcja pomiędzy wszystkimi uczestnikami tego procesu. Zatem, muszą oni ściśle ze sobą współpracować. Istotną rolę w procesie nauczania pełnią również rodzice, którzy powinni wspierać swoje dzieci i nauczyciela w procesie uczenia. Szczególnie jest to istotne w początkowym etapie – nauczaniu zintegrowanym, gdzie dziecko uczy się być uczniem oraz uczy się jak się uczyć. Należy przy tym pamiętać, że mimo całego wysiłku włożonego ze wszystkich stron, niestety mogą się pojawić różnego rodzaju trudności, mogące wyniknąć z różnych zaburzeń.

Wśród zaburzeń zdolności matematycznych L. Košč wymienia[5]:

- akalkulię – jest to pełna utrata zdolności liczenia,
- kalkulastenię – obejmuje opóźnienia w opanowaniu wiadomości i umiejętności z matematyki przy normalnym poziomie zdolności matematycznej i inteligencji,
- dyskalkulię rozwojową – to różnorodne zaburzenia umiejętności matematycznych na tle organicznych uszkodzeń mózgu, niemniej jednak ogólny poziom umysłowy pozostaje w normie.

Podstawowe rodzaje dyskalkulii rozwojowej zostały zawarte w tab. 1.

Jak można zauważyć, dyskalkulia rozwojowa jest zaburzeniem, które może przybrać różną formę. Uczniowie nią dotknięci nie są w stanie przyswoić pewnych, nawet podstawowych umiejętności matematycznych niezależnie od tego, jak duży wysiłek włożą w naukę. Jednak nie wszystkie trudności wynikają z niezależnych od ucznia uwarunkowań, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszego artykułu.

[4] [http://www.profesor.pl/publikacja,17166,Artykuly,Trudnosci-w-uczeniu-sie-matematyki-uczniow-klas-I-III] – 28.07.2019.

[5] L. Košč, *Psychologia i patopsychologia zdolności matematycznych*, Wyd. Radia i Telewizji, Warszawa 1982, s. 12.

**Tabela 1. Rodzaje dyskalkulii rozwojowej**

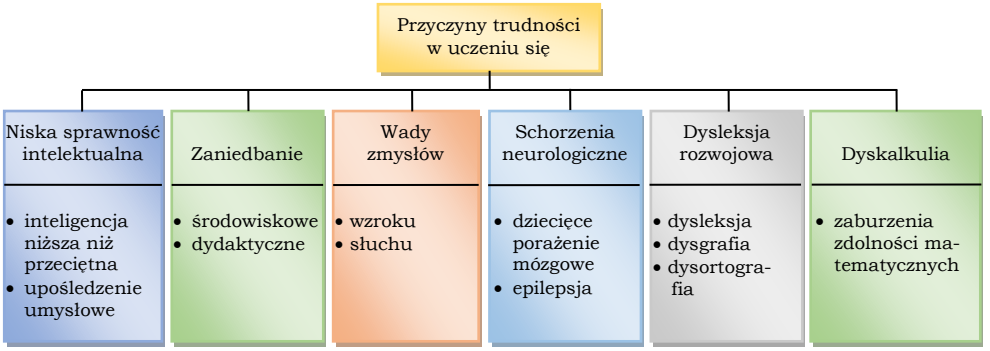
| *Rodzaj dyskalkulii* | *Charakterystyka* |
|---|---|
| werbalna (słowna) | Obejmuje zaburzenia umiejętności słownego uchwycenia zależności matematycznych, takich jak oznaczenia ilości i kolejności przedmiotów oraz liczebników, symboli działań i dokonań matematycznych, np. brak zdolności utożsamiania ilości z odpowiadającą jej liczbą. |
| praktognostyczna (wykonawcza) | Związana jest z trudnościami w manipulowaniu przedmiotami narysowanymi na papierze, na ekranie monitora komputerowego czy trzymanymi w dłoniach, np. kostki do gry. Uczeń nie potrafi również ułożyć patyczków czy kostek według ich wielkości, nie umie wskazać, które patyczki są jednakowe, które są cieńsze, czy grubsze. |
| leksykalna | Przejawia się brakiem lub znacznym ograniczeniem umiejętności czytania symboli matematycznych, cyfr, znaków działań. |
| graficzna | Związana jest z nieumiejętnością zapisywania symboli matematycznych, często połączona z dysgrafią i dysleksją liter. Przejawia się tym, że uczeń nie potrafi napisać dyktowanych nazw a nawet ich skopiować, np. liczbę 3652 pisze jako 3000, 600, 50, 2 lub 3000, 600, 52 bądź też wymyśla własne sposoby zapisu. |
| ideognostyczna (pojęciowo-poznawcza) | Obejmuje niezdolność zrozumienia pojęć i pewnych zależności matematycznych oraz wykonywania obliczeń w pamięci. Uczeń z reguły jest w stanie przepisać lub przeczytać liczby, niestety nie rozumie, co przeczytał lub napisał, np. umie zapisać dwanaście jako 12, ale nie wie, że jest to równoznaczne z $14 - 2$ lub $4 \cdot 3$. |
| operacyjna (czynnościowa) | Związana jest z zaburzeniami zdolności wykonywania operacji matematycznych. Uczeń zamienia operacje matematyczne w obrębie czterech podstawowych działań, na przykład wykonuje dodawanie zamiast mnożenia, odejmowanie zamiast dzielenia, może zastępować bardziej skomplikowane czynności prostszymi np. $12 + 12 = (10 + 10) + (2 + 2)$. Często uczniowie wolą obliczać pisemnie lub liczyć na palcach. |

Źródło: [http://poradnie.powiat.poznan.pl/puszczykowo/index.php?option=com_content&view=article&id=24:dyskalkulia-specyficzne-zaburzenia-umiejtnoci-arytmetycznych&catid=4:artykuy-ppp&Itemid=15] – 13.08.2019.

Trudności w uczeniu się matematyki zostały również opisane w międzynarodowych klasyfikacjach zaburzeń i chorób: europejskiej ICD-10[6] i amerykańskiej DSM-5[7]. I tak: ICD-10 nr F.81.2 to specyficzne zaburzenia umiejętności arytmetycznych, zaś DSM-5 nr 315.1 to zaburzenia matematyczne (z ang. *mathematics disorder*). W jednym i drugim przypadku dotyczą one pojęcia liczby, zapamiętywania faktów arytmetycznych, poprawnego i płynnego liczenia oraz poprawnego rozumowania matematycznego.

## 2. PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ MATEMATYKI UCZNIÓW W NAUCZENIU ZINTEGROWANYM

W poprzedniej części przedstawiono, z jakimi trudnościami spotyka się uczeń w procesie uczenia się matematyki. Warto jednak bliżej przyjrzeć się, jakie konkretne trudności matematyczne dotykają najmłodszych uczniów w nauczaniu zintegrowanym. Przyczyn niepowodzeń w uczeniu się matematyki można szukać w różnych aspektach, co prezentuje rys. 2.




**Rysunek 2. Przyczyny trudności w uczeniu się**

Źródło: A. Marzec, C. Tuszyńska-Skubiszewska, *Praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki z klas IV-VI*, Moduł 1, Wyd. Operon, Gdynia 2012, s. 3.

Jak widać z powyższego występuje szereg przyczyn związanych z wystąpieniem trudności w uczeniu się matematyki przez uczniów. Na większość z nich dziecko nie ma wpływu, gdyż są to czynniki od niego niezależne.

Zdolności intelektualne wynikają przede wszystkim z genów, które posiada człowiek. Ubytki w tym zakresie powodują, że uczeń z trudem przy-

[6] ICD-10 – Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*). Jest opracowywana przez Światową Organizację Zdrowia i obowiązuje w Polsce od 1996 roku.

[7] DSM-5 – klasyfikacja zabrzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), została opublikowana 18 maja 2013 r.

swaja wiedzę. Można to zaobserwować już u najmłodszych dzieci, które nie nadążają za swoimi rówieśnikami. Wolniej się rozwijają i szczególnie w przypadku matematyki widać ubytki w wiedzy i umiejętnościach. Trudno im odróżnić poprawne działanie od błędnego, nie potrafią wykonywać dodawania i odejmowania w zakresie 10.

Z badań przeprowadzonych przez E. Gruszczyk-Kolczyńską wynika, że u większości dzieci doznających specyficznych trudności w uczeniu się matematyki rozpoczyna naukę szkolną bez odpowiedniej dojrzałości do uczenia się matematyki w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego. Odznaczają się one wolniejszym rozwojem tych procesów psychicznych, które są zaangażowane w nabywanie pojęć i umiejętności matematycznych. Z reguły te opóźnienia są niewielkie, sięgające kilku miesięcy[8].

Często obserwując dziecko na początku pierwszej klasy można zauważyć, iż nie potrafi ono sprostać wymaganiom stawianym z zakresu matematyki. Ponadto, dorośli, nie rozumiejąc przyczyny takiego stanu rzeczy i uważając, że zadanie jest na tyle proste, iż dziecko powinno sobie poradzić, sądzą, że jest to spowodowane lenistwem lub złą wolą dziecka. Zaczynają je zmuszać do nadmiernego wysiłku przy jednoczesnym braku wystarczającej pomocy. Takie działanie prowadzi niestety do zachowań obronnych dziecka, które wstrzymuje się od odpowiedzi, a później powtarza tylko odpowiedzi innych uczniów. Zaczyna uczyć się na pamięć schematów czynności, w ogóle ich nie rozumiejąc. Wymusza znaczną pomoc przy odrabianiu zadania bądź też odpisuje gotowy wynik. Niestety takie działania w końcu obracają się przeciwko samemu dziecku, gdyż powodują blokady w uczeniu się matematyki oraz pogłębiają braki[9]. Dlatego posyłając dziecko do szkoły, trzeba się zastanowić, czy rzeczywiście jest ono do tego przygotowana. Za gotowością szkolną przemawiają pewne przesłanki. Wyżej wymieniona autorka wśród wskaźników dojrzałości szkolnej wymienia[10]:

- sposób liczenia przez dziecko – umiejętność dodawania i odejmowania w zakresie 10 oraz rozróżnienia liczenia błędnego od poprawnego,
- właściwy poziom rozumowania operacyjnego na poziomie kontentym w zakresie rozumienia pojęcia liczby naturalnej,
- zdolność do odrywania się od konkretów i posługiwania się symbolami i schematami graficznymi,
- stosunkowo wysoki poziom odporności emocjonalnej na sytuacje trudne – wyrażający się w pozytywnym nastawieniu do samodzielnego rozwiązywania zadań oraz umiejętność kierowania swoim zachowaniem w sposób racjonalny mimo pojawiających się trudności,

[8] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 8.

[9] [http://www.poradnia.oswiata.org.pl/wp-content/uploads/2017/02/przyczyny_niepowodzen_w_uczeniu_sie_matematyki.doc] – 14.08.2019.

[10] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci...*, op. cit., s. 9-10.

- należyta sprawność manualna, precyzja spostrzegania i koordynacja wzrokowo-ruchowa.

Wśród przyczyn wymienionych na rys. 2. występują również związane z zaniedbaniami, zarówno środowiskowymi, jak i dydaktycznymi. Sytuacja rodzinna silnie wpływa na powodzenie dziecka w pracy szkolnej. Zarówno zdecydowanie złe warunki (np. alkoholizm matki lub ojca, obarczenie pracą ponad siły, stan ciągłego zagrożenia, przemoc domowa), jak również nadmierny komfort i opiekuńczość są niekorzystne. W momencie, gdy chroni się dziecko przed trudnościami i rozwiązuje za nie wszystkie problemy, zabiera się mu szansę kształtowania własnej odporności emocjonalnej i ogranicza się zakres doświadczeń. Ponadto, część rodziców przestaje dbać o zakres doświadczeń matematycznych z chwilą, gdy dziecko idzie do szkoły, zdając się całkowicie na nauczyciela i ilość powtórek w szkole. Niestety dla części uczniów jest to niewystarczające i aby przyswoić pojęcia matematyczne muszą więcej pracować w domu pod kierunkiem dorosłego[11]. Gdy nie ma takiej możliwości, uczeń powinien korzystać z zajęć wyrównawczych. Nawyki samodzielnej i wytrwałej pracy powinny zostać wypracowane od pierwszej klasy, by były czymś naturalnych dla dziecka.

Sam proces dydaktyczny nastręcza również szereg przyczyn niepowodzeń w zakresie uczenia się matematyki. Czasem są to niewłaściwie treści programowa, a czasem ich nieodpowiedni przekaz. Rolą nauczyciela jest właściwe dostosowanie treści, metod, środków dydaktycznych i form organizacyjnych procesu nauczania matematyki do myślenia dziecka na określonym etapie rozwoju. Nauczyciel powinien dążyć do tego, aby jego wymagania były jasne dla ucznia i nie przekraczały jego możliwości[12]. Na podstawę programową nauczyciel nie ma wpływu, ale to w jaki sposób będzie przekazywał wiedzę już tak. Dlatego też powinien on rozwijać swój warsztat dydaktyczny, by móc dostrzec do największej liczby uczniów, do wszystkich niestety nie zawsze się da.

Kolejnymi przyczynami są wszelkiego rodzaju wady wzroku czy słuchu, które utrudniają dziecku nadążanie za tokiem lekcji. Mając ucznia z taką dysfunkcją należy pamiętać, że powinno ono siedzieć blisko nauczyciela, aby w razie potrzeby mogło prosić go o pomoc. Również wszelkie schorzenia neurologiczne mogą utrudniać bądź też uniemożliwiać normalne funkcjonowanie ucznia w klasie. Niemniej jednak warto zaznaczyć, że nawet uczeń z upośledzeniem umysłowym może dobrze radzić sobie na poziomie przynajmniej podstawowym. To tylko kwestia wymagań, jakie się przed nim stawia.

Obserwując współczesną szkołę, można zauważyć, że coraz większa grupa dzieci dotknięta jest dysleksją, dysgrafią, lub dysortografią, a co wiąże się z tym, że znaczna cześć uczniów w klasie posiada opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Te zaburzenia znacznie przyczyniają się do problemów z nauką, w tym matematyki. Szczególnie uciążliwa jest tu dys-

[11] [https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU3256] – 15.08.2019.
[12] Ibidem.

grafia, która utrudnia chociażby staranne pisanie liczb, rysowanie podstawowych figur geometrycznych, które poznają już dzieci w klasach 1-3.

Dyskalkulia jest też istotną, jeżeli nie najistotniejszą przyczyną trudności w uczeniu się matematyki. Jednak z doświadczenia zawodowego autora, nie jest to zaburzenie, które często diagnozowane jest w poradniach. Poza tym, jest ono rozpoznawane dopiero w klasie 4-5, gdy umysł dziecka jest na tyle rozwinięty, by można bez wątpliwości rozpoznać to zaburzenie.

Do przyczyn trudności w uczeniu się matematyki można dodać nastawienie samego ucznia oraz nauczyciela. Chwilowe trudności mogę zniechęcić dziecko do uczenia się matematyki, a to przyczyni się tylko do pogłębienia problemów. Z drugiej strony, nie każdy nauczyciel potrafi dotrzeć do każdego dziecka. Czasami sposób przekazu bądź zastosowane metody i formy dydaktyczne są nieodpowiednie dla danej grupy wiekowej i sama postawa nauczyciela zniechęca dzieci do zgłębiania wiedzy z matematyki. Wśród przyczyn można również uwzględnić podważanie autorytetu nauczyciela i jego metod przez rodziców oraz przeciążone podstawy programowe.

Z doświadczenia autora wynika, że istotną przyczyną wszelkich trudności jest coraz mniejsza uwaga uczniów na lekcji, coraz większe ich rozkojarzenie, rozmawianie i przeszkadzanie na lekcji. Dzieci, szczególnie z najmłodszych klas, nie rozumieją, że w czasie lekcji się nie rozmawia, nie przerywa nauczycielowi. Nie widzą też nic niestosownego w swoim zachowaniu, np. chodząc po lekcji, przedrzeźniając nauczyciela, itp. Nauczyciele nauczania początkowego zgodnie twierdzą, że pierwsza klasa to głównie uczenie dzieci dyscypliny, umiejętności siedzenia w ławce, podnoszenia ręki, kiedy chce się coś powiedzieć, a niestety przekazywanie wiedzy jest na dalszym planie.

## 3. SPOSOBY PRZEZWYCIĘŻENIA TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ UCZNIÓW KLAS 1-3

Mimo całego ogromu trudności w przyswajaniu wiedzy z matematyki, istnieją pewne sposoby, które mogą przyczynić się do ich usunięcia. Aby jednak osiągnąć sukces w tym zakresie, potrzebna jest współpraca rodziców, nauczyciela i samego dziecka.

W przypadku małego dziecka, jeżeli pojawiają się jakiekolwiek trudności, z którymi sobie ono nie radzi, to potrzebna jest pomoc dorosłego. Pierwszą osobą, która może zauważyć trudności jest rodzic i to zanim dziecko pójdzie do szkoły. Jak było wcześniej wspomniane, nie każde dziecko odznacza się dojrzałością szkolną. To rodzic może zauważyć, czy dziecko potrafi pokazać na palcach określoną liczbę, czy potrafi odpowiedzieć na pytanie: Miałeś 5 cukierków, zjadłeś 2, ile ci zostało? Jeżeli rodzić zauważy w tym względzie problemy, może przebadać dziecko w poradni oraz może zasygnalizować zaistniała sytuację nauczycielowi, a także może sam z dzieckiem pracować. Na tym etapie każdy rodzic jest w stanie sobie poradzić. Poza tym, jak dziecko rozpocznie już naukę, rodzic powinien kontrolować postępy dziecka w szkole i pomóc w razie konieczności. Niestety cześć

rodziców uważa, że powinno rozwiązywać z dzieckiem lekcje, co jest błędnym podejściem, gdyż wykształca to w uczniu lenistwo i czekanie aż dorosły poda gotowe rozwiązanie danego zadania. Ponadto, zanika naturalna chęć dochodzenia do rozwiązania, a dochodzenie samemu do celu powoduje, że rozwija się zdolności intelektualne i wiedza, do której się doszło zostaje dłużej w pamięci. Stąd główną rolą rodziców powinna być kontrola i ewentualna pomoc, a nie wyręczenie własnego dziecka.

W momencie rozpoczęcia nauki w klasie pierwszej, to nauczyciel jest w stanie zaobserwować, czy uczeń zachowuje się nietypowo, co może wskazywać na problemy w uczeniu się matematyki. Zachowania ucznia świadczące o tym to[13]:

- brak zainteresowania lekcją, nudzi się,
- jest bardzo cichy lub przeciwnie nadpobudliwy,
- nie rozumie poleceń nauczyciela,
- nie rozumie pojęć matematycznych,
- myśli i pracuje wolno,
- nie wykonuje podstawowych działań matematycznych,
- pisze niedbale, nieczytelnie,
- często nie odrabia prac domowych,
- osiąga słabe wyniki z prac pisemnych.

Biorąc pod uwagę powyższe nauczyciel powinien obserwować ucznia w trakcie rozwiązywania zadania przy tablicy, samodzielnego rozwiązywania zadania w ławce oraz podczas pracy w grupie. Powinien także zwrócić uwagę na jego aktywność na lekcji, na prace domowe oraz prowadzenie zeszytu, aby jak najszybciej znaleźć symptomy pojawiających się trudności w uczeniu się matematyki[14].

Rola nauczyciela w pracy z uczniem z trudnościami jest niebagatelna. Powinien on w sposób jasny przedstawić swoje wymagania i postawić w pracy na metody aktywizujące. Ważne jest, aby stosował on urozmaicone metody pracy oraz różnicować wykorzystywane narzędzia pracy. Stosować zarówno tradycyjnie kredę i tablicę, ale posługiwać się też komputerem, tablicą multimedialną oraz programami komputerowymi. Istotne jest również, żeby nie ograniczać się do ciągłego wypełniania ćwiczeń na zasadzie uzupełniania gotowych wzorów, gdyż to rozleniwia uczniów i nie skłania ich do uważnego czytania poleceń. Większość takich zadań można rozwiązać bez czytania polecania, a to niestety niekorzystnie odbija się na późniejszej edukacji. A niestety obserwując pracę nauczycieli klas 1-3 można zauważyć, że praca z ćwiczeniami czasami jest dominującą, co niestety nie przy-

[13] [http://zspaleksandria.pl/wp-content/uploads/2016/01/Jak_pokonac_trudnosci.pdf] – 16.08.2019.
[14] Ibidem.

nosi zamierzonych rezultatów. Nauczyciel powinien też zróżnicować zadania tak, aby dostosować je do możliwości ucznia. Warto też odnosić zadania do życia codziennego i umieszczać je w kontekście praktycznym.

Dobrym rozwiązaniem w pracy na lekcji jest wykorzystanie gier matematycznych, które umożliwią uczniom zdobywania wiedzy i umiejętności poprzez zabawę. Dzieci kilkuletnie bardzo chętnie angażują się w działania, które nie są standardową, nudną lekcją. Ważne jest również motywowanie ucznia, nagradzanie jego wysiłku i nawet niewielkich postępów, by wzmocnić w nim poczucie, że warto podjąć trud i wysiłek w uczenie się matematyki.

Biorąc pod uwagę powyższe nauczyciel w pracy z uczniem mającym trudności w uczeniu się matematyki powinien uwzględnić poniższe wskazania i zalecenia[15]:

- nie można traktować ucznia jako chorego, kalekiego, niezdolnego lub leniwego,
- uczeń powinien w miarę możliwości siedzieć blisko nauczyciela,
- wydłużać uczniowi czas przewidziany na wykonywanie zadań związanych z czytaniem, pisaniem, liczeniem, czy rozwiązywaniem zadania,
- organizować uczniowi zajęcia wyrównawcze,
- obserwować w trakcie lekcji, jakie metody są najskuteczniejsze w stosunku do tego ucznia,
- nie należy narzucać uczniowi metody preferowanej przez nauczyciela, a pozwolić mu wybrać najdogodniejszą dla siebie,
- należy mobilizować ucznia do pracy i nagradzać wkładany przez niego wysiłek a nie tylko efekty,
- nie należy uczniowi zabraniać korzystania z dodatkowych pomocy np. palców, patyczków,
- różnicować prace domowe pod względem trudności i ilości oraz systematycznie sprawdzać prace domowe,
- stosować metody aktywizujące i ciekawe środki dydaktyczne – w tym gry i zabawy matematyczne,
- stosować pracę w grupach, umożliwić współpracę i wzajemną pomoc,
- należy być cierpliwym, wielokrotnie powtarzać przerobiony materiał,
- nie należy ograniczać się tylko do wypełniania ćwiczeń,
- nie należy rozwiązywać zadania za ucznia,
- trzeba ściśle współpracować z rodzicami,

[15] [https://www.ckusopot.pl/wp-content/uploads/2018/08/sodn_trudnosci.pdf] – 16.08. 2019.

- na bieżąco analizować wyniki swojej pracy i doskonalić ją na podstawie wyciągniętych wniosków.

W pokonaniu trudności w uczeniu się matematyki najważniejszą osobą jest sam uczeń, gdyż bez jego chęci i wysiłku, nawet najlepszy nauczyciel i zaangażowani rodzice, nie będą w stanie pomóc dziecku. Trzeba pamiętać, że nic na siłę nie uda się zrobić. Ale to od dorosłych zależy, czy w uczniu zostanie zaszczepiona właściwa postawa w uczeniu się matematyki już od najmłodszych lat. Istotnym przezwyciężeniem trudności są też ćwiczenie nabytych umiejętności. Uczeń, który ma problemy powinien rozwiązywać więcej zadań niż obowiązkowe, które zadaje nauczyciel. Im więcej trudności, tym więcej powinno być ćwiczeń, gdyż tylko tak można rozwiać swoje umiejętności i zdolności.

## PODSUMOWANIE

Reasumując rozważania w niniejszym artykule można stwierdzić, iż trudności w matematyce są i będą się pojawiać u kolejnych uczniów. Nie jest to zjawisko nowe, ale coraz bardziej przybiera na sile. Wiele jest czynników, które sprawiają, że coraz większa liczba uczniów ma problemy z przyswojeniem chociażby podstaw z matematyki.

Trudności można podzielić na trzy podstawowe grypy: zwyczajne, nadmierne i specyficzne. Nie są one zawsze czymś złym, gdyż w proces uczenia się niejako wpisane są sposoby pokonywania trudności i jest to zjawisko pozytywne. Powoduje, że młody człowiek się rozwija, zwiększa swoją wiedzę i umiejętności. Łatwiej zapamiętuje się zadanie, do którego rozwiązania doszło się samemu. Wśród przyczyn pojawienia się trudności są te, które zależą od ucznia, zależą od nauczyciela bądź też od żadnego z nich.

Niestety z doświadczenia autora wynika, że wszelkie braki w wiedzy leżą u podstaw nauczania zintegrowanego. Wszelkie problemy z matematyką wynikają z tego, że uczniowie nie potrafią wykonywać najprostszych obliczeń, nie pamiętają kolejności działań, nie znają tabliczki mnożenia, a są to umiejętności ćwiczone w najmłodszych klasach. Te braki rzutują na późniejszą edukację matematyczną dziecka, pogłębiając wszelkie trudności, które w zasadzie nie da się nadrobić. Chyba, że uczeń wykaże mocne samozaparcie, wysiłek i poświęci dużo czasu na ćwiczenia. Potrzebuje również skorzystać z pomocy korepetytora, gdyż sam nie będzie w stanie nadrobić zaległości. Taką pomoc może uzyskać nie tylko od nauczyciela, ale np. od kolegi z klasy, który bardzo dobrze rozumie matematykę i potrafi ją wytłumaczyć.

## LITERATURA:

[1] Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

[2] Košč L., *Psychologia i patopsychologia zdolności matematycznych*, Wyd. Radia i Telewizji, Warszawa 1982.

[3] Marzec A., Tuszyńska-Skubiszewska C., *Praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki z klas IV-VI*, Moduł 1, Wyd. Operon, Gdynia 2012.

**Zasoby internetowe:**

[4] [http://www.sp3bogatynia.pl/pliki/trudnosci_w_uczeniu.pdf] – 31.07.2019.

[5] [http://poradnie.powiat.poznan.pl/puszczykowo/index.php?option=com_content&view=article&id=24:dyskalkulia-specyficzne-zaburzenia-umiejtnoci-arytmetycznych&catid=4:artykuy-ppp&Itemid=15] – 13.08.2019.

[6] [http://www.centrumincorpore.pl/oferta-incorpore/43-oferta/356-terapia-trudnosci-w-uczeniu-sie-matematyki] – 13.08.2019.

[7] [http://www.matematykadlawszystkich.pl/mednr2/Kowalczyk.pdf] – 31.07. 2019.

[8] [http://www.profesor.pl/publikacja,17166,Artykuly,Trudnosci-w-uczeniu-sie-matematyki-uczniow-klas-I-III] – 13.08.2019.

[9] [http://zspaleksandria.pl/wp-content/uploads/2016/01/Jak_pokonac_trudnosci.pdf] – 16.08.2019.

[10] [http://www.poradnia.oswiata.org.pl/wp-content/uploads/2017/02/przyczyny_niepowodzen_w_uczeniu_sie_matematyki.doc] – 14.08.2019.

[11] [https://www.ckusopot.pl/wp-content/uploads/2018/08/sodn_trudnosci.pdf] – 16.08.2019.

[12] [https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU3256] – 15.08.2019.

**Inne:**

[13] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373).

[14] DSM-5 – klasyfikacja zabrzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*).

[15] ICD-10 – Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*).

## STRESZCZENIE

**Trudności w uczeniu się matematyki uczniów klas 1-3**

Matematyka jest przedmiotem trudnym dla większości uczniów. Stąd już od początków edukacji, mogą pojawić się trudności w uczeniu się jej. Celem niniejszego artykułu jest próba zdiagnozowania trudności uczniów klas 1-3 w uczeniu się matematyki. Równie jednak istotne jest przedstawienie, w jaki sposób zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą przezwyciężyć te trudności, by nauka matematyki była bardziej efektywna i nie stanowiła istotnej bariery w zdobywaniu wykształcenia.

Trudności można podzielić na trzy podstawowe grupy: trudności zwyczajne związane z procesem uczenia się, trudności nadmierne związane z sytuacją, gdy dorosły wymaga więcej od dziecka niż on jest w stanie przyswoić oraz trudności specyficzne występujące wtedy, gdy dzieci nie potrafią sobie poradzić z najłatwiejszymi zadaniami mimo władanego wysiłku. Ponadto w artykule zostały przedstawione przyczyny występowania tych trudności oraz sposoby ich przezwyciężania.

**Słowa kluczowe:** matematyka, dyskalkulia, trudności.

## SUMMARY

**Difficulties in learning maths of students in grades I-III**

Mathematics is a difficult subject for most students. Hence, from the beginning of education, there may be difficulties in learning it. The purpose of this article is to attempt to diagnose the difficulties of students in grades 1-3 in learning mathematics. However, it is equally important to show how both students and teachers can overcome these difficulties so that learning mathematics is more effective and does not constitute a significant barrier to education.

Difficulties can be divided into three basic groups: ordinary difficulties related to the learning process, excessive difficulties associated with the situation when an adult requires more of a child than he is able to absorb and specific difficulties occurring when children cannot cope with the easiest tasks despite their efforts. In addition, the article presents the reasons for these difficulties and how to overcome them.

**Keywords:** mathematics, dyscalculia, difficulties.

Celina Witkowska
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Funkcjonowanie placówki opiekuńczo-wychowawczej w Polsce – analiza wybranych motywów zachowań problemowych wśród wychowanków

## WSTĘP

W ostatnich latach w naszym kraju wiele uwagi poświęcono procesom opiekuńczo-wychowawczym prowadzonym w instytucjonalnych formach opieki nad dziećmi i młodzieżą. Pomimo tego faktu wszelkie prowadzone statystyki oraz analizy dostarczają niepokojących danych dotyczących znacznego wzrostu zachowań nieetycznych, czy braku zasad moralnych wychowanków. Polskie sądownictwo utrzymuje przy tym tendencje, aby jak najdłużej pozostawiać małoletnich pod opieką biologicznych rodziców, ograniczając im przy tym prawa rodzicielskie poprzez nadzór kuratora. Od kilku lat pojawił się również w polskim domu asystent rodziny, którego zasadniczym zadaniem jest pomoc i wsparcie w prowadzeniu gospodarstwa domowego, ale również pomoc w czynnościach opiekuńczych nad małoletnimi.

Niestety w wielu przypadkach pomimo konstruktywnej pomocy, proces patologizacji i destrukcji w rodzinach jest już tak rozwinięty, że na doraźną pomoc jest już zbyt późno. Dopiero wówczas Sądy podejmują decyzję o umieszczeniu dzieci w placówkach. Zdawać by się mogło, że od tego momentu proces socjalizacji – jak również samej edukacji będzie przebiegał wzorcowo, jednak problematyka okazuje się bardziej złożona. Pomimo wielkich starań pedagogów, psychologów oraz samych wychowawców, wychowankowie wykazują spore symptomy problematycznych zachować niemal ze na każdej płaszczyźnie. Dlatego efekty pracy opiekuńczo-wychowawczej, nie zawsze są widoczne.

Celem w/w artykułu jest ukazanie tej właśnie problematyki. Będę chciała nakreślić w nim motywy niewłaściwych zachowań wychowanków funkcjonujących we wszelkiego rodzaju placówkach instytucjonalnych. Będzie to równocześnie próba odpowiedzi na w kontekście poprawności prowadzonej polityki społeczno-ekonomiczej naszego państwa.

## 1. ROZUMIENIE OPIEKI INSTYTUCJONALNEJ W ŚWIETLE LITERATURY PRZEDMIOTU – WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĄ

Uniwersalne i rzetelne zdefiniowanie wielu działań ukrytych pod słowem „opieka" jest bardzo trudnym zadaniem, z uwagi na ogromny zakres tych oddziaływań. W twórczości literackiej pojęcie psychologiczno-pedagogiczne „opieka" jest różnie rozumiane, nie ma bowiem uniwersalnej i jednej dla wszystkich naukowych dyscyplin definicji tego określenia. Opieka jest przedmiotem zainteresowania nie tylko społecznej pedagogiki – jej ogromne znaczenie dla prawidłowego postępu psychofizycznego człowieka zauważają także inne dziedziny nauki np. medycyna, psychologia, prawo, ekonomia, polityka społeczna, socjologia.

Jednak na potrzeby niniejszego artykułu, dokonałam przeglądu omawianej terminologii.

Elementem łączącym założenia teoretyczne takich badaczy jak Z. Dąbrowski, A. Kelm i J. Maciaszkowa jest zgodne myślenie co do tego, że pozycją wyjścia wszystkich działań opiekuńczych powinna być dokładna i rzetelna analiza wszelkich potrzeb jednostki, obejmująca swoim zasięgiem całokształt warunków i sytuacji, w których przyszło mu istnieć.

### „Opieka" wg Janiny Maciaszkowej

Zdaniem autorki „opiekę należy rozumieć jako ogół działań podejmowanych przez osoby i instytucje w celu tworzenia warunków do zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży. Cechą tych działań jest ich intencjonalny charakter; są one podejmowane świadomie; wyrażają je zadania i czynności człowieka"[1].

Działania opiekuńcze mogą mieć formę świadczeń materialnych i rzeczowych oraz w formie pomocy o kształcie psychiczno-emocjonalnym. Opieka ta adresowana jest jednocześnie do wszystkich ludzi, jak i do dwóch kategorii młodzieży z zaburzeniami rozwoju:

- które są wynikiem deficytów organicznych;
- które są następstwem braków w środowisku wychowawczym.

Do pierwszej grupy kierowane są często działania polegające na ratownictwie, zaś do grupy drugiej zadania wyrównawcze, kompensacyjne. Opieka jest mocno powiązana z wychowaniem, szczególnie w zakresie rozwoju kulturalnego i społeczno-moralnego.

[1] D. Wosik-Kawala, *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011 s. 34.

**„Opieka" wg A. Kelma**

Wg A. Kelma opieka nad dzieckiem to działalność opiekuńczo-wychowawcza, która posiada trzy ważne elementy każdego działania, tj. podmiot, przedmiot oraz treść działania. Przedmiotem jest młody człowiek, czyli osoba posiadająca od 0. do 18. lat. Podmiotem opieki są: organizacje społeczne, samorząd terytorialny, instytucje państwowe, rodzina, jednostki ludzkie. „Przez opiekę nad dzieckiem autor ten rozumie działania podejmowane przez osoby lub instytucje wobec dzieci – w związku z faktyczną lub potencjalną sytuacją zagrożenia przy braku lub ograniczonych możliwościach przezwyciężania tej sytuacji po przez samo dziecko – w celu zapewnienia prawidłowych warunków rozwoju i wychowania młodego pokolenia"[2].

**Autor wprowadza także termin tzw. cech konstytutywnych opieki, są to:**

- **Wypełnianie społecznej funkcji opieki** – opieka sprawowana przez instytucje i inne osoby nad jednostką. Dokonują oni:
  a) analizy oczekiwań społeczeństwa wobec jednostki;
  b) oceny i rozpoznania sytuacji zagrożenia;
  c) oceny wychowania i prawidłowości warunków rozwoju.
  Istnieje tutaj wyraźne powiązanie wychowania z opieką.
- **Stan sił witalnych dziecka** – (tj. gdy młody człowiek nie umie przezwyciężyć zagrożeniu w wyniku braku lub ograniczonych możliwości), nadmierne działania opiekuńcze lub ich brak powoduje osłabienie aktywności własnej jednostki. Sama świadomość o istniejącym zagrożeniu nie prowadzi do jego rozwiązania. Zależy to od tego jakimi środkami i siłami dysponuje młody człowiek.
- **Sytuacja zagrożenia** – zespół elementów negatywnie oddziałujących na dziecko w sferze: psychicznej, kulturalnej, społecznej, fizycznej. Sytuacja zagrożenia może być: rzeczywista, potencjalna lub skutki zagrożenia rzeczywistego. Ważna jest tutaj prawidłowa diagnoza oraz wyszczególnienie potrzeb indywidualnych jednostki.

Wyróżnienie głównych stanów zagrożenia pozwoliło twórcy tej koncepcji na wyodrębnienie typów opieki:

- **Opieka profilaktyczna**, polega na przeciwdziałaniu wystąpienia sytuacji zagrożenia;
- **Opieka interwencyjna**, (np. ratownictwo) polega na koncentrowaniu się wokół usuwania czynników zagrożenia;
- **Opieki kompensacyjna**, polega na neutralizowaniu lub usuwaniu skutków zagrożenia rzeczywistego.

[2] Tamże, s. 34.

**„Opieka" wg Z. Dąbrowskiego**

Według Z. Dąbrowskiego model opieki odnosi do niezbędnej aktywności podmiotu wobec podległego w sposób asymetryczny przedmiotu. „Aktywność ta polega na bezinteresownym i ciągłym zaspokajaniu potrzeb ponadpodmiotowych przedmiotu oraz kompensowaniu braku zdolności do samozachowania i samosterowania"[3].

Ta wyjątkowa aktywność opiekuna względem podopiecznego zwraca uwagę na trzy cechy będące **istotą opieki**:

1. Utrzymywanie stosunków opiekuńczych pomiędzy tymi osobami;
2. Zaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb przedmiotu ochrony i zachowaniu w tym wymaganej ciągłości (w formie stałych lub cyklicznych oddziaływań);
3. Bezinteresowność opiekuna i przejęcie przez niego odpowiedzialności za wychowanka.

Czynniki te, a szczególnie zaspokajanie ponadpodmiotowych potrzeb jednostki stanowią znaczenie opieki. Potrzeby ponadpodmiotowe, to wszystkie potrzeby człowieka, których nie może samodzielnie regulować i zaspokajać. Stan ten może być trwały lub przejściowy oraz całkowity lub częściowy.

Autor wyróżnia trzy podstawowe **rodzaje opieki**:

- Zwierzęcą.
- Ludzką.
- Transcendentną.

**Opieka zwierzęca** – zadecydowała o prapoczątku opieki ludzkiej. Polega na kompleksowych i różnorodnych zachowaniach i reakcjach (nabytych lub instynktowych) rodziców w stosunku do własnego potomstwa. Celem jest zaspokajanie potrzeb, głównie przynależności, bezpieczeństwa i fizjologicznych. Opieka zwierząt lub rodziców skupia uwagę na dostarczaniu pokarmu, ochronie przed napastnikami i niekorzystnymi temperaturami. Opieka zwierzęca skoncentrowana jest przed wszystkim na przetrwaniu gatunku.

„**Opieka transcendentna –** (<<opatrzność Boska>>) zdaniem Z. Dąbrowskiego są to będące w sferze wierzeń, wyobrażeń i oczekiwań ludzi pozaempiryczne – podejmowane jedynie z woli, łaski i miłosierdzia – działania sprawcze *sacrum*, zapewniające pomyślność doczesnego i wiecznego życia oraz otaczającego go świata, kompensujące domniemaną niezdolność ludzi do samosterowania i nadawania sensu swemu istnieniu bez niego, a wynikające z wiary w ich totalną zależność od tej siły wyższej oraz konieczności całkowitego poddania się i bezwzględnej uległości wobec niej"[4].

[3] Tamże, s. 36.
[4] Tamże, s. 37.

**Opieka ludzka** – odgrywa najważniejszą rolę wśród nauk pedagogicznych. Polega na aktywności osób zdolnych do jej wykonywania wobec osób podporządkowanych od nich asymetrycznie i będących skutkiem wzięcia odpowiedzialności za wychowanków i za istniejący między nimi tzw. opiekuńczy stosunek. Taka działalność opiekuna polega na ciągłym zaspokajaniu potrzeb wychowanków, niezdolnych do samozachowania.

Dzisiejszy model funkcjonowania placówek o charakterze opiekuńczo-wychowawczym, swoje podwaliny opiera po trosze na każdej z przedstawionej teorii. Oczywiście należy tu uwzględnić charakter danej instytucji oraz wiek samych wychowanków. Niebagatelną również rolę odgrywa czas, który spędzili pod szyldem określonej instytucji.

## 2. WYBRANE PRZYCZYNY ZACHOWAŃ PROBLEMOWYCH MŁODOCIANYCH PRZEBYWAJĄCYCH W FORMACH INSTYTUCJONALNYCH W KONTEKŚCIE NIEPRZYSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO

Rozpatrując zjawisko socjalizacji dzieci i młodzieży umieszczonych w instytucjonalnych formach opiekuńczo-wychowawczych w tym w domach dziecka jak i ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych musimy brać po uwagę również problem ogólniejszego przystosowania, „czyli relacji człowieka z otoczeniem, wskazując złożoność i wielowarstwowość, szeroki zakres semantyczny oraz uniwersalność tego pojęcia”[5]. Wspomniane przystosowanie jest wykorzystywane w naukach przyrodniczych, czyli obrazuje zdolność do zachowania równowagi wewnętrznej, analizuje się go na różnych poziomach:

- „psychologicznym – zaspokajanie potrzeb emocjonalnych,
- anatomicznym – ochrona organizmu przed wpływem środowiska,
- społecznym – właściwe relacje ze środowiskiem społecznym,
- kulturowym – proces socjalizacji i wychowania traktowany jako wchodzenie w kulturę”[6].

Biorąc pod uwagę fakt, że osoby umieszczane w różnorakich formach instytucjonalnych, w ogromnej większości trafiają tam mając pewien bagaż przykrych lub traumatycznych doświadczeń, należy poddać terminologię z zakresu niedostosowania społecznego. Wychowawcy sprawujący nadzór opiekuńczo-wychowawczych, borykają się z takimi właśnie problemami na co dzień.

---

[5] M Pecyna, *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 2007.

[6] E Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006 nr 2 s. 7-37.

Sam termin „nieprzystosowanie społeczne" jest często używane zamiennie, np. z pojęciem „zaburzenia w zachowaniu". Polega na przeciwstawieniu się normom, które burzą wszelki ład społeczny, warunkujący istnienie kultury, czyli na przeciwstawianiu się społeczeństwu jako całości. Jednak ich zakresy pojęciowe nie pokrywają się. Każde z tych pojęć odnosi się do zachowań jednostek lub grup społecznych jakie funkcjonują w konkretnych systemach społecznych. Zachowania te są nieadekwatnymi, powtarzającymi się reakcjami jednostek na wymogi i nakazy zawarte w przypisanych im przez system społeczny rolach. „Termin ten utożsamia się również z określeniem „moralnie zaniedbany" – będący efektem dewiacji środowiskowej, „społecznie upośledzony" – ze względu na zmiany organiczne, destruktywne cechy zachowawcze osobowości charakteropatycznej, „moralnie zagrożony" – odnoszący się do dziecka i środowiska, w jakim żyje"[7]. Często stosowane jest określenie „dziecko trudne". Pojęcie to swym zakresem obejmuje okresowe trudności szkolne: poważne zaburzenia charakterologiczne i głębokie. Rozpatrując zjawisko niedostosowania społecznego musimy brać pod uwagę ogólniejszy problem przystosowania, czyli relacji człowieka z otoczeniem.

Wprawdzie przedstawione powyżej stanowiska są różnorakie, jednak treści określające niedostosowanie społeczne są wspólne, a mianowicie:

- „niedostosowanie społeczne wyraża się w negatywnym stosunku do norm społecznych, do uznanych w społeczeństwie wartości,
- odnosi się do trudnej sytuacji wewnętrznej jednostki niedostosowanej społecznie,
- trudności wychowawcze cechuje trwałość postaw aspołecznych,
- jest głównym syndromem nieprawidłowego zachowania wobec norm społecznych"[8].

Wspólnym elementem przedstawionych definicji nieprzystosowania społecznego jest pewne przekonanie, ze wpływ na to zjawisko mają te zachowania, które pozostają w sprzeczności z powszechnie uznawanymi normami, wartościami i oczekiwaniami. W skali makrospołecznej konsekwencją tych zachowań są zaburzenia funkcjonowania systemu społecznego, czyli jego dezorganizacja, natomiast w skali mikrospołecznej są to zagrożenia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego jednostek.

Analizując niedostosowanie społeczne manifestowane w postaci zahamowania jednostki A. Makowski wyodrębnia cztery podrodzaje. Na szczególną uwagę zasługuje jednak fakt, że każda z poniżej przedstawionych grup, dotyczy zarówno wychowanków domów dziecka jak i pozostałych placówek.

[7] Makowski A., *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, wyd. PWN Warszawa 1994, s. 20.
[8] Tamże, s. 25.

- **„brak zaufania do ludzi, nowych rzeczy i sytuacji –** dzieci są mniej pewne siebie, są nieufne, wycofane, spokojne. Mają zaniżoną samoocenę. Często pochodzą z rodzin przemocowych,
- **depresja –** dziecko nie ma siły, energii do działania, miewa zmienne nastroje, apatie, wybuchy wściekłości. Zachowania te prowadzą do trudności w nauce, wychowaniu, załamania psychicznego. Łamią regulaminy oraz kontrakty jakie są z nimi podpisywane przy przyjęciu do ośrodka. Ich stan psychospołeczny spowodowany problemami wewnętrznymi oraz urazami psychicznymi lub negatywnymi czynnikami zewnętrznymi, umiejscowionymi w szkole, nieformalnych grupach rówieśniczych, rodzinie bądź w innym środowisku, co w konsekwencji prowadzi jednostkę do niedostosowania społecznego, zaburzeń socjalizacji i niewiary we własne możliwości”[9],
- **„wycofanie się –** wycofanie się z życia, izolacja, niechęć do kontaktów z ludźmi, lekceważenie ich, może to być wynikiem uszkodzenia struktur nerwowych, odpowiedzialnych za kształtowanie postaw społecznych. Pochodzą z domów przemocowych. Nie mają przyjaciół w ośrodku. Są samotnikami,
- **niekonsekwentne postępowanie –** dziecko żyje chwilą, nie zważa na przeciwności, nie bierze sobie do serca żadnych kar ani upomnieć, jest wystawione na pośmiewisko, jest pożądanym obiektem do zdemoralizowania. Działa spontanicznie, nie myśli o konsekwencjach, zgaduje odpowiedzi, przyczyną tego zachowania mogą być napięcia i stres matki czasie ciąży. Terapia jest utrudniona, gdyż dziecko nie potrafi skoncentrować się na czynności – jego uwaga jest krótkotrwała, niekontrolowana i zmienna”[10]. Te jednostki często samowolnie opuszczają lub wręcz uciekają z placówki.

Biorąc pod uwagę niedostosowanie społeczne manifestowane postawą **demonstracyjno-bojową** jednostki w środowisku mamy do czynienia z dziećmi silnymi emocjonalnie, psychicznie, gwałtownymi. Wyżej wymieniony autor wyróżnił cztery podstawowe typy tych zachowań:

- **„wrogość w stosunku do dorosłych** – wiąże się z okresem wczesnej adolescencji (5-7 r. ż.) lub (13-16 r. ż.), szczególnie w tym okresie dziecko, jeśli nie zazna zrozumienia, miłości, akceptacji, bezpieczeństwa w rodzinie to potrzeb tych będzie szukać poza domem, szczególnie w szkole. W przypadku, gdy nie będzie szanowane przez starszych, zacznie stosować postawę wrogości wobec dorosłych. W niektórych przypadkach należy przeczekać do okresu dojrzewania, by móc wydać opinię o tym czy dziecko jest niedostosowane społecznie. Dzieci te wymagają specjalnego potraktowania przez nauczycieli – wychowawców, aby

[9] Tamże, s. 42.
[10] Tamże, s. 43.

złe przeżycia dziecka nie zaważyły na efektach rozwoju i pracy takiego ucznia w szkole” [11],

- **„otwarta wrogość** – może wystąpić w każdym środowisku, zarówno w domu, jak i szkole, czy sąsiedztwie. Jeśli chodzi o środowisko domowe, to przyczyną tego stanu rzeczy może być odrzucenie przez jednego bądź obojga rodziców. Wrogość stosowana jest wtedy wobec głównego winnego. W sytuacji, gdy dziecko ma uszkodzony centralny układ nerwowy, wtedy dziecko wyraża swój gniew poprzez nieakceptowane powszechnie zachowania, m.in. kradzieże, ucieczki, arogancja. Pogłębiające się zaburzenia prowadzą do samotności, bądź zachowań antyspołecznych. Wrogość jest zmienną zachowania. Dziecko takie łatwo rozpoznać w środowisku szkolnym, gdyż będzie ono przejawiało takie zachowania jak: agresja, niechęć do współdziałania z nauczycielem, bierność, upatrywanie sprzymierzeńców wśród młodzieży o zachowaniach antyspołecznych. Przyczynami takiego zachowania dziecka mogą być urazy matki podczas ciąży, brak poczucia bezpieczeństwa, czy negatywny stosunek biologicznego rodzica lub wychowawcy do dziecka”[12],
- **„wrogość w stosunku do innych dzieci** – wychowankowie kradną, by przypodobać się grupie i wkupić się w jej łaski, są łatwe do kierowania, niczego nie odmawiają, nie mają poczucia bezpieczeństwa, w domu zazwyczaj do tej pory panował niewłaściwy układ rodzice – dziecko, w takich sytuacjach dzieci dopuszczają się aktów wandalizmu, zachowań aspołecznych”[13],
- **„łagodniejsze formy aspołecznego zachowania** – okazywanie obojętności i niezależności w kontaktach dorosłymi. W tym przypadku wychowanek niedostosowany społecznie może dojść do normy, pod warunkiem, że wychowawca zmieni swoją postawę, będzie oddziaływał na podopiecznego terapeutycznie, nastąpi konstruktywna socjalizacja reedukacyjna”[14].

Nieco odmienną typologią popularną jest typologia T. Achenbacha, bezpośrednio związana z procesem przystosowania i podatnością na wpływy wychowawcze oraz terapie. Wyróżnia ona dwa podstawowe rodzaje zaburzeń:

- **„zachowanie internalizacyjne** – czyli zachowania nadmiernie kontrolowane. Wychowankowie z tej grypy czują się małowartościowi, niedoceniani, wycofani. Mają zaniżoną samoocenę. Nadmierna kontrola doprowadza do sytuacji, gdzie dzieci staja się zbytnio ostrożne. Są kwalifikowane do jednostki niedostosowanych społecznie, nie stanowią zagrożenia dla otoczenia, jednak znacznie cierpią z powodu wewnętrznych problemów. Są nieśmiałe w kontaktach z innymi ludźmi, poprzez

[11] Tamże, s. 45.
[12] Tamże, s. 46.
[13] Tamże, s. 48.
[14] Tamże, s. 48-49.

swoją bojaźliwość przesadnie podporządkowują się normom, więc nie sprawiają zbytnich problemów wychowawczych i nie są przez to dostrzegane przez wychowawców. Nie jest to dobra wiadomość, gdyż nie możliwa jest wczesna profilaktyka i terapia. Z czasem stan, w którym się znajduje młoda jednostka może doprowadzić do przewlekłej depresji i chorób psychicznych (np. schizofrenia). Przyczyną takiego rodzaju zaburzeń mogą być problemy powstałe w okresie prenatalnym, porodzie, wczesnym dzieciństwie, bądź też uszkodzenia centralnego układu nerwowego. W przypadku tego problemy istnieje potrzeba prowadzenia dokładnej obserwacji jednostki oraz określonych badań w okresie dzieciństwa i adolescencji.

- **zachowanie eksternalizacyjne** – tzw. „zachowania słabo kontrolowane", przeciwieństwo pierwszego przykładu. Wychowankowie nie mają nad sobą żadnej kontroli, nie tłumią swoich przeżyć, jak to ma miejsce w przypadku zachowań internalizacyjnych, dlatego przedmiotem ich negatywnych przeżyć jest otoczenie, wylewają złość na zewnątrz. Przejawiają zatem agresję wobec niego, są impulsywne, oporne, przejawiają antyspołeczne zachowania"[15]. Często są wydalane z ośrodków np. z MOS-ów.

W opisanych powyżej przypadkach, podążając za literaturą przedmiotu, im wcześniejsze umieszczenie jednostki w placówce, daje korzystniejsze rokowania. Niestety istnieją liczne przypadki, że po wielu miesiącach przebywania w ośrodku, dziecko powraca do rodziny biologicznej. Następnie na skutek tragicznych zaniedbań, z powrotem wraca do ośrodka. Dzieje się tak bardzo często w domach dziecka i dotyczy jednostek kilku miesięcznych jak i kilkuletnich. W trakcie pobytu u rodziny biologicznej, istnieją częste przypadku braku realizacji obowiązku szkolnego – do drugoroczności włącznie.

## 3. ODRZUCENIE PRZEZ GRUPĘ RÓWIEŚNICZĄ W PLACÓWCE OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZEJ

Odrzucenie przez grupę rówieśniczą dzieci przebywających w placówkach, powoduje szereg negatywnych emocji, a co za tym idzie konsekwencji. Obserwowanie interakcji społecznych, w których funkcjonują odrzucone jednostki, może przyczynić się do uruchomienia wielu czynników, mechanizmów i motywów prowadzących do niewłaściwego przystosowania w placówce. Obserwacje wychowawców/pedagogów pokazują, że jednostki odrzucone reagują agresją nastawioną na swoich rówieśników. Oznacza to, że powstanie takiego właśnie zachowania – agresji interpersonalnej, jako przebiegającego nawykowo lub zjawiska podświadomego – wyklucza w nim przynależność czynników świadomościowych i intencjonalnych. Gdy wychowanek znajdzie się w nieprzyjemnej/poniżajacej dla siebie sytuacji i nie

[15] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, wyd. PWN, Warszawa 2007, s. 155-157.

można zidentyfikować sprawcy, wówczas odbiera to, jako intencja wrogiego zachowania na swojej osobie ze strony innych mieszkańców swojej placówki. Powstaje spirala buntu i agresywnego działania z jego strony.

Niewątpliwym faktem jest, że jednostki, które słabo kontrolują swoje emocje są bardziej narażone na ryzyko wzburzenia, przez co mają słabszą kontrolę nad swoimi zachowaniami. Po przeprowadzonych badaniach stwierdzono, że przez odrzucenie w grupie rówieśniczej występuje zwiększony poziom negatywnych emocji takich jak gniew, smutek, żal. Jeżeli jednostka zauważy, że wcześniejszy swój cel osiągnęła po przez zachowanie agresywne, wówczas w kolejnych etapach funkcjonowania w ośrodku będzie przejawiać większą aprobatę dla agresji. Podczas interakcji z rówieśnikami taki wychowanek będzie prowokował do zachowań dewiacyjnych a nie do wspólnego porozumienia, ponieważ będzie to dla niego naturalne i uzyska w ten sposób poczucie sprawstwa. „Agresywni wychowankowie mają wyraźne deficyty w zakresie zakodowanych przyczyn zjawisk społecznych, które prowadzą do mylnej interpretacji zdarzeń”[16]. Zgodnie z tą hipotezą, agresywni osobnicy zniekształcają przyczyny społeczne oraz reagują tak, jakby one były dla nich wrogie.

Sam proces odrzucenia to kolejny etap tworzenia się lub przekształcania danej zbiorowości, podczas gdy osoby ją tworzące oceniają się wzajemnie i decydują w różny, dla danej grupy sposób o tym, kto może identyfikować się z nimi a kto nie.

Tacy badacze, jak Gabriel, Rose, Asher ujęli w sześć kategorii kilka typy odrzucenia, które mają swoje umocowania w różnego typu placówkach wychowawczo-opiekuńczych jak i resocjlzacyjnych:

- „wykluczenie lub wcześniejsze zakończenie interakcji społecznej z konkretnym wychowankiem,
- uniemożliwienie dostępu do określonej aktywności lub koniecznej informacji,
- różnorakie formy agresji,
- kontrola i zdominowanie wychowanka, zwłaszcza gdy ten właśnie zostaje przywieziony do placówki,
- wyrażanie moralnej dezaprobaty bezpośrednio wobec konkretnej jednostki lub jej zachowania,
- wszczynanie plotek, rozpowszechnianie obraźliwych opinii”[17].

Szeroki zakres wykluczenia powiązany z agresją, może występować w formie przemocy fizycznej lub słownej. Niektóre z tych form mogą wyglądać jak żart – inne jak niegroźna złośliwość, lecz mimo wszystko jednostka, do której jest to kierowane odczuje wykluczenie, a tym samym poczucie niepewności.

[16] Tamże s. 75.
[17] Tamże, s. 40.

Należy również zaznaczyć, że odrzucenie przez rówieśników jest silnie powiązane z nieagresywnymi i agresywnymi problemami zachowania w okresie adolescencji, szkolnym i przedszkolnym. W grupie rówieśniczej status jednostki jest umiarkowanie stały, lecz w wielu przypadkach stabilność ta zaczyna się w przedszkolu. Kontakty z rówieśnikami i wzory zabaw we wczesnym dzieciństwie, np. prospołeczne i agresywne akty zachowań są powiązane z przystosowaniem w danym okresie dzieciństwa. Wycofanie z interakcji społecznych jak i wrogie zachowania w średnim dzieciństwie oraz odrzucenie przez innych rówieśników, może mieć wartość prognostyczną dla przyszłych form przestępczości.

Odrzucenie pojawić się może w różnych okresach rozwojowych, jednak najgorsze rokowania z zakresu rozwoju społeczno-moralnego wystąpią, gdy do odrzucenia dojdzie bardzo wczesnych etapach życia jednostki. Najczęstszym następstwem przejawów agresji jest odrzucenie. Zachowania agresywne wyrządzają szkodę członkom grupy i burzą porządek zbiorowości. Szkodliwość takich zachowań odczuwa większość uczestników interakcji grupowych, wyzwala negatywne emocje do agresora i ostatecznie naturalną reakcję jaką jest odrzucenie. W okresie przedszkolnym reakcje i odczucia przeciw agresorom nie zawsze są artykułowane w werbalnych opiniach, lecz są wyrażane w sferze behawioralnej i emocjonalnej. Młode osoby nie kontrolują wrogich nastawień i odczuć wobec agresorów, lecz po prostu spontanicznie je wyrażają i w ten oto sposób nie umieją one ominąć inicjatorów zachowań agresywnych. Prawa interakcji grupowych wskazują, że jednostka agresywna nie pozostanie obojętna na agresję grupy, lecz zmieni swoje stosunki z rówieśnikami grupowymi. W przypadku młodych ludzi, gdzie agresja przejawia się we wczesnym okresie adolescencji, modyfikacja polega na zintensyfikowaniu czynów agresywnych i częstych sposobów szkodzenia partnerom. W takim wypadku modyfikacja nie może się sprowadzać do zahamowania lub stłumienia agresji, gdyż takie zachowania agresywne nie są wyuczone i wynikają z temperamentu dziecka.

Zatem odrzucenie może być korelatem i następstwem agresji wczesnodziecięcej. Dalsze współwystępowanie tych zjawisk i skorelowanie agresji z odrzuceniem wpływa na utrwalenie się zachowań agresywnych, na przekształcaniu się stylu życia w stałą cechę, co oznacza wykształcenie zdecydowanie eksternalizacyjnej osobowości z bogatym repertuarem zachowań przestępczych i agresywnych. Zaistnienie powyższych czynników staje się mocną podstawą do uzależnienia.

## 4. PROFILAKTYKA NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO WŚRÓD WYCHOWANKÓW

Literatura przedmiotu, ale także obserwacja życia codziennego ukazuje nam ogrom poważnych problemów dotykających młode pokolenie. Coraz więcej dociera do nas wiadomości o wzroście zachowań agresywnych, kontaktu dzieci i młodzieży ze środkami odurzającymi, popełniania czynów karalnych. Niepokojący jest fakt, iż wiek małoletnich sprawców drastycznie

maleje (poniżej 13 r.ż), a brutalność czynów wzrasta. Wśród tych jednostek, odnotowuje się spory procent dzieci z ośrodków opiekuńczo-wychowawczych oraz domów dziecka. Zatem zjawisko niedostosowania społecznego stanowi niewątpliwie ogromne zagrożenie i jest jednym z najważniejszych, a zarazem najtrudniejszych problemów, które stają się wyzwaniem dla instytucji opiekuńczych, edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych odpowiedzialnych za proces socjalizacji, opiekę, zdrowie, profilaktykę.

**Tabela 1. Podstawowe poziomy profilaktyki niedostosowania społecznego**

| | |
|---|---|
| **I. PROFILAKTYKA UNIWERSALNA** | • Obejmuje środki umożliwiające zwalczanie zasadniczych przyczyn patologii, promocję zdrowia psychicznego i fizycznego oraz przedłużanie życia człowieka,<br>• Adresatem jest cała populacja dzieci i młodzieży,<br>• Celem jest zmniejszenie ryzyka wystąpienia problemu |
| **II. PROFILAKTYKA SELEKTYWNA** | • Określa postępowanie zmierzające do ujawnienia i eliminowania możliwie najszybciej, wszelkiego rodzaju niedostosowania i zaburzeń osobowości, zanim nastąpi stan charakterystyczny da danego zjawiska patologii<br>• Adresatem są grupy zwiększonego ryzyka (np. dzieci i młodzież z rodzin dysfunkcyjnych lub rodzin z problemem alkoholowym)<br>• Formy działania:<br>✓ socjoterapia (oddziaływanie grupą, przy pomocy grupy) w odniesieniu do dzieci i młodzieży – dostarczanie dzieciom i młodzieży różnego rodzaju doświadczeń korygujących ich zaburzenia w toku spotkań grupowych,<br>✓ inne działania korekcyjne (pomoc w innych obszarach działania dziecka np. wyrównywanie braków w nauczaniu,<br>✓ interwencje,<br>✓ strategia alternatyw (dawać dzieciom coś w zamian). |
| **III. PROFILAKTYKA WSKAZUJĄCA** | • Oznacza interwencję, która ma na celu zapobiec komplikacjom i następstwom społecznym z powodu wystąpienia stanu dewiacji.<br>• Adresat – osoby uzależnione lub przewlekle nadużywające<br>• Cel – zmniejszenie skutków uzależnienia i ewentualne zapobieganie nawrotom<br>• Formy pracy:<br>✓ minimalizacja szkód (np. osobom uzależnionym od heroiny dajemy czyste igły, strzykawki jednorazowe),<br>✓ programy zapobiegania nawrotom. |

Źródło. S. Jedlewski, *Młodzież niedostosowana społecznie,* (red.) W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 379-380.

**Rysunek 1. Cele profilaktyki wg. Z. Gaśa**

Źródło: Z. Gaś, *Profilaktyka uzależnień*, Warszawa 1993, s. 14.

Dlatego niezbędne są natychmiastowe programy profilaktyczne. Wszystkie bowiem odmiany profilaktyki zapobiegają negatywnym stanom, które tyczą się różnych sfer życia społecznego. Tak samo w wychowaniu, jak w innych dziedzinach życia powinien funkcjonować odpowiedni system działalności, nazywany profilaktyką wychowawczą. „Profilaktyka wychowawcza jest systemem działań racjonalnych, zapobiegających występowaniu i rozpowszechnianiu się zjawisk patologii społecznej, określanych jako niedostosowanie czy wykolejenie społeczne młodzieży”[18]. W literaturze przedmiotu wyróżniono trzy podstawowe poziomy profilaktyki niedostosowania społecznego, które to przedstawia tabela 1.

Przedstawione powyżej poziomy są podstawowymi obszarami profilaktyki, stosowanej w Polsce. W praktyce przyjmuje się, że podstawowa jest profilaktyka uniwersalna realizowana szczególnie intensywnie w szkołach czy w domach dziecka w formie informacyjno-edukacyjnej. Obok wymienionych poziomów profilaktyki niedostosowania społecznego wśród młodzieży Z. Gaś przytoczył cele profilaktyki obowiązujące dziś na świecie i charakterystyczne dla każdej jej odmiany i stopnia (rys 1).

Różnorodna i bogata literatura przedmiotu wskazuje również na różnorodność strategii i rodzajów działań profilaktycznych, jakie mogą być i są stosowane w ośrodkach, w których funkcjonują dzieci oraz młodzież. Charakterystyczne cechy wspólnych działań profilaktycznych wyodrębnił E.T. Duffy Są to m.in.:

1. **„Aktywność** – działania prewencyjne, w przeciwieństwie do terapeutycznych, nie mają charakteru reaktywnego, pojawiają się mianowicie zanim jeszcze wystąpiły zaburzenia. Profilaktyka wyprzedza w tym przypadku problemy, terapia jest natomiast ich konsekwencją.
2. **Ukierunkowanie na zaspokojenie potrzeb** – działania profilaktyczne skupiają się na zaspokajaniu potrzeb ludzkich, uzyskiwania wsparcia, miłości, pragnienia zachowania życia jednostki, odnajdywania poczucia własnej tożsamości.
3. **Globalne podejście** – działania profilaktyczne łączą takie dyscypliny, jak zdrowie fizyczne i psychiczne, uzależnienia, przestępczość młodocianych, niedorozwój umysłowy itp.
4. **Osobista odpowiedzialność** – działania profilaktyczne skupiają się na działaniach, aby jednostka sama ponosiła odpowiedzialność za własne życie i zdrowie, stała się bardziej samodzielna i niezależna od służby zdrowia, systemu wymiaru sprawiedliwości czy służb socjalnych.
5. **Wielowymiarowość działań** – zaangażowanie w działalność zarówno profesjonalistów jak i wolontariuszy. W działaniach profilaktycznych powinny brać udział szkoły, całe rodziny, stowarzyszenia, młodzież, rówieśnicy, ludzie rozpoznawalni, medialni, autorytety.

[18] L. Pytka, *Profilaktyka wykolejenia społecznego,* [w]: Encyklopedia Pedagogiczna, (red.) W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 630.

6. **Relacja jednostka-środowisko** – profilaktyka w tym przypadku musi brać pod uwagę wymiar osobisty, zawierający czynniki behawioralne i dziedziczne, a także środowiskowe. Jednostka jest w stanie być zdrowa, jeśli chore jest środowisko i odwrotnie"[19].

Powyższe rozważania są niezbędne w procesie porządkowania wiedzy na temat profilaktyki niedostosowania społecznego młodzieży. Oczywiście chcąc przeciwdziałać niewłaściwym zachowaniom wychowanka należy uprzednio zapoznać się i zrozumieć przyczyny występowania objawów charakterystycznych dla danego zaburzenia, poznać środowisko rodzinne, z którego dziecka przybyło do placówki, atmosferę panującą w domu, zwyczaje, a zwłaszcza dotychczasowe doświadczenia życiowe. Każde bowiem dziecko jest inne i każde ma inny bagaż doświadczeń, dlatego tez należy oceniać ich sytuację indywidualnie oraz dopasować takie metody oddziaływań, aby uwzględnić zarówno problemy teraźniejsze jak i przeszłe. Bardzo często zaburzenia osiągnęły tak zaawansowany poziom, że wskazana jest psychoterapia, czy tez terapia pedagogiczna. Szanse na poprawę są duże, jeśli dzieci i rodzice są zdolni do przemiany, wtedy to skuteczność oddziaływań profilaktyczno – terapeutycznych zwiększa się. Ważne jest, aby w terapii uczestniczyła cała rodzina, jednak stosowanie psychoterapii u dzieci i młodzieży jest wskazane w przypadkach, gdy zaburzenia zachowania są wynikiem niedostatecznego lub wadliwego wychowania. Wywieranie wpływu na biologicznych rodziców powinno doprowadzać do refleksji nad własną postawą, relacjami z dzieckiem, wpływu wychowania na zaburzenia dziecka. Można je uzyskać różnymi metodami poprzez udzielanie porad biologicznym rodzicom, w celu zrozumienia problemów dziecka i sposobów ich zapobiegania, bądź poprzez trening rodzicielski, czyli grupowe spotkania umożliwiające opanowanie problemów wychowawczych.

W terapii indywidualnej i grupowej młodego człowieka możliwe jest oddziaływanie na niego za pomocą różnych form i metod. „W pracy wychowawcy bardzo pomocne są m.in.: terapia poprzez sport, muzykę, stosowanie technik relaksacyjnych, terapia z wykorzystaniem rysunku, trening asertywności, socjo- i psychodrama. Niezbędnym warunkiem, aby odnieść sukces wychowawczy jest zrozumienie, że dziecko niedostosowane społecznie nie jest dzieckiem złym, ale dzieckiem, które ma problemy w sterowaniu swoim postępowaniem. Dyktuje to konieczność pomocy, a nie karania czy zemsty"[20]. Jednak na zaplanowane efekty należy czekać bardzo cierpliwie. Im większy proces „spustoszenia emocjonalnego" jednostki, tym trudniejsza praca wychowawców. Bywa jednak i tak, że wychowanek woli przebywać w placówce. Nie chce być urlopowany do domu. Oznacza to, że pomimo rozłąki z najbliższymi, dziecko ma zapewnione poczucie stabilizacji oraz bezpieczeństwa. W swoim „drugim domu" odnalazło „zagubione dzieciństwo". Jest to zapewne największy sukces jaki może osiągnąć instytucja zajmująca się wychowaniem.

---

[19] E. T. Duffy, *What is prevention?*, [w:] *Profilaktyka uzależnień, (red.) Z. Gaś,* wyd. WSiP, Warszawa 2002, s. 29-30.

[20] E. Derlikiewicz, *Zaburzenia zachowania a środowisko rodzinne*, Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, Szczecin 2007, s. 36.

## 5. POTRZEBA INTEGRACJI JAKO ELEMENT POCZUCIA BEZPIECZEŃSTWA ORAZ WZMACNIANIA SAMOOCENY WYCHOWANKÓW

Dyskryminacja i wykluczenie społeczne dotyka najbardziej osób pochodzących z nizin czy patologii społecznej. Częste również są one stygmatyzowane w szkołach. Głęboko zakorzenione i rozpowszechnione napiętnowanie oraz uprzedzenia prowadzą do naruszeń praw człowieka. W Polsce mimo walki z nietolerancją i stygmatyzacją dzieci z domów dziecka, nadal jest bardzo niewielka wiedza w dotycząca osób z FAS. Ich problemów zachowania czy też samej edukacji. Możliwości prawidłowego rozwoju tych jednostek zależy od umiejętności, ale również od oddziaływania pedagogicznego oraz od oczekiwań społeczeństwa. Dlatego niezbędne są działania integracyjne na możliwie wielu płaszczyznach. Niezależnie czy będzie wdrażany na terenie szkoły, samej placówki ooiekuńczo-wychowawczej.

Sam proces integracji określany jest jako: „Proces społeczny polegający na naturalnym wytwarzaniu wspólnych celów, wzorców i wartości działania”[21]. Integracja jest również włączeniem osoby smutnej, odizolowanej czy wreście z zaburzeniami zachowania do pozostałej grupy szkolnej czy rówieśniczej. Integracja jest zrozumieniem możliwości oraz ograniczeń samych jednostek oraz pozostałych osób w grupie, powinna być ona procesem społecznym, nie tylko formalno-prawnym.

Dla integracji charakterystyczne jest wzajemne przystosowanie jednostek, zharmonizowanie ich dążeń, złączenie więzią stosunków nieantagonistycznych oraz umiejętność spełniania określonych zadań. **Proces ten ma na celu** naturalne wytwarzanie wspólnych celów, wartości, interesów, wzorów oraz poglądów. Do takich działań zobligowane są dziś wszystkie instytucje opiekuńczo-wychowawcze. Niezależnie czy są to domy dziecka czy też w ostateczności zakłady poprawcze. Zharmonizowanie zespalania, daje możliwość osiągnięcia wspólnych wartości i celów mimo istniejących różnic, a nawet w oparciu o nie. Integracja w/w osób zespala, łączy, usuwa konflikty i bariery. Procesem integracji nie jest jedynie umieszczenie jednostki w grupie społecznej, ale przede wszystkim stworzenie jej możliwości optymalnego rozwoju w stosunku do chęci, odporności psychicznej czy też możliwości jednostki. Każda osoba jest inna, różni się podstawowymi cechami, dlatego konieczne jest dążenie do identyfikacji z grupą poprzez wzajemne poznawanie się i odrzucanie uprzedzeń.

Dziecko umieszczone w placówce potrzebuje bezwarunkowej akceptacji wychowawców, pedagogów jak i pozostałych współmieszkańców. Niestety sam proces podnoszenia jego samooceny jest niezmiernie trudny i rozłożony w czasie.

---

[21] M. Chodkowska, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2010, s. 13.

## WNIOSKI:

- Z danych zawartych w literaturze przedmiotu wynika, że umieszczenie małoletnich lub nieletnich w placówce, niejednokrotnie jest zbyt późne. W trakcie funkcjonowania w destruktywnym środowisku, następuje proces silnej patologizacji życia społecznego jednostki. W późniejszym etapie funkcjonowania w placówce jednostce trudniej się jest dostosować do panujących tam reguł.
- W trakcie pobytu u rodziny biologicznej, istnieją częste przypadku braku realizacji obowiązku szkolnego – do drugoroczności włącznie. Zatem Sądy Rejonowe – Wydziały Rodzinne i Nieletnich winne wnikliwiej analizować sytuację rodzinną małoletnich.
- Obecnie tematyka integracji oraz dezintegracji społecznej dzieci i młodzieży umieszczonych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych jest jedną z głównych gałęzi badań empirycznych. Powyższe badania mają znaczenie aplikacyjne – stanowią ugruntowania opracowania metod wpływu socjotechnicznego na przebieg tych procesów, również na eliminację barier niepozwalających zespolenia się poszczególnych osób i grup o różnych pochodzeniach społecznych. Warunkiem dobrego przebiegu badań jest uwzględnienie możliwie wszystkich płaszczyzn życia społecznego, w których funkcjonują wychowankowie bez względu na wiek.
- O pełnej integracji można mówić, gdy występuje ona w różnych zakresach, czyli instytucjonalnym, edukacyjnym, lokalnym oraz ogólnospołecznym. Ważne jest również, by integracja w każdym aspekcie utrzymywała się na wysokim poziomie. O pełnym sukcesie można mówić jedynie, gdy wychowankowie funkcjonujący w placówce wyrażają chęć spędzania wspólnego czasu z pozostałymi uczestnikami danej społeczności.

## LITERATURA:

[1] Chodkowska M., *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2010.

[2] Derlikiewicz E., *Zaburzenia zachowania a środowisko rodzinne*, Uniwersytet Szczeciński, Instytut Pedagogiki, Szczecin 2007.

[3] Duffy E.T., *What is prevention?*, [w:] *Profilaktyka uzależnień*, (red.) Z. Gaś, wyd. WSiP, Warszawa 2002.

[4] Gaś Z., *Profilaktyka uzależnień*, wyd. WSiP, Warszawa 2000.

[5] Jedlewski S., *Młodzież niedostosowana społecznie*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Warszawa 1993.

[6] Makowski A., *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, wyd. PWN, Warszawa 1994.

[7] Pecyna M., *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2007.

[8] Pytka L., *Profilaktyka wykolejenia społecznego*, (red.) W. Pomykało, *Fundacja Innowacja*, Warszawa 1993.

[9] Urban B., Stanik J.M., *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, wyd. PWN, Warszawa 2007.

[10] Wysocka E., *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

[11] Wosik-Kawala D., *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.

## STRESZCZENIE

**Funkcjonowanie placówki opiekuńczo-wychowawczej w Polsce – analiza wybranych motywów zachowań problemowych wśród wychowanków**

Na przestrzeni ostatnich lat, zmienia się model funkcjonowania dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych w Polsce. Pomimo tego faktu nadal obserwuje się deficyty oraz poważne problemy wychowawczo-edukacyjne wśród wychowanków. W tym także korzystających z programu usamodzielnienia po osiągnięciu pełnoletności. Pomimo wdrażanych programów z zakresu profilaktyki uniwersalnej oraz selektywnej, młodzi ludzie wykazują różnorakie formy zachowań problemowych poprzez niedostosowanie społeczne do zachowań patologicznych włącznie. Należy przy tym podkreślić, że współpraca wielu instytucji pomocowych takich jak: szkoły, Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, Sądy Rejonowe czy współpraca z Powiatowymi Centrami Pomocy Społecznej także ma znaczące umocowania prawno-społeczne.

Niniejszy artykuł ma zatem na celu wskazanie najistotniejszych motywów zachowań w tym zakresie. Jest również próbą odpowiedzi, czy faktycznie aktualne kierunki i zadania państwa przynoszą miarodajne rezultaty. Czy jednak w niedalekiej przyszłości, należałoby ponownie pochylić się nad poruszaną problematyką i rozszerzyć niektóre z kierunków działań.

**Słowa kluczowe:** Zachowania problemowe, integracja, typy integracji, opieka instytucjonalna, niedostosowanie społeczne, poczucie bezpieczeń-

stwa, odrzucenie przez grupę rówieśniczą, motywy zachowań, placówka opiekuńczo-wychowawcza, brak zaufania, wrogość, niekonsekwencja wychowawcza, postawy rodzicielskie.


## SUMMARY

**The functioning of the educational care center in Poland – analysis selected motives problematic behavious among the children**

The model of the functioning the educatinal care center in Poland is changing throughout time. Despite that fact the deficits and serious education problems are still exits in students world including these who are of age. Although the universal prevention and selevtive programs, young people show risky and problematic behaviours through social maladjustment. The cooperation with many institution like School, Psychological-Pedagogical Counselling Centre District Court, Social Welfare Centre are althouh have the juridical and social capacity.

This article shows the main motives of the behavious in this theme. The article will also try to find answers to the following question: Are actual directions and tasks of the country gives authoritative results or maybe people must think about this theme one more time?


**Key words**: problematic bevaviours, integration, the tipes of integration, institutional care, social maladjustment, sense of security, rejection of the peer group, behavioral motives, Psychological-Pedagogical Counselling Centre, hate, parental attitudes, inconsequence.

Marcin Kuc
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Coaching kryzysowy w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej

Coaching to proces, który budzi wiele kontrowersji. Napotyka na opór pewnych środowisk, ale zarazem zyskuje także wielu swoich zwolenników. O jego popularności świadczyć może między innymi szerokie zastosowanie, w tym zastosowanie w edukacji. Ponieważ adaptuje się go do różnych środowisk, wskazując jednocześnie na elastyczność i podporządkowanie klientowi, coaching staje się metodą uniwersalną, nadal mało znaną nauczycielom i specjalistom pracującym z młodzieżą.

Jednym z obszarów, które coraz częściej uwzględniają coaching w swoich działaniach, jest dziedzina poradnictwa psychopedagogicznego, szczególnie w obszarze pracy z klientem w kryzysie. Coaching mocno wspiera uporządkowanie świata sobie samemu przez klienta. Chaos spowodowany jest niejednokrotnie ciągłą potrzebą rozwoju, rosnąca konkurencją oraz stresem, który, obok kryzysów, depresji, często uznaje się za współczesną chorobę cywilizacyjną. Coaching wpisuje się od dwóch lat w moją pracę zawodową zarówno nauczyciela w szkole podstawowej i ponadpodstawowej jak i terapeutę, coacha w prywatnym gabinecie. W swojej pracy zawodowej wykorzystuję poznane metody i techniki pracy z uczniem – zamiennie nazywanym w tym artykule jako klient, u których zdiagnozowałem kryzys, a metoda coachingu jest jedną z kliku skutecznych form pomocy.

Czym zatem jest ten coaching? Coaching stanowi jeden z najbardziej skutecznych sposobów komunikacji – tej która w chwili obecnej jest tak potrzebna współczesnej szkole. „Odpowiednio prowadzony pozwala na zwiększenie świadomości. Przypomina laser, który przebija się przez wszystkie zakłócenia w myśleniu człowieka i pozwala na dotarcie do samego sedna”[1]. Coaching to „relacja między dwiema osobami, którym przyświeca jakiś cel, czy też proces umożliwiający ludziom odkrycie rozwiązań najbardziej odpowiednich dla nich samych i pracę nad nimi. Możliwy jest poprzez

[1] S. Neale, L. Spencer-Arnell, L. Wilson, *Coaching inteligencji emocjonalnej*, Warszawa 2018, s. 52.

dialog, dzięki któremu coachowany dostrzega nowe perspektywy i zaczyna lepiej rozumieć własne myśli, emocje i działania, jak również ludzi i sytuacje wokół nich. Można stosować go zarówno w przypadku pojedynczych osób, jak i całych zespołów. Nie polega on na mówieniu, lecz na zadawaniu pytań w celu wsparcia rozwoju świadomości i procesu samosterownego uczenia się"[2].

Jest to jedno z narzędzi, które można wykorzystać, aby pomóc innym się rozwijać – doskonale zatem wkomponowuje się w potrzeby współczesnej szkoły, gdzie coraz większa grupa dzieci i młodzieży ma trudności komunikacyjne, w rozumieniu siebie i interakcji społecznej. Coaching skłania do „zastanowienia się nad własnym działaniem w konkretnym obszarze przy pomocy znającej temat, obiektywnej osoby. Jego istotą jest pomoc w wykorzystaniu wiedzy danego człowieka w środowisku szkoły/pracy, a co za tym idzie, w poprawieniu jego funkcjonowania. Nie polega on natomiast na uczeniu się czegoś nowego. Coaching powinien więc koncentrować się na wykorzystaniu posiadanej wiedzy i umiejętności, rewidując, jeśli trzeba, nastawienia i podejścia w celu udoskonalenia działania. Proces ten zawsze ma na celu pomóc coachowanemu w zrobieniu kroku naprzód. Dąży do określenia i realizacji ludzkich pragnień. Kładzie nacisk na poprawę efektywności. Jest to proces, mający pomóc w osiąganiu lepszych wyników działań"[3]. Proces ten to „wydobywanie z ludzi tkwiącego w nich potencjału. Coaching zaczyna się i kończy na tym, co ma do powiedzenia klient. Głównym celem coachingu jest zmiana. Osoby coachowane chcą zmienić swoje życie i zobaczyć rezultaty, które potwierdzą, że zmiana nastąpiła. Proces ten może postawić przed człowiekiem wiele dylematów, na które nie ma prostych, oczywistych odpowiedzi. „Proces ten opiera się na współpracy i połączeniu następujących elementów: pomocy technicznej, indywidualnie udzielanego wsparcia oraz konkretnego wyzwania. […] Łącznikiem między nimi jest więź emocjonalna, która zostaje wytworzona przez menedżera/coacha i jego podwładnego/podopiecznego. Ponieważ coaching jest doświadczeniem wykorzystującym komunikację bezpośrednią, taka więź musi zostać wytworzona, i musi też mieć charakter pozytywny, jeżeli trening ma być udany"[4].

Bardzo ważne jest również to, aby podkreślić magiczną moc procesu coachingowego – rozmowy z uczniem o tym jaki ten uczeń jest, jakie ma marzenia i cele, jakie drogi prowadzą do nich. Rozmowa jest tu kluczem do samopoznania o czym już wcześniej pisałem, a jednocześnie tak marginalizowanym narzędziem pracy w szkole. Coaching bowiem to „pomoc dzięki dialogowi, który pomaga coachowanemu dojrzeć nowe pespektywy i lepiej zrozumieć własne myśli, emocje i działania, jak również zrozumieć ludzi i sytuacje dziejące się wokół. Przede wszystkim coaching jest procesem, a nie zasobem wiedzy, ponieważ jest w 100% kontrolowany przez osobę mu poddawaną. Jest to proces planowany i dwustronny, w którym człowiek rozwija umiejętności i osiąga określone kompetencje poprzez rzetelną ocenę, ukierunkowaną praktykę i regularne sprzężenie zwrotne (feedback)"[5].

[2] C. Wilson, *Coaching biznesowy*, Warszawa 2013, s. 38.
[3] S. Thrope, J. Clifford, *Podręcznik coachingu*, Poznań 2018, s. 20.
[4] H. Business Essentials, *Coaching i mentoring*, Warszawa 2006, s. 18-19.
[5] E. Parsloe, *Coaching i mentoring*, Warszawa 2006, s. 10.

Wszystko, co można uzyskać w wyniku coachingu to „zmiany, jakie dokonują się w osobie, która jest coachowana”[6].

Dzięki zastosowaniu coachingu w pracy pedagogicznej lub psychopedagogicznej możemy zauważyć cytując za specjalistami z Coachinginstitute[7]:

- poszerzanie świadomości,
- przejęcie odpowiedzialności za życie i decyzje,
- rozwój osobisty, rozwój zawodowy,
- oraz realizacja wyznaczonych celów w procesie coachingu przez osobę coachowaną.

Pracując od dwóch lat w obszarze coachingu kryzysowego dla mnie coaching to pewien rodzaj stymulacji ucznia/klienta do zmiany, do pokonania własnych barier, zrozumienia siebie i ustanowienia swoich celów. Wielokrotnie podczas tej pracy zauważyć mogłem strach, zaniepokojenie lub opór towarzyszący procesowi. „Strach powstaje, gdy brak jest pewności. Tak więc strach powinien ochraniać. Z drugiej strony nagi lęk mógłby zbyt mocno ograniczać nasze życie. Zatem nasze wnętrze kreuje się czasem na swoistego *bodyguarda*, który w szczególny sposób chroni nasze życie”[8]. Zadaniem coachingu jest wytworzyć w człowieku pewien system aktywności, wspierany przez motywację. Coaching pomaga zwiększyć świadomość, niezbędną do podejmowania decyzji. Zarazem jest to świadomość odpowiedzialności za decyzje już podjęte. Dlatego też coaching jest silnie uzależniony od osoby coachowanej, ponieważ to właśnie jej decyzje i ich efekty są kluczowe dla tego procesu. W innym ujęciu działania coachingowe to:

- odblokowanie kompetencji pozwalających na maksymalizację wyników,
- facylitacja uczenia się – nie uczenie, ale wspieranie ludzi w uczeniu się,
- podejście szkoleniowe – forma uczenia się (tutoringu) lub instruktażu bezpośrednio związana z natychmiastową poprawą funkcjonowania i doskonaleniem umiejętności,
- lepsze funkcjonowanie w sferze życia zawodowego i osobistego – odwołanie się do modeli coachingu czerpiących z uznanych podejść terapeutycznych”[9].

Podsumowując można śmiało powiedzieć, że „coaching może mieć ogromny wpływ na każdy aspekt naszego życia: edukację, rozwój młodych ludzi, rozwój najważniejszych aspektów w życiu zawodowym (rozwój, produktywność i wydajność), głębsze konwersacje i lepsze rozumienie partnerów, przyjaciół i rodziny, pomaganie osobom na emeryturze… Ta lista nie

[6] J. Kordziński, *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa 2013, s. 19.
[7] [http://www.coachinginstitute.biz/coaching/co-to-jest-coaching.html] – 10.12.2013.
[8] H. Stoberl, *Coaching silnej osobowości z elementami kinezjologii*, Białystok 2008, s. 226.
[9] Pod. za: H. Law, S. Ireland, Z. Hussain, *Psychologia coachingu*, Warszawa 2010, s. 83.

ma końca. […] Coaching niewątpliwie stanowi jedną z najszybciej rozwijających się metod rozwoju osobowości”[10]. Aby zostać coachem i pójść ze swoim uczniem/klientem w fascynującą podróż poznawania samego siebie warto ukończyć odpowiednie szkolenia lub studia podyplomowe, które rozwijają nasze umiejętności i kompetencje, ale przede wszystkim warto znać samego siebie i swoje predyspozycje osobowe. Coach powinien charakteryzować się pewnymi określonymi cechami. Proces coachingu opiera się na trzech podstawowych umiejętnościach coacha:

- „aktywnym słuchaniu (rozumieniu),
- zadawaniu pytań (obopólnym poszerzaniu rozumienia)
- oraz odzwierciedlaniu (komunikowaniu zrozumienia).

Ważne są tu „kompetencje komunikacyjne. Ale nie tylko. Coach powinien mieć psychologiczną intuicję. Poczucie, że dobrze rozumie się innych, jest prawdopodobnie jedną z głównych przyczyn, dla których ludzie decydują się na zawód coacha. Ciekawość jest kolejnym ważnym czynnikiem w tym zawodzie. Coaching wymaga od coacha naturalnego zainteresowania środowiskiem w jakim pracuje, nieustającej fascynacji, ale i dużego wyczucia w interakcji z drugim człowiekiem. „Cechą coacha jest umiejętność zwiększania i utrzymywania świadomości na odpowiednim poziomie oraz w tych obszarach, w których jest potrzebna”[11]. „Podczas coachingu coach jest dla klienta białą tablicą. Powierzchnią, na której klient może zapisać swoje refleksje, własne oceny i zamiary. Lustrem, w którym może obejrzeć samego siebie, proces i efekty swoich działań. Coach nigdy nie wyraża swoich opinii. […] Coach nie jest po to, żeby odpowiadać za klienta. Nie jest nawet po to, żeby dostarczać wiedzę czy kształcić wybrane umiejętności – od tego są trenerzy albo tutorzy. Coach jest po to, żeby klient dotarł do tego, czego sam naprawdę chce i co sam naprawdę może”[12]. Rolą coacha jest:

- „zadanie klientowi pytań, które mają na celu odkrycie jego planu i opowiedzenie o nim coachowi,
- przekształcenie planu w cele, nad którymi klient może pracować,
- uznanie tego planu za jedyny podczas coachingu,
- połączenie planu klienta z jego wartościami i przekonaniami,
- praca z klientem nad identyfikacją i pokonaniem obaw i przekonań, które powstrzymują jego rozwój,
- zaangażowanie w proces robienia postępów przez klienta oraz zachowanie zdrowego obiektywizmu, dotyczącego całego procesu,
- nakierowanie klienta na działanie, które ma na celu realizację zamierzeń oraz przypominanie o konieczności zaangażowania,

[10] S. Neale, L. Spencer-Arnell, L. Wilson, *Coaching* …, dz. cyt., s. 67.
[11] J. Whitmore, *Coaching: trening efektywności*, Wrocław 2011, s. 47.
[12] J. Kordziński, *Nauczyciel* …, dz. cyt., s. 19-20.

- pomoc w wyciągnięciu wniosków, które płyną z osiągnięcia celów zawartych w planie klienta”[13].

Wszystkie wymienione powyżej cechy oraz umiejętności coacha doskonale sprawdzają się w pracy z uczniem/klientem w kryzysie. Obecne badania WHO oraz Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego a także doniesienia Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów wskazują na bardzo wysoki wskaźnik zaburzeń zachowania i emocji w tym depresji i zaburzeń funkcjonowania psychospołecznego wśród dzieci i młodzieży. Skala ta jest jedną z najwyższych w okresie ostatnich kilkunastu lat i stąd również szybkie działania Ministerstwa Zdrowia, które planuje wprowadzić do szkół program ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży[14]. Słowo kryzys wydaje się być jednym z najczęściej używanych w naszych czasach pojęć. Być może jest tak dlatego, że codzienność dostarcza wielu okazji do tego, by sądzić, że czas, w którym żyjemy jest rzeczywiście czasem kryzysowym. Wystarczy wejść w kontakt z jakimkolwiek środkiem "masowego przekazu" by zostać skonfrontowanym z takim czy innym zdarzeniem, które zasługuje na miano kryzysowego. G. Caplan, uważany za kontynuatora prac Lindemanna w swoich publikacjach wskazywał na takie aspekty definicji kryzysu jak: „przeszkoda na drodze do ważnych celów życiowych, jej nieusuwalność za pomocą zwyczajowo stosowanych sposobów radzenia sobie z trudnościami, towarzyszący temu okres dezorganizacji, czasowe załamanie, poronne, bezskuteczne wysiłki podejmowane dla przezwyciężenia trudności”[15]. Inaczej kryzys definiuje B. Gilliland i R. James charakteryzując kryzys, wskazują na takie jego właściwości, jak: „obecność zarówno zagrożenia jak i szansy, skomplikowana symptomatologia, obecność "ziaren" wzrostu i zmiany, brak panaceum i szybkich rozwiązań, konieczność wyboru oraz uniwersalność i idiosynkratyczność”[16].

Analizując literaturę specjalistyczną opracowałem modele działań uczniów/klientów, które są bardzo istotne do zrozumienia ich funkcjonowania podczas kryzysu, a także istotne dla coacha, który pracuje z tymi osobami w celu uwiadomienia sobie stanu i poziomu motywacji do radzenia sobie z sytuacją trudną:

- obszar myśli:
  "to koniec", "beznadzieja", "to niesprawiedliwość", "o co chodzi?", "dlaczego?", "dłużej nie wytrzymam", "chyba zwariuję", "musi być jakieś wyjście", "chaos", "co jeszcze może mi się przydarzyć?", "jestem do niczego", "to moja wina", "co inni pomyślą?", "nie ma wyjścia",
- obszar uczuć:
  złość, żal, lęk, smutek, strach, wściekłość, rozpacz, zwątpienie, bezsil-

[13] J. Rogers, *Coaching: podstawy umiejętności*, Gdańsk 2010, s. 63-64.
[14] [https://www.gov.pl/web/zdrowie/ochrona-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy] – 30.01.2019.
[15] W. Badura-Madej, *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Katowice 1993, s. 16.
[16] Tamże, s. 18.

ność, osamotnienie, poczucie izolacji, ból, bezradność, poczucie winy, wstyd, poczucie zagrożenia, nadzieja, zwątpienie, apatia, tęsknota,

- obszar intencji:
  "skończyć z tym", "uciec", " zawalczyć", "schować się", "rozwiązać", "postarać się nie pławić w emocjach", "znaleźć pomoc", "zobojętnieć", "zaakceptować", "pogodzić się z tym", "nie zawieść pomimo wszystko", "zrobić coś by się skończyło",
- obszar działań:
  "wycofuję się", "proszę o pomoc", "podejmuję ryzyko", "rozmawiam", "organizuję pomoc", "tłumaczę się", "czekam", "zdobywam informacje", "nie daję poznać po sobie...", "uczę się nowych rzeczy", "walczę", "uciekam",
- obszar wrażeń:
  spięcie, zmęczenie, bezsenność, płacz, suchość w gardle, dławienie, pocenie się, kołatanie serca, rozkojarzenie, drżenia, tiki, zaburzenia łaknienia, mimowolne ruchy, ucisk w żołądku, gorąco - zimno, duszność, poczucie ciężaru rąk i nóg, wrażenie ciężaru na klatce piersiowej, ból głowy.

W opublikowanym "Principles of preventive psychiatry" G. Caplan rozszerzył zastosowanie konstruktów Lindemanna, opisujących przechodzenie przez kryzys żałoby w czteroetapowym procesie. Według niego dynamikę kryzysu ująć można również w ramach czterech faz:

1. „Faza konfrontacji z wydarzeniem wywołującym kryzys. Tu jednostka doświadcza nieskuteczności wykorzystywanych dotąd sposobów radzenia sobie, subiektywnej niewystarczalności zasobów pozostających w jej dyspozycji, nieefektywności zewnętrznych źródeł pomocy. W efekcie pojawia się intensywna reakcja emocjonalna charakteryzująca się głównie wzrostem napięcia, obecnością niepokoju i lęku.
2. Faza pojawienia się przekonania, że nie jest się w stanie poradzić sobie z zaistniałą trudnością. Pojawia się doświadczenie bycia pokonanym, utraty kontroli nad własnym życiem. To powoduje dalszy wzrost napięcia i jednocześnie oddziałuje destruktywnie na poczucie własnej wartości jednostki.
3. Faza mobilizacji, uruchomienia wszelkich dostępnych zasobów sił psychicznych osoby. Tutaj możliwe są dwie dalsze ścieżki: albo pokonanie kryzysu i odzyskanie przedkryzysowej równowagi lub pozorne uporanie się z problemem przy wykorzystaniu mechanizmu zaprzeczania co stwarza zagrożenie przejścia kryzysu w stan chroniczny. Jeżeli żadna z tych możliwości się nie uaktualni to dochodzi do następnego etapu.
4. Faza, którą można byłoby określić mianem dekompensacji jest rezultatem niemożliwego do wytrzymania napięcia. Dochodzi do zniekształcenia procesów poznawczych /zniekształcenie spostrzegania/, poczucia wewnętrznego chaosu. W relacjach interpersonalnych dochodzi do wycofania się z kontaktów. Pojawiają się również zachowania „wentylacyjne”,

które mogą mieć charakter agresywny, autoagresywny zachowania suicydalne, lub prowadzić do nadużywania substancji zmieniających nastrój alkohol, narkotyki”[17].

Dlatego w konsekwencji promują interwencję kryzysową jako pomoc w rozpoznawaniu i modyfikacji czasowo zaburzonych elementów funkcjonowania jednostki w obszarach: poznawczym, afektywnym i behawioralnym. Coaching kryzysowy jest zatem doskonałym rozwiązaniem i jednocześnie łącznikiem pomiędzy osobą w kryzysie a specjalistami. Niejednokrotnie właśnie rozmowa coacha z osobą w kryzysie jest pierwszym spotkaniem i konfrontacją z danym kryzysem. Wielokrotnie spotykałem uczniów i/lub ich rodziców, którzy wymagali wsparcia specjalistycznego jednak nigdy nie skonfrontowali się z własnym kryzysem. Najczęściej w rzeczywistości szkolnej miałem doczynienia z „kryzysem rozwojowym oraz sytuacyjnym”, natomiast w rzeczywistości pozaszkolnej również z „chronicznym i egzystencjalnym”[18].

Poniżej zaprezentuję kilka przykładowych narzędzi stosowanych w coachingu kryzysowym, ponieważ nie sposób jest wymienić wszystkie. Ich liczba stale rośnie, jest odpowiednio modyfikowana i dostosowywana do indywidualnych potrzeb jednostki czy grupy. Posługiwanie się narzędziami w procesie coachingu jest niezbędne, aby uporządkować całość i stworzyć prawidłowy plan działania. Program coachingowy powinien więc dawać klientowi możliwość nauczenia się więcej poprzez wykorzystanie narzędzi psychometrycznych i obserwację zachowania”[19]. Upraszczając nieco jej istotę, psychometria skupia się na różnicach indywidualnych. Stosując rozmaite testy, coach może zmierzyć motywację, zdolność, osobowość oraz zachowanie osoby coachowanej. Konkretne narzędzia dają możliwość przepracowania pewnych treści w sposób rzetelny i obiektywny, wyznaczają plan działania oraz kierunek, w jakim poruszać się będą podmioty procesu. Porządkują ten proces oraz nadają rytm działaniom podejmowanym przez podmioty.

Przede wszystkim należy uświadomić sobie jaką rolę w procesie coachingu pełni na pozór tak oczywista i nieskomplikowana czynność jak słuchanie. Okazuje się, że „słuchanie odbywać się może na pięciu poziomach”[20]. „Poziom pierwszy to czekanie na swoją kolej. Czeka się, aż druga osoba skończy mówić, żeby móc wreszcie wypowiedzieć własne zdanie, niekoniecznie nawiązujące do tematu poruszanego wcześniej przez rozmówcę. Jest to słuchanie skoncentrowane na swojej osobie, własnych celach i potrzebach. Poziom drugi to dzielenie się własnym doświadczeniem. Jest to również wtrącanie swoich opinii, ale w tym przypadku nawiązujących już do zagadnienia poruszanego przez rozmówcę. Trzeci poziom to dawanie rad. Na tym poziomie udzielanie rad jest jednak pozbawione refleksji. Jest raczej intuicyjnym rzucaniem haseł niż przemyślaną, pełną empatii uwagą mającą na celu pomóc osobie, której jej udzielamy. Dopiero na poziomie czwartym –

[17] Tamże, s. 45.
[18] Tamże, s. 48-70.
[19] S. McAdam, *Coaching kadry kierowniczej*, Warszawa 2013, s. 95.
[20] C. Wilson, *Coaching* …, dz. cyt., s. 48.

słuchanie i prośba o potwierdzenie – rozpoczyna się „prawdziwe" słuchanie, nastawione na dialog, zrozumienie i szczere chęci nawiązania kontaktu z rozmówcą. Poziom piąty natomiast to słuchanie intuicyjne, umiejętne wyłapywanie szczegółów i odkodowywanie prawdziwych zamiarów osoby, której słuchamy. W procesie coachingowym, jak i w życiu codziennym, najbardziej pożądanym poziomem słuchania jest poziom piąty"[21].

Innym ważnym elementem w coachingu jest zadawanie pytań. Jest to metoda zdobywania informacji. Zasadą jest, że zaczynać należy od pytań ogólnych, aby stopniowo przechodzić do szczegółów. Istnieją różne rodzaje pytań, jakie można zastosować w coachingu. „Pytania otwarte, wymagające odpowiedzi opisowych, promują świadomość, podczas gdy pytania zamknięte mają zbyt bezwzględny charakter, by być trafne, a z kolei pytania typu tak/nie nie pozwalają na zbadanie dalszych szczegółów. Nie zmuszają nawet nikogo, by wykorzystywał swój umysł. Pytania otwarte są znacznie bardziej efektywne, jeśli chodzi o generowanie świadomości i odpowiedzialności w procesie coachingowym. Najbardziej efektywne pytania mające na celu zwiększenie świadomości i odpowiedzialności rozpoczynają się od słów mających na celu ilościowe określenie lub zebranie faktów, słów takich, jak co, kiedy, kto, jak dużo, jak wiele. Nie zaleca się stosowania słowa „dlaczego", ponieważ często sugeruje ono krytykę i wywołuje postawę defensywną. […] Jeśli chce się rzeczowo relacjonować fakty, lepiej chwilowo zwiesić analizę ich wagi i znaczenia. Jeśli natomiast musimy zadawać tego typu pytania, pytania rozpoczynające się słowem „dlaczego", najlepiej będzie wyrazić za pomocą „Jakie były tego powody…?", a te, rozpoczynające się od słowa „jak", wyrażeniem „Jakie są etapy…?". W ten sposób otrzymamy bardziej konkretne, rzeczywiste odpowiedzi"[22]. W rzeczywistości szkolnej pytania podczas rozmów z uczniami były dla nich wielkim zaskoczeniem, odmianą dotychczasowego doświadczania szkoły i przede wszystkim możliwością do spojrzenia w siebie. Wielu uczniów podkreślało, że spotkanie – zajęcia były czymś zupełnie innym niż dotychczasowe lekcje wychowawcze, przedmiotowe, dawały możliwość zastanowienia się nad sobą i swoim życiem przy jednoczesnym otwarciu na wiele wątków.

Istnieje pewna grupa modeli, w których pierwsze litery poszczególnych działań czy założeń tworzą ich nazwę. „GROW jest pierwotnym modelem coachingowym, opracowanym przez pioniera coachingu w Wielkiej Brytanii, Johna Whitmore'a"[23]. Nazwę modelu można przetłumaczyć na język polski w sposób następujący: rośnij. Jest to technika dotycząca głównie pracy z celami oraz rozwiązywania problemów. Po pierwsze w modelu tym należy określić cel (ang. *goal*). Jest to kluczowe w procesie coachingu, ponieważ jest to zarazem ustalenie priorytetu dla kolejnych podejmowanych działań. Następnie bada się „aktualną rzeczywistość" (ang. *reality*), czyli analizuje obecną sytuację i ocenia punkt wyjścia. Kolejnym elementem jest określenie możliwości (ang. *options*) oraz przeszkód (ang. *obstackles*). Polega to na generowaniu rozwiązań, które mogą prowadzić do osiągnięcia wybranego

[21] Tamże, s. 49.
[22] J. Whitmore, *Coaching…*, dz. cyt., s. 60.
[23] C. Wilson, *Coaching…*, dz. cyt., s. 67.

celu. Po dokonanej analizie pozostaje podjąć decyzję oraz ustalić plan działań (ang. *will/ way forward/ what's next*).

Model SMART również skupia się na celu działania. W myśl tego narzędzia, obrany przez nas cel powinien być konkretny i szczegółowy (ang. *specific/ significant/ simple*), mierzalny (ang. *measurable*), uzgodniony, realny do osiągnięcia, ambitny (ang. *agreed/ achievable/ ambitious*), realistyczny i istotny, wynikający z uznanych przez nas wartości (ang. *realistic/ relevant*) oraz planowy, z jasno określonymi ramami czasowymi (ang. *time-framed/ time-phased*). „Metodologia stawiania celów SMART może sprawdzać się w korporacjach, gdzie cele stawiane pracownikom przez ich przełożonych muszą być realistyczne i mierzalne wskaźnikami takimi jak zysk czy wielkość sprzedaży"[24]. Kolejny model – EXACT, „służy przeprowadzeniu coachowanego przez proces, który pomoże mu w określeniu celów zgodnych z jego własnym systemem wartości. Owo dążenie do czegoś można nazwać celem, rezultatem, zamierzeniem, misją, tudzież jakimkolwiek innym określeniem, które będzie odpowiadać zarówno coachowanemu, jak coachowi"[25]. W myśl tego narzędzia, nasz cel powinien być ekscytujący, inspirujący (ang. *exciting*), wymierny czy też mierzalny (ang. *assessable*), ambitny i wymagający (ang. *challenging*), a także powinien zakładać określony termin wykonania (ang. *time-framed*). Istnieje również metoda 6 W. Poprzez zadanie sobie sześciu pytań jesteśmy w stanie określić plan działania, który pomoże w realizacji określonego celu:

1. Who – kto jest związany z celem?
2. What – co chcę osiągnąć?
3. Where – gdzie?
4. When – w jakim czasie cel ma zostać osiągnięty?
5. Wchich – jakie są wymagania i ograniczenia związane z realizacją celu?
6. Why – jakie są przyczyny realizacji danego celu i korzyści płynące z jego osiągnięcia?"[26].

Osobiście moim ulubionym narzędziem w pracy z uczniami/klientami jest koło życia określane także, jako koło równowagi czy koło spełnienia. „Jest graficznym zobrazowaniem stopnia zadowolenia z poszczególnych dziedzin swojego życia. W praktyce koło dzieli się na wybrane dziedziny życia takie jak np. kariera, rodzina, przyjaciele, zdrowie, duchowość, rozrywka, a następnie zaznacza na nim wysokość satysfakcji z każdej dziedziny w skali liczbowej. W kole życia należy ocenić swoje zadowolenie z życia w chwili obecnej w porównaniu z tym, co chcielibyśmy osiągnąć. Środek koła reprezentuje brak zadowolenia lub spełnienia, a obrys zewnętrzny koła przedstawia całkowite zadowolenie i spełnienie[27]. Celem tego ćwiczenia jest spojrzenie na swoje życie jako na całość. Kryje się za tym przekonanie, że istotne są wszystkie aspekty jego życia, a nie tylko poszczególne, jak na

[24] Tamże, s. 84.
[25] Tamże, s. 85.
[26] Tamże, s. 178-179.
[27] J. Rogers, Coaching..., dz. cyt., s. 145.

przykład praca. Jest to również jeden ze sposobów, w jaki klient może powiedzieć co o tym, co się w jego życiu dzieje”[28].

Najprostsze rozwiązania wydają się często zbyt oczywiste i dlatego zdarza się, że zostają odrzucane przez osoby coachowane. Jednak właśnie dzięki sporządzeniu prostej, przejrzystej listy zadań człowiek jest w stanie realnie określić cel oraz działania, które go do tego celu doprowadzą. Dodatkowo, człowiek ten pozostaje skupiony na ich realizacji, nie rozpraszając uwagi na dodatkowe, zbędne elementy tym samym pokonuje pewne bariery.

Praca we współczesnej szkole, w której dostrzega się trudności i dysfunkcje prawidłowego psychospołecznego funkcjonowania młodej jednostki wymaga ode mnie niejednokrotnie umiejętności i kompetencji podobnych jak w obszarze interwencji kryzysowej. Aby efektywnie pomagać swoim uczniom w ich rozwoju psychospołecznym nie tylko współpracuję z wieloma specjalistami, ale przede wszystkim korzystam z własnej wiedzy i doświadczenia pozaszkolnego. Praca z uczniem w kryzysie pozwala mi na stwierdzenie, że prawie we wszystkich kryzysach odnajdujemy wspólne rysy, powtarzające się zawsze elementy składowe. One zaś pozwalają na stworzenie pewnych ram, rodzaju modelu na tyle przestronnego wewnętrznie, by mógł być wypełniony specyficznymi działaniami adekwatnymi do specyficznego kryzysu:

- „zapewnienie bezpieczeństwa,
- dostarczenie wsparcia,
- ocena stanu klienta i rozmiaru kryzysu,
- określenie problemu kryzysowego,
- przegląd i analiza możliwości poradzenia sobie z kryzysem,
- sformułowanie planów,
- uzyskanie zobowiązania”[29].

Coaching kryzysowy moim zdaniem to bardzo ważny model pracy z uczniem/klientem w kryzysie, jeszcze niestety mało znany w Polsce, jednak mocno sprawdzający się o czym świadczyć może skuteczność podejmowanych działań i przede wszystkim radzenie sobie z emocjami i kryzysem moich uczniów/klientów. Rozmowa coachingowa daje wymierne efekty, jest dla ucznia/klienta czymś zupełnie innym, nowym i przede wszystkim pozwalającym mu na poznanie samego siebie. Właściwe JA umożliwia prawidłowe funkcjonowanie psychospołeczne i zapewnia stabilizację emocjonalną i psychiczną tak ważną w obecnych czasach.

[28] Tamże, s. 146.
[29] J. Płucienik, *Coaching w sytuacji kryzysu*, Warszawa 2017, s. 30-45.

## LITERATURA:

[1] Badura-Madej W., *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, Katowice 1993.

[2] Bennewicz M., *Coaching czyli przebudzacz neuronów*, Warszawa 2009.

[3] Business Essentials H., *Coaching i mentoring*, Warszawa 2006.

[4] Griffin Em., *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk 2003.

[5] Kordziński J., *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa 2013.

[6] Law Ho., Ireland S., Zulfi H., *Psychologia coachingu*, Warszawa 2017.

[7] Neale S., Spencer-Arnell L., Wilson L., *Coaching inteligencji emocjonalnej*, Warszawa 2018.

[8] Parsloe E., *Coaching i mentoring*, Warszawa 1998.

[9] Płucienik J., *Coaching w sytuacji kryzysu*, Warszawa 2013.

[10] Rogers J., *Coaching: podstawy umiejętności*, Gdańsk 2010.

[11] Scoular A., *Coaching biznesowy*, Sopot 2014.

[12] Stoberl H., *Coaching silnej osobowości z elementami kinezjologii*, Białystok 2008.

[13] Stuart A., *Coaching kadry kierowniczej*, Warszawa 2013.

[14] Thrope S., Clifford J., *Podręcznik coachingu*, Poznań 2018.

[15] Whitmore J., *Coaching: trening efektywności*, Wrocław 2011.

[16] Whitworth L., Kimsey-House K., Kimsey-House H., Sandahl P., *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces klienta*, Warszawa 2010.

[17] Wilson C., *Coaching biznesowy: praktyczny podręcznik dla coachów, menedżerów*, Warszawa 2013.

## STRESZCZENIE

**Coaching kryzysowy w rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej**

Coaching kryzysowy to metoda pracy mało znana jeszcze w Polsce. Metoda, która pozwala osobie przeżywającej kryzys emocjonalny, psychologiczny itp. Poznać samego siebie, zrozumieć swoje zachowanie oraz pozwala

na racjonalne działanie i spojrzenie w przyszłość. Metoda, którą można doskonale wykorzystać w pracy z uczniami w szkole, w której zgodnie z badaniami WHO, PTP, PSSiT a także własnymi obserwacjami coraz większa liczba uczniów wykazuje zaburzenia zachowania i emocji w tym depresji i zaburzeń funkcjonowania psychospołecznego. Coaching kryzysowy doskonale wkomponowuje się w pracę wychowawcy klasowego, pedagoga szkolnego lub każdego nauczyciela dydaktyka, do którego skieruje się z prośbą o pomoc uczeń lub rodzic w kryzysie.

**Słowa kluczowe**: coaching, kryzys, poradnictwo, edukacja.

## SUMMARY

**Crisis coaching within and beyond school**

Crisis coaching is a working method which is not well-known in Poland yet. It is a method which grants a person striken with emotional or psychological crisis a possibility to know oneself, understand one's behaviour and allows for rational actions and looking into one's future. This method is considered a perfect tool for work with pupils at school, where according to research conducted by WHO, PTP, PSSiT and personal observations of the author of this thesis, the number of students with behavioral and emotional disorder, including depression and psychosocial functioning disorders, is increasing annually. Crisis coaching blends perfectly with work of class teacher, school counselor or any other teacher who would be a support to any parent or student in trouble.

**Key words:** coaching, crisis, guidance, education.

Anna Dziwińska
Wyższa Szkoła Zarządzania w Częstochowie
Dorota Dąbrowska
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu

# Istota pedagogiki w terapii logopedycznej

## WSTĘP

Istota pedagogiki jest głęboko zakorzeniona w terapii logopedycznej; co oznacza, że każdy „patolog" mowy musi być świetnym pedagogiem. W świetle najnowszych trendów *„(…) patologia mowy jest interdyscyplinarną dziedziną naukową (…) oraz dyscypliną praktyczną, gdyż skupia się na diagnozie i terapii osób z zaburzeniami mowy. Dyscyplinami macierzystymi są dla niej: medycyna, lingwistyka, pedagogika i psychologia"*[1].

Logopedia, jako specjalizacja – dyscyplina niesamodzielna, czerpie z nauk pedagogicznych następujące aspekty[2]: wywiad z pacjentem lub jego rodziną, obserwację pedagogiczną, analizę dokumentacji: medycznej, pedagogicznej, psychologicznej lub innej potrzebnej do postawienia trafnej – wielospecjalistycznej – diagnozy oraz stworzenia programu terapeutycznego.

## DYDAKTYKA W PATOLOGII MOWY

Przyjmując za S. Kawulą[3] kryteria klasyfikacji pedagogiki jako nauki, należy stwierdzić, że dydaktyka stanowi tak zwaną subdyscyplinę pedago-

[1] Z. Tarkowski, J. Góral-Półrola, *Patologia mowy jako dyscyplina naukowa i praktyczna,* [w:] Z. Tarkowski (red.) *Patologia mowy,* Harmonia Uniwersalis, Gdańsk 2017, s. 13.
[2] K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych,* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki,* t.1, PWN, Warszawa 2011, s. 34 – 44.
[3] S. Kawula, *Pedagogika a system nauk o wychowaniu,* „Ruch Pedagogiczny", nr 3-4/2000, s. 27 – 51.

giki w zakresie dydaktyki szczegółowej, do której można zaliczyć między innymi metodykę nauczania języka polskiego. W logopedii nauka języka natywnego nieco różni się od nauczania przedmiotowego, bowiem dotyczy innych aspektów, a mianowicie kompetencji. W ujęciu psycholingwistycznym będą to sprawności lingwistyczno-komunikacyjne[4].

Z samej dydaktyki terapia zaburzeń mowy i języka wykorzystuje siedem głównych zasad nauczania[5]: poglądowości, przystępności w nauczaniu, świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia, systematyczności, trwałości wiedzy uczniów, operatywności wiedzy i łączenia teorii z praktyką; choć eksplikuje je w nieco inny sposób. Dostosowuje do swej specyfiki. Modyfikuje je, przy czym główne filary pozostają bez zmian.

Pierwsza zasada – poglądowości – w terapii logopedycznej to nic innego, jak na przykład stosowanie desygnatów językowych przy stymulacji obszaru semantycznego – dodatkowo wsparte: działaniem, obrazem czy rekwizytem oraz etykietą. Pojawia się zatem wielozmysłowe nauczanie języka, które jest szalenie istotne, zwłaszcza w: neuroterapii, oligoterapii czy surdoterapii. Niniejsze podejście teoretyczne i praktyczne pozwoli dostosować metody pracy do możliwości mentalnych uczniów czy pacjentów oraz wieku.

Zasada przystępności w nauczaniu, czyli stopniowania trudności jest również stosowana przez logopedów, bowiem każdy terapeuta dostosowuje metody nauczania języka do poziomu dzieci czy osób dorosłych, co jest kontinuum poprzedniej zasady. Patolog mowy wywołuje te głoski, które są najłatwiejszymi dźwiękami dla konkretnego pacjenta lub są najmniej zaburzone. Można więc podstawić tu regułę *„(…) przechodzić od tego, co bliskie; do tego, co dalsze; (…) od łatwego, do trudnego”*[6]. Taki zabieg sprawi, że szybko uzyskamy pożądany dźwięk, dając dziecku poczucie sukcesu. Efektem tego będzie motywacja podjęcia kolejnych ćwiczeń w domu i w gabinecie. W myśl tej zasady wpisuje się tu reguła indywidualizowania tempa wywoływania głosek i ich automatyzacja. Będzie to zależeć od rodzaju wad wymowy, sprawności narządów artykulacyjnych oraz normy w zakresie funkcjonowania poznawczego. Z doświadczenia w zakresie usuwania wad wymowy wiadomo, iż substytucje głosek szybciej stają się normatywne niż deformacje.

Kolejna zasada – świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie kształcenia – to wytyczne dla patologa mowy. Można ją rozpatrywać w dwóch aspektach, a mianowicie w modelu herbartowskim i progresywnym. W tym pierwszym logopeda pojawi się jako centralna postać, gdy nastąpi etap przygotowawczy do wywoływania głosek: ćwiczenia oddechowo-fonacyjne, ustawienia narządów mowy oraz sam proces uzyskania głoski wzorcowej. To na terapeucie mowy i języka spocznie odpowiedzialność i efekty pracy.

W drugim modelu nastąpi ograniczenie aktywności logopedy. To czas automatyzacji głosek, kiedy to pacjent lub / i uczeń będą mieli swobodę

[4] A. Dziwińska, *Sprawność językowa dzieci z wadami wymowy i jej stymulacja w ujęciu holistycznym*, [w:] M. Młynarska, T. Smereka (red.) Biuletyn Metody Dyna-Lingua M.S., Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2013, s. 24 – 31.

[5] C. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki,* Impuls, Kraków 2012, s. 106 – 125.

[6] Tamże, s. 112 – 114.

i samodzielność w działaniu. Od ich pracy, chęci i możliwości uzależniony jest progres w terapii. Zasada aktywnego i świadomego udziału jest trudna do realizacji w przypadku małego dziecka lub osoby, która w komunikacji prezentuje mowę zdefektowaną na skutek zaburzeń korowych. Logopeda powinien pomóc dziecku, dorosłemu pacjentowi zrozumieć potrzebę systematycznych ćwiczeń i aktywnego udziału w terapii. Bez tej wiedzy pacjent nie osiągnie pożądanych efektów.

Zasada systematyczności jest kluczowa w terapii logopedycznej. Można ją rozpatrywać w różnych płaszczyznach. Po pierwsze, istotna jest częstotliwość spotkań z terapeutą i ćwiczeń w domu. Po drugie, nauczanie poszczególnych dźwięków odbywa się według sprecyzowanej i określonej kolejności działań, zatem pewnych wytycznych. Oznacza to, że niemal każde spotkanie oraz trening uzyskiwania normatywnego dźwięku musi przejść przez kolejne etapy, na przykład ćwiczenia w nagłosie wyrazu; w śródgłosie; w wygłosie - jeśli jest to możliwe, a więc w przypadku głosek bezdźwięcznych; w wyrażeniach, w zdaniach oraz w mowie spontanicznej. Po trzecie, materiał do usprawnienia mowy i wymowy musi być zawsze podawany fragmentarycznie. Podczas każdego spotkania trzeba utrwalić to, co pacjent zautomatyzował. Zasada ta w logopedii oznacza umiejętności i nawyki sprawnego posługiwania się obszarem fonologicznym dotyczącym artykulacji głosek oraz innych płaszczyzn językowych wymagających stymulacji.

Niniejsza zasada nie dotyczy wyłącznie ucznia. Logopeda również musi ją spełnić, a mianowicie powinien systematycznie przygotowywać się do sesji terapeutycznych, przemyśleć dobór ćwiczeń dla pacjenta, jego wieku, deficytów. Terapia zawsze musi przynosić obopólne korzyści: zadowolenie pacjenta i prowadzącego zajęcia.

Kolejna reguła, a mianowicie zasada trwałości wiedzy uczniów w logopedii, to proces trwałego przyswajania kompetencji lingwistyczno-komunikacyjnych. Częstotliwość powtórzeń jest zawsze dostosowana do zdolności, możliwości i tempa pracy. Szacując efekty terapii, patolog mowy nie może przewidzieć toku terapii. Jednak po krótkim czasie może zaprogramować i aproksymować, co i kiedy pojawi się w mowie pacjenta. Czasami bywa tak, że na skutek stymulacji niektórych dźwięków pojawiają się inne, których nie braliśmy pod uwagę. To sprawia, że niejednokrotnie terapeuta mowy zmienia kierunek działań, by uzyskać sukces. Pod tym względem zawsze należy wytworzyć pozytywne motywy uczenia się. Elastyczność w działaniach warunkuje efekty w pracy. Systematyczna kontrola aktywności sprawczej ucznia i jego najbliższych korzystnie wpływa na trwałość opanowanych umiejętności, w tym przypadku normatywnej artykulacji.

Zasada operatywności wiedzy uczniów to nic innego, jak stwarzanie takich sytuacji terapeutycznych, by pacjenci w sposób racjonalny mogli korzystać z wykształconych umiejętności. W tym przypadku będzie to świadome użycie leksemów, poprawnych struktur gramatycznych czy dźwięków mowy. Możemy założyć, że nadawca wypowiedzi zostanie wówczas zrozumiany przez odbiorcę. Ponadto nauczy się autokorekty własnej wypowiedzi, co oznacza, że jeśli popełni błąd, będzie potrafił powiedzieć to prawidłowo.

Niniejsza umiejętność przełoży się na doskonalenie sprawności świadomości metajęzyka, która doskonali się u człowieka na każdym etapie życia[7].

Łączenie teorii z praktyką to w logopedii czas automatyzacji, na przykład wywołanych głosek. Po żmudnych ćwiczeniach oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnych pacjent będzie potrafił normatywnie wyartykułować ćwiczoną głoskę. W zaburzeniach mentalnych zasada ta sprawdzi się w umiejętności zastosowania leksemu w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych lub przetworzeniu matryc konwersacyjnych w dyskursie personalnym[8].

## PODSUMOWANIE

Do klasycznych zasad nauczania wpisanych w grunt dydaktyki należą również inne, o których nie należy zapominać[9]. W terapii mowy i języka istotna jest również zasada wczesnej interwencji, ponieważ długo nie utrzymujemy w mowie złych nawyków. Jest to bardzo ważne przy deformacjach głoskowych. Utrwalająca się wada wymowy źle wpływa na proces komunikacji i przyrost umiejętności szkolnych. Z czasem jest trudna do zniwelowania.

Zasada współpracy z rodziną – to niewątpliwy klucz do sukcesu. Rodzice, często zaniepokojeni rozwojem swojego dziecka, zaczynają szukać pomocy. Odwiedzają gabinety specjalistów, zaopatrują się w zalecane materiały i pomoce, próbują zgłębiać wiedzę o problemie dziecka. Korzystają z treści zawartych w Internecie, a czasami sięgają po fachową literaturę. Rola rodzica w terapii jest jednak zdecydowanie większa! I to ona stanowi podstawę właściwą w triadzie: rodzic – dziecko – specjalista.

Rozpatrując niniejsze zagadnienie za M. Ziemską[10], logopedzi podczas pracy nad mową i komunikacją często spotykają się z następującymi kategoriami postaw rodzicielskich, a mianowicie pozytywnych: akceptacją, współdziałaniem, rozumną swobodą, uznawaniem praw dziecka i negatywnych: unikaniem, odtrącaniem – odrzucaniem, postawą nadmiernie wymagającą czy nadmiernie chroniącą.

Z wieloletniego doświadczenia w praktyce logopedycznej można stwierdzić, że bardzo różne są postawy rodziców oraz ich oczekiwania, co do przebiegu terapii i jej efektów. Jedni suponują natychmiastowych wyników przy znikomym wkładzie własnym w pracę z dzieckiem. Do nich należą rodzice nadmiernie obciążający swoje dzieci wieloma powinnościami, takimi jak: nauka języków obcych, angażowanie w inne – dodatkowe zajęcia, na przykład sportowe czy artystyczne. Terapia logopedyczna w takiej sytuacji jest

[7] A. Dziwińska, D. Dąbrowska, *Niska sprawność językowa dzieci z wadami wymowy w szkołach masowych na tle zaniedbań środowiskowych,* [w:] F. Mroczko (red.) „Prace Naukowe WSZiP T.46, WSZiP 2018, s. 73 – 74.

[8] M. Młynarska, *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu,* Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2008, s. 167 – 172.

[9] E. Lichota, *Terapia wad wymowy,* Impuls, Kraków 2005, s. 8 – 9.

[10] J. M. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, UMCS, Lublin 2010, s. 42 – 43.

zepchnięta na dalszy plan. Takim rodzicom wydaje się, iż jest ona mniej istotna – traktowana tak „przy okazji". Podobne zachowania stosują rodzice autokraci, czyli tacy, którzy wyznaczają swojemu dziecku „sztywny gorset wymagań". Są nieugięci w swoich oczekiwaniach w odniesieniu i do dziecka, i do terapeuty. Kolejną grupę stanowią rodzice „zapracowani". Są to zwykle jednostki, które zlecają wizyty w gabinecie ze swoim dzieckiem osobom trzecim. Tak naprawdę nie uczestniczą w procesie terapii ani fizycznie, ani mentalnie. Jeszcze inni prezentują postawę roszczeniową, która mówi: „Ja wymagam!". Egzekwują więcej od prowadzącego terapię niż może on dać, żądają spektakularnych wyników w krótkim czasie, nie biorąc pod uwagę możliwości dziecka i terapeuty. Bywają też rodzice skonfliktowani pomiędzy sobą, a więc tacy, którzy mają inne pragnienia: oczekiwania matki i ojca są różne. Na ogół nie mają wsparcia w sobie, działają osobno, a kierunki ich poczynań są zwykle niespójne, co powoduje chaos w przebiegu terapii. Patolog mowy w codziennej pracy może również spotkać rodziców – tak zwanych nieudolnych, czyli takich, którzy słuchają jego zaleceń, ale nie do końca rozumieją ich sens. Nieporadnie próbują sprostać instrukcjom terapeuty. Ostatnią grupą są rodzice niedojrzali i dysfunkcyjni. Dla nich potrzeby dziecka nie są ważne. Czasami wręcz przeszkadzają w prowadzeniu terapii, gdyż skupiają się na osiąganiu własnych celów i hołdowaniu swoich potrzeb. Dla nich najważniejsi są oni sami. Cechuje ich wycofanie, jakby działania dziecka i logopedy niewiele znaczyły.

Biorąc pod uwagę różne typy osobowości rodziców, logopeda powinien prezentować postawę neutralną. Nie może nikogo oceniać ani krytykować. Ważne jest, aby terapeuta uświadomił opiekunom sens i potrzebę uczestnictwa w zajęciach. Istotne jest też, żeby prowadzący terapię doceniał zaangażowanie rodzica, uświadomił znaczenie i ważność wspólnej pracy. Przy tym pokazał, że ćwiczenia w domu nie muszą być nudne i uciążliwe traktowane jako dodatkowy obowiązek. Powinny stać się okazją do wspólnych zabaw budujących więź między rodzicami a dzieckiem, która niewątpliwie zaowocuje sukcesem w pracy nad mową i komunikacją oraz wzajemnymi, dobrymi relacjami.

Dydaktyczne zasady nauczania, choć nienazwane w logopedii – funkcjonują i wpływają na proces kształcenia umiejętności werbalnych. Przestrzeganie ich pozwala, zarówno terapeucie, jak i badanemu osiągnąć wymierne korzyści, które na początku mają inne podłoże mentalne. Zawsze jednak dążą do tego samego – uzyskania normy w aspekcie lingwistyczno – pragmatycznym.

## LITERATURA:

[1] Dziwińska A., *Sprawność językowa dzieci z wadami wymowy i jej stymulacja w ujęciu holistycznym*, [w:] M. Młynarska, T. Smereka (red.) Biuletyn Metody Dyna – Lingua M.S., Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2013.

[2] Kupisiewicz C., *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Impuls, Kraków 2012.

[3] Lichota E., *Terapia wad wymowy*, Impuls, Kraków 2005.

[4] Młynarska M., *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2008.

[5] Rubacha K., *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) Pedagogika. Podręcznik akademicki, t.1, PWN, Warszawa 2011.

[6] Tarkowski Z., Góral-Półrola J., *Patologia mowy jako dyscyplina naukowa i praktyczna*, [w:] Z. Tarkowski (red.) *Patologia mowy*, Harmonia Uniwersalis, Gdańsk 2017.

[7] Wolińska J.M., *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, UMCS, Lublin 2010.

[8] Dziwińska A., Dąbrowska D., *Niska sprawność językowa dzieci z wadami wymowy w szkołach masowych na tle zaniedbań środowiskowych*, [w:] F. Mroczko (red.) „Prace Naukowe WSZiP T.46", WSZiP 2018.

[9] Kawula S., *Pedagogika a system nauk o wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny", nr 3-4/2000.

## STRESZCZENIE

W niniejszym rozważaniu zostały poddane analizie zasady nauczania wpisane do dydaktyki. Są one jednak interpretowane pod kątem zaburzeń mowy i języka, czyli dyscypliny logopedycznej. Zasady nauczania są ponadczasowe i interdyscyplinarne, choć zmienione – funkcjonują w diagnozie i terapii patologów mowy. Analizując je pod względem specyfiki zawodu, można zauważyć, że gruntowne przygotowanie pedagogiczne pozwoli każdemu logopedzie ukierunkować profesjonalne działanie terapeutyczne w taki sposób, aby maksymalnie stworzyć odpowiedni fundament do kształcenia poprawnych wzorców językowych, które mają niewątpliwy wpływ na przyrost umiejętności szkolnych.

**Słowa klucze**: patologia mowy, zasady nauczania, kompetencja językowa i komunikacyjna.

## SUMMARY

### The essence of pedagogy in speech therapy

In this paper, the principles of teaching included in didactics will be analysed. However, they will be interpreted in terms of speech and language disorders, that is the speech therapy. Teaching principles are timeless and interdisciplinary, although altered – they function in the diagnosis

and therapy of speech pathologists. Analysing them in terms of the specificity of the profession, it can be noticed that thorough pedagogical preparation will allow any speech therapist to direct the appropriate therapeutic action in such a way as to create the right foundation for teaching correct language patterns that have an unquestionable impact on the growth of school skills.

**Key words:** speech pathology, teaching principles, language competence and communication skills.

Karolina Głuszek
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Wybrane techniki manipulacyjne stosowane w budowaniu relacji nauczyciel – rodzic dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym

Niniejszy artykuł jest próbą wskazania najistotniejszych elementów związanych z budowaniem relacji na płaszczyźnie nauczyciel – rodzic, z uwzględnieniem technik manipulacyjnych, wywierania wpływu, które najczęściej pojawiają się w tym modelu.

Powodem wyboru takiego tematu jest fakt, że odziaływania manipulacyjne towarzyszą nam każdego dnia, podczas bycia z drugim człowiekiem, niezależnie od formuły nawiązywanej relacji. Ulegamy wpływom innych, zarówno w kontaktach bezpośrednich – kontakt „face to face", a także w modelach komunikacji realizowanych za pośrednictwem narzędzi komunikacji zdalnej, przykładem takiej manipulacji jest komunikat za pośrednictwem mediów, social-media, Internet czy udział w wystąpieniach publicznych.

Zarówno, jako odbiorcy komunikatów możemy w sposób mniej lub bardziej świadomy odbierać różnorodne komunikaty i ulegać ich treściom, ale także sami stając się nadawcą komunikatu, tworzymy je stosując z różnorodnym zasobem wiedzy schematy manipulacyjne, wpływając na postawy i opinie innych.

Poniższy artykuł jest próbą wskazania wybranych, w opinii autora, często stosowanych, modeli wpływu pojawiających się w relacji nauczyciel – rodzic. Z perspektywy pracy dydaktycznej wiedza ta jest bardzo pożądana, gdyż pozwala na zachowanie czujności i dbałości o prawidłowy przebieg relacji na tak wskazanej płaszczyźnie. Jest to szczególnie istotne z perspektywy pracy z uczniem młodszym, gdyż rodzice dzieci wchodzących w świat edukacji często wskazują silną potrzebę budowania pozytywnych relacji z nauczycielem, szczególnie wychowawcą, co potwierdza wieloletnia obserwacja autora oraz wiedza zdobyta podczas wieloletniej współpracy z nau-

czycielami tego z etapu edukacyjnego. Warto tę potrzebę wspierać i wykorzystywać, gdyż jest to doskonałe narzędzie w budowaniu wspólnej strategii wychowawczej, realizowanej przez środowiska wpływu na rozwijającego się człowieka. Warto również pamiętać, że rodzice, którzy chcą budować pozytywny wizerunek siebie i swojej rodziny, często w tym celu stosują wobec nauczycieli, w sposób mniej lub bardziej świadomy modele komunikacyjne o charakterze manipulacyjnym. Aby uniknąć pochopnego wchodzenia w rolę narzucaną w takich relacjach przez rodziców warto pogłębić wiedzę o kilka najpopularniejszych modeli wywierania wpływu. Jednocześnie autor artykułu odniesie się do teorii Analizy Transakcyjnej w komunikacji, jako modelu wyjaśniającego podejmowane schematy komunikacyjne w relacjach międzyludzkich, ze szczególnym uwzględnieniem tych wybieranych przez rodziców w sytuacjach trudnych rozmów z nauczycielem. Dzięki znajomości mechanizmów manipulacyjnych, można znacznie precyzyjniej osiągać cele, a jednocześnie jest to pewnego rodzaju motor do podejmowania nowych wyzwań. Takie przesłanki mieszczą się w pełni w relacjach tworzonych w pracy nauczyciela.

Z perspektywy wieloletniego i wieloetapowego systemu edukacji, w którym relacje rodzic – nauczyciel są kluczowe w prawidłowym budowaniu schematów oddziaływań wychowawczych na dzieci i młodzież prawidłowo rozwijane i utrwalane modele komunikacji miedzy tymi dwiema stronami są istotne. Im poprawniej nauczyciele właśnie z tego pierwszego etapu współpracy obu stron wdrążą pożądane schematy relacji, tym większą wartość dodaną będzie miał każdy kolejny etap edukacji na rozwój postaw prospołecznych dzieci i młodzieży, gdyż uda się wytworzyć współdziałanie między tymi najistotniejszymi siłami wychowawczymi w życiu jednostki.

Aby przybliżyć wybrane techniki wpływu, warto rozpocząć od wyjaśnienia kluczowego pojęcia jakim jest manipulacja.

Manipulacja, często jest rozpatrywana w negatywnym znaczeniu i odnoszona do wywierania wpływu na innych, ale jest to także szeroko rozumiany wpływ na samego siebie, poprzez pracę nad swoimi wartościami, oczekiwaniami, czy nawet marzeniami, towarzyszy ludziom od początku ich działalności. Wraz z pierwszym oddechem, pojawia się krzyk narodzonego dziecka, które niejako oznajmia światu i sobie - „jestem". Można przyjąć, że ten krzyk jest pierwszą nawiązaną relacją z otaczającym światem, którym mniej lub bardziej będziemy mogli sterować po to, by go odkrywać, odkrywać siebie i możliwości jakimi dysponujemy, by żyć lepiej, przyjemniej, po swojemu. Należy jednocześnie uświadomić sobie, że tak samo naturalne jest to, że cały świat próbuje również wpływać na nas, manipulując naszymi potrzebami, opiniami, dążeniami. Z takiej perspektywy, można uznać, że funkcjonowanie w grupie społecznej jest swoistym procesem bycia sobą ze sobą i z innymi, jest balansowaniem na linie manipulacji, wpływaniem na stan dobrego życia i oceny siebie. Nawet po naszym odejściu, nadal jesteśmy obecni w machinie manipulacyjnej, stanowiąc czyjeś wspomnienia, pozostając wzorem dla innych lub przestrogą przed popełnianymi błędami.

Zgodnie z definicja zawartą w „Słowniku Języka Polskiego", za manipulację można uznać działania manualne o wysokim poziomie precyzji, a także, co wydaje się bliższe tematyce artykułu, określa tym pojęciem „czynno-

ści związane z załatwianiem jakiś spraw, zwłaszcza urzędowych; sposób postępowania, procedura”[1]. Wskazane załatwianie spraw sugeruje działania celowe, ale co godne podkreślenia, nie określa tych zachowań w sposób pejoratywny, choć ten jest częstym w kontekście popularnym, użyciu codziennym tego słowa.

Pojęcie manipulacji pojawiło się w literaturze przedmiotu stosunkowo niedawno, bowiem datuje się je na XVIII wiek[2], natomiast same schematy zachowań mieszczące się w tym pojęciu były znane już wcześniej.

Patrząc na historię ludzkości, można uznać, że atmosferę danej epoki kształtują: religia, normy moralne, a także prawo i stosunki gospodarcze. Wspomniane czynniki wpływają w dużym stopniu na zachowania i potrzeby żyjących ludzi. Znaki epoki czasu, w którym rośnie człowiek, definiują role, w jakie muszą oni się wcielić, a które wynikają z przekazu towarzyszącemu najsilniej wpływającym grupom społecznym.

Młode pokolenia czerpią swoje wzory z poprzednich, co przejawia się we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Owo czerpanie wzorców z pokoleń współczesnych jednostce jest szeroko rozumianą manipulacją. Pojęcie manipulacja wywodzi się z określeń odnotowanych już w Syrii, Babilonii czy starożytnym Rzymie i Grecji. Odnosiło się ono zarówno do metod i taktyk zdobywania sojuszników handlowych, a także w taktykach wojennych. Pojęcie manipulacji pojawiło się w 1738 roku w korespondencji Woltera do określenia czynności ręcznych podczas doświadczeń alchemicznych. Wcześniej pojawia się natomiast odpowiednik wojenny tego pojęcia – machinacja, którego użył w 1543 roku Kalwin określając nim „podstęp wojenny”[3].

Greckie metys – broń myśliwego, stosowano zarówno przy opisie przebiegłości jak i inteligencji. Manipulację wskazywano również w odniesieniu do zachowań bogów, co świadczy o braku negatywnych konotacji tego pojęcia. Według starożytnych działania o charakterze manipulacyjnym, mogą prowadzić do katastrofy, natomiast w ocenie Platona mogą one przynosić również korzyści ogólnospołeczne, bowiem „szlachetne kłamstwa” motywują do działań na rzecz miast[4].

Kontynuując analizę pojęcia manipulacji na przestrzeni wieków na uwagę zasługuje kontekst wskazany przez Kościół. Zgodnie z koncepcją głoszoną przez wieki przez Kościół, uczciwość jest jedną z najwyższych cnót, a podstępne osiąganie celów stanowi dzieło szatana. Warto natomiast zwrócić uwagę na fakt, że w średniowiecznym Kościele podstęp, niosąc w sobie ideały starożytne, jest objawieniem inteligencji (również danej przez Boga), wychowanie średniowiecznych władców skupiało się na wzorcach rycerzy, którzy tocząc święte wojny niejednokrotnie musieli wykazać ową formą inteligencji.[5] Zatem podstępne działania w imię szerzenia wiary był oceniany pozytywnie i manipulacja innowierców była wyrazem inteligencji otrzymanej

[1] H. Szkiłądź, S. Bik, B. Pakosz, C. Szkiłądź (red.), *Słownik Języka Polskiego*, T. II L - P, Warszawa 1988, s. 105.
[2] F. d' Almeida, *Manipulacja w polityce, w reklamie, w miłości*, Gdańsk 2004, s. 7 – 10.
[3] Tamże, s. 28.
[4] Platon, *Państwo*, tł. W. Witwicki, Warszawa 1948, s. 120.
[5] W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, T. I, Warszawa 2011, s. 190 – 350.

jako dar od Boga, a te same działania ale stosowane przez przedstawicieli spoza władz kościelnych miały już znamiona negatywnych zachowań.

Taka koncepcja w ujęciu myśli chrześcijańskiej jest zauważalna do dnia dzisiejszego. Jeśli działania taktyczne mają na celu szerzenie myśli religijnej, wówczas jest to akceptowane przez władze kościoła, natomiast wszelkie działania o charakterze celowym, które mogłyby uderzać w interesy religii chrystusowej otrzymują etykietę manipulacji będącej dziełem zła.

Począwszy od Renesansu kolejne wieki stały się czasem odrodzenia myśli humanistycznej, co prowadziło do akceptacji działań manipulacyjnych. Początkowo akceptacja ta dotyczyła przede wszystkim obszaru taktyk wojennych, ale z czasem uznano te formy „podstępnych działań", jako właściwych dla innych dziedzin życia. Alegorie stworzone przez twórców nawet z odległych okresów historii przetrwały w kulturze i obyczajach do dziś. Dotyczy zarówno zachowań, jak również pewnych formuł językowych. Przykładem takiego symbolu jest lis zaczerpnięty z literatury[6], będący uosobieniem zarówno sprytu, jak i przebiegłości, czy inteligencji, Można go odnotować zarówno w formułach językowych, ale także w produkcjach filmowych. Choć określenie to ma źródła umiejscowione kilkaset lat temu, symbol szczwanego lisa wrósł w tradycję językową i obyczaje tak mocno, że dziś stosując to określenie, mało kto myśli o konotacji tego związku frazeologicznego z określeniem zachowań manipulacyjnych z odległej przeszłości. Analizując historię leksykalną, można zauważyć, że w Słowniku języka polskiego B. Lindego hasło to nie figuruje[7], natomiast pojawia się w piśmiennych przekazach z 1902 r. Wówczas odnotowuje się dwa znaczenia tego wyrazu:

„1) porządek odbywania roboty, odbywania spraw wszelkich […];

2) kierowanie czym, prowadzenie interesu, zarządzanie, zawiadywanie"[8].

Jak można zauważyć, do dziś takie wyjaśnienia funkcjonują w naszej świadomości, a jednocześnie, co istotne, nie zawierają elementu pejoratywnej oceny.

Od tego czasu, słowo manipulacja pojawiało się i pojawia w szerokiej gamie tekstów literatury polskiej, obecnie goszcząc niezwykle często na łamach czasopism i na nagłówkach wszelkich nośników informacji.

Kwestie te porusza literatura, zarówno ta naukowa, jak i piękna, dostarczając mnóstwa informacji na temat działań manipulacyjnych, zarówno z obszaru taktyk wojennych, handlowych, czy tych stosowanych w tworzeniu relacji międzyludzkich, a nawet wskazuje na sposoby i modele forteli miłosnych. Można zatem uznać, że manipulacja, odnosząc się początkowo jedynie do działań taktycznych – myśliwych, wojskowych, przeszła przez etap ureligijnienia, po to by powrócić do świeckiego życia i objąć swym zakresem każdą dziedzinę życia.

---

[6] F. d' Almeida, *Manipulacja…*, dz. cyt. s. 21 – 26.

[7] B. Linde, *Słownik języka polskiego*, Lwów 1854.

[8] J. Karłowicz, A. Kryński, W. Niedźwiedzki (red.), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1902, s. 874.

Manipulacja pojawia się nawet w aspekcie prawnym, gdzie jej przejawy można dostrzec w obszarze wykonywania kary czy podczas wykonywania wszelkich respektowanych form jurysdykcji wbrew woli jednostki

Właśnie ten ogrom różnorodnych płaszczyzn odziaływań manipulacyjnych wskazuje na wagę tego zagadnienia w budowaniu jakże kluczowych relacji miedzy nauczycielem, a rodzicem.

Ze względu na tematykę niniejszego artykułu, wśród licznych opracowań terminu manipulacji we współczesnej literaturze, zostaną przytoczone kwestie ściśle powiązane z naukami pedagogicznymi i psychologicznymi.

Manipulacja społeczna w ujęciu nauk humanistycznych jest utożsamiana z wywieraniem wpływu na innych, ale jednocześnie jest stosowana wymiennie z pojęciami takimi jak: matactwo, knowanie czy oszukaństwo[9]. Określenie to odnosi się niejako do dwóch różnych form odziaływania. Z jednej strony wskazuje na zjawisko w obszarze działań grupowych a nawet masowych, a jednocześnie można ją odnieść do relacji w kontaktach międzyludzkich opisując interakcje między zaledwie dwiema osobami, np.: nauczycielem i rodzicem. Zgodnie z wytycznymi nauk społecznych „podstawowym motywem działań osoby uciekającej się do manipulacji społecznej jest maksymalizacja własnego interesu albo interesu grupy osób czy instytucji, z którą się identyfikuje[10]. Zatem z jednej strony może to być wspomniane oddziaływanie rodzica na postawę nauczyciela, ale jednocześnie można te zachowania rozpatrywać w obszarze oddziaływania nauczyciela – przedstawiciela szkoły – grupy wspierającej wdrażanie postaw prospołecznych wobec ucznia i jego rodzica, czy nawet przepływu działań w obszarze grupa przedstawicieli instytucji państwowej i grupa rodzin uczniów danej placówki. Proce ten z pewnością będzie przebiegał dogodniej, jeśli pewne modele i wzorce zachowań będą wspólnie wskazywane jako wartościowe, natomiast siła oddziaływań manipulacyjnych będzie wzrastała w sytuacji sprzecznych poglądów i wartości wyznawanych przez poszczególnych uczestników tworzonego procesu interpersonalnego.

Z perspektywy analizy odziaływań międzyludzkich, istotny jest fakt, że głównym założeniem manipulacji jest wpłyniecie na odbiorcę, bądź grupę odbiorców, w taki sposób, by podążali oni w swoich poglądach i postawach za ideą głoszona przez manipulatora. Istotnym elementem tego modelu jest kwestia moralności i zasad, jakimi kieruje się ów manipulator. Taki schemat jest bardzo czytelny w obszarze oddziaływań wychowawczych, zarówno w budowaniu relacji wewnątrz rodziny na płaszczyźnie rodzic – dziecko, jak również podczas oddziaływań małżeńskich, ale również, co istotne w środowisku szkolnym.

W obszarze nauk pedagogicznych często stosuję się pojęcie manipulacji pedagogicznej, która stanowi pewien oksymoron, bowiem wychowanie jest rozpatrywane, jako wspieranie procesu samorealizacji, co stoi w pewnej sprzeczności z treściami wskazanymi w definicji manipulacji. W tym obszarze jednak badacze skupiają się głównie na skutkach i mechanizmach dzia-

[9] A. Wróbel, *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006, s. 23.

[10] D. Dolińsk, *Inni ludzie w procesach motywacyjnych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. II, (red.) J. Strelau, Gdańsk 2000, s. 506.

łania manipulatora (rodzica bądź wychowawcy) i na efekcie, jakim powinno być stworzenie właściwej osobowości prospołecznej u dziecka. I niejako naturalnym staje się dostrzeżenie roli prawidłowo budowanych relacji miedzy tymi dwiema siłami odziaływań wychowawczych. Jednocześnie warto pamiętać, że często to właśnie praca z rodzicami i środowiskiem rodzinnym jest kluczowym modelem odziaływania na postawy i światopogląd dzieci, które są wdrażane w postawy prospołeczne w grupie przedszkolnej i szkolnej. Z tej perspektywy, manipulacja pedagogiczna nie tylko dotyczy dziecka, ale w sytuacji rodzin dysfunkcyjnych, zagrożonych patologizacją, można odnotować, że proces manipulacji pedagogicznej może odnieść się do całej grupy rodziny.

Według teoretyków – pedagogów pojęcie to jest definiowane jako „specjalne metody i techniki oddziaływania pedagoga na wychowanków prowadzące do ich uprzedmiotowienia, czyli poddania szczególnej kontroli i wpływowi, dzięki którym można skrycie realizować zamierzone cele pedagogiczne”.[11] Można wyróżnić manipulację pedagogiczną: indywidualną, grupową i zbiorową, rozpatrującą z perspektywy liczebności uczestników procesu, natomiast ze względu na sposób jej inicjacji, dzieli się manipulację na spontaniczną lub zamierzoną. W zależności od stawianego celu, można posłużyć się różnorodnymi technikami manipulacyjnymi, które podzielono na dwie główne grupy: strategie wszechwiedzy oraz wszechwładzy. Ten podział funkcjonuje szczególnie w opracowaniach dotyczących relacji wychowawczych w środowisku szkolnym. Głównymi modelami w tym kontekście są:

- strategie wielkiego kłamstwa – gdzie kłamstwo ma wymusić posłuszeństwo,
- strategie wyolbrzymiania ego – wykorzystujące model ukrytej przemocy wobec ucznia,
- strategie bezsilności – gdzie głównym założeniem staje się wymuszenie zachowań poprzez stworzenie poczucia bezsilności, godząc w poczucie podmiotowości dziecka,
- strategie przyjaznego wroga – w którym stosuje się model wyparcia wspierającego elementu grup rówieśniczych[12].

Jak wynika z powyższej listy, w wychowaniu najczęstsze techniki manipulacyjne zawierają elementy przemocy wobec osoby, która jest poddawana pedagogizacji. Dotyczy to zarówno pogwałcenia prawa do podmiotowości, ale także modelowania środowiskiem w sposób, który powoduje silną zależność dziecka od wychowawcy, pedagoga czy rodzica. Taki model dotyczy, jak już wspomniano działań w obszarze wychowawca (rodzi) – dziecko, ale również pojawia się, przy odmiennych postawach społecznych w relacji rodzic – nauczyciel.

Techniki omówione powyżej nie są przypisane jedynie środowisku rodzinnemu czy szkolnemu, ale są one dostrzegane również poza terytorium

[11] B. Mileski, B. Śliwierski (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000, s. 118.
[12] A. Wróbel, *Wychowanie…*, dz. cyt., s. 65-67.

wychowania, np.: jako element życia społeczeństw. Podobnie funkcjonuje teoria A. Lepa, zakładająca, że manipulacja może „zaistnieć wszędzie. Jest zjawiskiem powszechnym. [… ]Ze względu na osobę manipulatora (w relacji: podmiot – przedmiot manipulowania) należy wskazać na manipulację sobą (automanipulacja) oraz manipulację drugim człowiekiem albo grupą"[13]. W tym aspekcie nie jest wskazane zachowanie przemocowe, lecz zakres oddziaływania manipulatora.

Analizując z tej perspektywy zagadnienie, należy wyróżnić manipulację skuteczną, daremną oraz z efektem bumerangowym.

Rozpatrując metody manipulacyjne w obszarze szkolnym, koncentrowanie się na efektach prowadzonego procesu jest głównym założeniem koncepcji wychowawczych, co powoduje, że teoria A. Lepy może być wpisana w krąg tej dziedziny nauki. Podobnie jak proces wychowawczy, może być skuteczny bądź nie, tak samo wszelkie działania i interakcje międzyludzkie mogą mieć takie skutki. Efekt bumerangu w wychowaniu to nie tylko przekazywanie wartości i stałe ich przyswojenie przez dziecko, a w kolejnych latach oddanie ich następnym pokoleniom, ale również efekt działania dwukierunkowego – wpływ dorosłego na dziecko, ale także oddziaływanie dziecka poprzez zachowania, często intuicyjne na dorosłego opiekuna. Takie mechanizmy są specyficzne dla większości relacji ludzkich. Z tego poziomu warto przypomnieć, ze model ten odnosi się również do relacji na płaszczyźnie rodzic – nauczyciel, co woduje, że obie strony na siebie wpływają w kształtowaniu postaw, poglądów przy budowaniu relacji. Powyżej przytoczone treści wskazują, jakże istotne jest rozpoznanie tych kwestii do budowania prawidłowych relacji z pozycji nauczyciela.

Podobny schemat rozstrzygania zachowań jako modeli manipulacji stosuje podejście z obszaru psychologii społecznej. W takim rozumieniu problematyka manipulacji jest elementem szerszej grupy mechanizmów wpływu społecznego. Z tej perspektywy manipulacja jest działaniem, w którym manipulujący nie zważa na potrzeby manipulowanego. Istotne jest dobro manipulatora lub grupy, z która jest powiązany. Zatem mamy do czynienia z grupą wpływu ze strony rodzica i rodziny dziecka/ ucznia oraz wpływ realizowany przez nauczyciela, wychowawcę. Psychologowie społeczni nie klasyfikują manipulacji przez pryzmat cech osobowościowych manipulatora, lecz przede wszystkim stosują, jako wyznacznik efekt wpływu na grupę odbiorców.

Celem analizy jest ustalenie aspektu psychicznego jednostki, które bywają wykorzystywane w określonej technice manipulacyjnej[14]. Taka strategia badawcza odsuwa się od aspektu moralności zachowań ludzkich. Jednostka budująca relację z odbiorcą komunikatu staje się zatem narzędziem wpływu. Tak wskazany model manipulacji pedagogicznej z perspektywy psychologii jest dookreślany poprzez dodatkowe pojęcie psychomanipulacji. Jest to pojęcie węższe „i odnosi się do takich mechanizmów wywieraniu wpływu, które wykorzystują podstawowe reguły psychologiczne, sterujące

[13] A. Lepa, *Świat manipulacji*, Częstochowa 1995, s. 39 – 43.
[14] T. Witkowski, *Psychomanipulacje. Jak je rozpoznawać i jak sobie z nimi radzić*, Wrocław 2000.

przebiegiem ludzkiego postępowania[15]. Poszukując odpowiedzi w jaki sposób wywrzeć taki wpływ na jednostkę podczas kontaktu, rozmowy, nawet tej krótkiej można odszukać w wielu podręcznikach. Coraz liczniejsze badania i publikacje powodują, że wiedza ta staje siec oraz powszechniejsza. Może być to ułatwieniem w sytuacji, gdy osoba poddawana modelom manipulacyjnych będzie mogła się im świadomiej przeciwstawić, natomiast niebezpieczeństwo dostępności tej wiedzy pojawia się, gdy jednostki bez odpowiedniej konstrukcji moralnej zaczynają tę wiedzę wykorzystywać dla własnych celów, nie zawsze zgodnych z dobrem społecznym.

Wśród licznych podziałów metod manipulacyjnych, istotny wydaje się podział wprowadzony przez R. Caldiniego. Wyróżnił on sześć głównych reguł wywierania wpływu na ludzi:

- wzajemności – zgodnie z tą regułą, powinniśmy się zawsze odwdzięczyć za otrzymane od kogoś dobro[16]. Efektem tej reguły jest wzrastające w jednostce poczucie przymusu do podejmowania działań, może też posłużyć ten mechanizm jako element manipulacji wobec osób, którym ofiarując coś, manipulator oczekuje określonych działań w podziękowaniu. Przykładem z obszaru relacji szkolnej może być fakt uprzejmości okazywanej ze strony nauczyciela, która powoduje chęć odwzajemnienia takiego zachowania ze strony rodzica. Często stosuje się te metodę odwołując się do drobnej, dobrowolnej przysługi ze strony wychowawcy, która niejako mobilizuje rodzica do podjęcia aktywności, np. na rzecz grupy klasowej. Warto na wstępie nadmienić, że według licznych badaczy, reguły wywierania wpływu są ze sobą połączone i często tworząc jeden komunikat, podczas jednorazowego spotkania stosowane są one równolegle. Ze względu na tematykę podjętych rozważań pewne schematy zachowań zostaną przypisane do wybranej reguły, ale należy dostrzec możliwość zastosowania innych reguł w ramach tego samego zachowania;
- zaangażowania i konsekwencji – działamy zgodnie z tą regułą w sytuacjach, gdy nie mamy pewności, co do słuszności swych decyzji, lecz chcąc zachować odpowiedni poziom samooceny i dobry wizerunek siebie w oczach innych nie odstępujemy od pierwotnej decyzji[17]. Mechanizm ten może być wykorzystany zarówno w procesach osiągania celów wychowawczych, ale także pojawia się podczas analizowania działania sekt czy technik handlowych. Przykładem realizacji takiej reguły są często zachowania rodzica, ktry w sytuacji poinformowania go o negatywnych skutkach zachowania jego dziecka, wbrew racjonalnym pobudkom, utrzymuje zdanie o jego niewinności, tylko po to, aby zachować dobrą samoocenę i nie przyznać się do błędnie postawionej tezy na początku spotkania z wychowawcą;

[15] A. Wróbel, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 52.
[16] R. Caldini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2000, s. 33 – 34.
[17] Tamże, s. 66 – 99.

- społecznego dowodu słuszności – „czy coś jest poprawne, czy nie, decydujemy poprzez odwołanie się do tego, co myślą na dany temat inni[18]. Odnosi się to modelowania zachowania poprzez chętne powtarzanie działań obserwowanych w określonej sytuacji u innych. Jest to bardzo charakterystyczny schemat uruchamiany wśród dzieci, które szczególnie w wieku wczesnoszkolnym są determinowane w swych zachowaniach potrzebą akceptacji społecznej. W przypadku budowania relacji z rodzicem metoda ta przynosi pozytywne efekty, gdy podczas rozmowy odwoła się nauczyciel, wychowawca, do faktu, ze inni rodzice, np. już zaangażowali się w jakieś przedsięwzięcie, natomiast rozmówca, jako jedyny nie złożył oczekiwanej deklaracji. Może to również dotyczyć obszarów bardziej wrażliwych w pracy z rodzicem, np. podczas zachęcenia do poddania dziecka diagnostyce, gdzie ogólna akceptacja społeczna takich badań może wpłynąć na wyrażenie zgody na diagnozę ze strony rodzica;
- lubienia i sympatii – ta reguła mówi o tym, że chętnie spełniamy oczekiwania ludzi, z którymi łączą nas pozytywne emocje[19]. Poza oczywistym aspektem tej techniki manipulacji wykorzystywanej wobec członków rodziny, przyjaciół czy grupy znajomych, dodatkowo często wykorzystuję się ten model w kontekście próśb o pomoc. Podczas nawet pierwszego spotkania z nowopoznanym rodzicem, jeśli stworzymy wrażenie bliższych relacji i poprosimy o przysługę, z pewnością zostanie osiągnięty cel znacznie częściej[20], niż jeżeli ta relacja nie zostanie nawiązana w taki sposób. Reguła lubienia i sympatii w połączeniu z wcześniej omawianymi powoduje, że jeśli jesteśmy otwarci na rozmówcę, stosujemy modele komunikacji oparte na pozytywnych wzmocnieniach, wówczas rozmówcy znacznie trudniej oprzeć się odziaływaniom nadawcy;
- autorytetu – reguła ta formułuje teorie wyjaśniające, dlaczego ludzie poddają się często irracjonalnym rytuałom, ulegają wpływom ludzi będących ich przełożonymi w sytuacjach, gdy maja możliwość rezygnacji[21], Autorytet drugiej osoby stanowi element mobilizujący jednostkę do działania wbrew własnym potrzebom tylko po to, aby otrzymać aprobatę czy pochwałę od kogoś, kto wydaje się osobą szanowaną społecznie lub jest autorytetem dla odbiorcy komunikatu. Jednocześnie chęć bycia kimś ważniejszym niż jesteśmy faktycznie postrzegani powoduje, że dokonujemy czynności wbrew sobie. W kontekście życia szkoły reguła autorytetu może być pomocna, kiedy do przedstawianych racji dołączymy informacje, że ktoś będący w opinii rodzica większym autorytetem od nauczyciela jest podobnego zdania, np. odwołując się do badań naukowca X, czy nawet do osoby wyższej w hierarchii życia szkoły, np. przełożonego. Reguła ta, szczególnie w obszarze edukacyj-

[18] Tamże, s. 113 – 114.
[19] Tamże, s. 154 – 174.
[20], R. V. Joule, J. L. Beauvois, *Gra w manipulacje. Wywieranie wpływu na ludzi dla uczciwych*, Sopot 2006, s. 21 – 41.
[21] R. Caldini, *Wywieranie…*, dz. cyt., s. 191 – 210.

nym niesie za sobą pewne ryzyko, które należy uwzględnić odnosząc się do niej. Częste odwoływanie się do autorytetów poza własna osoba w budowaniu relacji na płaszczyźnie nauczyciel, wychowawca – rodzic czy uczeń, może doprowadzić nieuchronnie do obniżenia wartości osoby, która konstruuje takie wypowiedzi. Wówczas, bez jednoznacznego poparcia np. zwierzchnia trudno wpłynąć na decyzje odbiorcy i to nawet w przypadku prozaicznych próśb;

- niedostępności – ta reguła, podobnie jak poprzednia określa model manipulowania innymi za pomocą obietnicy otrzymania czegoś spoza zasięgu przeciętnego człowieka. Jest to forma kuszenia tajemniczą, niemal nieosiągalną nagrodą za działania, które dla jednostki są mało atrakcyjne[22]. Dotyczy to zachowań międzyludzkich, ale także cenzury i można tę zasadę określić za pomocą parafrazy, że „zakazany owoc najlepiej smakuje". Zasadę tę często stosuje się w toku pracy z człowiekiem wchodzącym w życie dorosłe. Smak tego owocu poczuł każdy, kto ukradkiem skradał przywileje dorosłych nie będąc nim. Odnosząc się do relacji nauczyciel – rodzic, jeśli odbiorca uzna, że składana mu propozycja jest dedykowana wybranej grupie, np.: najsumienniejszych rodziców, wówczas chętniej podejmuje się wypełnienia oczekiwanego zadania.

Analizując opracowania psychologiczne na temat manipulacji, ciekawym z punktu widzenia niniejszej pracy jest rozpatrywanie manipulacji w aspekcie głębokości oddziaływań psychologicznych na jednostkę.

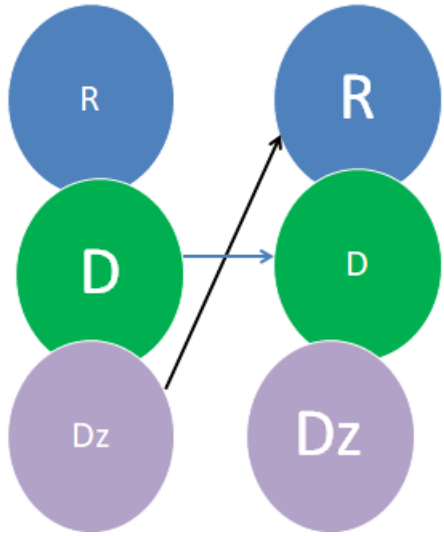
Manipulacja dotykająca powierzchni struktur emocjonalno-osobowościowych często działa szybciej, ale jak wykazują autorzy chcąc wywrzeć długotrwały efekt, należy sięgać do najgłębszych struktur. Jak wynika z licznych badań odwołanie się do archetypów i wartości najczęściej wskazywanych przez określona grupę społeczna, przy odpowiednim kontekście emocjonalnym będzie najskuteczniejszym modelem wpływu. Z tej perspektywy istotne jest również powtarzanie komunikatów, które w ocenie manipulatora oddziałują na jednostkę najskuteczniej, a także pomocne wydaje się rozpoznanie poziomu i oczekiwań rozmówcy, które rozrysował Eric Berne w swojej koncepcji Analizy Transakcyjnej. Eric Berne, będący praktykującym lekarzem, stosującym psychoanalizę, około 1954 r. rozpoczął pracę na teoria Analizy Transakcyjnej[23].

Według koncepcji Berne'a „potrzeba kontaktu społecznego jest równie ważna, jak potrzeby biologiczne"[24]. Zgodne z tym, jednostka potrzebuje aprobaty ze strony innych, aby prawidłowo mogła funkcjonować. Jednocześnie Berne wskazuje na życie w ciągłym konflikcie między realizacją potrzeby aprobaty społecznej, a „szeroko rozumianymi wymaganiami normami społecznymi"[25]. Zgodnie z tym, wcześniej omówione techniki wywierania

[22] Tamże, s. 223 – 239.
[23] K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa 1991, s. 9.
[24] Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996, s. 48.
[25] K. Ernst, *Szkolne…*, dz.cyt., s. 9.

wpływu działają tym skuteczniej, im silniejsza jest w jednostce owa potrzeba.

Analiza transakcyjna zakłada, że wchodząc w relacje z rozmówcą stosujemy pewne modele „gry", które polegają na wciągnięciu rozmówcy w kontakt, który trwa do momentu uzyskania zakładanego celu. Odwołując się do teorii freudowskich, Berne zastosował podział ego na trzy stany: ja – rodzic, ja – dziecko i ja dorosły. Są to niejako trzy stany osobowości, które kształtują się u osoby dojrzałej, natomiast poszczególne poziomy rozwijają się w zależności od wieku i predyspozycji jednostki. Według koncepcji transakcja, czyli wymiana informacji, przy jednoczesnym dążeniu do wpływu na rozmówcę może odbywać się z dowolnego z trzech poziomów. Schemat ten prezentuje rysunek poniżej.




**Rysunek 1. Modele transakcji w AT**

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z powyższym schematem do komunikacji może dojść zarówno w modelu równorzędnym – czyli z tego poziomu co nadawca proces realizuje odbiorca, lub może dojść do transakcji skrzyżowanej, czyli, proces jest realizowany z różnych poziomów ja. Aby przybliżyć istotę tego modelu, należy omówić poszczególne poziomy ego wskazane w tej koncepcji. Poziomy Dziecko – Rodzic – Dorosły stanowią pełen obraz wewnętrzny jednostki.

Poziom Rodzica jest stanem będącym próbą naśladownictwa wzorów rodzicielskich (czyli często stanowi on niejako klakę schematów zachowań i komunikacji zaczerpniętych od rodziców), stanem prowadzącym w kierunku obiektywnej oceny rzeczywistości- pozbawionym ocen i moralizującego patrzenia na dane sytuacje jest poziom Dorosłego (kształtuje się najpóźniej) oraz stan Dziecka, który kształtuje się najszybciej i w życiu dorosłym jest

często odtworzeniem zachowań i postaw uruchamianych w okresie dzieciństwa.

Wśród licznych opracowań pojawiają się opisy ról i ich odmian, które charakteryzują się zarówno komunikatami werbalnymi, jak i niewerbalnymi stosowanymi w budowaniu realizacji z innymi.

Poziom Dziecka jest tym, który jest najszybciej uruchamiany, odpowiada on za przeniesienie zachowań z okresu dziecięcego, na sytuacje, które odnoszą się niejako do strategii zarządzającej tą postawą. Dzieci najczęściej podejmują aktywność kierowane emocją, dlatego stan ten uruchamia się w nas, niezależnie od wieku najczęściej wówczas, gdy towarzysza nam silne emocje, np.: podczas rozmowy rodzic – nauczyciel, gdzie z pozycji opiekuna musimy przygotować się na odbiór informacji, co do których nie wiemy jakie powiazania emocjonalne u nas wywołają. Ta niepewność powoduje, że wspomniany rodzic, idąc na spotkanie z nauczycielem bardzo często buduje swoja postawę i oczekiwania ze strony rozmówcy właśnie z tego poziomu. Dzieci, choć kierują się emocjami, mogą w różny sposób z tymi uczuciami sobie radzić. W klasyfikacji tego poziomu wskazuje się na trzy główne modele tej roli: dziecko spontaniczne, lekowe oraz zbuntowane. Każdy z tych typów inaczej kształtuje przebieg rozmowy i czego innego oczekuje od swojego interlokutora.

Dzieci spontaniczne, nazywane naturalnymi to postawa, którą cechuje duża otwartość i ciekawość świata, są to osoby pytające, szukające nowych wyzwań oraz co istotne z pozycji tematu rozważań, są to jednostki dobrze znoszące porażkę. Ich mottem jest hasło że, jeśli coś się nie powiedzie warto spróbować inaczej, słuchają propozycji rozmówcy i są gotowe przyznać się do błędu. Takich „dzieci" wśród dorosłych rozmówców jest niewiele. Dziecko lękowe, zwane także przystosowanym[26] to postawa, którą charakteryzuje unikanie sytuacji trudnych, konfrontacji. Jest to Dziecko wycofujące się, aby uniknąć poczucia winy, odrzucenia czy wstydu. Osoby wchodzące w tej model zachowań oczekują od rozmówcy przejęcia roli mentora, który niczym rodzic wskaże im gotowe rozwiązania. Taka postawa może z pozoru wydawać się korzystną w budowaniu relacji nauczyciel – rodzic, gdyż łatwo wpłynąć na decyzje takiej jednostki. Warto jednak pamiętać, zę podejmując decyzję za innych, trzeba wziąć za nie odpowiedzialność, a tego również oczekuje takie Dziecko, a co jest równie istotne, owy model postawy często podlega silnym wpływom różnych grup oddziaływania. Co równie istotne przy realizacji takiej postawy jednostka wchodzi w taką strategie gry do momentu, do kiedy niesie ta postawa dla niej korzyść, natomiast w sytuacji, gdy korzyści nie są zauważalne, często z modelu Dziecka Uległego taka osoba wchodzi w model Dziecka Zbuntowanego. Ten ostatni typ to zachowania charakteryzujące się odrzucaniem wszelkich norm i autorytetów, to osoby, które cechuje brak uległości, często są to rodzice, którzy realizują strategie spotkania, ze najlepszą obrona jest atak. Wówczas przy próbie nawiązania rozmowy z ich strony natychmiast pojawia się atak, pomniejszanie roli nauczyciela i próba zastraszenia go mniej lub bardziej realnymi konsekwencjami,. To rodzi, którego nauczyciele klasyfikują w kategoriach

[26] Tamże, s. 11.

roszczeniowych rodziców i tych, z którymi trudno nawiązać współpracę. Model Dziecka, który wybiera rozmówca jest często gra komunikacyjną, w której rozmówca, nauczyciel powinien zdaniem „gracza" wejść w rolę Rodzica. Pojawia się tu kwestia typologii zachowań Rodzica. Podejmując wyzwanie takiego rozmówcy, nauczyciel powinien pamiętać, ze taka formuła gry wymaga znajomości nie tylko typologii ról, ale dodatkowo na podstawie rozpoznanych sygnałów, nauczyciel powinien przewidzieć, jakiego rodzica i co za tym idzie zachowań spodziewa się rozmówca. Czy warto wchodzić w te grę? – to pytanie, na które nie ma jednoznacznej odpowiedzi, sugeruje ją jedynie kalkulacja zysków i strat takiej transakcji. Aby podjąć taką decyzję warto przybliżyć role Rodzica, które wskazuje autor teorii AT. Rodzic to poziom Ja, który odpowiada za określanie norm, zasad, wartości, bo z takimi cechami kojarzy się rola rodzica w zyciu dziecka. Obserwując różnorodne rodziny, można dostrzec, ze rodzice przybierają różne formy realizacji procesu wychowawczego. Część z nich wchodzi w model rodzin partnerskich, inni obierają drogę bardziej tradycyjnego modelu rodziny, stając w pozycji rodziców karzących, rygorystycznych czy są również tacy, którzy nie są gotowi do pełnienia tej funkcji i całkowicie wycofują się z przypisanych im obowiązków. Poziom Rodzica kształtuje się w jednostce około 5 roku życia i jest początkowo kalką zachowań rodzica – opiekuna, z którym ma kontakt dziecko. Na podstawie tych pierwszych doświadczeń w budowaniu relacji z dorosłym opiekunem młody człowiek zbiera informacje, niejako skrypty i definicje do później realizowanych gier komunikacyjnych. Postawy pierwszych opiekunów są wskazówkami do „budowania" postawy Rodzica w późniejszych etapach rozwojowych. Oczywiście pod wpływem samomanipulacji, czyli pracy z samoświadomością dorosły człowiek może bardziej świadomie wybierać określone wzorce zachowań z tego poziomu, niemniej jednak, zazwyczaj wchodzenie w poziom Rodzica jest „odegraniem gry", której doświadcza się w dzieciństwie z własnym rodzicem, opiekunem. W typologii AT wyróżnia się trzy główne modele Rodzica: Rodzic opiekuńczy, zwany także partnerskim, karzący oraz tzw. Okrutny Wewnętrzny Krytyk[27]. Najbardziej pożądanym jest rodzic partnerski- wspierający, który kształtuje postawę Spontanicznego Dziecka. To osoba, której zachowania charakteryzują się postawa opiekuńczą, ale nie nadmiernie kontrolującą, komunikaty budowane są w sposób zachęcający do własnej aktywności drugiej strony, pojawiają się pytania, w jaki sposób może on pomóc Dziecku, bez nadmiernej krytyki i ograniczenia. Niestety takich Rodziców jest niewielu w społeczeństwie, co łączy się z modelem wychowawczym utrwalanym przez pokolenia w naszej kulturze. Znacznie częściej pojawia się typ Rodzica Krytycznego. Są to modele komunikacji opartej na ukrytej krytyce, np.: ja w twoim wieku, za moich czasów itp. Są to konstrukcje budowane na porównaniu z innymi, ale także motywowanie przez ukrytą krytykę, np.: wiem, ze stać cię na więcej. Zatem Krytyczny Rodzic nie pomniejsza w sposób bezpośredni wartości rozmówcy, dziecka, ale stosuje model manipulacji oparty na podważaniu wiary we własne możliwości u rozmówcy. Pojawia się tu wsparcie, ale często podszyte dwuznacznością, niedopowiedzeniem, które mają pro-

[27] Tamże, s. 11.

wadzić do braku pewności u drugiej strony. Taka postawa Rodzica prowadzi do uruchamiania Dziecka Lękowego, bo nie ma pewności czy podejmowane działania będą w pełni satysfakcjonowały Rodzica. Najtrudniejszym schematem z perspektywy pracy z emocją Dziecka jest trzeci model Rodzica. Ta rola zakłada przyjęcie postaw skrajnie negujących i podważających wartość Dziecka, jest to schemat uprzedmiatawiający rozmówcę i podważający wszelkie jego prawa. Jest to model oparty na krytyce, np.: jesteś do niczego, zmarnowałeś mi życie. Lub przejawia się zupełnym ignorowaniem drugiej strony relacji. Ten Okrutny Wewnętrzy Krytyk prowadzi do działań autoagresywnych, a wręcz do samobójstw. Wynika to z wrastaniem w poczucie braku wartości u dziecka, które doświadcza takich zachowań ze strony opiekuna, a utrwalenie tego modelu i przeniesienie na stan Ja powoduje ciągle narastający konflikt wewnętrzny. Poszczególne postawy Rodzica mają wpływ nie tylko na utrwalanie takich modeli w zachowaniu i budowaniu relacji z innymi na tym poziomie, ale doświadczanie takich modeli w dzieciństwie wpływa również na wytworzenie określonego modelu Dziecka u jednostki. Kształtując te schematy, w momencie, gdy spotyka się rodzic z nauczycielem, jeśli uruchamia określny poziom, to oczekuje odpowiedzi z poziomu, który z jego doświadczenia jest przypisany do roli, której doświadczał najczęściej. To powoduje, że prowadząc taki schemat transakcji nauczyciel powinien znać kody, które są oczekiwane przez rodzica i dostosować się do jego reguł gry. Jeśli uruchomi inny schemat kodów, może okazać się, ze cały proces legnie w gruzach. Poza tym decydują się na taką formułę gry, należy pamiętać, że staje się taki nauczyciel jedynie elementem schematu narzuconego przez rodzica. Aby uniknąć napięć wynikających z nierozumienia reguł wypracowanych przez rozmówcę, ale także po to, by uniknąć wpływu ze strony gracza, warto odwołać się do modelu z trzeciego ze stanów ja – Dorosłego. Ten ostatni poziom kształtuje się najpóźniej w strukturach ja i odpowiada za bycie mediatorem miedzy dwoma poprzednimi stanami. W budowaniu relacji międzyludzkich to model coachingowi, czyli są to schematy oparte na pytaniach, pozbawione emocjonalnego działania oraz naznaczania granic miedzy tym co dobre a złe. Dorosły nie określa reguł, zasad, to model wskazujący na racjonalną analizę sytuacji i wskazanie na równe prawa obu stron kontaktu. Jest to model pytający, dający prawo do wypowiedzi i szacunku obu stron, bez wskazywania drogi. Jest to bardzo cenny poziom w sytuacji konfliktu – ułatwia zapobieganie konfliktów i szuka rozwiązań z obu stron. Jest on również pomocny, gdy budując relację nie znamy w pełni skryptów, jakimi posługuje się rozmówca, np. rodzic w czasie spotkania z wychowawcą. Rodzic jest opiekuńczy i służy radą, Dziecko potrzebuje pomocy i troski – rozmowa przyjaciół. Z pozycji rodzica można wejść w rolę mentora, który może być mądrym przewodnikiem i organizować Dziecku zabawę, zajęcia i przekazywać wiedzę.

W ogromie modeli stosowanych gier, do najpopularniejszych należy zaliczyć, kierując się tematem niniejszego artykułu, np.: „gry życiowe, trwające całymi latami (np.; Alkoholik, teraz cię mam(…), gry małżeńskie (…), gry

towarzyskie (Ależ to okropne(…), gry terapeutyczne"[28]. Istotne jest rozpoznanie z jakiego z trzech wskazanych poziomów ego są owe gry prowadzone.

Gdy rozmawia dwoje Dorosłych, zmniejsza się przestrzeń na konflikty i nieporozumienia, a różnice zdań są traktowane jako coś normalnego i bezpiecznego.

Spotkanie negatywnych Rodziców najczęściej przeradza się we wspólne narzekanie na sytuację[29].

Gdy rozmawiają Dzieci, może się to przeobrazić w różne formuły. Może być to rozmowa z poziomu dwójki ciekawych świata odkrywców, którzy są otwarci wzajemnie na propozycje rozmówcy, ale jeśli są to dzieci zbuntowane to może taka rozmowa doprowadzić do bardzo agresywnych zachowań[30].

Analizując kwestie modeli stosowanych na płaszczyźnie rodzic – nauczyciel, warto pamiętać, ze rodzice często pojawiając się w szkole są w stanie podwyższonego poziomu emocji, co automatycznie uruchamia stan Dziecka. Nauczyciel nie wie, z jakim Dzieckiem prowadzi rozmowę, a co za tym idzie jakiego Rodzica oczekuje rozmówca. Aby unikać gier, aby zapobiec konfliktom, ale także po to, aby zatrzymać machinę wpływu ze strony rozmówcy, najbezpieczniej wybrać poziom Dorosłego. Ten poziom jest najbardziej naturalny dla obu stron rozmowy.

Podsumowując, należy przyjąć, że każda relacja budowana z druga osobą, czy grupą odbiorców, jest przeplatanką wpływu obu stron na siebie nawzajem. Aby uniknąć manipulacji, która doprowadzi do strat, warto pogłębiać wiedzę z tego obszaru. Jednocześnie chcąc prawidłowo i konstruktywnie pracować z dziećmi i rodzicami warto sięgać do świadomych schematów komunikacyjnych, które pozwolą z godnością przejść przez trud bycia w relacji z innymi obu stronom takiej relacji.

## LITERATURA:

[1] Adams K., Galanes G.J., *Komunikacja w grupach*, Warszawa 2008.

[2] d' Almeida F., *Manipulacja w polityce, w reklamie, w miłości*, Gdańsk 2004.

[3] Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2011.

[4] Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2000.

[5] Birch A., *Psychologia w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, Warszawa 2005.

[6] Caldini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2000.

[28] Z. Necki, *Komunikacja…*, dz. cyt., s. 49.
[29] E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2000, s. 21-30.
[30] A. Wróbel, *Asertywność na co dzień, Czyli jak żyć w zgodzie ze sobą i innymi*, Warszawa 2011, s. 50-59.

[7] Dąbek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław 2002.

[8] Doliński D., *Inni ludzie w procesach motywacyjnych* [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, T. II, red. J. Strelau, Gdańsk 2000.

[9] Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003.

[10] Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Warszawa 1991.

[11] Hogan K., *Nauka perswazji. Czyli jak w 8 minut postawić na swoim*, Poznań 2011.

[12] Joule R. V, Beauvois J.L., *Gra w manipulacje. Wywieranie wpływu na ludzi dla uczciwych*, Sopot 2006.

[13] Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W. (red.), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa 1902.

[14] Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Warszawa 1996.

[15] Lepa A., *Świat manipulacji*, Częstochowa 1995.

[16] Linde B., *Słownik języka polskiego*, Lwów 1854.

[17] Mileski B., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon*, Warszawa 2000.

[18] Morreale S.P., Spitzberg B. H, Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2008.

[19] Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków 1996.

[20] Platon, *Państwo*, tł. W. Witwicki, Warszawa 1948.

[21] Reynolds S., Valentine D., *Komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 2009.

[22] Szkiłądź H., Bik S., Pakosz B., Szkiłądź C. (red.), *Słownik Języka Polskiego*, T. II L - P, Warszawa 1988.

[23] Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, T. I, Warszawa 2011.

[24] Tkaczyk L., *Postawa, mimika, gest*, Wrocław 2000.

[25] Witkowski T., *Psychomanipulacje. Jak je rozpoznawać i jak sobie z nimi radzić*, Wrocław 2000.

[26] Wróbel A., *Wychowanie a manipulacja*, Kraków 2006.

[27] Wróbel A., *Asertywność na co dzień, Czyli jak żyć w zgodzie ze sobą i innymi*, Warszawa 2011.

[28] Wyrwicka W., *Naśladownictwo w zachowaniu się ludzi i zwierząt*, Warszawa 2001.

## STRESZCZENIE

**Wybrane techniki manipulacyjne stosowane w budowaniu relacji nauczyciel – rodzic dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym**

Artykuł jest próbą wyjaśnienia istoty modelów manipulacyjnych, które towarzysza wszelkim relacjom międzyludzkim. Szczególną uwagę poświęcono modelom manipulacyjnym stosowanym w obszarze działań wychowawczych. Autor wskazał na wagę budowania poprawnych relacji na płaszczyźnie nauczyciel – rodzic w pierwszych etapach edukacyjnych, ze względu na to, ze wpływają one na późniejsze schematy kontynuowane w dalszym etapie edukacji. Wskazano w artykule na wagę manipulacji pedagogicznej, która jest realizowana zarówno w stosunku do grupy uczniów, ale także pojawia się, jako element współpracy na płaszczyźnie rodzic – nauczyciel. Ze względu na tematykę pracy przybliżono reguły wywieraniu wpływu R. Caldiniego i przełożono ich zastosowanie na sytuację szkolną. Autor odniósł się również do koncepcji rozwoju Ja zgodnie z teorią E. Berne'a – Analizą Transakcyjną. Zgodnie z tą koncepcją w strukturze ja wyróżnia się poziomy: Dziecko – Rodzic – Dorosły. W zależności od sytuacji, w jakiej są nawiązywane i realizowane kontakty międzyludzkie, są uruchamiane poszczególne modele komunikacyjne przypisane do danego poziomu. W artykule pojawiają się opisy tych stanów i wskazano możliwość zastosowania wiedzy z tego obszaru przy próbie konstruowania relacji nauczyciel – rodzic.

**Słowo kluczowe**: manipulacja, nauczyciel, rodzic, relacje, reguły wywierania wpływu Caldiniego, teoria Analizy Transakcyjnej.

## SUMMARY

**Selected manipulative techniques used in building the teacher – parent relationship of preschool and school children**

The article is an attempt to explain the essence of manipulative models that accompany all interpersonal relationships. Special attention was paid to the manipulative models used in education. The author emphasised the importance of building correct relations between teachers and parents, especially in Early Education as they affect patterns that occur at later stages of education greatly. The article indicates the importance of pedagogical manipulation, which is being used both in relation to the group of students, but also appears as an element of cooperation on the parent-teacher level. Following the main topic of the thesis, the author also introduced the reader to R. Caldini's theories of influence and their application in the school environment and also referred to the concept of self development presented by E. Berne's in Transactional Analysis Theory. According to this

concept, the self is divided into three levels: Child – Parent – Adult. Depending on the situation different communication models assigned to a given level are launched. The article provides despriptions of these models and suggestions of possible applications in building teacher-parent relationship.

**Key words**: manipulation, teacher, parent, relationships, R. Caldini's theories of influence, Transactional Analysis Theory.

Daniel Sienkowiec
Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy
im. Marii Grzegorzewskiej w Wałbrzychu

# Modele oddziaływań wychowawczo-terapeutycznych jako element pedagogiki resocjalizacyjnej. Przykłady dobrych praktyk realizowanych w MOW w Wałbrzychu

## WSTĘP

Podejmując się w niniejszym opracowaniu próby opisu różnorodnych form oddziaływań wychowawczo-terapeutycznych wobec osób niedostosowanych społecznie możemy naszkicować profil tego rodzaju zajęć mieszczący się w strategii postępowań resocjalizacyjnych, których odbiorcami są osoby niepełnoletnie – wychowankowie młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Osoby te, prezentujące zaburzone i aspołeczne zachowania w środowisku pierwotnym i szkolnym, cechujące się zaniżoną samooceną i mające problemy w relacjach rówieśniczych jak i wobec osób dorosłych, wymagają szczególnego rodzaju oddziaływań w realizowanym procesie wychowawczym mającym na celu zsocjalizowanie tych osób, tzn. uczynienie ich jednostkami uspołecznionymi, funkcjonującymi w ramach ogólnie przyjętych norm społecznych. Ważnymi elementami – będącymi częścią złożonego procesu resocjalizacji – w codziennej pracy z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym są takie czynniki jak trwała budowa wzajemnego zaufania i poszanowania, empatia i zrozumienie drugiej osoby, a także przejrzyste definiowanie w relacjach z podopiecznymi wyraźnych, osiągalnych dla nich celów (np. odrzucenie zachowań patologicznych, uruchomienie mechanizmów prospołecznych, stymulowanie cech osobowych jednostki, które można zaklasyfikować do ogólnie przyjętych norm społecznych i standardów, potocznie rozumianych jako „normalne”, naprawa etyczna,

kulturowa i obyczajowa jednostki, kształtowanie odpowiedzialności za swoje czyny).

W oparciu o metody twórczej resocjalizacji uwarunkowanej ww. przesłankami oraz w odniesieniu do podejmowanych działań ukierunkowanych na szeroko rozumiane dobro wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego im. Marii Grzegorzewskiej w Wałbrzychu, a także przybliżając najważniejsze definicje i pojęcia z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej, pragnę omówić najbardziej istotne aspekty pracy resocjalizacyjno-wychowawczej z osobami niedostosowanymi społecznie.

## ZARYS GŁÓWNEJ TERMINOLOGII I DEFINICJI ZWIĄZANYCH Z RESOCJALIZACJĄ

Wychodząc od przesłanek czym jest i co tak naprawdę oznacza cały długofalowy proces resocjalizacji, niezbędnym jest w tym miejscu odniesienie się do ogólnego terminu *pedagogika resocjalizacyjna*. Uznany i ugruntowany status naukowy dziedziny pedagogiki resocjalizacyjnej zawdzięczamy dorobkowi naukowemu i wieloletnim badaniom takich osób jak Maria Grzegorzewska (twórczyni podstaw pedagogiki specjalnej), Stanisław Jedlewski, Czesław Czapów, Jan Konopnicki i Otton Lipkowski. Pedagogika resocjalizacyjna znajduje możliwość pomocy (zarówno w warstwie metodycznej, jak i teoretycznej) osobom nieprzystosowanym społecznie przez korekcyjnie modyfikowaną zmianę ich negatywnych cech osobowościowych i postaw społecznych[1]. Zgodnie z definicją Czesława Czapów i Stanisława Jedlewskiego, pedagogika resocjalizacyjna „zajmuje się wychowaniem osób wykolejonych społecznie lub zagrożonych takim wykolejeniem, a zatem zakres jej problematyki jest szerszy niż zakres problematyki interesującej pedagogikę kryminalną. (...) W naszym ujęciu pedagogika resocjalizacyjna zajmuje się przezwyciężaniem trudności wychowawczych wynikających ze stanu osobowości wychowanka który w sposób antagonistyczno-destruktywny ustosunkowuje się do oczekiwań społecznych wyrażających interesy społeczeństwa”[2].

Z kolei Lesław Pytka podkreśla, iż „ambicją pedagogiki resocjalizacyjnej jest nie tylko opis i wyjaśnienie określonych procesów zachodzących między wychowywanym i wychowującym w procesie wychowania, ale przede wszystkim modyfikacja tych parametrów osobowościowych czy tych zachowań, które są określane jako niekorzystne, szkodliwe, wadliwe, patologiczne czy zgubne dla jednostki lub społeczeństwa. (...) W dużym uproszczeniu można powiedzieć, iż istotą pedagogiki resocjalizacyjnej jako dyscypliny praktycznej jest formułowanie zaleceń, czyli opracowywanie, uzasadnianie

[1] M. Konopczyński, *Metody twórcze resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 28-29.

[2] Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1971, s. 103.

i wdrażanie projektów określonych zmian w procesie kształtowania człowieka i jego środowiska wychowawczego”[3].

Istotnym pojęciem w procesie wychowawczym jednostki zagrożonej wykluczeniem społecznym jest termin *wychowanie resocjalizujące* oznaczający świadomy proces bezpośredniego, lub pośredniego oddziaływania na jednostkę; animowanie danej osoby odpowiednimi bodźcami bądź przekazami w celu uzyskania przez nią właściwych zachowań; to przysposobienie jej do pełnienia pożądanych ról społecznych, w sposób zgodny ze społecznymi oczekiwaniami. Teoria wychowania resocjalizującego zawiera „zespół twierdzeń o zależnościach występujących w procesie resocjalizacji pomiędzy faktami wychowawczymi a ich uwarunkowaniami, skupia się na sposobach wykorzystania tych zależności. Gromadzi i systematyzuje wiedzę o warunkach prawidłowego i patologicznego funkcjonowania człowieka w okresie jego intensywnego rozwoju psychospołecznego, w celu budowania interdyscyplinarnej, indywidualnej diagnozy resocjalizacyjnej oraz wynikających z niej dyrektyw wychowawczych, niezbędnych do formułowania projektu oddziaływań wychowawczych”[4]. Celem wychowania resocjalizującego, który można określać jako proces oparty na mechanizmach reedukacji (na kształtowaniu prawidłowych cech i zachowań pozytywnych, ponownym uczeniu się, niwelowaniu zachowań negatywnych; wynikiem tych działań powinno być ustąpieniem reakcji nawykowych i wytwarzanie się nowych reakcji wywołanych przez sytuacje analogiczne do tych, które zawierały bodźce związane z reakcją wyeliminowaną), jest adaptacja jednostki do akceptowalnych ról społecznych, próby zapewnienia jej harmonijnego współbrzmienia z otoczeniem w ramach ogólnie przyjętych norm społecznych.

W Polsce terminem *resocjalizacja* określa się „wszelkie oddziaływania o charakterze edukacji, treningu umiejętności lub terapii, jakie są podejmowane wobec niedostosowanych społecznie w celu zapobiegania zachowaniom i postawom dewiacyjnym. (…) Resocjalizacja jest zatem odmianą procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej społecznie czyni przystosowaną do życia w społeczeństwie. Inaczej mówiąc, resocjalizacja ma za zadanie doprowadzić do tego, aby wychowanek akceptował i realizował formy i wartości, które pojawiają się w relacjach międzyludzkich”[5]. We współczesnej pedagogice funkcjonuje obecnie wiele modeli i strategii resocjalizowania osób niedostosowanych społecznie; dyskusja nad tym, co przynosi pozytywne efekty resocjalizacyjne jest nieustannie aktualna, dyskurs ten ponadto wymusza – w odpowiedzi na istniejące uwarunkowania oraz zmieniającą się rzeczywistość społeczną – konieczność normatywnej zmiany standardów podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych[6]. Nie istnieje bowiem jedna, skuteczna teoria resocjalizacji gwarantująca sukces podjętych działań; każdy diagnozowany przypadek jest odo-

[3] L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2000, s. 11.

[4] A. Paszkiewicz, *Wychowanie resocjalizujące w środowisku otwartym – zarys teorii*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2005, s. 18.

[5] A. Jaworska, *Leksykon resocjalizacji*, Wyd. Impuls, Kraków 2012, s. 225-226.

[6] R. Opora, R. Breska, J. Jezierska, M. Piechowicz (red.), *Współczesne modele i strategie resocjalizacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2017, s. 11.

sobniony i wymaga właściwego oraz zindywidualizowanego podejścia. Mechaniczne stosowanie przyjętych regułek w procesie resocjalizacji do ogółu jednostek „bez zwracania uwagi na to, co się dzieje między podopiecznym a wychowawcą, może nie przynieść zamierzonego efektu. To, co zachodzi podczas resocjalizacji pomiędzy nieletnim a jego wychowawcą, jest o wiele bardziej skomplikowane”[7].

Wśród występujących w literaturze przedmiotu odniesień do terminu resocjalizacja należy wymienić jej główne modele: 1) resocjalizacja jako pewna modyfikacja zachowań (eliminowanie zaburzeń w zachowaniu); 2) resocjalizacja będąca zmianą „społecznej przynależności”, to proces aktywnego wygaszania zachowań negatywnych i antyspołecznych; 3) resocjalizacja jako przebudowa emocjonalna (obejmuje ona istotne przejście od stanów negatywnych sprzyjających łamaniu norm społecznych do stanów pozytywnych na gruncie empatii, prospołeczności i sympatii międzyludzkiej); 4) resocjalizacja jako wrastanie w „kulturę” zaspokajania potrzeb pierwszego i drugiego rzędu zgodnie z standardami obyczajowymi, moralnymi, prawnymi; 5) resocjalizacja jako swoiste dostosowanie sytuacji życiowych i organizacyjnych do cech charakteru nieletniego, pojmowanego jako zespół sztywnych cech sterowniczych układu autonomicznego jakim jest konkretny człowiek; 6) resocjalizacja jako rodzaj „nawrócenia” na wartości wyższego rzędu związane z realizacją pewnych ideałów, np. »samourzeczywistniania się« poprzez działalność artystyczną, literacką, muzyczną, etc.; 7) resocjalizacja jako reintegracja społeczna jednostki przez rekonstrukcję jej własnej tożsamości osobowej i społecznej; 8) resocjalizacja – jako samowychowanie resocjalizujące, autosterowanie – jest to taki rodzaj kierowania własnym rozwojem, pozwalającym mimo załamań i kryzysów, przechodzić zgodnie z koncepcją »wektorów rozwoju« na coraz wyższe etapy społecznego funkcjonowania oraz umożliwiającym osiągnięcie coraz dojrzalszej postaci samego siebie[8].

Obok licznych zagadnień związanych z dziedziną pedagogiki resocjalizacyjnej istotnym jest również przybliżyć pojęcie *niedostosowania (nieprzystosowania) społecznego*, określanego przez lata także jako zła adaptacja społeczna, wykolejenie społeczne, patologia zachowania, zachowanie dewiacyjne. Pojęcie niedostosowania społecznego zostało wprowadzone w polski dyskurs badawczy przez Marię Grzegorzewską, nestorkę polskiej pedagogiki specjalnej. Zgodnie z jej klasyfikacją do właściwości zaburzonej osobowości i psychiki oraz specyfiki zachowań społecznie niedostosowanych dzieci i młodzieży zaliczyć możemy: charakteryzowanie się tendencjami społecznie negatywnymi, odwrócenie zainteresowań od wartości pozytywnych, wykazywanie zainteresowań czynami złymi, udział w akcjach społecznie destrukcyjnych, cynizm i brawurę w zachowaniu, niechęć do nauki pracy, brak odpowiedzialności za swoje czyny, życie chwilą »na dziś«, bez wyraźnych perspektyw życiowych, brak hamulców społecznych i moralnych, brak

[7] R. Opora, *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Wyd. Impuls, Kraków 2013, s. 18.

[8] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, tom 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 74-76.

krytycyzmu, brak wiary we własne siły i możliwość przewartościowania własnej osobowości[9].

Użyteczną poznawczo na potrzeby pedagogiki resocjalizacyjnej klasyfikację koncepcji nieprzystosowania społecznego opracował Lesław Pytka. Opisując zagadnienie nieprzystosowania społecznego jako charakterystyczny stan jednostki „znajdującej się pod presją rozmaitych czynników środowiskowych, [będący] stanem który powiązany jest układem jej postaw i motywacji, wyrażających się w gotowości do reagowania w sposób niezgodny z zaleceniami i przepisami ról społecznych, przypisanych jednostce przez system społeczny" L. Pytka rozróżnił cztery grupy omawianego zagadnienia: 1) koncepcje /definicje/ objawowe, w których nieprzystosowanie społeczne określa się poprzez odwołanie do obserwowanych wskaźników behawioralnych; 2) koncepcje teoretyczne, w których występują pewne pojęcia teoretyczne (np. motywacja, role społeczne, normy, standardy ocenne, wartości); 3) definicje operacyjne, w których wskazuje się sposoby pomiaru nieprzystosowanych społecznie; 4) koncepcje utylitarne (zdroworozsądkowe, administracyjne) definiujące nieprzystosowanie społeczne od strony bezradności środowiska wychowawczego wobec jednostki sprawiającej trudności wychowawcze oraz »niedostosowania« tego środowiska do potrzeb i aspiracji oraz poziomu rozwoju dziecka rozpoznanego jako »zaburzone«, wobec którego należy zastosować »specjalne metody i środki«"[10].

Wobec różnorodności istniejących w literaturze przedmiotu definicji omawiających niedostosowanie społeczne uzasadnionym zdaje się być spostrzeżenie Anetty Jaworskiej, która zauważa, iż „biorąc pod uwagę etapowość niedostosowania społecznego oraz różnorodność przyczyn i objawów, znacznie łatwiej jest powiedzieć, z czego niedostosowanie społeczne wynika i czym się przejawia, niż podać jego konkretną definicję (ustalić »czym jest«)"[11]. We współczesnej literaturze z zakresu resocjalizacji, jak i w odniesieniu do codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie pojawiać się mogą również – wymagające zastanowienia i próby odpowiedzi – pytania o źródło i przyczyny coraz niższego wieku osób wymagających resocjalizacji, o jakość podejmowanych działań oraz nowe metody resocjalizacji, o rzeczywisty sens (bezsens) zwiększania rygoryzmu prawa[12]. Przychodząc nam pracować z osobami wymagającymi szeregu oddziaływań resocjalizacyjnych należy zatem wyjść od pytania: kogo przychodzi nam współcześnie resocjalizować, z jakimi problemami boryka się dzisiejsza młodzież, jakie osoby wymagają tego rodzaju szczególnej pomocy?

---

[9] M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, Wyd. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1964, s. 108.

[10] W.W. Szczęsny, *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 30.

[11] A. Jaworska, *Leksykon…*, dz. cyt., s. 140.

[12] M. Jędrzejko, *Resocjalizacja i terapia resocjalizacyjna w zderzeniu z nowymi tendencjami przestępczymi i typami zachowań destrukcyjnych*, [w:] A. Rejzner, P. Szczepaniak (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część I ujęcie teoretyczne*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 58.

## MŁODZIEŻOWY OŚRODEK WYCHOWAWCZY W WAŁBRZYCHU – CHARAKTERYSTYKA PLACÓWKI

Umieszczenie nieletniego w instytucji jaką jest Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy należy do rzadziej stosowanych niż inne środki wychowawcze, takie jak upomnienie lub nadzór kuratora. Wśród głównych przyczyn umieszczenia osoby nieletniej w tego typu placówce znajdują się: 1) nierealizowanie obowiązku szkolnego (wagary, ucieczki) – 662 wychowanków, co daje 30,58% ogólnej liczby przyczyn umieszczenia nieletnich w ośrodku; 2) stosowanie agresji i przemocy wobec rówieśników i najbliższego otoczenia – 355 wychowanków, 16,40%; 3) różne przejawy demoralizacji (typu picie alkoholu, odurzanie się, prostytucja) – 391 wychowanków, 18,06%; 4) popełnione czyny karalne (rozboje, kradzieże, pobicia, wandalizm) – 725 wychowanków, 33,48%; oraz 5) inne – 32 wychowanków, 1,48% (dane na podstawie opublikowanych badań z 2008 r.)[13]. Zgodnie z oficjalnymi danymi ilość młodzieżowych ośrodków wychowawczych na terenie Polski w 1994 r. wynosiła 47, w 2001 r. – 52, by na dzień 31 marca 2017 r. osiągnąć łączną liczbę 96 ośrodków[14].

Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy im. Marii Grzegorzewskiej w Wałbrzychu jest jedną z trzynastu tego typu placówek na terenie Dolnego Śląska. Historia placówki sięga 1954 r., kiedy to opustoszałe budynki przy ulicy Strzegomskiej w Wałbrzychu przejęła placówka wychowawcza istniejąca wówczas pod oficjalną nazwą Państwowy Młodzieżowy Zakład Wychowawczy. Do podstawowych zadań wałbrzyskiej instytucji należy eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego, przygotowanie wychowanków do reintegracji społecznej, samodzielności zawodowej i życia zgodnego z ogólnie przyjętymi normami prawnymi i społecznymi, wspomaganie w zakresie nabywania umiejętności życiowych, ułatwiających funkcjonowanie społeczne i umożliwiających powrót do środowiska rodzinnego, a także społecznego. Dbając o indywidualne potrzeby i możliwości osób resocjalizowanych placówki typu MOW zapewniają swoim wychowankom: a) realizację obowiązku szkolnego; b) udział w zajęciach edukacyjno-wychowawczych; c) uczestnictwo w zajęciach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych; d) całodobową opiekę[15].

Wobec swoich wychowanków (chłopcy w wieku 13-18 lat) wałbrzyska placówka realizuje główne funkcje: korekcyjno-terapeutyczną, opiekuńczo-wychowawczą oraz dyscyplinująco-kontrolującą. W ramach stałej opieki nad wychowankami i ze względu na specyfikę placówki, specjalistyczną pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formach zorganizowanych w ośrodku wałbrzyskim objętych jest 100% wychowanków. W placówce funkcjonują Zespoły ds. Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, których

[13] S. Śliwa, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wyd. WSZiA w Opolu, Opole 2013, s. 54.

[14] [https://www.ore.edu.pl/images/files/resocjalizacja/MOW_rozmieszczenie31-03-2017.pdf] – 15.07.2019.

[15] T. Wolan, *Resocjalizacja – uwarunkowania, doświadczenia, projekty zmian. (Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy – korektywną uczącą się organizacją)*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Chorzów 2005, s. 50.

zadaniem jest organizacja tj. planowanie, prowadzenie i dokumentowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży.

W MOW w Wałbrzychu istnieje rozbudowana baza dydaktyczno-edukacyjna, we wszystkich klasach szkolnych znajdują się nowoczesne tablice i cyfrowe projektory, sale posiadają dostęp do internetu. Placówka posiada sale i gabinety specjalistyczne na potrzeby realizacji zajęć w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, są to: gabinet pedagoga i psychologa, sale terapii, gabinet pielęgniarki, świetlice grupowe i biblioteka szkolna. Wychowankowie korzystać mogą także z dobrze wyposażonej siłowni i sali gimnastycznej, do ich dyspozycji jest również nowoczesny zewnętrzny kompleks sportowy służący zajęciom rekreacyjno-sportowym. Ośrodek w ramach podejmowanych działań współpracuje z wieloma lokalnymi instytucjami oraz placówkami wspierającymi działania MOW w kwestii pracy z wychowankami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Do głównych podmiotów, z którymi placówka nawiązała i kontynuuje współpracę należą: Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Wałbrzychu (w zakresie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego, organizowanie specjalistycznych prelekcji); Sąd Rejonowy w Wałbrzychu; Powiatowa i Miejska Biblioteka Publiczna „Pod Atlantami" (zajęcia biblioteczne, liczne wystawy, wernisaże, tematyczne prelekcje); Filharmonia Sudecka (audycje muzyczne dla wychowanków); Teatr Dramatyczny im. J. Szaniawskiego w Wałbrzychu; Schronisko dla Zwierząt w Wałbrzychu; wałbrzyskie ośrodki: MOPS, PCPR (wnioskowanie o przyznanie różnych form pomocy uczniom, pomoc w usamodzielnieniu); Komenda Miejska Policji w Wałbrzychu - wydział ds. walki z przestępczością przeciwko mieniu i przestępczości nieletnich (prelekcje i pogadanki dla wychowanków).

## METODY DZIAŁAŃ WYCHOWAWCZO-TERAPEUTYCZNYCH ORAZ ICH RODZAJE W MŁODZIEŻOWYM OŚRODKU WYCHOWAWCZYM W WAŁBRZYCHU

Wszelkie oddziaływania resocjalizacyjne realizowane w MOW przeprowadzone są na kilku płaszczyznach. Mają one nie tylko zaspokoić potrzeby emocjonalne nieletnich, ukształtować ich własne życie, ale przede wszystkim powinny pokazywać alternatywę do zachowań zgoła innych niż aspołeczne lub demoralizujące. Przyjmując jako istotne i nadrzędne „znaczenie potrzeby bezpieczeństwa w rozwoju psychospołecznym dorastającego człowieka, szczególnie w aspekcie zmiany środowiska i adaptacji do nowych warunków instytucji, w jakiej się znalazł"[16], w oparciu o zintegrowaną działalność opiekuńczą, edukacyjną i wychowawczą, wychowankowie przebywający w ośrodku mogą bez przeszkód realizować program szkolny, wszechstronnie rozwijać własne zainteresowania, a także dążyć do samorealizacji i przygotowania do pracy zawodowej.

[16] J. Siemionow, *Poczucie bezpieczeństwa chłopców niedostosowanych społecznie przebywających w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym*, [w:] R. Opora, R. Breska, J. Jezierska, M. Piechowicz (red.), Współczesne modele…, dz. cyt., s. 238.

Dzięki podjętej współpracy placówki z instytucjami regionu wałbrzyskiego jak i Dolnego Śląska (m.in. Fundacja 4 Wyznań z wrocławskiej Dzielnicy Wzajemnego Szacunku, Instytut Pamięci Narodowej we Wrocławiu), młodzież w kontakcie z otoczeniem społecznym uczy się właściwych wzorców postępowania, zapoznaje się ze społecznymi normami, wartościami i tradycją, w procesie indywidualnego rozwoju buduje swoją tożsamość[17]. Poszukując na poszczególnych etapach rozwoju odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?" młody człowiek buduje drogi własnego i odpowiedzialnego - zgodnego z ogólnie przyjętymi normami społecznymi – postępowania w interakcjach rówieśniczych, jak i wobec osób dorosłych, w procesie dojrzewania społecznego adolescent niejako „tworzy siebie" na podobieństwo tych osób dorosłych, które go otaczają i które mają na niego w znaczącym stopniu wpływ (są dla niego autorytetem, postrzega je jako osoby, którym warto zaufać).

W ramach realizowanych zajęć pozaszkolnych młodzież przebywająca w MOW Wałbrzych ma możliwość uczestniczenia w różnych formach organizowanych na terenie miasta: konkursach, turniejach, zawodach sportowych. Prowadząc zajęcia wychowawczo-resocjalizacyjne i terapeutyczne w MOW Wałbrzych należy podkreślić, iż wymagają one stosowania specjalnej organizacji i formy nauki, indywidualnych metod pracy, wychowania i resocjalizacji. Okoliczności te powodują, że treść prowadzonych działań musi być umiejętnie doprecyzowana czy też określona metodologicznie, zaś ich zakres musi się zawierać w pewnym szablonie możliwości percepcji utrwalanych zagadnień, przewidywalnych do odbioru przez ich adresatów. Do istotnych elementów w procesie wychowawczym należą takie wartości jak empatia, szacunek i zrozumienie osoby młodocianej przez dorosłego, otwartość, ciepło, autentyzm podejmowanych działań ukierunkowanych na osoby wspomagane, wrażliwość na wartości ukryte wychowanka, a nie koncentracja na jawnych wadach i przewinieniach. Dzięki takiemu podejściu osoba dorosła, z reguły kontestowana przez wychowanka *a priori* i będąca przez niego traktowana z pewną nieufnością, jest w rezultacie dla podopiecznego osobą uczciwą, sprzyjającą rozwojowi dziecka, jest wobec niego wiarygodna i niezagrażająca jego autonomii. Istotnym jest aby dorosły był osobą nie postrzeganą jako wróg a sprzymierzeniec wychowanka, sprzyjającym temu jest postawa wychowawcy nacechowana zrozumieniem wobec wychowanka, gdy uznaje się prawo dziecka do aktywności i szanuje go jako osobę, gdy pełni się rolę rzecznika jego spraw i potrzeb, a ponadto dąży się do otwartych interakcji wychowawczych i jest się odpowiedzialnym za wszystko to, co się robi z podopiecznymi[18].

Do najważniejszych metod pracy z wychowankami wałbrzyskiej placówki należą zajęcia z zakresu arteterapii, muzykoterapii, biblioterapii, socjoterapii i działania w formie wolontariatu. W ramach realizowanego programu pracy z wychowankami podkreśla się również istotną rolę kultury fizycznej, zajęć z dziedziny profilaktyki oraz terapii uzależnień, psychotera-

[17] K. Konaszewski, *Tożsamość wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, Wyd. Katedra, Gdańsk 2016, s. 26.
[18] A. Węgliński, *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Wyd. AWH A. Dudek, Lublin 2004, s. 73.

pii i TZA (trening zastępowania agresji), jako niedających się pominąć czynników w rozwoju osób niedostosowanych społecznie. Zajęcia terapeutyczne, mające na celu zmianę w zachowaniu postępowania ucznia i wychowanka, wpływają na poprawę koordynacji, koncentracji, postrzegania świata, logicznego działania i myślenia; pozwalają u osób niedostosowanych społecznie wydobyć pokłady nowej energii, pomagają im w zdefiniowaniu swojej wartości jako jednostki ludzkiej. Wymienione metody pracy pozwalają zarazem kształtować nowe parametry tożsamościowe młodego człowieka umożliwiając osobom resocjalizowanym na pełnienie innych od dotychczasowych ról społecznych.

Założeniem arteterapii jest wpływanie na zmianę zachowania, postępowania odbiorcy, rozumienie przez niego emocji, lęków, zmniejszenie napięcia, eliminowanie stresu i ułatwienie procesu komunikacji. Zdaniem Ireny Wojnar można mówić nie tylko o wychowaniu przez sztukę, ale także o wychowaniu do sztuki. To pierwsze działanie określa horyzonty kształcenia człowieka w zakresie zdecydowanie szerszym niż wrażliwość estetyczna, która stanowi jego podstawę; celem drugiego jest kształtowanie umiejętności postrzegania wydarzeń artystycznych, rozumienia procesów naturalnej ewolucji i zmienności zjawisk, a także ich uwarunkowań, uwrażliwienia na piękno we wszystkich jego aspektach[19]. Tak definiowane szczególne działania z zakresu arteterapii, uwzględniające w swej istocie takie czynniki jak wiek uczestnika, brak lub rodzaj schorzenia danej osoby, formy oddziaływania terapeutycznego oraz miejsce pobytu dziecka (dom rodzinny, placówka opiekuńczo-wychowawcza, szpital, etc.)[20], są ważnym elementem współczesnej terapii, stosowanej z powodzeniem w resocjalizacji.

Arteterapia, mająca ma na celu wspieranie rozwoju emocjonalnego i społecznego wychowanków wałbrzyskiej, pomaga w uwolnieniu negatywnych emocji, zwiększeniu wiary we własne możliwości sprawcze poprzez stosowanie materiałów artystycznych w bezpiecznych i sprzyjających temu warunkach. Co istotne, uczestnicy zajęć arteterapii nie muszą posiadać zdolności artystycznych, ani wcześniejszych doświadczeń, liczą się zaangażowanie i zapał w podjętych przedsięwzięciach. Wśród wielu realizowanych w placówce warsztatów tematycznych było m.in. spotkanie z cyklu „*Arteterapia w szkole i w pracy z grupą*" zorganizowane przy współpracy lokalnego Centrum Terapii i Edukacji Psychologiczno-Pedagogicznej ANIMA[21].

Zajęciami cieszącymi się niezmiennie zainteresowaniem wychowanków MOW Wałbrzych są zajęcia z zakresu muzykoterapii, tego rodzaju spotkania pozwalają młodym osobom niwelować ich negatywne emocje, obniżają nadmierną aktywność u osób nadpobudliwych lub też przejawiających zachowania agresywne. Muzykoterapia wpływa pozytywnie na rozładowanie wewnętrznych napięć emocjonalnych; poprzez ten rodzaj sztuki można nie tylko wychowywać, ale i kompensować braki młodego człowieka, wpływać na jego samopoczucie, twórcze działanie pozwala modyfikować

[19] J. Gładyszewska-Cylulko, *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Wyd. Impuls, Kraków 2011, s. 13.
[20] E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Wyd. Impuls, Kraków 2007, s. 15.
[21] [http://mowwalbrzych.pl/news/115-arteterapia] – 10.08.2019.

daną osobę rozbudzając jej wyobraźnię i pomysłowość[22]. Jedną z metod terapii muzycznej (oprócz prowadzonych cyklicznie w placówce zajęć doskonalących umiejętności gry na instrumentach muzycznych, np. gitara, zestaw perkusyjny) są zajęcia z muzykoterapii organicznej[23], która w centrum stawia człowieka i animację muzyczną z jej możliwościami ukierunkowanymi na wspieranie prawidłowego rozwoju człowieka. Ważną rolę odgrywają instrumenty, ruch, głos oraz inne metody i techniki związane z aktywnością umysłu, uczuć i ciała. Podczas tych zajęć wychowankowie mają możliwość zrelaksować się i nabrać nowej energii potrzebnej do codziennych zmagań. Odpoczynek odbywa się przy dźwiękach instrumentów typu: gongi, bębny, misy tybetańskie, kije deszczowe, rury wietrzne, różnego rodzaju dzwonki i grzechotki oraz wiele innych instrumentów.

Innym rodzajem realizowanych zajęć jest biblioterapia będąca jedną z nadrzędnych metod pedagogiki specjalnej i arteterapii. W literaturze medycznej, psychologicznej, resocjalizacyjnej, terapeutycznej i bibliotekoznawczej coraz więcej miejsca poświęca się biblioterapii[24]. Zagadnienie to, szeroko rozumiane jako leczenie książką czytaną w całości lub fragmentami przez terapeutę lub samego odbiorcę, to nie tylko „zwykłe" odtwarzanie treści literackiej, to definiowanie, interpretowanie, pojmowanie gry słów, swoista twórcza zabawa słowem, kreowanie nowego spojrzenia na świat książki. Biblioterapia prowadzona w grupach terapeutycznych wspomaga przepracowanie negatywnych emocji i wgląd w sytuacje problemowe; w domach dziecka, pogotowiach opiekuńczych, ośrodkach wychowawczych scenariusze zajęć mogą stanowić podstawę do całego cyklu zajęć na temat wybranego problemu, mogą być także cennym uzupełnieniem codziennej pracy wychowawców i terapeutów[25].

Biblioterapia jest procesem, który może przebiegać indywidualnie lub grupowo; jego głównym celem jest działanie na wyobraźnię jednostki, niwelowanie braków, eliminowanie deficytów intelektualnych. Ważnym jest, aby podejmowane oddziaływania profilaktyczno-wychowawcze z zakresu biblioterapii były skorelowane z programem nauczania i specyfiką pracy jednostki, jej szczególnymi uwarunkowaniami charakteryzującymi daną placówkę[26]. Kontakt z książką zapewnia wzbogacanie wiedzy, poszerzanie zasobu leksykalnego, naukę wartości i stanowi punkt wyjścia do podjęcia prób odnalezienia właściwych postaw życiowych i wartości. Zajęcia biblioterapii realizowane w placówce cieszą się zainteresowaniem wychowanków, uzupełniane są one także wolontariackimi wyjazdami chłopców do przedszkoli powiatu wałbrzyskiego, gdzie mają oni możliwość zaprezentowania się czy-

[22] D. Gulińska-Grzeluszka, *Muzykoterapia wobec dzieci przejawiających zachowania agresywne*, [w:] E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Wyd. Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2009, s. 174.

[23] [http://mowwalbrzych.pl/news/417-zajecia-z-muzykoterapii-organicznej] – 10.08.2019.

[24] I. Borecka, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Wyd. SBP, Warszawa 2001, s. 7.

[25] E.J. Konieczna (red.), *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*, Wyd. Impuls, Kraków 2006, s. 18-19.

[26] E. Lewandowska, *Profilaktyczno-wychowawcza funkcja biblioteki szkolnej*, [w:] S. Kubów (red.), *Diagnostyczna i terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2003, s. 17.

tając książeczki i bajki dla innych, młodszych adresatów – przedszkolaków. Wychowankowie MOW z chęcią udają się także do wałbrzyskiej „Biblioteki pod Atlantami", gdzie młodzież ma możliwość skorzystania np. ze zbiorów regionalnych i może uczestniczyć w interesujących okolicznościowych prelekcjach tematycznych.

Zajęcia z socjoterapii, której głównym zamierzeniem jest „eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń zachowania, które są społecznie nieakceptowane i utrudniają młodemu człowiekowi realizację pozytywnych zadań życiowych"[27], prowadzone są w każdej grupie wychowawczej MOW Wałbrzych. Podczas realizowanych zajęć wychowankowie zajmują się tematyką wzajemnego poznawania, budowania atmosfery zaufania i otwartości. Aktywnie uczestnicząc w zajęciach socjoterapii, ukierunkowanych na leczenie występujących u dzieci zaburzeń, zwłaszcza zaburzeń zachowania, nadpobudliwości i zahamowania, chłopcy poznają zarazem zagadnienia komunikacji społecznej, ćwiczą umiejętność komunikowania się, uczą się asertywności i kompromisu, tak przydatnych w codziennych relacjach rówieśniczych[28].

Kolejną formą działań terapeutycznych jest tak ważna dla rozwoju człowieka dziedzina jak wolontariat, który znacznie wykracza poza przyjęte formy pomocy uwarunkowane względami rodzinnymi, przyjacielskimi lub nawet sąsiedzkimi. Zadania wolontariatu w resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie dotyczą przede wszystkim kształtowania odpowiedzialności za drugiego człowieka i uaktywniania immanentnej chęci niesienia pomocy potrzebującym. Celem stymulowania wychowanków do podjęcia bezinteresownych działań pomocowych na rzecz potrzebujących jest „obudzenie" dobrej natury człowieka, której uzewnętrznienie prowadzi do poczucia spełnienia i dobrostanu[29].

Wychowankowie placówki z chęcią uczestniczą w wolontariacie na rzecz Hospicjum w Wałbrzychu, odwiedzają Dom Pomocy Społecznej prowadzony przez Zgromadzenie Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi w Wałbrzychu, pomagają także rówieśnikom z Domu Dziecka „Szóstka"w codziennych obowiązkach jak i przy odrabianiu zadanych im lekcji. Poprzez realizowaną i pełną pasji pracę uczestniczący w wyjeździe uczniowie, kształcąc postawy oraz zachowania prospołeczne, propagowali wśród rówieśników idee pomocy i wolontariatu, dzieląc się z nimi po powrocie do placówki swoimi przeżyciami i nowymi doświadczeniami.

Wśród innych cennych inicjatyw stanowiących formę terapii w której bierze udział młodzież z ośrodka należą wyjścia stanowiące integralną część realizowanego programu wspierającego idee wolontariatu, np. wyjazd na Ukrainę w ramach ogólnopolskiej akcji „*Mogiłę pradziada ocal od zapomnienia*" (odbudowa polskich nekropolii na Wschodzie)[30], wyjazd młodzieży

[27] A. Nyckowski, *Socjoterapia w pracy w środowiskach marginalizowanych*, [w:] A. Rejzner, P. Szczepaniak (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część II ujęcie praktyczne*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 78.

[28] [http://mowwalbrzych.pl/news/211-zajecia-z-socjoterapii] – 10.08.2019.

[29] A. Jaworska, *Leksykon…*, dz. cyt., s. 361.

[30] [http://mowwalbrzych.pl/news/1261-porzadkujemy-polski-cmentarz-na-ukrainie] – 10.08. 2019.

do Zakładu Opiekuńczo-Leczniczego w Jaszkotlu, czy też regularne odwiedziny w wałbrzyskim Schronisku dla Zwierząt. Uczestniczący w tych ostatnich wyjazdach chłopcy – działający wspólnie jako Drużyna Św. Rocha, opiekuna zwierząt domowych – systematycznie odwiedzają swoich czteronożnych przyjaciół znajdujących się w lokalnym schronisku, przed sezonem zimowym zorganizowano nawet zbiórkę rzeczy potrzebnych zwierzętom w porze zimowej. Nieodłącznym elementem tych wyjazdów jest udział młodzieży w organizowanym „*Biegu na 6 łap*"; pozostała część uczestników w tym samym czasie pomaga obsłudze schroniska w licznych pracach porządkowych[31].

W ramach realizowanych zajęć terapeutycznych w MOW Wałbrzych kładzie się także nacisk na rolę kultury fizycznej, wszelkie prowadzone w tym zakresie zajęcia traktowane są jako pełnowartościowa część metody resocjalizacji przez sport (MRS). Znaczącym rodzajem działań w tym zakresie należą organizowane przez wałbrzyską placówkę turystyczny Rajd Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych „*Sudety*" (propagujący idee aktywnej integracji młodzieży poprzez wspólne wędrowanie przez sudeckie pasma górskie)[32], oraz Mistrzostwa Dolnego Śląska Placówek Resocjalizacyjnych w Tenisie Stołowym w których czynny udział biorą wychowankowie ośrodków resocjalizacyjnych z obszaru południowo-zachodniej Polski. Wychowankowie MOW Wałbrzych godnie reprezentują placówkę w wielu turniejach krajowych, np. w Mistrzostwach Polski Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych w Halowej Piłce Nożnej, zawodach wędkarskich, na terenie wałbrzyskiego ośrodka miały również miejsca zajęcia sportowe realizowane w ramach projektu pn. „*Sport uszlachetnia*".

Wśród działań wychowawczo-terapeutycznych realizowanych w MOW w Wałbrzychu znajdują się także: uczestnictwo młodzieży w profesjonalnych warsztatach filmowych, których efektem była realizacja przez wychowanków placówki filmu edukacyjnego „*Projekt Riese*"[33]; udział chłopców w lekcjach tańca organizowanych w ramach współpracy z Zespołem Pieśni i Tańca Wałbrzych; terapia przez teatr (udział uczniów w przedstawieniach organizowanych przez Teatr Dramatyczny im. J. Szaniawskiego w Wałbrzychu, a także udział wychowanków w corocznej akcji „*Narodowego Czytania"* organizowanej przez „Bibliotekę pod Atlantami"); zajęcia z dziedziny profilaktyki i terapii uzależnień, psychoterapii i Treningu Zastępowania Agresji (TZA).

## PODSUMOWANIE

Rozmaitość realizowanych w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym zajęć edukacyjnych i wychowawczo-terapeutycznych, ich zakres i częstotliwość realizacji, wysokie standardy podejmowanych działań, wszystko to

[31] [http://mowwalbrzych.pl/news/446-druzyna-sw-rocha-w-schronisku-dla-zwierzat] – 10.08. 2019.
[32] [http://mowwalbrzych.pl/news/1241-rajd-sudety-2019] – 10.08.2019.
[33] [https://www.youtube.com/watch?v=5Vksy7J-lzU&feature=youtu.be] – 25.06.2019).

pozwala na stwierdzenie, iż realizowane metody różnorodnych działań są nieodłącznym elementem pracy z wychowankami placówki, stanowią one zarazem determinujący czynnik na drodze korekty i naprawy niewłaściwych zachowań dzieci i młodzieży. Dążąc do wskazania wychowankom ośrodka należytych wzorców postępowania i norm społecznych, poprzez realizowany proces wychowawczo-resocjalizacyjny, zasadnym jest podkreślanie znaczenia reguły, iż podejmowane przez nich codzienne „wybory, które warunkują życie, widać dopiero, kiedy do końca wydarzą się wszystkie ich skutki”[34]. Przyjęcie odpowiedniej perspektywy działań wychowawczych, nacechowanych zrozumieniem i otwartością ku drugiej osobie, umożliwi z kolei osiąganie wymiernych wyników w pracy pedagogiczno-resocjalizacyjnej, której nadrzędnymi adresatami są dzieci i młodzież zagrożeni czynnikiem niedostosowania społecznego.

## LITERATURA:

[1] Borecka I., *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Wyd. SBP, Warszawa 2001.

[2] Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wyd. PWN, Warszawa 1971.

[3] Gładyszewska-Cylulko J., *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Wyd. Impuls, Kraków 2011.

[4] Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Wyd. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1964.

[5] Gulińska-Grzeluszka D., *Muzykoterapia wobec dzieci przejawiających zachowania agresywne*, [w:] Przygońska E., Chmielewska I. (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Wyd. Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2009.

[6] Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Wyd. Impuls, Kraków 2012.

[7] Jędrzejko M., *Resocjalizacja i terapia resocjalizacyjna w zderzeniu z nowymi tendencjami przestępczymi i typami zachowań destrukcyjnych*, [w:] Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część I ujęcie teoretyczne*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.

[8] Kicińska M., *Pani Stefa*, Wyd. Czarne, Wołowiec 2015.

[9] Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Wyd. Impuls, Kraków 2007.

[10] Konieczna E.J. (red.), *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*, Wyd. Impuls, Kraków 2006.

[34] M. Kicińska, *Pani Stefa*, Wyd. Czarne, Wołowiec 2015, s. 89.

[11] Konaszewski K., *Tożsamość wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, Wyd. Katedra, Gdańsk 2016.

[12] Konopczyński M., *Metody twórcze resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wyd. PWN, Warszawa 2007.

[13] Kubów S. (red.), *Diagnostyczna i terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2003.

[14] Lewandowska E., *Profilaktyczno-wychowawcza funkcja biblioteki szkolnej*, [w:] Kubów S. (red.), *Diagnostyczna i terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2003.

[15] Nyckowski A., *Socjoterapia w pracy w środowiskach marginalizowanych*, [w:] Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część II ujęcie praktyczne*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.

[16] Opora R., *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Wyd. Impuls, Kraków 2013.

[17] Opora R., Breska R., Jezierska J., Piechowicz M. (red.), *Współczesne modele i strategie resocjalizacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2017.

[18] Paszkiewicz A., *Wychowanie resocjalizujące w środowisku otwartym – zarys teorii*, Wyd. Trans Humana, Białystok 2005.

[19] Przygońska E., Chmielewska I. (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Wyd. Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2009.

[20] Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2000.

[21] Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część I ujęcie teoretyczne*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.

[22] Rejzner A., Szczepaniak P. (red.), *Terapia w resocjalizacji. Część II ujęcie praktyczne*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2009.Siemionow J., *Poczucie bezpieczeństwa chłopców niedostosowanych społecznie przebywających w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym*, [w:] Opora R., Breska R., Jezierska J., Piechowicz M. (red.), *Współczesne modele i strategie resocjalizacji*, Wyd. Difin, Warszawa 2017.

[23] Szczęsny W.W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.

[24] Śliwa S., *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wyd. WSZiA w Opolu, Opole 2013.

[25] Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, tom 1, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.

[26] Węgliński A., *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Wyd. AWH A. Dudek, Lublin 2004.

[27] Wolan T., *Resocjalizacja – uwarunkowania, doświadczenia, projekty zmian. (Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy – korektywną uczącą się organizacją)*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Chorzów 2005.

**Źródła i materiały internetowe:**

[28] [https://www.ore.edu.pl/images/files/resocjalizacja/MOW_rozmieszczenie31-03-2017.pdf] – 15.07.2019.

[29] [www.mowwalbrzych.pl] – 10.08.2019.

[30] [https://www.youtube.com/watch?v=5Vksy7J-lzU&feature=youtu.be] – 25.06.2019.

## STRESZCZENIE

**Modele oddziaływań wychowawczo-terapeutycznych jako element pedagogiki resocjalizacyjnej. Przykłady dobrych praktyk realizowanych w MOW w Wałbrzychu**

Praca z osobami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym, wymagająca szczególnego rodzaju oddziaływań w realizowanym procesie wychowawczym, a także dbałość o jakość podejmowanych działań oraz ich indywidualizacja ukierunkowana na dobro młodego człowieka, wymusza współcześnie podejmowanie coraz nowych i atrakcyjnych form oddziaływań wychowawczo-terapeutycznych stosowanych wobec dzieci i młodzieży. Wychodząc w pierwszej (teoretycznej) części artykułu od najważniejszych definicji pedagogiki resocjalizacyjnej omówiono główne terminy stanowiące podwaliny współczesnej pracy resocjalizacyjno-terapeutycznej, kolejno zaś, po krótkiej prezentacji charakterystyki ośrodka, podjęto się próby omówienia najważniejszych form pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej mającej miejsce w ośrodku. Przybliżając przykłady dobrych praktyk realizowanych w codziennej pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Wałbrzychu, istotnym jest – w oparciu o standardy szeroko rozumianej pracy resocjalizacyjnej – stałe podnoszenie poziomu i jakości tego rodzaju działań, dostosowywanie ich do bieżących potrzeb młodego człowieka jaki i do wyzwań edukacyjnych XXI w., ponadto propagowanie w środowisku osób i instytucji zajmujących się pracą o specyfice resocjalizacyjnej tych konkretnych rozwiązań, które dotychczas sprawdziły się i dają wymierne efekty w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie.

**Słowa kluczowe:** młodzież, pedagogika resocjalizacyjna, niedostosowanie społeczne, wychowanie resocjalizujące, resocjalizacja, kreatywna resocjalizacja, tożsamość, role społeczne, rozwój jednostki.

## SUMMARY

**Patterns of educational and therapeutic mechanisms as part of rehabilitation pedagogy. Examples of good practice in Youth Rehabilitation Centre in Walbrzych**

Working with people endangered with social maladjustment, demanding particular kind of actions to be taken in a realised educational process, as well as taking care of the quality of the actions and their individualisation directed at the good of a young person, enforces using newer and more attractive forms of educational therapeutic actions applied towards children and teenagers. Drawing on the most important definitions of rehabilitation pedagogy, the first (theoretical) part of the article talks about the main terms of contemporary work in the rehabilitation therapeutic area. Next, after a short presentation of The Youth Educational Centre in Wałbrzych, the author tries to describe the most important forms of the educational rehabilitation work applied in the facility. On the basis of the examples of good practice realised every day in the Youth Educational Centre in Wałbrzych, one can see that – drawing on standards of the widely understood rehabilitation work – sustainable raising of the level and quality of actions and adjusting them to the needs of young people and the challenges of the 21st c., as well as propagating among people and institutions from the area of rehabilitaion pedagogy solutions that have proven to be good and have given measurable results in the work with socially maladjusted young people is of vital importance.

**Key words:** youth, rehabilitation pedagogy, social maladjustment, resocialisation education, resocialization, creative resocialization, identity, social roles, individual development.

Mariusz Kędzior
Uniwersytet Ekonomiczny
we Wrocławiu

# Współczesna edukacja zdrowotna na poziomie wczesnoszkolnym

## WSTĘP

Edukacja zdrowotna jest to proces dydaktyczno-wychowawczy, w którym uczniowie są nauczani jak żyć, aby zdrowie: zachować i doskonalić. Nie chodzi tylko o zdrowie własne lecz także innych ludzi. W edukacji zdrowotnej wskazuje się drogę jak tworzyć środowisko sprzyjające zdrowiu, a w przypadku choroby lub niepełnosprawności aktywnie uczestniczyć w jej leczeniu, radzić sobie i zmniejszać jej negatywne skutki[1]. Na etapie wczesnoszkolnym kształtowanie zachowań prozdrowotnych jest kluczowe z punktu widzenia dalszego rozwoju i funkcjonowania w społeczeństwie. Wskazania dotyczące zakresu edukacji zdrowotnej zostały uwzględnione w wielu przedmiotach na późniejszym etapie edukacji m.in. wychowaniu fizycznym, biologii, wychowaniu do życia w rodzinie, wiedzy o społeczeństwie, edukacji dla bezpieczeństwa, przedsiębiorczości, religii, etyce[2]. Na wczesnym etapie edukacji rolę edukatorów zdrowia spełniają rodzice oraz wychowawcy. To na nich spoczywa ciężar wyrobienia podstawowych nawyków prozdrowotnych u młodych ludzi. Treści zawarte w edukacji zdrowotnej są wciąż aktualne i wskazują trendy w zachowaniach dzieci i młodzieży, a te z kolei znajdują odzwierciedlenie w przeprowadzonych badaniach. Edukacja zdrowotna jest procesem, który trwa przez całe życie, dotyczy

[1] B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 100 – 101.

[2] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.

wszystkich ludzi i jest nieodłącznym elementem promocji zdrowia. Pozwala odkryć jakie wybory służą zdrowiu, natomiast promocja zdrowia zapewnia warunki, aby możliwe było dokonywanie „zdrowych" wyborów. Zarówno w edukacji zdrowotnej, jak i promocji zdrowia najistotniejszy jest aktywny, podmiotowy udział wszystkich grup społeczności szkolnej. Zwłaszcza nauczycieli jak i rodziców w tym także samych uczniów. W preambule nowej Podstawy Programowej dla szkół podstawowych (gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych) jest zapisane: „Ważnym zadaniem szkoły jest także edukacja zdrowotna, realizowana przez nauczycieli wielu przedmiotów, której celem jest kształtowanie u uczniów umiejętności dbałości o zdrowie własne i innych ludzi"[3].

Zasadniczym celem artykułu jest próba zidentyfikowania współczesnych wyzwań, które stoją przed wychowawcami, nauczycielami, edukatorami zdrowia, ale przede wszystkim przed rodzicami, którzy opiekują się dziećmi na etapie przedszkolnym jak i wczesnoszkolnym. Jest to okres, który wymaga wzmożonej uwagi opiekunów oraz kształtowane są zachowania towarzyszące w dalszym etapie rozwoju i życia. Opracowanie oparte zostało na przeglądzie literatury, prasy fachowej, analizie krajowych badań oraz aktów prawnych obowiązujących w Polsce.

## 1. EDUKACJA ZDROWOTNA W UJĘCIU OBOWIĄZUJĄCYCH DEFINICJI

Wyjaśnienie pojęcia edukacji zdrowotnej nie może pominąć definicji zdrowia. Najczęściej stosuje się definicję zdrowia opracowaną w 1948 r. Przez Światową Organizację Zdrowia (WHO)[4], która brzmi: „Zdrowie jest stanem pełnego, dobrego samopoczucia (dobrostanu – ang. wellbeing) fizycznego, psychicznego i społecznego, a jednostki lub grupy muszą mieć możliwość określania i realizowania swoich dążeń, zaspokajania potrzeb, a także zmiany środowiska bądź radzenia sobie z nim. Dlatego zdrowie jest postrzegane, jako zasób życiowy, a nie cel życia[5]. Zdrowie jest pojęciem pozytywnym, obejmującym zasoby osobiste i społeczne oraz możliwości fizyczne, a nie tylko brakiem obiektywnie istniejącej choroby, czy niepełnosprawności." Edukacja zdrowotna według T. Williamsa[6] jest to proces, w którym ludzie uczą się dbać o zdrowie własne i społeczności, w której żyją. Polega na nabywaniu lub korekcie: wiedzy o zdrowiu, czynnikach zwiększających jego potencjał, stwarzających ryzyko dla zdrowia; postaw wobec zdrowia własnego i innych; umiejętności zdrowego stylu życia, radzenia sobie z nowymi sytuacjami, podejmowania właściwych decyzji. We-

[3] B. Wolny, *Edukacja zdrowotna w szkole Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 24.

[4] Światowa Organizacja Zdrowia – organizacja działająca w ramach ONZ, zajmująca się ochroną zdrowia. Jej siedzibą jest Genewa. W 1946 ONZ zwołała Międzynarodową Konferencję Zdrowia w Nowym Jorku, gdzie 61 krajów ratyfikowało konstytucję WHO. W 1948 gdy WHO rozpoczęła działalność, liczba członków sięgała 88. [https://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%9Awiatowa_Organizacja_Zdrowia] – 02.08.2019.

[5] B. Woynarowska, *Edukacja Zdrowotna…*, dz. cyt., s. 9 – 10.

[6] T. Williams, (1888 – 1967) – brytyjski polityk, członek Partii Pracy, minister w rządach Clementa Attleego.

dług B.B. Jensena[7] edukacja zdrowotna ma na celu przygotowanie człowieka do roli aktywnego członka demokratycznego społeczeństwa, który sam lub z grupą ludzi może podjąć działania dla tworzenia zdrowego życia i środowiska. Polega na rozwijaniu kompetencji do działania: wiedzy, umiejętności "wglądu" w siebie, zaangażowania i motywacji, wizji przyszłości, doświadczeń zdobytych w konkretnych przykładach.

Wychowanie zdrowotne jest częścią składową kształtowania pełnej osobowości zwłaszcza na etapie wczesnoszkolnym. Jest to proces, w którym wszyscy ludzie uczą się dbać o zdrowie własne a także zdrowie społeczeństwa, w którym żyją. Edukacja zdrowotna obejmuje swoim zakresem: wiedzę o czynnikach społecznych, politycznych i środowiskowych wpływających na zdrowie; wiedzę o zdrowiu związaną z funkcjonowaniem własnego organizmu; umiejętność zapobiegania i radzenia sobie w sytuacjach trudnych; wiedzę i umiejętności związane z korzystaniem z opieki zdrowotnej, jest także procesem opartym na naukowych zasadach, stwarzającym sposobność planowanego uczenia się, zmierzającym do umożliwienia jednostkom podejmowania świadomych decyzji dotyczących zdrowia i postępowanie zgodnie z nimi. Odpowiedzialność za ten bardzo złożony proces ponosi głownie rodzina, ale także system edukacji oraz społeczeństwo.

Istotnym z punktu widzenia prozdrowotnego podejścia, jest również miejsce zamieszkania a także styl życia, który prowadzi rodzina, dostęp do ochrony zdrowia jak również uwarunkowania genetyczne. Według Marca Lalonde'a[8]. który wprowadził dokument koncepcji pól zdrowia wynika, że te cztery nadrzędne kategorie stanowią determinant zdrowia, pośród których największe znaczenie dla kształtowania zdrowia ma styl życia. Przełomem było oszacowanie stopnia wpływu poszczególnych czynników a także uznanie – zgodnie z koncepcją holistyczną – znaczącego udziału czynników związanych z uwarunkowaniami psychospołecznymi, w tym dostępnością do opieki zdrowotnej zorientowanej na promowanie zdrowia. W dokumencie tym zawarto tezy o konieczności nawiązania współpracy wielosektorowej na rzecz zdrowia populacji wraz z uruchomieniem szerokiego wsparcia finansowego i administracyjnego w celu wzmacniania potencjału zdrowotnego społeczeństw. Teza ta została później przyjęta przez Deklarację z Ałma Aty[9] w roku 1978, wyraźnie wskazując odpowiedzialność finansową, logistyczną i organizacyjną rządów państw za przeprowadzenie koniecznych przemian na rzecz zdrowia obywateli.

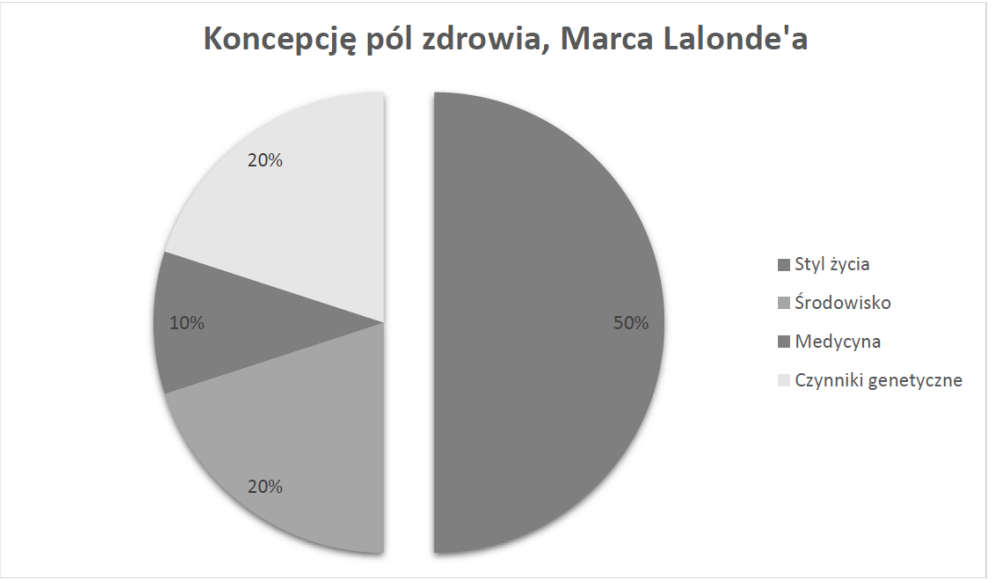
Opierając się na twierdzeniu Marca Lalonde'a to jak będą funkcjonowali uczniowie na etapie wczesnoszkolnym w przeważającej mierze będzie opierało się na stylu życia, które prowadzi rodzina i jakie elementy i nawyki prozdrowotne zostaną „zaszczepione" młodym ludziom. Dlatego podejście do

[7] B.B. Jensen, *Edukacja zdrowotna i demokracja*, Wychowanie Fizyczno-Zdrowotne, Warszawa 1994 s. 22 – 25.

[8] M. Lalonde (ur. 26 lipca 1929) – minister zdrowia i opieki społecznej Kanady. W 1974 opublikował raport „A New Perspective on the Health of Canadians", w którym przedstawił koncepcję „pól zdrowia".

[9] Deklaracja z Ałma Aty przyjęta na Światowym Zgromadzeniu Zdrowia (które odbyło się w Ałmaty 6–12 września 1978 r.) stwierdza, że jedynym systemem, który może doprowadzić do realizacji idei „zdrowie dla wszystkich" (ang. Health For All, HFA) jest podstawowa opieka zdrowotna (ang. Primary Health Care, PHC).

edukacji zdrowotnej na etapie wczesnoszkolnym jest niezmiernie istotne. Włączanie się w ten proces szkoły i samych uczniów jest wręcz obowiązkiem.




**Wykres 1. Koncepcja pól zdrowia Według Marca Lalonde'a**

Źródło: opracowanie własne na podstawie: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Promocja_zdrowia].

## 2. CELE EDUKACJI ZDROWOTNEJ W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową kształcenia ogólnego, działalność edukacyjna szkoły jest określana przez: szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły oraz „program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym"[10], które „Tworzą spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej". Na etapie wczesnoszkolnym rozwiązaniem w systemie edukacji jest powiązanie edukacji zdrowotnej z wychowaniem fizycznym:

- na I etapie edukacyjnym wyodrębniono obszar „wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna"[11],

[10] B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna w podstawie programowej kształcenia ogólnego, jako fundament dla szkolnego programu profilaktyki*, Warszawa 2018, s. 2.
[11] W. Pańczyk, *Jestem za wychowaniem fizyczno-zdrowotnym*, Warszwa, 2009, s. 41 – 43.

- na II, III i IV etapie edukacyjnym zapisano, że wychowanie fizyczne „pełni wiodącą rolę w edukacji zdrowotnej",

Podstawą do konstruowania bloku „edukacja zdrowotna" w wychowaniu fizycznym było przyjęcie definicji cytowanych powyżej. Natomiast celem edukacji zdrowotnej dzieci i młodzieży jest udzielanie im pomocy w:

- poznawaniu siebie, śledzeniu przebiegu swojego rozwoju, identyfikowaniu i rozwiązywaniu problemów zdrowotnych,
- zrozumieniu, czym jest zdrowie, od czego zależy, dlaczego i jak należy o nie dbać,
- rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych ludzi,
- wzmacnianiu poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości,
- rozwijaniu umiejętności osobistych i społecznych sprzyjających dobremu samopoczuciu i pozytywnej adaptacji do zadań i wyzwań codziennego życia,
- przygotowaniu się do uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowia i tworzenia zdrowego środowiska w domu, szkole, miejscu pracy, społeczności lokalnej (edukacja zdrowotna jest ważnym elementem edukacji obywatelskiej)[12].

Kolejnym ważnym elementem edukacji zdrowotnej na etapie wczesnoszkolnym jest dbałość o prawidłowe żywienie dzieci i młodzieży. Stanowisko Ministra Edukacji Narodowej, Ministra Zdrowia oraz Ministra Sportu i Turystyki w sprawie działań podejmowanych przez szkoły w zakresie zdrowego żywienia uczniów[13]. Żywienie młodych osób w wieku wczesnoszkolnym zdaje się być kwestią kluczową. Zdrowe, racjonalne żywienie jest jedną z podstawowych potrzeb człowieka i warunkiem prawidłowego rozwoju, dobrego samopoczucia oraz pełnej dyspozycji do uczenia się. Nieprawidłowości w żywieniu są przyczyną wielu zaburzeń, w tym w ostatnich latach- epidemii nadwagi i otyłości. Statystycznie podaje się, że w Europie otyłe jest co czwarte dziecko. W Polsce nadwagę ma 18% dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Jest to poważne zagrożenie dla zdrowia polskiego społeczeństwa, gdyż wyniki badań wskazują, że u 80% dzieci z otyłością utrzymuje się ona w dalszych latach życia. Ważną rolę w zaspokajaniu potrzeb żywieniowych dzieci i młodzieży oraz w kształtowaniu właściwych zachowań w tym zakresie powinna odgrywać szkoła. Dla realizacji tych zadań nie-

[12] B. Wolny. *Edukacja zdrowotna w szkole Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019, s. 27 – 28.

[13] [http://www.archiwum.mz.gov.pl/zdrowie-i-profilaktyka/zdrowie-matki-i-dziecka/zdrowie-ucznia/zywienie-ucznia/stanowisko-ministra-edukacji-narodowej-ministra-zdrowia-oraz-ministra-sportu-i-turystyki-w-sprawie-dzialan-podejmowanych-przez-szkoly-w-zakresie-zdrowego-zywienia-uczniow] – 02.06.2019.

zbędne jest podjęcie przez szkoły wszystkich typów działań w zakresie wspierania zdrowego żywienia uczniów, w tym szczególnie:

1. Umożliwienie uczniom dostępu do produktów i napojów o najwyższych walorach zdrowotnych oraz właściwa organizacja posiłków, w tym:
   a. tworzenie warunków umożliwiających spożywanie śniadań szkolnych w klasach przez wszystkich uczniów, wspólnie z nauczycielem,
   b. uczestnictwo w programach, ustanowionych przez Komisję Europejską w ramach Wspólnej Polityki Rolnej, realizowanych przez Agencję Rynku Rolnego: „Dopłaty do spożycia mleka i przetworów mlecznych w placówkach oświatowych" (tzw. „Szklanka Mleka" i „Owoce w szkole"),
   c. dobór asortymentu produktów żywnościowych i napojów w sklepikach szkolnych zgodny z zasadami zdrowego żywienia (w tym zwłaszcza ograniczenie produktów i napojów o dużej zawartości cukru, soli i tłuszczów),
   d. zapewnienie uczniom dostępu do wody pitnej,
   e. organizacja dożywiania uczniów z rodzin o niskich dochodach w sposób przeciwdziałający ich dyskryminacji,
   f. w szkołach, w których wydawane są obiady lub inne ciepłe posiłki dla uczniów, przestrzeganie przy ich przygotowywaniu zaleceń Instytutu Żywności i Żywienia,
   g. uwzględnianie specyficznych potrzeb żywieniowych uczniów z chorobami przewlekłymi (m.in. z otyłością, cukrzycą, celiakią, fenyloketonurią, nietolerancją mleka).

2. Podejmowanie działań w zakresie edukacji żywieniowej, jako elementu edukacji zdrowotnej, w tym:
   a. realizacja wymagań dotyczących prawidłowego odżywiania zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie poszczególnych przedmiotów, w tym organizacja zajęć praktycznych związanych z przygotowywaniem zdrowych posiłków, a także podejmowanie działań określonych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie sposobu realizacji środków towarzyszących służących zapewnieniu skutecznego wykonania programu „Owoce w szkole"[14],
   b. wdrażanie dodatkowych programów edukacyjnych, dotyczących prawidłowego odżywiania się dzieci i młodzieży; dokonywanie ewaluacji wyników realizacji tych programów,
   c. umożliwianie nauczycielom i innym pracownikom szkoły udziału w różnych formach doskonalenia zawodowego w zakresie zdrowego żywienia,
   d. podejmowanie współpracy na poziomie lokalnym (z rodzicami, jednostką samorządu terytorialnego, społecznością lokalną).

[14] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie sposobu realizacji środków towarzyszących służących zapewnieniu skutecznego wykonania programu „Owoce w szkole" (Dz. U. Nr 103, poz. 594).

Powyższe działania zostały opracowane w wyniku współpracy Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Zdrowia oraz Ministerstwa Sportu i Turystyki podjętej na podstawie podpisanego w dniu 23 listopada 2009 r. Porozumienia o współpracy między Ministrem Edu-kacji Narodowej, Ministrem Zdrowia i Ministrem Sportu i Turystyki w sprawie promocji zdrowia i profilaktyki problemów dzieci i młodzieży.

Zdrowie i dobre samopoczucie uczniów oraz nauczycieli jest jednym z warunków skutecznej realizacji zadań szkoły. Dobremu samopoczuciu, dyspozycji do nauki i pracy oraz dobrym relacjom międzyludzkim w szkole sprzyja zaspokojenie podstawowych potrzeb fizjologicznych uczniów i nauczycieli. Jedną z tych potrzeb są zdrowe i regularne posiłki, w tym spożywanie posiłku w czasie pobytu w szkole, gdyż każdy człowiek – młody i dorosły powinien zjadać posiłek co 3-4 godziny. Jest to szczególnie ważne wobec zwiększającego się odsetka uczniów z nadwagą i otyłością. Ośrodek Rozwoju Edukacji opracował poradnik, którego celem jest udzielenie pomocy szkołom w organizacji wspólnych drugich śniadań, spożywanych na przerwie śniadaniowej przez uczniów wszystkich klas, wspólnie z wychowawcą lub innym nauczycielem. Potrzebę organizacji takiego posiłku podkreślono w „Stanowisku Ministra Edukacji Narodowej, Ministra Zdrowia oraz Ministra Sportu i Turystyki w sprawie działań podejmowanych przez szkoły w zakresie zdrowego żywienia uczniów". Pierwszym, wymienionym w tym dokumencie, zadaniem szkoły jest „tworzenie warunków umożliwiających spożywanie śniadań szkolnych w klasach lub innych pomieszczeniach w szkole przez wszystkich uczniów, wspólnie z nauczycielem".

Program Szkoła Promująca Zdrowie rozwijany jest w Polsce w ramach Europejskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie, utworzonej w 1992 r. (od 1 stycznia 2008 r. – Europejska Sieć Szkół dla Zdrowia w Europie – SHE), w wyniku porozumienia WHO/EURO, Rady Europy i Komisji Europejskiej. Polska została członkiem tej sieci w grupie pierwszych siedmiu krajów. Program rozpoczął się 3-letnim, międzynarodowym projektem pilotażowym (1992-1995), któ-ry był początkiem oddolnych działań szkół, zgodnie ze strategią opracowaną w tzw. szkołach projektowych oraz tworzenia sieci tych szkół na różnych poziomach. Działania związane z rozwijaniem i upowszechnianiem w Polsce idei Szkoły Promującej Zdrowie odbywały się na podstawie współpracy i wsparcia ze strony ministerstw zdrowia oraz edukacji. Dla zapewnienia dalszego rozwoju programu oraz kontynuacji przynależności Polski do Europejskiej Sieci Szkół dla Zdrowia w Europie, 23 listopada 2009 r. podpisano porozumienie o współpracy między Ministrem Edukacji Narodowej, Ministrem Zdrowia oraz Ministrem Sportu i Turystyki w sprawie promocji zdrowia i profilaktyki problemów dzieci i młodzieży. Z treści porozumienia wynika m.in.: zapewnienie synergii działań z zakresu promocji zdrowia i profilaktyki problemów dzieci i młodzieży, które są realizowane przez strony porozumienia w szkołach i placówkach oraz w środowisku lokalnym, w tym podejmowanie działań na rzecz wdrażania programów promujących zdrowie, m.in. programu Szkoły dla Zdrowia Europy.

Obecnie w Polsce, we wszystkich województwach, jest ponad 2 000 szkół w sieci szkół promujących zdrowie[15]. Szkoły promujące zdrowie planują swoją pracę i podejmują działania w oparciu o pięć standardów szkoły promującej zdrowie:

1. Pomagają członkom społeczności szkolnej (w tym rodzicom) zrozumieć i zaakceptować koncepcję szkoły promującej zdrowie.
2. Zarządzają projektami promocji zdrowia w sposób sprzyjający:
   - uczestnictwu, partnerstwu i współdziałaniu społeczności szkolnej (w tym rodziców) i społeczności lokalnej,
   - skuteczności i długofalowości działań.
3. Prowadzą edukację zdrowotną uczniów i pracowników oraz dążą do zwiększenia jej jakości i skuteczności.
4. Tworzą klimat społeczny sprzyjający:
   - satysfakcji z nauki i pracy w szkole, osiąganiu sukcesów oraz wzmacnianiu poczucia własnej wartości u uczniów i pracowników,
   - zdrowiu i rozwojowi uczniów i pracowników,
   - uczestnictwu, partnerstwu i współdziałaniu członków społeczności szkolnej, rodziców i osób ze społeczności lokalnej.

Tworzą środowisko fizyczne sprzyjające zdrowiu, bezpieczeństwu i dobremu samopoczuciu uczniów i pracowników. Przynależnością do krajowej sieci może pochwalić się obecnie 104 placówek w Polsce. Jest to zaszczyt dla szkoły, a jednocześnie zobowiązanie do tworzenia i upowszechniania działań służących promocji zdrowia w swoim regionie oraz dzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi szkołami w Polsce.

## 3. EDUKACJA ZDROWOTNA – WYZWANIA

Model zaproponowany przez L. Barić, H. Osińską w 2010 r. podejmuje dość szeroko aspekt z zakresu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia[16]. Działania podejmowane w zakresie nowoczesnego podejścia do edukacji i promocji zdrowia muszą uwzględniać to, że człowiek, w ciągu swojego życia, w przestrzeni między zdrowiem a chorobą przechodzi różne stany. W wieku wczesnoszkolnym najistotniejsze jest rozwijanie podstawowych nawyków prozdrowotnych. Czym zatem są zachowania prozdrowotne? Najogólniej mówiąc, do zachowań prozdrowotnych można zaliczyć wszelkie nawyki i czynności stanowiące czynniki utrwalające i polepszające zdrowie. Źródłem tych zachowań są najczęściej postawy i wartości nabyte w rodzinie i najbliższym środowisku społecznym. Podstawowe kategorie zachowań

[15] L. Barić, H. Osińska, *Nowy model promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej. Podręcznik metodologiczny dla personelu medycznego i paramedycznego*, Wyd. Polskie Towarzystwo Oświaty Zdrowotnej, Warszawa 2006, s. 12.

[16] [http://www.czytelniamedyczna.pl/4088,nowe-wyzwanie-dla-edukacji-zdrowotnej-i-promocji-zdrowia.html] – 08.08.2019.

prozdrowotnych związane są ze zdrowiem fizycznym, psychospołeczym, prewencją zdrowotną i unikaniem zachowań ryzykownych, szkodliwych. Ważne jest zwrócenie uwagi na to, że człowieka ujmuje się jako całość biopsycho-społeczną, a każdy aspekt wpływa nierozerwalnie na całość ludzkiego funkcjonowania, w tym na przykład na jego zdrowie. Mówiąc bardziej konkretnie, typowe zachowania prozdrowotne to: aktywność fizyczna, racjonalne żywienie, hartowanie, dbanie o ciało i jego higienę, unikanie stresu i niepowodowanie go, przestrzeganie zasad bezpieczeństwa w szkole, pracy, życiu codziennym i ruchu drogowym, unikanie ryzykownych zachowań seksualnych, niepalenie tytoniu, ograniczone używanie alkoholu i niezażywanie substancji psychoaktywnych. Niektórzy badacze dodają do tego wizyty kontrolne u lekarzy i samokontrolę.

Skąd się biorą zachowania prozdrowotne? Przede wszystkim trzeba zacząć od definicji zdrowia, gdyż to ono determinuje dalsze działania. W każdej kulturze zdrowie jest postrzegane odmiennie, ponieważ różne kręgi kulturowe posługują się różnym zestawem wartości, wzorów zachowań, wyobrażeń i nawyków na ten temat. Wybitny socjolog amerykański Talcott Parsons[17] ilustrował ten temat, przedstawiając obok siebie dwie nacje: Amerykanów i Rosjan. Ci pierwsi uważają zdrowie za bardzo cenną wartość instrumentalną, głównie ze względu na pragmatyzm społeczeństwa i indywidualny sukces życiowy („zachowując zdrowie, będę miał sposobność dobrze wykonywać swoją pracę, a w ten sposób osiągnąć swoje cele"). Natomiast u Rosjan nie liczy się jednostka, lecz zbiorowość, która jest naczelną wartością – aby uciec od wymuszonych działań na rzecz zbiorowości (często narzuconych), jednostka traktowała chorobę jako zwolnienie z aktywności prospołecznej. I tak, podejście do zdrowia w poszczególnych kulturach i grupach społecznych wynika z odrębnych poglądów i aspiracji, wreszcie z systemów wierzeń[18].

Terminem związanym z zachowaniami prozdrowotnymi jest styl życia. On również zależy od przyjętej określonej postawy wobec zdrowia. Może on prowadzić z jednej strony do podejmowania wysiłku dotyczącego zdrowia lub zupełnie odwrotnie – styl życia może obfitować w zachowania antyzdrowotne. Co więcej styl życia jest behawioralnym przejawem postawy wobec zdrowia i jednocześnie zwrotnie na nie wpływa. Jeżeli codziennie przejawiamy kilka zachowań nakierunkowanych na podtrzymanie zdrowia (np. jazda na rowerze, jedzenie dużej ilości warzyw i owoców) powstaje w nas silny nawyk warunkujący nasze zdrowie. Z kolei w przypadku zaprzestania jakiejkolwiek aktywności fizycznej i zamiast tego siedzenie godzinami na kanapie przed telewizorem i zajadanie się niezdrowymi przekąskami, tworzymy niebezpieczny nawyk antyzdrowotny, który będzie nam trudno zwalczyć. Wybór któregoś z tych wzorców zachowania zależy od czynników natury emocjonalnej i poznawczej. A są one kształtowane pod wpływem czyn-

[17] T. Parsons (ur. 13 grudnia 1902 w Colorado Springs, zm. 8 maja 1979 w Monachium) – amerykański socjolog, uważany za jednego z najwybitniejszych teoretyków socjologicznych. Jest twórcą funkcjonalno-strukturalistycznej teorii systemów społecznych. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Talcott_Parsons] – 08.08.2019.

[18] T. Williams, *Szkolne wychowanie zdrowotne w Europie*, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. Warszawa 1988, s.195-197.

ników środowiskowych (prozdrowotnych vs. antyzdrowotnych). Zachowania w tych wzorach rozwijają się w procesie socjalizacji i wychowania, w trakcie interakcji społecznych z grupą rówieśników, rodziną lub przy współudziale środków masowego przekazu.

Nie oznacza to jednak, że jesteśmy niejako skazani na otrzymane z zewnątrz wzorce zachowań dotyczących zdrowia i nic nie możemy zrobić. My sami, i nikt inny, mamy możliwość kreowania swoich zachowań w pożądanym przez nas kierunku. Trzeba otwarcie powiedzieć, że ludzie uczą się całe życie, a ich zachowania podlegają ciągłym zmianom w oparciu o nowe informacje, interpretacje i doświadczenia. Dlatego, jeśli czujemy, że za mało uwagi poświęcamy swojemu zdrowiu, i że dominują u nas zachowania antyzdrowotne, warto podjąć wysiłek, aby zmienić tę sytuację. Żadne początki nie są łatwe, a praca nad sobą należy chyba do najtrudniejszych. Jednak zawsze możemy zwrócić się do rodziny, krewnych, przyjaciół lub innych zaufanych osób i specjalistów (np. trenerów personalnych) o pomoc w stworzeniu planu wprowadzenia większej ilości zachowań prozdrowotnych, zmniejszanie ilości czynności szkodliwych i konsekwentne realizowanie tego planu.

Można powiedzieć, że w określonym miejscu i czasie znacząca część dzieci w wieku wczesnoszkolnym zachowuje zdrowie i wymaga tradycyjnej interwencji ze strony edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia, opartej na wiedzy, umiejętnościach radzenia sobie z ewentualnym problemem dotyczącym zdrowia i właściwym dla zdrowia zachowaniu. W tym samym czasie, mniejsza ich część narażona jest na ryzyko zachorowania z powodu czynników środowiskowych lub uwarunkowań genetycznych i z tego powodu wymaga interwencji w zakresie zredukowania ryzyka zachorowania. Jeszcze mniejsza część dzieci jest w tym czasie chora lub w trakcie leczenia, które zakładając holistyczne podejście do pacjenta, wymaga zarówno interwencji medycznej, jak i działań w zakresie edukacji zdrowotnej i/lub promocji zdrowia.

Uczniowie zanim powrócą do stanu zdrowia, mogą być przewlekle chorzy albo mogą potrzebować długotrwałej rekonwalescencji. W takiej sytuacji interwencja w zakresie edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia wymaga podejścia, opartego na różnicowej diagnozie określonej populacji lub pojedynczej osoby, która to pozwoli na określenie potrzeb zarówno medycznych, jak i potrzeb ze strony edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia. Połączenie tych interwencji w jedną terapeutyczną całość powinno poprawić jakość życia i efektywność leczenia. Jest to nowe podejście, które określono jako wbudowanie edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia do podstawowych działań terapeutycznych personelu medycznego (głównie lekarzy i pielęgniarek, ale nie tylko) i powinno być traktowane jako integralna część procesu leczenia, przynosząca korzyści zarówno pacjentowi, jak i personelowi medycznemu.

Korzyści, które są przewidywane z holistycznego podejścia będą miały nie tylko pozytywny skutek dla młodego pacjenta, ale również do zagrożeń jego zdrowia powstałych z udziałem czynników środowiskowych i społecznych staje się realnym działaniem. Zwiększy się zakres wykorzystania edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia w placówkach edukacyjnych i służby zdrowia. Nastąpi również lepsze rozpoznawanie społecznych kontekstów

choroby i wykorzystywanie korzyści wynikających z procesów społecznych i roli rodziny, a także poglądów pacjenta na ryzyko, zdrowie, decydentów, obsługę, zapobieganie chorobom i leczenie. Zwiększona zostanie świadomość zmian zachodzących w statusie społecznym osób przechodzących proces leczenia i implikacji różnych społecznych ról (zdrowy, z ryzykiem zachorowania, chory, rekonwalescent, przewlekle chory) pełnionych w tym procesie. Poprawie ulegnie rozumienie zachowań i postaw (normatywnych i będących wynikiem osobistego wyboru), wpływających na każdy aspekt kontaktów lekarz – pacjent, wychowawca – wychowanek, dziecko – rodzic. mogący wyeliminować sztuczne umedycznianie problemów społecznych i behawioralnych. Ułatwione będzie zapoznanie się z różnymi aspektami komunikacji w relacji lekarz – pacjent, szczególnie w odniesieniu do różnic społecznych i kulturowych oraz skutków tych różnic dla kontaktów. Łatwiejsze będzie nabycie umiejętności posługiwaniu się metodami edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia, których wybór będzie uzależniony od różnicowej diagnozy pacjenta, ze szczególnym podkreśleniem umiejętności komunikowania się (counsellingu, mentoringu i coachingu), w zależności od kwalifikacji osoby będącej w bezpośrednim kontakcie z młodym pacjentem lub/i jego rodziną i nauczycielami. Ocena wyników wbudowanej promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej wymagać będzie zastosowania „Modelu Barić, Osińska 2010", który został opracowany na udokumentowanych podstawach teoretycznych i sprawdzonych empirycznie metodach. Zakłada on konceptualne podstawy nowego podejścia, które oparte są na następujących założeniach:

- Promocja zdrowia dotyczy czynników środowiskowych populacji, a edukacja czynników osobowościowych jednostki.
- Zdrowie jest wypadkową czynników środowiskowych i osobowościowych, i jako takie stanowi bezcenną wartość;
- Choroba to objaw dysfunkcji zarówno w sensie środowiskowym, jak i fizycznym.
- Zachowanie zdrowotne (czynnik osobowościowy) musi być podzielone na zachowanie normatywne i zachowanie wynikające z osobistych wyborów.

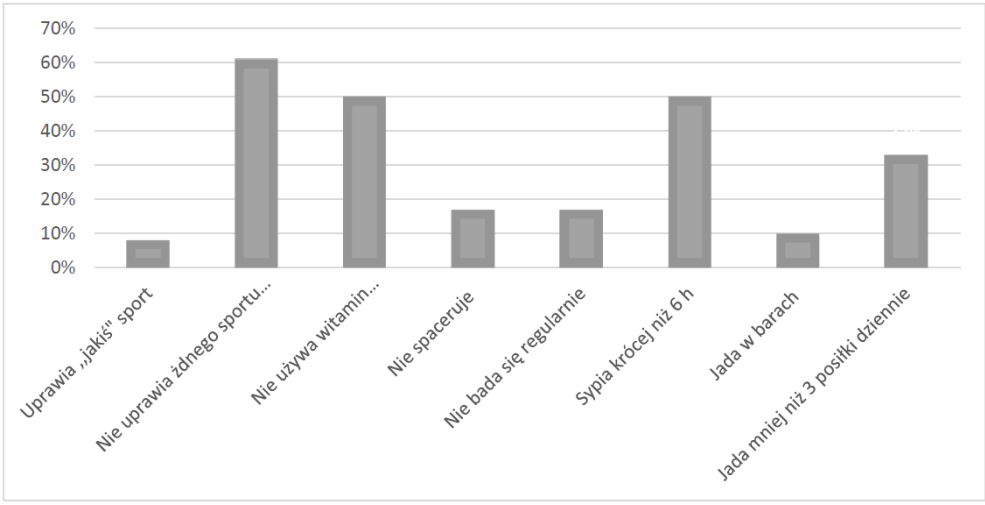
Edukacja zdrowotna musi wynikać z różnicowanej diagnozy jednostki lub grupy w kategoriach jej potencjału, kompetencji, potrzeb i umiejętności radzenia sobie z indywidualnym postrzeganiem norm w zakresie odpowiedzialności, różnic lub odchyleń od norm, a także sposobów podejmowania decyzji i dokonywania wyborów. Promocja zdrowia musi być również wynikiem różnicowanej diagnozy, ale dotyczącej środowiska społecznego i fizycznego, i proceduje z zachowaniami normatywnymi, starając się zmieniać normy lub postrzeganie jednostki przez wskazanie jej właściwego statusu lub roli. Wbudowana edukacja zdrowotna i promocja zdrowia (EZ/PZ) jest logiczną konsekwencją podejścia systemowego i jest skoncentrowana na ludziach z problemami zdrowotnymi w obrębie środowisk; rozszerza zakres EZ/PZ z ekskluzywnej domeny EZ/PZ i umiejscawia ją w kompetencjach

odpowiednich specjalistów, funkcjonujących w danym zakładzie opieki zdrowotnej i będących w bezpośrednim kontakcie z pacjentem. Uwzględnia specyfikę trzech faz prewencji (pierwszej, drugiej i trzeciej) i dostosowuje wykorzystanie ich w zależności od zawodu. Metody edukacji zdrowotnej (EZ) dotyczą sterowania, mediacji, rzecznictwa – dostosowanego do potrzeb jednostki; proces wdrożenia obejmuje metody indywidualne (przekazywanie wiedzy, informowanie, modyfikowanie zachowań, counselling, coaching), a także metody pracy grupowej. Metody promocji zdrowia (PZ) obejmują lobbowanie, działania legislacyjne i wpływ mediów w celu dostosowania środowiska do potrzeb jednostki. Dostępność badań genetycznych i wzrastająca liczba rozpoznanych asocjacji czynników genetycznych ze skłonnością do zachorowań, zaburzeń wrodzonych, a nawet z pewnymi formami zachowań (dieta, aktywność fizyczna) stanowi zupełnie nowe wyzwanie dla działań prewencyjnych i leczenia chorób, a także dla wbudowanej EZ/PZ.

Wbudowana EZ/PZ będzie musiała zmierzyć się ze wzrastającym ryzykiem medykalizacji problemów behawioralnych i zapewnieniem podejścia holistycznego od narodzin, przez życie i aż do śmierci człowieka. Rozmiar zastosowania wbudowanej EZ/PZ zależał będzie od wyników badań w tym zakresie i spodziewanego sukcesu oraz przełożenia ich na programy szkoleniowe dla różnych specjalności medycznych i paramedycznych oraz zastosowania ich w praktyce. Są to tylko niektóre spośród podstawowych założeń, na których opiera się wbudowana EZ/PZ. W przyszłości będą one rozwijane i udoskonalane, jeśli podejście to będzie przetestowane i przełożone na działania w praktyce.

Proces wbudowania EZ/PZ przede wszystkim wymaga świadomości personelu medycznego, co do istnienia możliwości skorzystania z metodyk edukacji zdrowotnej dla poprawy relacji lekarz – pacjent i skuteczności leczenia. Musi również być przekonany, co do zasadności włączenia wbudowanej EZ/PZ do codziennej praktyki. Dla przykładu, w relacji lekarz rodzinny – pacjent, lekarz może na podstawie prostej diagnozy ustalić, jakie są medyczne aspekty zgłaszanego przez pacjenta problemu i dobrać rozwiązanie w formie leków lub zastosować innego rodzaju kurację. Lekarz powinien także postawić diagnozę dotyczącą potrzeb pacjenta pod kątem EZ/PZ i dla zaspokojenia tych potrzeb zastosować metody z tego obszaru. Aspekty PZ mogą na przykład dotyczyć istniejących uregulowań prawnych (przerywanie ciąży, środki antykoncepcyjne), istniejących i dostępnych usług medycznych (wybór szpitala), zmobilizowania wsparcia dla pacjenta (rodzina) albo poinformowania właściwych służb (pracownik socjalny). Aspekty EZ dotyczyć mogą informacji o procedurach medycznych i związanych z nimi niedogodnościami, poradnictwa w trakcie podejmowania decyzji, gdy pacjentowi trudno jest się zdecydować, coachingu, jeśli pacjent jest pewien decyzji, ale potrzebuje instrukcji, jak ją zrealizować, a także wsparcia w okresie podecyzyjnym i po interwencji medycznej. Ten sam proces będzie występował w przypadku pacjenta z chorobą serca czy nowotworową, jak i w przypadku pacjenta stomatologicznego, pacjenta wymagającego operacji, osoby w trakcie długotrwałego przyjmowania leków czy innego problemu wymagającego wsparcia w podjęciu decyzji w sprawie akceptacji zaproponowanej metody leczenia.

Podejście wbudowanej EZ i PZ osadzone jest mocno w realiach codziennego życia, urealnia personelowi medycznemu stosowanie podejścia holistycznego do pacjenta, czyli takiego, w którym liczy się nie tylko choroba, ale człowiek z medycznymi i pozamedycznymi uwarunkowaniami jego choroby. Takie podejście jest możliwe do osiągnięcia przez uzupełnienie diagnozy medycznej profesjonalną diagnozą z obszaru EZ i PZ. Rozumienie społecznych i behawioralnych czynników, obok diagnozy medycznej, powinno poprawić zarządzanie procesem leczenia pacjenta w sposób holistyczny. Podejście polegające na wbudowaniu EZ i PZ pozwala mieć nadzieję, że zarówno aspekty medyczne, jak i EZ i PZ będą wzięte pod uwagę przez prowadzącego leczenie. Podejście to różni się od wcześniej przedstawionego podejścia zintegrowanego, w którym jeden specjalista (lekarz ogólny) zajmuje się problemem medycznym pacjenta, a następnie przekazuje go innemu specjaliście (pielęgniarce), która zajmuje się kwestiami związanymi z EZ i PZ. Potrzeba wprowadzenia podejścia opartego na wbudowaniu, związana jest z charakterem relacji lekarz – pacjent, w czasie której lekarz przeprowadza diagnozę różnicową, przekazując pacjentowi informacje, zaleca sposób leczenia, uzasadnia przyjęcie roli osoby chorej lub tylko zagrożonej zachorowaniem, wyjaśnia sposoby funkcjonowania w tej roli i wspiera pacjenta, który ma poradzić sobie z nową sytuacją. Dowodem takiego podejścia może być wypracowany na Oddziale Diabetologii, Katedry i Kliniki Chorób Wewnętrznych i Diabetologii, II Wydziału Lekarskiego, Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego program profesjonalnej edukacji terapeutycznej w chorobach przewlekłych.




**Wykres 2. Zachowania prozdrowotne Polaków**

Źródło: CBOS (2012). Komunikat z badań. Polacy o swoim zdrowiu oraz prozdrowotnych zachowaniach i aktywnościach.

Wobec przedstawionych statystyk jasne staje się to, że deklaracje ustne to nie wszystko, a realnym wskaźnikiem oceny zdrowia powinny być co-

dzienne pro- lub antyzdrowotne zachowania, które są wynikiem ich stylu życia. W świetle cytowanych powyżej danych jest to warunek wychowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym, które czerpią wzorce z najbliższego otoczenia naśladując zachowania swoich rodziców i rówieśników.

## ZAKOŃCZENIE

Zgodnie z założeniami współczesnej wizji promocji zdrowia, skuteczne oddziaływanie na zdrowie młodego człowieka wymaga zwiększenia potencjału jednostki i zbiorowości w zakresie podejmowania właściwych działań na rzecz własnego zdrowia i zdrowia najbliższych w naszym otoczeniu. Z badań wielu autorów wynika, iż działania te ograniczane są wieloma barierami tkwiącymi zarówno w naszej świadomości. Tym, czego wymaga teraźniejszość, jest przyjęcie w miejsce paradygmatu biomedycznego, szeroko na świecie akceptowanego paradygmatu społeczno-ekologicznego, leżącego u podstaw współczesnej promocji zdrowia. W tym kontekście podstawowym zadaniem nowoczesnej edukacji zdrowotnej jest przede wszystkim tworzenie warunków dla zmiany, a ukształtowanie afirmatywnej postawy wobec promocji zdrowia jawi się jako globalne wyzwanie edukacyjne.

Ostatnio poszukuje się na świecie wspólnej płaszczyzny dla różnych pod względem zakresu działań dotyczących profilaktyki i promocji zdrowia oraz sposobów integrowania rozproszonych działań, podejmowanych przez różne organizacje i instytucje. Jedną z propozycji, upowszechnianą przez Światową Organizację Zdrowia i UNICEF, jest podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych, zwłaszcza we wczesnym okresie rozwoju człowieka. Według definicji WHO termin ten oznacza umiejętności umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może on skutecznie radzić sobie z zadaniami i wyzwaniami codziennego życia. Odnosi się on do umiejętności psychospołecznych, nie dotyczy natomiast umiejętności w zakresie „fizycznej strony funkcjonowania człowieka". Inaczej rozpatrywane są też umiejętności zawodowe, które uzupełniają się z umiejętnościami życiowymi. Z punktu widzenia promocji zdrowia i pierwotnej profilaktyki wielu zaburzeń, WHO wyróżnia dwie grupy umiejętności: umiejętności podstawowe dla codziennego życia, umożliwiające dobre samopoczucie, relacje z innymi i zachowania sprzyjające zdrowiu, oraz umiejętności specyficzne dotyczące radzenia sobie z zagrożeniami współczesnego świata. Istnieje wiele dobrze udokumentowanych wyników badań, wykonanych w różnych krajach i kulturach wskazujących, że wdrażanie programów rozwijania umiejętności życiowych sprzyja dobremu samopoczuciu, ochronie i poprawie zdrowia dzieci i młodzieży.

Moda na zachowania prozdrowotne dotarła również i do nas, czego wyrazem jest rozpowszechnianie promocji zdrowia ukierunkowanej w działaniach głównie na profilaktykę oraz rozchodzące się w dużych nakładach różne poradniki reklamujące dietetykę, relaksację, zdrowy styl życia, aktywność ruchową itp. Kultura zdrowotna naszego społeczeństwa jest jednak nadal niska. Hasło głoszone przez WHO: „Zdrowie zaczyna się w domu" dalekie jest jeszcze od rzeczywistości. Brak odpowiednich nawyków higie-

nicznych wiąże się z niewystarczającym oddziaływaniem rodziców, nauczycieli, niewystarczającą aktywnością edukacyjną służby zdrowia. Ten niski poziom kultury zdrowotnej społeczeństwa przejawia się między innymi w braku odpowiednich zachowań profilaktycznych. Nazbyt często cenimy zdrowie deklarowane albo w chwilach, gdy je tracimy okresowo, lecz za mało wykazujemy odpowiedzialności za zdrowie własne i otoczenia.

Nowoczesna edukacja zdrowotna ujmująca zdrowie holistycznie jest ważnym, komplementarnym elementem promocji zdrowia. Postępujący proces demedykalizacji edukacji zdrowotnej i wzrost zainteresowania przedstawicieli nauk społecznych stwarza szanse na przeniesienie akcentów ze zdrowia somatycznego na psychospołeczne, w tym także rozwijanie umiejętności życiowych. Niestety w licznych edukacyjnych programach profilaktycznych nie rozważa się jednak całościowego podejścia, ukierunkowanego na rozwijanie umiejętności życiowych w ujęciu proponowanym obecnie przez organizacje międzynarodowe: WHO, UNICEF, UNFPA. Najbliższa temu podejściu jest Koncepcja Szkoły Promującej Zdrowie.

Większość edukatorów i wychowawców dostrzega rolę edukacji zdrowotnej i konieczność jej miejsca w całokształcie oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych współczesnej szkoły. Około 1/3 wszystkich nauczycieli popiera pomysł wprowadzenia do szkół nowego przedmiotu edukacja zdrowotna, realizowanego przez specjalistów w tym zakresie. Obecny model edukacji zdrowotnej, z teoretycznego punktu widzenia, jest dobrym rozwiązaniem, jednak konieczny jest systemowy monitoring działań nauczycieli i kompetencji uczniów w tym zakresie, by określić jego praktyczną przydatność. Nauczyciele nie chcą zmian, gdyż upatrują w nich dodatkowe obowiązki. Aby w pełni utożsamiali się z nowymi rozwiązaniami potrzebne są konsultacje środowiskowe wsparte odpowiednim system szkoleń.

## LITERATURA:

[1] Barić L, Osińska H., *Nowy model promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej. Podręcznik metodologiczny dla personelu medycznego i paramedycznego*, Wyd. Borgis, Warszawa 2010.

[2] Jensen B.B., *Edukacja zdrowotna i demokracja, Wychowanie Fizyczno-Zdrowotne*, Warszawa 1994.

[3] Wolny B., *Edukacja zdrowotna w szkole Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2019.

[4] Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna w podstawie programowej kształcenia ogólnego, jako fundament dla szkolnego programu profilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.

[5] Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

**Akty prawne:**

[6] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2017, poz. 356.

[7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 r. w sprawie sposobu realizacji środków towarzyszących służących zapewnieniu skutecznego wykonania programu „Owoce w szkole" (Dz. U. Nr 103, poz. 594).

**Zasoby internetowe:**

[8] [https://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%9Awiatowa_Organizacja_Zdrowia] – 02.08.2019.

[9] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Talcott_Parsons] – 08.08.2019.

[10] [https://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%9Awiatowa_Organizacja_Zdrowia] – 02.08.2019.

[11] [www.ore.edu.pl].

[12] [http://www.czytelniamedyczna.pl/4088,nowe-wyzwanie-dla-edukacji-zdrowotnej-i-promocji-zdrowia.html] – 08.08.2019.

[13] [http://www.archiwum.mz.gov.pl/zdrowie-i-profilaktyka/zdrowie-matki-idziecka/zdrowie-ucznia/zywienie-ucznia/stanowisko-ministra-edukacji-narodowej-ministra-zdrowia-oraz-ministra-sportu-i-turystyki-w-sprawie-dzialan-podejmowanych-przez-szkoly-w-zakresie-zdrowego-zywienia-uczniow] – 02.06.2019.

## STRESZCZENIE

**Współczesna edukacja zdrowotna na poziomie wczesnoszkolnym**

Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na wyzwania, które stoją przed edukatorami zdrowia, nauczycielami oraz rodzicami i dziećmi w zakresie edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia wśród najmłodszych uczniów. Zgodnie z obowiązującą podstawą programową kształcenia ogólnego, działalność edukacyjna szkoły jest określana przez: szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy szkoły oraz program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmujący wszystkie treści i działania o charakterze profilaktyczny. Pomostem pomiędzy edukacją zdrowotną i profilaktyką jest strategia rozwijania umie-

jętności życiowych. Wymagania dotyczące tych umiejętności znajdują się w wielu przedmiotach. Są one także kluczowym elementem programów profilaktycznych oferowanych szkołom przez różne organizacje oraz ważnym komponentem programu wychowawczego szkoły. Celem pracy było przedstawienie nowego podejścia do edukacji i promocji zdrowia w zakresie szkolnej edukacji zdrowotnej w Polsce. Przedstawiono także szanse i zagrożenia w świetle zmian jakie dokonywały się w ostatnich latach oraz jej miejsca i statusu uzyskanego w wyniku obecnej reformy programowej. Przedstawiono korzyści wynikające z nowego statusu edukacji zdrowotnej, szanse dla nauczycieli wychowania fizycznego, przewidywane bariery w realizacji tej edukacji, strategię działań dla jej wdrażania oraz potrzebę wsparcia szkoły ze strony innych organizacji i instytucji.

**Słowa kluczowe:** edukacja zdrowotna, promocja zdrowia, zdrowy styl życia, wychowanie fizyczne, dzieci i młodzież, szkoła, podstawa programowa kształcenia ogólnego.

## SUMMARY

**Contemporary health education at early school level**

The article is an attempt to answer the challenges faced by health educators, teachers as well as parents and children in the field of health education and health promotion among the youngest students. In accordance with the current core curriculum for general education, the educational activity of the school is determined by: a school set of curricula, the school's upbringing program and a prevention program adapted to the development needs of students and the needs of a given environment, covering all content and preventive activities. The strategy for developing life skills is a bridge between health education and prevention. Requirements for these skills are found in many subjects. They are also a key element of preventive programs offered to schools by various organizations and an important component of the school's educational program. The aim of the work was to present a new approach to education and health promotion in the field of school health education in Poland. Opportunities and threats were also presented in the light of the changes that have taken place in recent years, as well as its place and status obtained as a result of the current program reform. Benefits resulting from the new status of health education, opportunities for physical education teachers, anticipated barriers in the implementation of this education, strategy for its implementation and the need for school support from other organizations and institutions were presented.

**Keywords**: health education, health promotion, healthy lifestyle, physical education, children and youth, school, general education curriculum.

Katarzyna Kaczan
Agnieszka Tabor-Smardzewska
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Emisja głosu na wesoło

## WSTĘP

Głos jest częścią osobowości każdego człowieka. Każdy ma swój sposób mówienia, wysokość dźwięku oraz niepowtarzalną i charakterystyczną barwę. Często nie widząc rozmówcy, po głosie oceniamy go, przypisujemy danej osobie wiele cech. Wyobrażamy sobie wygląd danej osoby, jej stan emocjonalny, fizyczny, samopoczucie, a nawet cechy charakteru. Można zatem rzec: „jak Cię słyszą tak Cię piszą". Coraz częściej też głos staje się ważnym elementem naszego życia zawodowego. Wiele miejsc pracy wymaga od nas właściwego, swoistego posługiwania się nim. Dlatego, aby być dobrze postrzeganym – profesjonalnie pełnić swoją funkcję zawodową, a także uniknąć wielu chorób, również zawodowych, związanych z nieprawidłowym posługiwaniem się głosem, należy go ćwiczyć, pracować nad jego prawidłowym brzmieniem, umiejętnością prawidłowego operowana nim, a także właściwą artykulacją i dykcją.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pokrótce teorii związanej z emisją głosu oraz zaproponowanie przykładowych ćwiczeń, dzięki którym, często w formie zabawy, można poprawić swój sposób mówienia i postrzegania samego siebie w grupie; można nauczyć się bycia oryginalnym, niepowtarzalnym i charakterystycznym. W odpowiedni, wyuczony sposób, operując głosem, możemy stworzyć się na nowo i zaprezentować innym swój wymarzony wizerunek. Tego wszystkiego mogą dokonać zarówno dorośli jak i dzieci.

Nauka wymowy, dykcji, jest najśmieszniejszą i najradośniejsza nauką znaną we współczesnym świecie, a to dlatego, że w czasie jej poznawania możemy i powinniśmy się dobrze bawić. Oczywiście, żeby nauczyć się po-

prawnej wymowy trzeba włożyć dużo ciężkiej pracy, ale zabawa w trakcie nauki jest gwarancją osiągnięcia lepszych efektów[1].

## 1. TEORETYCZNE PODSTAWY EMISJI GŁOSU

**Emisja głosu** jest to wytwarzanie, wydobywanie, prowadzenie, osadzenie i rozwijanie głosu[2]. To proces wydobywania głosu podczas mowy i śpiewu. Nauka emisji głosu obejmuje zwłaszcza oddychanie, artykulację, przechodzenie z jednego rejestru do drugiego, zmiany dynamiki i barwy[3].

Emisją głosu nazywamy zespoloną czynność oddychania i fonacji w połączeniu ze zjawiskiem rezonansu w komorach rezonacyjnych klatki piersiowej i nasady. [...] to nie tylko oddech i fonacja, ale również artykulacja, dykcja i ekspresja słowa, co warunkuje uzyskanie pięknego i wyrazistego głosu[4].

Mówiąc o emisji głosu, mamy na myśli nie tylko śpiewanie, ale także posługiwanie się słowem w akcie komunikacji. Emisja głosu to nie tylko oddech, fonacja i artykulacja, ale również dykcja i ekspresja słowa, co warunkuje uzyskanie pięknego i wyrazistego głosu. Głos mówcy powinien być podparty prawidłowym oddechem, a mięśnie biorące udział w tworzeniu głosu i prawidłowej artykulacji, wyćwiczone.

O prawidłowej emisji głosu decydują czynniki tak anatomiczne (budowa aparatu mowy i głosu), jak i fizjologiczne. W emisji głosu bardzo ważne są procesy: oddechowy, fonacyjny i artykulacyjny. Zaburzone ich funkcjonowanie wpływa w sposób negatywny na właściwą emisję głosu. Ważna staje się także pozycja ciała przy mówieniu; plecy mówiącego powinny być wyprostowane lub tylko lekko pochylone do przodu. Należy zadbać o odpowiednią pozycję kręgosłupa, rozstawienie stóp oraz ułożenie miednicy, która powinna być w pełni osadzona[5].

W jaki sposób wydobywa się głos? Wydychany z płuc strumień powietrza przechodzi najpierw przez krtań. Krtań może zachowywać się czynnie lub biernie. Przy zachowaniu czynnym następuje zwarcie strun głosowych i wytwarza się dźwięk, który następnie jest kształtowany w nasadzie. Przy zachowaniu biernym strumień powietrza przepływa swobodnie i falę głosowa wzbudzają dopiero składowe części nasady. Otrzymujemy wtedy nie

[1] M. Oczkoś, *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i faflunieniu*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2007, s. 1.

[2] B. Toczyńska, *Łamańce z dedykacja, czyli makaka ma Kama*, Wyd. Podkowa, Gdańsk 2008, s. 8.

[3] *Encyklopedia PWN w trzech tomach*, red. prow. A. Krupa, Warszawa 1999, s. 563.

[4] D. Dąbrowska, A. Dziwińska, *Emisja głosu wybrane zagadnienia*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa (Wałbrzych), Wydawnictwo Uczelniane, Wałbrzych 2005, s. 54.

[5] J. Góral-Półrola, *Emisja głosu. Materiały szkoleniowe.*, Praktyczny pedagog. Materiały szkoleniowe współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Wyższa Szkoła Handlowa im. B. Markowskiego w Kielcach, Kielce, s. 7.

dźwięk lecz szmer. Powietrze niosące falę dźwiękową wydobywa się albo przez usta, albo przez nos, albo przez nos i usta[6].

Zatem wyróżniamy trzy ośrodki, które przyczyniają się do powstania głosu, są to[7]:

- Aparat oddechowy, czyli płuca, przepona i tchawica, tłoczy strumień powietrza niezbędny do wytworzenia fali głosowej.
- Aparat fonacyjny, czyli krtań, będąca ośrodkiem wydającym głos, warunkującym czynność głosotwórczą (fonacyjną). Ponadto pełni ona jeszcze funkcję oddechową. Krtań dzięki pracy wiązadeł głosowych moduluje strumień powietrza nadając mu charakter fali głosowej. Decyduje on m.in. o dźwięczności lub bezdźwięczności głosek;
- Aparat artykulacyjny, który tworzą jamy gardłowa, ustna i nosowa, zwane nasadą. Nasada jest ośrodkiem, w którym głos powstały w krtani poddawany jest ostatecznej obróbce. Nasada oprócz funkcji oddechowej pełni jeszcze funkcję rezonansową i artykulacyjną.
- Aparat artykulacyjny składa się z narządów mowy ruchomych (wargi, język, podniebienie miękkie, języczek, szczęka dolna) i nieruchomych (zęby, dziąsła, podniebienie twarde, szczęka górna). Dzięki zmianom kształtu kanału głosowego (między wiązadłami a wargami lub nozdrzami) wywołanego ruchami artykulacyjnymi narządów mowy nadaje ostateczną postać fali głosowej, decydując o właściwościach fonetycznych dźwięku mowy; np. stopień zbliżenia narządów mowy w obrębie jamy ustnej i gardłowej decyduje o samogłoskowym (nieznaczne zbliżenie) lub spółgłoskowym (silne zbliżenie lub zwarcie) charakterze dźwięku; od położenia podniebienia miękkiego zależy nosowy (obniżone) lub ustny (uniesione) charakter dźwięku.

Warunkiem prawidłowej mowy i śpiewu jest harmonijna współpraca wszystkich narządów, a nieprawidłowy przebieg jednej czynności pociąga za sobą nieprawidłowość pozostałych. Zaburzone ich funkcjonowanie wpływa w sposób negatywny na właściwą emisję głosu.

**Oddychanie**

Na wszystkie elementy emisji głosu decydujący wpływ ma sposób oddychania.

Oddychanie polega na dostarczaniu komórkom tlenu niezbędnego dla przemiany materii (wdech) i na wydalaniu dwutlenku węgla (wydech). Powietrze przedostaje się do płuc poprzez górne drogi oddechowe: jamę nosową, ustną, gardłową, a następnie przez dolne drogi oddechowe: krtań, tchawicę, oskrzela. Wyróżniamy dwa rodzaje oddychania:

[6] C.J. Wojtyński, *Emisja głosu*, Państwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970, s. 12.

[7] *Encyklopedia PWN*, [encyklopedia.pwn.pl] – 05.08.2019.

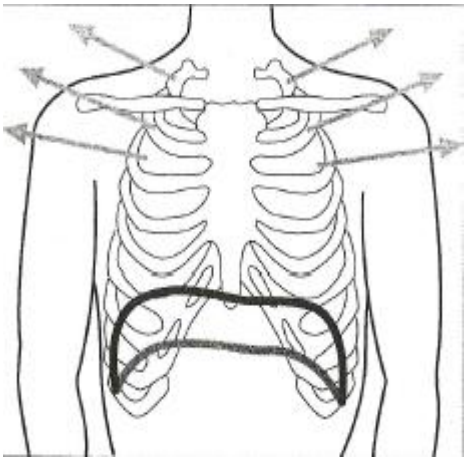
- statyczne – to oddychanie w spoczynku np. w czasie snu. Jest ono mimowolne, instynktowne i stanowi odruch wrodzony.
- dynamiczne – to oddychanie w czasie mowy i śpiewu, które jest odruchem nabytym, ukształtowanym przez określone warunki, a przede wszystkim kontrolowanym przez naszą świadomość.

Poprawny oddech w emisji głosu charakteryzuje się swobodą i elastycznością, gdyż wypływa z oddechu fizjologicznego. Spokój ciała i wolne mięśnie od naprężeń są podstawą do osiągnięcia właściwego oddechu w pracy głosem. Niestety złe nawyki powodują, że najczęściej wykorzystane są niewłaściwe tory oddechowe.

Oddychanie wiąże się z pracą mięśni żeber, brzucha oraz przepony, stąd wyróżnia się kilka typów (torów) oddychania w zależności od przewagi i udziału poszczególnych mięśni, przy czym przepona, jako najważniejszy i najsilniejszy mięsień oddechowy bierze zawsze udział w oddychaniu, bez względu na jego typ, w różnym jedynie stopniu[8].

W zależności od zaangażowania poszczególnych mięśni oddechowych, wyróżniamy następujące typy oddychania[9]:

- **piersiowy (szczytowy) –** podczas wdechu poszerzają się głównie obszary klatki piersiowej, następuje uniesienie ramion i łopatek, w dalszej fazie następuje podciągnięcie brzucha. Taki tor oddychania nie jest prawidłowy (rys. 1).



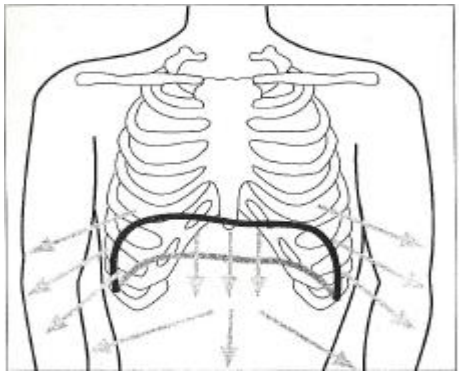
**Rysunek 1. Typ oddychania piersiowy (szczytowy)**

Źródło: M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999, s. 22.

[8] M. Mieszkowicz, *Emisja głosu. Budowa i funkcje narządów głosotwórczych człowieka*, [Poradnik-logopedyczny.pl] – 05.08.2019.

[9] M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999, s. 22-23.

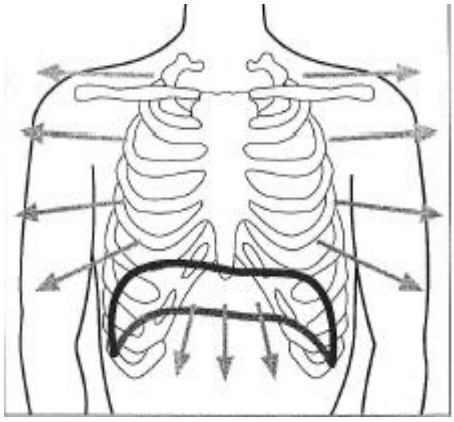
- **brzuszny –** podczas wdechu rozszerzają się jedynie dolne partie płuc, część górna klatki piersiowej nie pracuje, brzuch wypychany jest na zewnątrz. Taki tor oddychania nie jest prawidłowy (rys. 2).



**Rysunek 2. Typ oddychania brzuszny**

Źródło: M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999, s. 23.

- **piersiowo-brzuszny (całościowy) –** podczas wdechu następuje równomierne poszerzenie całej klatki piersiowej wspomagane niewielką praca przepony. Taki tor oddychania jest optymalny dla prawidłowej pracy narządu głosu (rys. 3).



**Rysunek 3. Typ oddychania piersiowo-brzuszny (całościowy)**

Źródło: M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999, s. 23.

Następny istotny element pracy oddechowej stanowi appoggio (z jęz. włoskiego), czyli podparcie oddechowe. Jest to sposób oddychania umożliwiający przedłużenie i regulację fazy oddechu. Jest to świadome zwolnienie fazy oddechowej za pomocą kontrolowanego napięcia mięśniowego. Wdech jest krótki, wydech zaś długi, świadomie sterowany. Umiejętne dozowanie napięcia mięśniowego (mięśni wdechowych i wydechowych) prowadzi do prawidłowego podparcia i dobrej emisji głosu[10].

**Fonacja**

Podstawowym warunkiem dobrej fonacji jest właściwa budowa i czynność fałdów głosowych znajdujących się w krtani. Należy sobie uświadomić, że jest to miejsce, przez które przepływa fala powietrza, a dzięki drganiom strun głosowych oraz odpowiedniemu ułożeniu krtani tworzy się dźwięk, który następnie wyprowadzany jest na zewnątrz. Krtań nie jest absolutnie miejscem, gdzie następuje wypychanie lub wyrzucanie fali dźwiękowej. Proces ten powinien odbywać się bez większych napięć, a sama krtań nie powinna być odczuwalna. Bardzo istotne są tu dwie kwestie. Pierwsza to przygotowanie krtani do fonacji, czyli jej odpowiednie otwarcie i uwolnienie od napięć. Drugą kwestią jest tzw. nastawienie, czyli zwarcie strun głosowych podczas fonacji. Nastawienie powinno być miękkie, wtedy ciśnienie powietrza podczas fonacji jest prawidłowo regulowane i nie dochodzi do zbyt mocnego zwarcia strun podczas poszczególnych drgań. Jest to cechą głosu fizjologicznego i dobrze wyszkolonego. Dlatego podczas mówienia nie wolno podnosić głosu, krzyczeć[11].

„Prawidłową emisję rozpoczyna podparcie oddechowe, następnie przygotowuje się do czynności nasada, a dopiero na końcu rozpoczynają swe działania mięśnie krtani. Zakłócenia w tej kolejności mogą doprowadzić do chorób narządu głosu, szczególnie u ludzi posługujących się nim jako narzędziem pracy”[12].

**Artykulacja**

Mowa artykułowana służy komunikacji, a opiera się na wypowiadaniu samogłosek i spółgłosek zgodnie z normą ortofoniczną i poprawnością językową. Szerszym pojęciem staję się dykcja, biorąc pod uwagę również tempo mówienia, akcentację, dynamikę, intonację. Bogumiła Tarasiewicz twierdzi, że pogodzenie prawidłowej artykulacji i emisji nie tylko jest możliwe, ale nawet niezbędne[13].

[10] M. Oczkoś, *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i faflunieniu*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2007, s. 22.

[11] G. P. Kołodziej, *Zanim przestaniesz mówić, czyli głos naszym narzędziem pracy*, [w:] R. Majzner (red.), *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej/* Emisja głosu w kształceniu wokalistów, aktorów i nauczycieli, Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko Biała 2015, s. 57.

[12] S. Klajman, *Tworzenie głosu, Higiena głosu śpiewaczego,* red. Krassowski J., Akademia Muzyczna, Gdańsk 1990, s. 118.

[13] B. Tarasiewicz, *Mówię i śpiewam świadomie – podręcznik do nauki emisji głosu*, Universitas, Kraków 2003, s. 174.

Nieodzowne jest zachowanie równowagi (balansu) pomiędzy zrozumieniem słownego tekstu przez słuchaczy, a prawidłową (wygodną) fonacją. Niezbędna jest zatem świadomość funkcjonowania aparatu artykulacyjnego i umiejętność posługiwania się nim. Należy zatem pamiętać, że pogodzenie spółgłosek z samogłoskami w akcie mowy, daje zbawienne efekty dla słuchacza, ale również dla mówiącego. Pamiętajmy – mówimy samogłoskami, ale spółgłoski pozwalają zrozumieć wypowiadany tekst. Być może to uproszczenie, ale pozwala zrozumieć i zapamiętać czemu ma służyć dobra wypracowywana artykulacja[14].

Aby być dobrym, właściwie władającym słowem mówcą, wiele miejsca w swojej edukacji głosowej należy poświęcić na ćwiczenia oddechowe, fonacyjne i artykulacyjne. Gimnastyka żuchwy, krtani, języka i podniebienia miękkiego, a wiec tych narządów, które biorą udział w uzyskiwaniu rezonansu, artykulacji i fonacji poprawi emisję głosu, usprawni nie tylko aparat mowy, ale również pozwoli mówcy zapanować nad ich ruchami.

W dalszej części artykułu zostaną zaproponowane przykładowe ćwiczenia oddechowe, fonacyjne i artykulacyjne poprawiające emisję głosu. Starano się dobrać takie, które nie są monotonne, męczące, tylko mogą sprawić dużo radości i uciechy, po to, żeby nauczyć się jak najwięcej, nie zamęczając się przy tym. Bardzo ważna jest bowiem zabawa ćwiczeniami i wykonywanie ich tylko wtedy, kiedy przynoszą nam radość, bo tylko wtedy możemy liczyć na dobre efekty. Praca nad emisją głosu powinna być dla nas przyjemnością, a nie karą.

## 2. ĆWICZENIA ODDECHOWE

Prawidłowe oddychanie jest podstawą dobrej wymowy. Ćwicząc, możemy usprawnić aparat oddechowy, zwiększyć pojemność płuc, nauczyć się lepszego wykorzystania powietrza podczas mówienia i utrzymać płuca w dobrej formie. W prawidłowym oddychaniu, bardzo ważne jest, żeby powietrze nabierać ustami, a wypuszczać nosem. Powinno się to odbywać dosyć wolno i miarowo, przy czym wydech powinien być dłuższy – nawet dwukrotnie – niż wdech. Przy oddychaniu torem przeponowym powinna unosić się górna część brzucha i rozszerzać klatka piersiowa, a nie unosić klatka piersiowa i ramiona[15].

### *Ćwiczenie 1 – oddychanie przeponowe*

- Kładziemy się wygodnie, lekko uginamy nogi. Przykładamy jedną dłoń do klatki piersiowej, drugą niżej – do mostka, czyli tam, gdzie znajduje się przepona. Pod głowę możemy położyć poduszkę, by móc obserwować obie dłonie. Wdech robimy nosem i patrzymy, czy unosi się dłoń

[14] G. P. Kołodziej, *Zanim przestaniesz mówi…*, dz. cyt. s. 58.
[15] M. Oczkoś, *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i faflunieniu*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2007, s. 24.

na klatce, czy na przeponie – prawidłowo oddychamy przeponą, gdy widzimy ruch dłoni na górnej części brzucha, a nie na klatce piersiowej. Należy przy tym pamiętać, by nie napinać mięśni brzucha, mamy pracować przeponą, nie mięśniami. Brzuch ma być luźny! Robimy po 30 wdechów i wydechów.

***Ćwiczenie 2 – chłodzenie gorącej zupy***

- Dłonie układamy na wzór talerza i dmuchamy długim, jednostajnym oddechem, tak jakbyśmy rzeczywiście chcieli ostudzić zupę. Pracujemy przeponą, przy wdechu unosi nam się górna część brzucha i żebra, a nie ramiona. Dmuchając wydychamy powietrze równomiernie, od pełnych do pustych płuc. Napinamy przeponę.

***Ćwiczenie 3 – balonik – ćwiczenie podparcia oddechowego***

Doskonalenie oddechu na podparciu oddechowym polega na zwolnieniu fazy wydechowej i świadomym wydłużaniu wydechu przy utrzymywaniu klatki piersiowej w czasie fonacji w pozycji wdechowej. Prawidłowe wydobycie i prowadzenie głosu zależy od właściwego podparcia oddechowego.

- Nabieramy głęboko powietrze torem piersiowo-brzusznym i wydychamy je na głosce "s", jak byśmy wypuszczali powietrze z balonika, starając się zachować pozycję klatki piersiowej jak przy wdechu.

Po opanowania właściwego sposobu oddychania i gospodarowania powietrzem przy wydechu, można rozpocząć ćwiczenia fonacyjne (głosowe) i artykulacyjne.

## 3. ĆWICZENIA FONACYJNE

***Ćwiczenie 1 – aaaaa***

Wypowiadanie na jednej fali wydłużonego wydechu samogłoski „a" seriami, kilkanaście razy z kilkusekundową przerwą przed wymówieniem każdej z nich.

Żeby artykulacja była prawidłowa, żeby otworzyła nam się przepona i krtań, podczas takiej wymowy samogłoski „a" można podskakiwać.

Pamiętajmy, że w czasie emisji brzuch ma być luźny, a oddech relaksacyjny, nie stresowy, oczywiście piersiowo brzuszny.

***Ćwiczenie 2 – syrena alarmowa – praca głosem na wysokich i niskich rejestrach***

- Wypowiadanie na jednej fali wydłużonego wydechu głoski „m" przechodząc z tonów niskich na wysokie i odwrotnie, niczym syrena alarmowa. Wykonując prawidłowo to ćwiczenie możemy poczuć, że nasz głos stać na podwyższanie i obniżanie tonu. Dzięki temu nie mówimy monotonnie.

***Ćwiczenie 3 – wydłużanie fazy oddechowej***

Podczas mówienia bardzo ważne jest odpowiednie gospodarowanie powietrzem wydechowym, czyli planowanie i kontrolowanie ilości i jakości wdechów. Musimy nabierać powietrze w odpowiednich momentach i tak nim gospodarować, żeby nam wystarczyło na daną część wypowiedzi. Nie należy mówić na: „długu tlenowym". Świadome wdechy podczas mowy uspokajają samego mówcę, jak również korzystnie wpływają na słuchaczy, bo gdy męczy się mówiący, czytający – męczy się również audytorium[16].

- Wypowiadamy na jednym wydechu coraz większą liczbę słów, np. liczenie "wron bez ogona".

  *Jedna wrona bez ogona, druga wrona bez ogona, trzecia wrona bez ogona…* staramy się zwiększać ilość wypowiadanych słów.

- Recytujemy na jednym wydechu wierszyk, starając się za każdym razem wyrecytować więcej, aż będziemy w stanie powiedzieć cały:

*Wlazł kotek na płotek*
*i mruga,*
*ładna to piosenka,*
*nie długa.*
*Nie długa, nie krótka,*
*lecz w sam raz,*
*zaśpiewaj koteczku,*
*jeszcze raz.*

## 4. ĆWICZENIA ARTYKULACYJNE

Prawidłowa praca aparatu artykulacyjnego jest warunkiem wyrazistości mówienia oraz pomaga w nadawaniu pięknej barwy i ochronie głosu przed przeciążeniem. Dalej zaproponowano kilka przykładowych ćwiczeń rozgrzewających narządy mowy.

[16] S. Prygoń, *Interpretacja. Mówię, czytam, wygłaszam,* Książka i Wiedza, Warszawa 2007, s. 42-43.

***Ćwiczenie 1 – Młynek – ćwiczenie pozwalające rozruszać język i pobudzić go do działań***

- Przy zamkniętych ustach, powolnymi, okrężnymi ruchami omiatamy językiem wewnętrzną część warg. Wykonujemy 2-3 powtórzenia po 30 sekund.

***Ćwiczenie2 – ćwiczenia warg***

- Otwieramy i zamykamy usta na różne sposoby. Naprzemienne robimy dziubek i uśmiechamy się, staramy się jak najdłużej przytrzymać ołówek górną wargą.

***Ćwiczenie 3 – rrrr***

- Wypowiadanie na jednej fali wydłużonego wydechu głoski „r"
- Parskanie niczym koń na jednej fali wydłużonego wydechu

Jeśli przestaniemy artykułować zanim skończy się nam powietrze, to oznacza, ze mamy jakieś napięcie mięśniowe od pasa barkowego w górę, które wpływa na sprawność naszych artykulatorów. Próbujemy rozluźnić mięśnie, wykonując wymachy, kręcenie ramionami. Powtarzamy ćwiczenie, za każdym razem wydłużając czas artykulacji.

Należy pamiętać, że zła postawa zakłóca poprawną emisję głosu. Jak twierdzi Bogumiła Tarasewicz „jedną z istotniejszych zasad w nauce emisji jest konieczność odczucia równowagi pomiędzy napięciami i rozluźnieniami nie tylko w obrębie narządów fonacyjnych, oddechowych czy artykulacyjnych, ale w całym organizmie. Musimy uznać, ze nawet niepozorne napięcie brwi czy zmarszczenie czoła ma wpływ na nasza fonację. A co dopiero gdy sztywnieją nam barki, łopatki, czy gdy nie potrafimy stanąć równomiernie na obu stopach. W niepozorny sposób usztywnienia niezwiązane z fonacją mięśni przechodzą na napięcia mięśni fonacyjnych"[17].

A teraz czytamy w coraz szybszym tempie:

*Czarna krowa w kropki bordo gryzła trawę kręcąc mordą. Czarnym rogiem groźnie rusza. W Romku aż truchleje dusza.*

***Ćwiczenie 3 – llll***

- Szybko wymawiamy głoskę „l" – język dotyka wałka dziąsłowego
- A teraz czytamy w coraz szybszym tempie:

[17] B. Tarasewicz, *Mówię i śpiewam świadomie. Podręcznik do nauki emisji głosu*, Universitas, Krakow 2003, s. 15.

*Ala, Ela, Ula, Ola – takie lale ma dziś Tola.*
*Tola lubi swoje lale, śpiewa dla nich: lu, li, la, le.*

### *Ćwiczenie 4 – kgkgkgkg*

- Szybko, naprzemiennie wymawiamy głoski „k" i „g".

  Celem naszej pracy jest świadome użycie aparatu głosowego. Prawidłowa artykulacja dopełnia prawidłową emisję. Ten wypracowany stan może zniszczyć zła dykcja, zatem też trzeba nad nią pracować.

- A teraz czytamy w coraz szybszym tempie:

*Gapa kapę ma w lapie, z łapy Gapy coś kapie.*
*A to gad ten kat.*

## 5. ĆWICZENIA DYKCJI

Dykcja to inaczej wymowa, polega na łączeniu poszczególnych głosek w słowa, czy zdania. To umiejętność płynnego, wyraźnego i poprawnego wysławiania się[18].
Praktyk, wieloletni prezenter i dziennikarz radiowy twierdzi, iż: „Dykcja, to nasza predyspozycja i umiejętności, które nie tylko trzeba wypracować, ale nad którymi wciąż trzeba pracować"[19].

### *Ćwiczenie 1 – wymowa samogłosek*

Samogłoski stanowią bazę poprawnej wymowy. Mają największy wpływ na budowę wyrazu i zrozumiałość tekstu.
Aby głos mógł w pełni wydostać się na zewnątrz potrzebne jest odpowiednie otwarcie ust, odpowiednia przestrzeń między zębami górnymi a dolnymi. Każda samogłoska wymaga odmiennego ułożenia ust. Chcąc zapamiętać prawidłowy rozstaw ust i zębów można posłużyć się tzw. palcową artykulacja samogłosek polecana przez Beatę Ciecierską-Zajdel[20]:

- zegnij kciuk i włóż go między zęby tak, aby jego czubek dotykał górnych, a pierwszy staw dolnych jedynek i powiedz głoskę „a";
- połóż palec wskazujący na środkowy i włóż je między zęby, zaokrąglij usta i powiedz „o";
- zegnij kciuk, ustaw go poziomo i przygryź jedynkami pierwszy staw. Lekko rozciągnij usta i powiedz „e";
- włóż czubek palca wskazującego między jedynki, zaokrąglij usta i powiedz „u";

[18] Tamże, s. 185.
[19] S. Prygoń, *Interpretacja. Mówię, czytam, wygłaszam,* Książka i Wiedza, Warszawa 2007, s. 33.
[20] B. Ciecierska Zajdel, *Trening głosu. Praktyczny kurs dobrego mówienia*, Edgard, Warszawa 2012.

- przygryź czubek palca, prawie zupełnie rozluźnij wargi i powiedz „y";
- przygryź paznokieć, rozciągnij usta jak do uśmiechu i powiedz „i".

Za każdym razem zapamiętaj szerokość otwarcia ust. wymów jeszcze raz wszystkie samogłoski bez pomocy palców: a, o, e, u , y, i.

***Ćwiczenie 2 – wymowa samogłosek w zdaniach***

Powtórz zdania trzy razy, za każdym razem zwiększając tempo wypowiedzi. Pamiętaj, ze samogłoski występujące obok siebie w słowie, zawsze wymawiamy legato, czyli łącznie. Należy też pamiętać, że zawsze oddzielamy sąsiadujące wyrazy, które kończą się i zaczynają samogłoskami, żeby nie doszło do zbitek wyrazowych.

*Koala i boa automatyzują oazę instalując aerodynamiczny aeroplan.*

*Baba bada baobaby, baba dba o oba baobaby.*

*Lojalna Jola, Jola lojalna.*

***Ćwiczenie 3 – korek***

Należy włożyć do ust między zęby korek i przez 30 sekund mówić coś, czytać z tym korkiem w ustach. Na przykład taki tekst:

*Jeśli ktoś komuś coś, a nikt nikomu nic to po cóż i na cóż?*
*A co się tyczy względem tego to i owszem,*
*gdyż z punktu patrzenia na punkt widzenia,*
*kwintesencja tego zagadnienia jest nam bardzo dobrze znana,*
*lecz jeśli o mnie chodzi to…nie wiem o co chodzi.*

Następnie ten sam tekst należy powtórzyć bez korka w ustach. Teraz będzie całkowicie zrozumiały. Nasza dykcja powinna zauważalnie ulec poprawie. Ćwiczenie należy powtarzać kilka razy.
Obecnie eksperci od emisji głosu wycofują się z ćwiczeń dykcji za pomocą korka, a zamiast tego proponują wykonywanie tego ćwiczenia szeptem scenicznym.

***Ćwiczenie 4 – zbitki spółgłoskowe***

Po takim „odetkaniu" dykcji łatwo nam przyjdzie powtórzenie następujących zbitek spółgłoskowych:

| | | |
|---|---|---|
| pszsfa | brda | brzzwa |
| pszsfo | brdo | brzzwo |
| pszsfe | brde | brzzwe |
| pszsfu | brdu | brzzwu |
| pszsfy | brdy | brzzwy |
| pszsfi | brdi | brzzwi |

### *Ćwiczenie 5 – zbitki spółgłoskowe w zdaniach*

Bardzo ważnie i trudne jest radzenie sobie ze zbitkami spółgłoskowymi w zdaniach, jeżeli dwa sąsiadujące wyrazy kończą się i zaczynają taka samą spółgłoska. Należy wtedy dokładnie zaakcentować, podbić wykorzystując podparcie oddechowe, ostatnią spółgłoskę w wyrazie, poprzedzającym, żeby nie zanikła, nie zlała się w jedno ze spółgłoską rozpoczynającą kolejny wyraz.

*Nie marszcz czoła.*
*Zmiażdż dżdżownicę.*

### *Ćwiczenie 6 – intonacja, akcent logiczny*

Jeśli mówca mówi jednostajnie, nie zmieniając tempa, nie akcentując, nie intonując, może zanudzić każdego słuchacza, dodatkowo można nieprawidłowo zrozumieć sens jego wypowiedzi.

Przykład 1:
*Ania jedzie latem w góry.*

W zależności jaką informację chcemy podkreślić w naszej wypowiedzi (na jakie pytanie udzielamy odpowiedzi), tę część zdania akcentujemy.
Np. Kto jedzie w góry? *Ania jedzie latem w góry*. Gdzie Ania jedzie? *Ania jedzie latem w góry*. Kiedy Ania jedzie w góry? *Ania jedzie latem w góry.*

Przykład 2:
*Ania powiedziała mama kupiła długą sukienkę.*

Odpowiedni akcent, intonacja może całkowicie zmienić sens zdania.
Np. *Ania powiedziała, mama kupiła długą sukienkę.* albo *Ania, powiedziała mama, kupiła długą sukienkę.*
Czyli w każdej z wypowiedzi ktoś inny kupił sukienkę.

### *Ćwiczenie 7 – łamańce językowe*

Czytamy poniższe zdania, najpierw hiperpoprawnie, a potem coraz szybciej.

- *Szedł Sasza sucha szosą, same nogi Saszę niosą.*
- *Wyindywidualizowalismy się z rozentuzjazmowanego tłumu, który entuzjastycznie oklaskiwał przeliteraturalizowaną i przekarykaturyzowaną sztukę.*
- *Nie pieprz Pietrze wieprza pieprzem, bo przepieprzysz, Pietrze, wieprza pieprzem.*
- *Rewolwerowiec wyrewolwerowany na wyrewolwerowanej górze rozrewolwerował się.*
- *Czy trzy cytrzystki grają na cytrze, czy druga gwiżdże, a trzecia łzy trze?*

- *Wytrzep trzepaczką trzcinową te trzy trzcinowe krzesła.*
- *Pocztmistrz z Tczewa.*

Bardzo dużo zabawnych tekstów do ćwiczeń można znaleźć w pozycjach: Mieczysławy Walczak-Deleżyńskiej „Aby język giętki… Wybór ćwiczeń artykulacyjnych od J. Tennera do B. Toczyńskiej", „Elementarne ćwiczenia dykcji" Bogumiły Toczyskiej, a także „Czy dykcja to fikcja? Praca nad wyrazistością słowa" Mieczysławy Walczak-Deleżyńskiej i Jacka Deleżynskiego. Wszystkie ćwiczenia należy wykonywać dokładnie i systematycznie.

## PODSUMOWANIE

Głos ma bardzo subtelną naturę, by mógł nam służyć przez całe lata musimy o niego dbać, pracować nad nim. Ważne jest nie tylko to co mówimy, ale też jak mówimy, dlatego należy zrobić wszystko by nas słyszano, rozumiano i słuchano! Żeby coś powiedzieć i żeby ten komunikat był właściwie odczytany, jasny i klarowny, należy ćwiczyć: artykulację, intonacje, dykcję. Powtarzanie zabawnych łamańców językowych może sprawiać radość, a widoczne, słyszalne postępy zachęcają do dalszego doskonalenia naszej mowy. Dzięki odpowiednim ćwiczeniom możemy poprawić jakość swojego komunikatu i swój wizerunek. Osoby posługujące się wyrazistą mową i poprawną dykcją odbierane są jako bardziej inteligentne, wykształcone, opanowane i pewne siebie. Dodatkowo, poprzez zwiększenie dynamiki i nośności możemy poprawić jakość tworzonego przez nas głosu. Warto zatem ćwiczyć, by poprawić swój sposób mówienia i właściwie siebie sprzedać, bowiem jak mówiła Bogumiła Toczyńska, należy brać odpowiedzialność za słowo, ale nie tylko za jego zawartość treściową, ale i też za wystrój formalny, czyli za jego wygląd. „Brać odpowiedzialność za swój wygląd, to odpowiadać na pytanie, co sądzę o sobie w relacji ze światem rzeczywistym. Brać odpowiedzialność za słowo, znaczy: wyglądać słowem" – głosiła. Zadaj więc sobie pytanie – JAK TY WYGLĄDASZ SŁOWEM?[21]

## LITERATURA:

[1] Ciecierska Zajdel B., *Trening głosu. Praktyczny kurs dobrego mówienia*, Edgard, Warszawa 2012.

[2] Dąbrowska D., Dziwińska A., *Emisja głosu wybrane zagadnienia*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Angelusa Silesiusa (Wałbrzych), Wydawnictwo Uczelniane, Wałbrzych 2005.

[3] Góral-Półrola J., *Emisja głosu. Materiały szkoleniowe*, Praktyczny pedagog. Materiały szkoleniowe współfinansowane ze środków Unii Europejskiej

[21] B. Toczyńska, *Jak wyglądasz słowem*, Wydawnictwo Podkowa, Gdańsk 2004, s. 7.

w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Wyższa Szkoła Handlowa im. B. Markowskiego w Kielcach, Kielce 2010.

[4] Klajman S, *Tworzenie głosu, Higiena głosu śpiewaczego*, Akademia Muzyczna, Gdańsk 1990.

[5] Kołodziej G.P., *Zanim przestaniesz mówić, czyli głos naszym narzędziem pracy*, R. Majzner (red.), *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej.* Emisja głosu w kształceniu wokalistów, aktorów i nauczycieli, Wydawnictwo Naukowe ATH, Bielsko Biała 2015.

[6] Mieszkowicz M., *Emisja głosu. Budowa i funkcje narządów głosotwórczych człowieka*, [poradnik-logopedyczny.pl].

[7] Oczkoś M., *Sztuka poprawnej wymowy, czyli o bełkotaniu i faflunieniu*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2007.

[8] Prygoń S., *Interpretacja. Mówię, czytam, wygłaszam*, Książka i Wiedza, Warszawa 2007.

[9] Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie – podręcznik do nauki emisji głosu*, Universitas, Kraków 2003.

[10] Toczyńska B., *Łamańce z dedykacja, czyli makaka ma Kama*, Wyd. Podkowa, Gdańsk 2008.

[11] Toczyńska B., *Jak wyglądasz słowem*, Wyd. Podkowa, Gdańsk 2004.

[12] Wojtyński C.J., *Emisja głosu*, Państwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.

[13] Śliwińska-Kowalska M. (red.), *Głos narzędziem pracy. Poradnik dla nauczycieli*, Instytut Medycyny Pracy, Łódź 1999.

**Inne:**

[14] *Encyklopedia PWN w trzech tomach*, (red.) A. Krupa, Warszawa 1999.

[15] *Encyklopedia PWN*, [encyklopedia.pwn.pl].

## STRESZCZENIE

**Emisja głosu na wesoło**

W artykule przedstawiono podstawową teorię dotyczącą emisji głosu i w nawiązaniu do niej zaproponowano przykładowe ćwiczenia, dzięki którym można poprawić swój sposób mówienia i postrzegania samego siebie w grupie, a także nauczyć się bycia oryginalnym, niepowtarzalnym i cha-

rakterystycznym. Autorki artykułu starały się pokazać takie ćwiczenia, których wykonywanie może być dobrą zabawą, przynieść radość, gdyż tylko wtedy można liczyć na osiągnięcie oczekiwanych efektów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** emisja głosu, typy oddychania, fonacja, artykulacja, dykcja.

## SUMMARY

**Vocal emission on cheerfully**

In the article the essential theory concerning the vocal emission was presented and further to her model exercises, thanks to which it is possible to correct their manner of speaking and perceptions of oneself in the group, as well as to learn being original, unique and characteristic were suggested. Authors of the article tried to show such exercises, of which the performance can be a good play, to bring joy, because then it is only possible to count for achieving expected effects.

Agnieszka Polanowska
Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości
z siedzibą w Wałbrzychu

# Coaching jako narzędzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

## WSTĘP

Współczesny świat jest przepełniony permanentnymi zmianami w każdym obszarze ludzkiego życia. Stąd też powstają trudności w dostosowaniu się do zmieniających warunków, z którymi społeczeństwo często sobie nie radzi. W kontekście tych zagrożeń warto zwrócić uwagę na coaching, w którym istotna jest kompatybilność zachowań z wyznawanymi wartościami, przestrzeganymi zasadami.

Jeszcze kilka lat temu, coaching był nieznaną, dobrowolnie i niechętnie stosowaną tzw. opcją doskonalenia człowieka. Obecnie coraz częściej traktowany jest jako innowacyjne narzędzie, które praktykują zarówno instytucje, jak i indywidualne osoby. W kontekście tych drugich, można wskazać osobę nauczyciela, który zawodowo ponosi odpowiedzialność za wykonywanie obowiązków dydaktyczno – wychowawczych. Jednym z priorytetowych etapów w tym mechanizmie jest edukacja wczesnoszkolna. Warto bowiem dbać o młode pokolenie już we wczesnym stadium jego rozwoju.

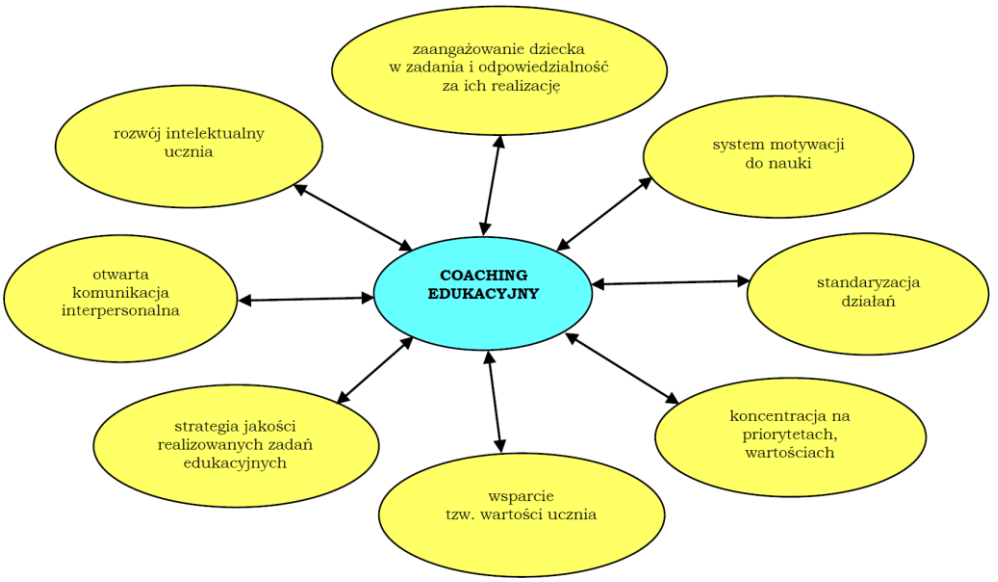
Celem artykułu jest teoretyczne i praktyczne rozpoznanie coachingu jako narzędzia, które wspiera nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wstępnie zaprezentowano aksjologię wiedzy, wynikającą z przeglądu literatury przedmiotu. W dalszej kolejności przedstawiono analizę danych empirycznych, pochodzących z wypełnionych ankiet oraz wywiadów przeprowadzonych wśród nauczycieli.

*Jak należy interpretować coaching? Jakie ma on odniesienie do nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej? Jak go praktykować w świetle kształtowania młodego pokolenia, poprzez realizację przez nauczyciela funkcji dydaktyczno – wychowawczych?* Pytania te odnoszą się do głównych założeń zawartych w niniejszej publikacji.

Poruszone kwestie są ważne zarówno dla nauczyciela jako indywiduum, a w konsekwencji mają znaczenie w ukształtowaniu i wsparciu młodego pokolenia.

## 1. COACHING W UJĘCIU LITERATURY PRZEDMIOTU

Współcześnie coaching jest różnorodnie identyfikowanym zjawiskiem. Powszechnie uznaje się, że stanowi on mechanizm wsparcia, pomocy, który ukierunkowany jest na poprawę działania, aby osiągać zamierzone cele. Stanowi zatem pewnego rodzaju asystę w podejmowaniu decyzji, zmianach bądź rozwiązywanych problemach. Również w literaturze określany jest jako proces, dzięki któremu człowiek odnajduje i wdraża rozwiązania najbardziej zgodne ze swoim światopoglądem i adekwatne dla niego samego[1].




**Rysunek 1. Coaching edukacyjny w ujęciu elementarnym**

Źródło: A. Winnicka-Wejs, *Coaching kompetencji jako efektywna metoda doskonalenia projakościowych postaw i działań pracowników*, [w:] „Personel i Zarządzanie", nr 21 / 2003, s. 37.

W kontekście coachingu można odnieść się do Sprzężenia Zwrotnego do Przeszłości i Sprzężenia Zwrotnego do Przyszłości. Pierwsze ukierunkowane jest na sytuacjach, które już się wydarzyły, w oczekiwaniu na to, że pozytywne wydarzenia powtórzą się porównywalnie w przyszłości. Temu sprzężeniu towarzyszy zazwyczaj poczucie winy, krzywdy, inercja, czyli za-

[1] C. Wilson, przekład M. Lisek-Derek, *Coaching biznesowy. Praktyczny podręcznik dla coachów, menedżerów i specjalistów HR*, MT Biznes, Warszawa 2010, s. 29.

chowawczość oraz trwanie w sferze komfortu. Przeciwnie jest w Sprzężeniu Zwrotnym do Przyszłości, bowiem tam koncentracja jest na rozwiązanie, realizację potrzeb i marzeń, a więc ogólnie przyjętych założeń. W tym ujęciu wyróżnia się: poczucie wpływu, odpowiedzialności, kreatywność, chęć przekształceń, wychodzenie ze strefy komfortu, czyli eksperymentowanie[2].

Proces coachingu w ujęciu edukacyjnym dotyczy zachowań, związanych bezpośrednio z zaangażowaniem, motywowaniem i odpowiedzialnością wobec innych ludzi, dbałością o kanał komunikacyjny, koncentracją na założeniach dydaktyczno – wychowawczych. Można zatem graficznie przedstawić ukierunkowanie coachingu edukacyjnego w ujęciu elementarnym (rys. 1).

W świetle przytoczonych definicji wyodrębnia się rola coacha. Jego zadaniem jest zatem koncentracja na człowieku, pobudzanie go do inicjatywy, aby realizował założone cele. W literaturze nazywany jest współpracującym partnerem, który działa z uczącym, udziela jemu wsparcia w rozwoju osobistym, osiąganiu celów, rozwiązywaniu dylematów[3]. Coach jest więc jednostką obdarzoną wyjątkowym potencjałem, uzdolnieniami, poprzez które może osiągnąć swą wielkość[4].

W kontekście pracy nauczyciela można przywołać pogląd A. M. Grant, zgodnie z którym coaching w miejscu pracy jest wspólnym planowanym, nastawionym na rozwiązania i rezultaty procesem, w jakim coach facylituje podniesienie efektów zawodowych oraz wspiera samouczenie się i rozwójosobisty klienta – w tym przypadku ucznia[5]. W takim rozpoznaniu kształtowany jest coaching edukacyjny. To właśnie zgodnie z jego założeniem, nauczyciel zadaje wiele pytań, buduje pozytywne relacje interpersonalne oraz wspiera kreatywność dziecka.

W ujęciu roli coacha, należy podkreślić także możliwe do zastosowania w praktyce techniki, na które w tym procesie zwraca uwagę C. Wilson. Autor przede wszystkim ukierunkowuje tutaj coacha na: słuchanie, zadawanie pytań, parafrazowanie, odzwierciedlanie, intuicję, pozwolenie i udzielanie informacji zwrotnej[6]. Sprzężenie zwrotne u dziecka widoczne będzie przede wszystkim na poziomie motywacji do działania, wytworzonej kreatywności, a przede wszystkim w postawie i zachowaniu.

Coaching w dzisiejszych czasach daje wiele możliwości, które nauczyciel w toku pracy z dzieckiem i na podstawie własnych permanentnych obserwacji może wykorzystać, pełniąc swoje obowiązki zawodowe.

---

[2] M. Bennewicz, *Coaching, czyli restauracja osobowości: jak odkryć tajemnice szczęściarzy i potem uzyskiwać jeszcze lepsze rezultaty*, G + J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2008, s. 71.

[3] J. Caplan, *Coaching for the future: How smart companies use coaching and mentoring, CIPD,* London 2003, s. 13.

[4] J. Canfield, P. Chee, *Coaching dla zwycięzców. Sprawdzone techniki urzeczywistniania marzeń i osiągania trudnych celów,* Rebis – Dom Wydawniczy, Poznań 2014.

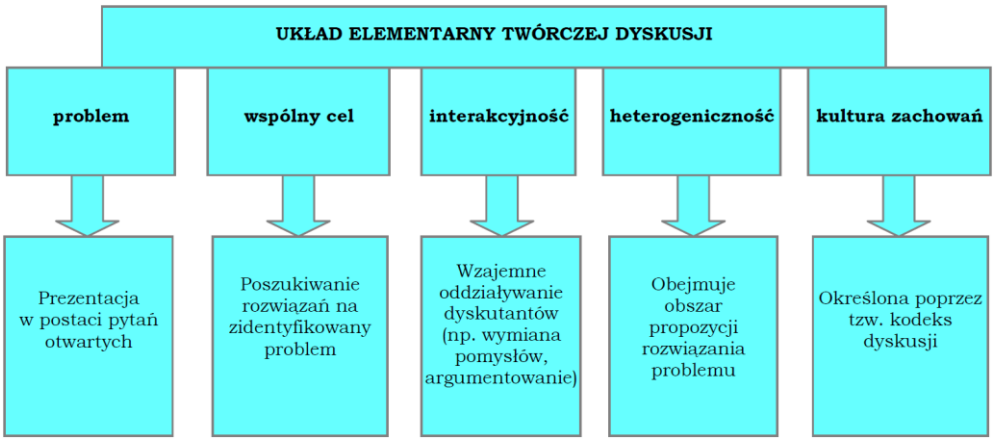
[5] A. M. Grant, *Toward a Psychology of Co- aching: The Impact of Coaching on Metacognition, Mental Health and Goal Attainment*. Sydney 2001, s. 20 – 21.

[6] C. Wilson, przekład M. Lisek-Derek, *Coaching biznesowy. Praktyczny podręcznik dla coachów, menedżerów i specjalistów HR*, MT Biznes, Warszawa 2010, s. 47.

## 2. COACHING A EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA

Edukacja wczesnoszkolna, czyli tzw. nauczanie początkowe jest specyficznym etapem kształtowania młodego pokolenia w rozpoznaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Kreowany jest w niej zarówno system wartości, percepcji oraz kompetencji ucznia. Stąd tak ważny jest nauczyciel, który wspiera podejmowane decyzje i dba o rozwój dziecka, aby nie poddało się i nie zeszło z obranej drogi. Sztuką konieczną jest zatem słuchanie i precyzyjne zadawanie pytań. Założeniem nauczyciela powinno być: ukierunkowanie na rozwój, poszerzanie wiedzy i umiejętności oraz kreowanie i korekta postaw. Zatem nauczyciel umacnia, wspiera ucznia w jego samodzielnych działaniach. Czyni to na podstawie wniosków z permanentnej obserwacji. Nauczyciel przede wszystkim motywuje, angażuje do nauki, pobudza kreatywność w realizacji zamierzonego celu. Przybiera tym samym rolę coacha.

Przed nauczycielem stawiane są nowe zadania, role, funkcje. G. Mazurkiewicz podkreśla, że tzw. nauczycielska profesja związana jest z ogromnymi sprzecznościami, które umiejscowione są w jej charakterze i specyfice[7]. Kluczowy aspekt w coachingu edukacyjnym odgrywa umiejętność słuchania i zadawania pytań. To właśnie tzw. klucz twórczej dyskusji opiera się na specyficznych właściwościach, do których zalicza się: problem, wspólny cel, interakcyjność, heterogeniczność oraz kulturę zachowań (rysunek 2)[8].




**Rysunek 2. Właściwości twórczej dyskusji w ujęciu elementarnym**

Źródło: Z. Okraj, *Nauczyciel – moderator twórczych dyskusji: zadania, cechy i zachowania*, „Kwartalnik Edukacyjny – Nauczyciel patrzący w przyszłość", Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2014, s. 24 – 25.

[7] G. Mazurkiewicz, *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 153.

[8] Z. Okraj, *Nauczyciel – moderator twórczych dyskusji: zadania, cechy i zachowania*, „Kwartalnik Edukacyjny – Nauczyciel patrzący w przyszłość", Nr 2 (77), Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2014, s. 24 – 25.

Coaching umożliwia nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej wdrożenie w życie wielu możliwych rozwiązań, w stosunku do zróżnicowanych uczniów. Wobec pełnionej roli, nauczyciel jako coach, jest specjalistą, posiadającym wiedzę, umiejętności i doświadczenie w wspieraniu młodego pokolenia. Inicjuje on zmiany, poszukując zasobów, możliwości rozwiązań, szans i zagrożeń prowadzących do realizacji konkretnego zadania.

Przyjęcie przez nauczyciela roli coacha wymaga od niego wielu przekształceń w systemie szkoleniowym i pracy z dziećmi. W swoim artykule T. Tokarz między innymi prezentuje zmiany, które obejmują:

1. przejście z trybu ustandaryzowanego na spersonalizowany (kluczowym zadaniem jest tutaj dostrzeżenie w uczniu potencjału, talentu i dotychczas nieodkrytych możliwości)
2. postrzeganie dziecka nie w sposób tzw. chłonienia wiedzy, lecz jej przyswajania swoim tempem
3. zastąpienie mówienia - słuchaniem (kreuje się tutaj potrzeba poznania myśli, opinii, rozważań i wartości ucznia)
4. przejście z nauczania treści na kreatywne tworzenie środowiska ukierunkowanego na samokształcenie
5. zastąpienie pytań zamkniętych - otwartymi, które eksplorują, zachęcają do myślenia
6. odejście od oceniania, a przejście na przekazywanie informacji o postępach[9].

Kluczowe w kontekście pracy nauczyciela z uczniem są modele, które zaprezentowano w tabeli 1. W pierwszym z nich warto wyróżnić 4 elementy, zadając odpowiednie pytania coachingowe. Natomiast drugi model oparty jest na zdiagnozowaniu celów postawionych przez ucznia.

**Tabela 1. Modele, na których opiera się praca coachingowa nauczyciela z uczniem**

| Model | | | |
|---|---|---|---|
| GROW | | SMART | |
| G – GOALS (cele) | Do czego dążysz? | S – Specific (szczegółowy) | jasno określony, konkretny, jednoznacznie sformułowany |
| R – REALITY (rzeczywistość) | Jak wygląda Twoja obecna sytuacja? | M – Measurable (mierzalny) | sformułowany w sposób, który umożliwi jego sprawdzalność |
| O – OPTIONS (opcje) | Jakie masz możliwości? | A – Achievable (atrakcyjny) | interesujący, budzący ciekawość i chęć do działania |
| W – WILL (wybór) | Co zrobisz, by osiągnąć swój cel? | R – Relevant (realistyczny) | możliwy do osiągnięcia |
| | | T – Time-bound (terminowy) | rozmieszczony w czasie, w jakim powinien być osiągnięty |

Źródło: [www.edukacjananowo.pl/coaching-w-szkole] – 18.02.2017.

[9] T. Tokarz, *Sygnał. Magazyn wychowawcy*, nr 4 (kwiecień) 2016.

Dotychczas nauczyciel często postrzegany był jako tzw. edukator, występujący w charakterze eksperta. Przekazywał on wiedzę, wprowadzał ucznia w świat tradycji, terminologii, interpretacji. Realizował to poprzez metody podawczo – formujące. Zadawane pytania służyły jedynie weryfikacji poziomu przyswojonej wiedzy. Obecne czasy wymagają od nauczyciela podejścia coachingowego, w ramach którego realizowane działania będą oparte na budowaniu relacji, współdziałaniu, wzajemnym szacunku, zdobywaniu akceptacji i zaufania.

## 3. COACHING W ŚWIETLE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Teoretyczne treści niniejszej publikacji wzbogacają przeprowadzone badania empiryczne[10]. Do ich realizacji wykorzystano kwestionariusz ankiety oraz wywiad z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej. Zgromadzone wyniki dotyczyły zdiagnozowania zjawiska coachingu edukacyjnego, praktykowanego we współczesnym szkolnictwie. Założenie to zostało zrealizowane poprzez analizę rezultatów ankiet zwrotnych i bezpośrednich indywidualnych rozmów z nauczycielami. Wstępne pytania ankiety dotyczyły profilu współczesnego nauczyciela – coacha. Określono zatem w pierwszej kolejności poziom jego wiedzy merytorycznej, zakres poszczególnych umiejętności oraz cech osobowościowych. Następnie skoncentrowano się na roli i funkcji nauczyciela. Zaprezentowano podejmowane przez nauczyciela czynności w coachingu edukacyjnym. Skoncentrowano się także na problemach wśród uczniów, jakie spotyka nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Dalsze treści uwzględniały profil ucznia, a także obszary wymagające doskonalenie kompetencji dzieci wczesnoszkolnych. Zaprezentowano rozwiązania, jakie nauczyciel powinien wdrożyć w świetle kontynuowania swojej pracy dydaktyczno – wychowawczej w perspektywie długofalowej.

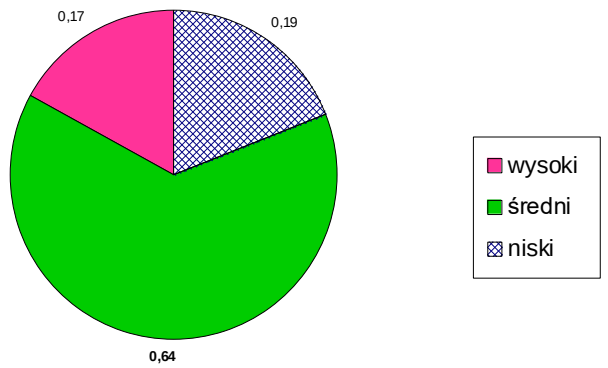
Z wywiadów wielokrotnie wynika, że współcześni uczniowie, zwłaszcza wczesnego stadium nauczania czują się zagubieni, samotni, dlatego poszukują u nauczyciela autorytetu, wsparcia, ukierunkowania, a przede wszystkim kogoś, kto będzie postrzegany przez nich jako ekspert, bardziej doświadczony człowiek, na którego można liczyć i który będzie dla nich wzorcem. Stąd też nauczyciele widzą potrzebę pełnienia roli coacha, jednak często są do niej nieodpowiednio przygotowani. Respondenci uznali, że problem leży zazwyczaj w umiejętnościach i cechach osobowościowych nauczyciela oraz jego braku motywacji do zaangażowania w charakterze coacha, którego profesjonalizm powinien jednak odnosić się do kompetentnej pracy ze zróżnicowanymi dziećmi. Badanie potwierdziło, że nie każdy z uczniów jest na tyle otwarty i ufny do nauczyciela, by bezpośrednio wyrażać swoje obawy, słabe strony i zagrożenia. Zdecydowanie lepiej dzieci szczerze opiniują, interpretują, wskazują marzenia i aspiracje, które jednocześnie moż-

[10] Badania przeprowadzono w lipcu 2019 r. poprzez zastosowanie dwóch narzędzi: kwestionariusza ankiety (wypełniło 47 respondentów – nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) oraz wywiadu z wybranymi 10 nauczycielami.

na zauważyć podczas wnikliwego obserwowania postaw i zachowań młodego człowieka.

Nauczyciel w procesie edukacyjno – wychowawczym pełni rolę coacha. W ten sposób wykonuje bardzo dynamiczne i czasochłonne obowiązki zawodowe. W pierwszej kolejności respondentów zapytano, czy uważają, że jako nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej, pełnią rolę coacha względem powierzonych im uczniów. 75% badanych odpowiedziało twierdząco, co może świadczyć o dużej świadomości i odpowiedzialności za dziecko w procesie edukacyjno wychowawczym. Pozostałe 25% uznało, że nie uważa siebie za coacha. Rozwijające wypowiedzi wskazywały, że nauczyciele ci bardzo koncentrują się na treści nauki i mało uwagi zwracają na kreatywność ucznia oraz kształtowanie relacji interpersonalnych. Zauważalne było również to, że przecząco odpowiadali wyłącznie respondenci z przedziału wiekowego 45 – 50 lat.

Warto w tym miejscu wskazać samoocenę nauczyciela jako coacha oraz zaprezentować jego profil, jaki powstał w oparciu o przeprowadzone badania empiryczne. W pierwszej kolejności określono poziom wiedzy merytorycznej współczesnego nauczyciela. Rozkład uzyskanych rezultatów zaprezentowano na wykresie 1.




**Wykres 1. Poziom wiedzy merytorycznej współczesnego nauczyciela – samoocena**

Źródło: badanie własne.

W większości respondenci uznali, iż poziom ich wiedzy jest średni (64%). Skrajne pozostałe dwa poziomy były porównywalne (19% – wysoki) oraz (17% – niski).

Następnie badani dokonali samooceny w skali 1 – 6, określając siebie jako coacha (tabela 2). Przeważająco oszacowano poziom 4 (57,44%), natomiast najniżej poziom 6 (4,26%), co świadczy o tym, że nauczyciele posiada-

ją jeszcze tzw. luki kompetencyjne w profesjonalnym pełnieniu roli coacha w edukacji wczesnoszkolnej.

**Tabela 2. Samoocena nauczyciela w roli coacha edukacji wczesnoszkolnej**

| ocena | ilość respondentów | % odpowiedzi |
|---|---|---|
| 6 – wysoka | 2 | 4,26% |
| 5 | 4 | 8,51% |
| 4 | 27 | 57,44% |
| 3 | 5 | 10,64% |
| 2 | 3 | 6,38% |
| 1 – niska | 6 | 12,77% |

Źródło: badanie własne.

Kolejną ważną kwestię stanowi rola i funkcja nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. Do pierwszej grupy należy zaklasyfikować rolę decyzyjną, informacyjną oraz interpersonalną. Natomiast wśród funkcji wyróżnia się: dydaktyczną, wychowawczą oraz psychologiczną. Zastosowanie każdej z tych ról i funkcji powinno zostać wdrożone w działalność coacha. Szczegółowy rozkład ról i funkcji w opinii respondentów zaprezentowano w tabeli 3.

**Tabela 3. Role i funkcje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej**

| Wyszczególnienie | Ilość wskazań | % udział |
|---|---|---|
| **ROLE NAUCZYCIELA** | | |
| DECYZYJNE | 8 | 17,02% |
| INFORMACYJNE | 10 | 21,28% |
| INTERPERSONALNE | 29 | 61,70% |
| **FUNKCJE NAUCZYCIELA** | | |
| DYDAKTYCZNA | 38 | 80,85% |
| WYCHOWAWCZA | 7 | 14,89% |
| PSYCHOLOGICZNA | 2 | 4,26% |

Źródło: badanie własne.

Jak wynika z przedstawionych danych, wśród roli pełnionej przez nauczyciela zdecydowanie dominuje rola interpersonalna (61,70%). Z punktu widzenia edukacji wczesnoszkolnej rezultat ten ma pozytywne znamiona, bowiem nauczyciel właściwie buduje relacje z podopiecznymi. W ten sposób kształtowane są także cechy tj. otwartość, zaufanie, odwaga, co zdecydowa-

nie kreuje prawidłowy rozwój dziecka. Nauczyciel z perspektywy pełnionej funkcji skupia się głównie na dydaktyce, gdzie zdecydowanie dominowały wskazania respondentów (80,85%). Dużym deficytem w tym miejscu jest zwłaszcza funkcja psychologiczna (4,26%) oraz wychowawcza (14,89%), które to powinny być priorytetowe zwłaszcza na poziomie edukacji wczesnoszkolnej.

Na jakość realizowanej roli i funkcji nauczyciela wpływają umiejętności, jakimi on dysponuje. Odniesiono je do pytania: Z jakich umiejętności korzysta najczęściej nauczyciel w pracy z uczniami? Uzyskane rezultaty zaprezentowano w tabeli 4[11].

**Tabela 4. Kształtowanie umiejętności, jakie nauczyciel najczęściej wykorzystuje w edukacji wczesnoszkolnej**

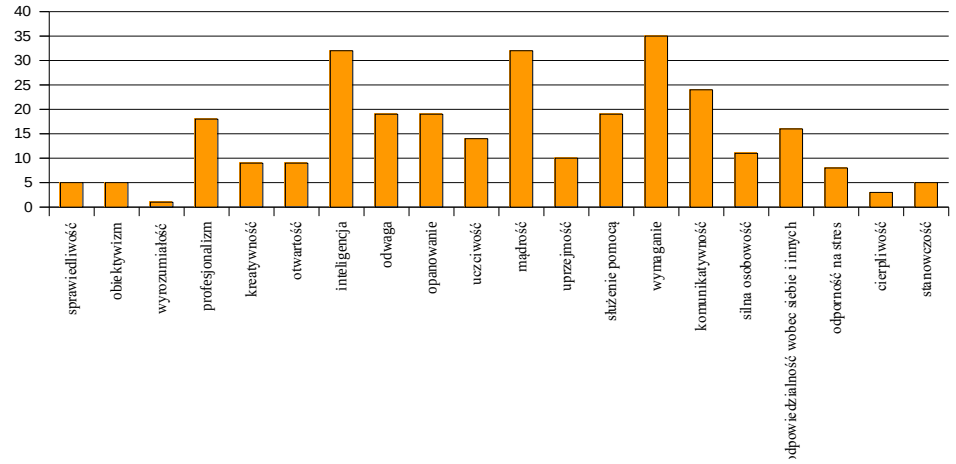
| LP. | UMIEJĘTNOŚCI | LICZBA WSKAZAŃ |
|---|---|---|
| 1 | Umiejętność obserwowania i rozpoznania problemu w zachowaniu ucznia (np. agresja, nieśmiałość) | 17 |
| 2 | Umiejętność słuchania w celu zrozumienia ucznia | 23 |
| 3 | Umiejętność niesienia pomocy wychowawczej, udzielania wsparcia psychologicznego, doradzania „dobrym słowem” | 16 |
| 4 | Umiejętność rozwiązywania konfliktów w klasie | 17 |
| 5 | Umiejętność angażowania się w sprawy klasy, współpraca z uczniami przy zachowaniu interakcji nauczyciel – uczeń | 24 |
| 6 | Umiejętność inspirowania innych do działania, wykazywania kreatywności | 15 |
| 7 | Umiejętność motywowania ucznia do nauki | 13 |
| 8 | Umiejętność dostrzegania zdolności ucznia i kształtowania jego dalszego rozwoju | 13 |
| 9 | Umiejętność przydzielania ciekawych zadań | 9 |
| 10 | Umiejętność oceniania wyników pracy ucznia | 34 |
| 11 | Umiejętność integrowania uczniów, budowania tzw. „pozytywnego klimatu” | 16 |
| 12 | Umiejętność wypracowania posłuszeństwa uczniów | 15 |
| 13 | Umiejętność występowania publicznego i prezentacji | 29 |
| 14 | Umiejętność koordynowania pracy ucznia | 18 |
| 15 | Umiejętność rozmowy z rodzicami | 25 |
| 16 | Umiejętność organizacji własnej pracy | 24 |
| 17 | Umiejętność wydawania opinii o danym uczniu | 24 |
| 18 | Umiejętność przekazywania wiedzy, informacji | 31 |
| 19 | Umiejętności organizatorskie (np. akcje charytatywne, zabawy, wycieczki itp.) | 9 |
| 20 | Umiejętność prowadzenia indywidualnej rozmowy z uczniem | 21 |

Źródło: badanie własne.

[11] Respondent mógł wskazać od 1 do 3 umiejętności spośród 20 dostępnych, jakie jego zdaniem najczęściej są wykorzystywane przez kadrę dydaktyczno-wychowawczą.

Przedstawione w tabeli rezultaty są zastanawiające, bowiem respondenci stosunkowo w niskich ilościach wskazywali posiadane umiejętności, które przecież są niezwykle ważne w coachingu edukacyjnym. Warto tutaj zastanowić się nad doskonaleniem tych kluczowych dla nauczyciela umiejętności.

Kolejno zademonstrowano schematycznie kluczowe cechy osobowościowe dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Ich kształtowanie przedstawia wykres 2.




**Wykres 2. Kształtowanie cech osobowościowych, jakie nauczyciel najczęściej wykorzystuje w edukacji wczesnoszkolnej**

Źródło: badanie własne.

Zaprezentowane na schemacie cechy osobowościowe, jakimi dysponuje współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej pokrywają się z podkreślaną wcześniej dominacją i ukierunkowaniem na dydaktykę, gdzie wysoko wskazano na wymaganie, mądrość, inteligencję. Także w kontekście tych cech, warto dokonać przekształceń osobowościowych, by poprawić pracę coacha z uczniem.

W wywiadach i pytaniach otwartych respondenci budowali profil kompetencyjny profesjonalnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Opierał się on na wskazaniu kwalifikacji formalnych, umiejętności oraz cech osobowościowych. W ten sposób stworzono obraz, w którym w ramach kwalifikacji formalnych określono: bogaty zasób wiedzy, przygotowanie pedagogiczne, doświadczenie zawodowe z dziećmi w zbliżonym wieku. Wśród umiejętności ukierunkowano się na: sposobie przekazywania wiedzy, dostrzeganiu zdolności ucznia i kształtowaniu jego rozwoju, sprawiedliwym ocenianiu wyników pracy, motywowaniu do nauki, koordynowaniu pracy podopiecznych. Korespondencyjnie do umiejętności przypisano cechy osobowościowe, wśród których wskazano: odpowiedzialność za siebie i ucznia,

obiektywizm, otwartość na pomysły, innowacyjność, wyrozumiałość, komunikatywność, stanowczość.

W dalszej kolejności rozpoznano podejmowane przez nauczyciela czynności w coachingu edukacyjnym (tabela 5)[12].

**Tabela 5. Struktura podejmowanych przez nauczyciela czynności w coachingu edukacyjnym**

| czynność | ilość respondentów | % odpowiedzi |
|---|---|---|
| określa cele | 13 | 27,66% |
| motywuje do nauki i rozwoju intelektualnego | 7 | 14,89% |
| wykorzystuje zasoby ucznia | 10 | 21,28% |
| wyzwala i odblokowuje kreatywność dziecka | 8 | 17,02% |
| identyfikuje wartości, przekonania | 8 | 17,02% |
| pomaga w budowaniu relacji interpersonalnych | 16 | 34,04% |
| wspiera w znalezieniu pomysłu, otwartości na zmiany | 18 | 38,30% |
| dba o tzw. klimat dziecka | 7 | 14,89% |

Źródło: badanie własne.

Zgromadzone wyniki także wymagają przemyślenia i większego zaangażowania nauczyciela w pracę z uczniami i kształtowaniem ich rozwoju.

Kolejno wymieniono problemy wśród uczniów, jakie spotyka nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Pytania otwarte umożliwiły zebranie wariantów typu:

- opór na inicjatywy,
- brak zaufania do nauczyciela,
- bariery komunikacyjne,
- niski poziom intelektualny,
- niechęć do nauki,
- brak własnych pomysłów.

W odniesieniu do powyższych zagrożeń, określono cechy profilu, jakie nauczyciele zaobserwowali u współczesnych uczniów poziomu wczesnoszkolnego. Wykreowano tutaj zróżnicowane rodzaje tj.: dziecko tzw. poszukiwacz, ciekawy świata, zadający wiele pytań, podejmujący ryzyko oraz nie-

[12] Respondenci maksymalnie mogli wskazać 3 warianty odpowiedzi.

pewny własnej decyzji, bierny na wsparcie osoby doświadczonej. W ten sposób zaakcentowano zakres kompetencji ucznia, który wymaga doskonalenia. Wyniki zaprezentowano w tabeli 6.

**Tabela 6. Kompetencje uczniów, które wymagają doskonalenia według opinii respondentów**

| kompetencje uczniów | ilość respondentów | % odpowiedzi |
|---|---|---|
| Uczenie się | 5 | 10,65% |
| Współpraca z nauczycielem | 11 | 23,40% |
| Relacje z rówieśnikami | 3 | 6,38% |
| Poszukiwanie innowacji | 3 | 6,38% |
| Kreatywność | 8 | 17,02% |
| Odwaga | 4 | 8,51% |
| Odpowiedzialność | 2 | 4,26% |
| Kultura osobista | 11 | 23,40% |

Źródło: badanie własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że największe doskonalenie kompetencji uczniów dotyczy współpracy z nauczycielem oraz kultury osobistej. Świadczy to o konieczności permanentnego budowania pozytywnych relacji interpersonalnych nauczyciela z uczniem. Z kolei niski poziom kultury osobistej wynikać może z nieuporządkowanego systemu wartości młodego człowieka lub zachowań ukształtowanych w środowisku domowym.

Respondenci wskazali także rozwiązania, które powinni zaimplementować w swoją pracę współcześni nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Przede wszystkim zasugerowano:

1. zaakcentowanie mocnych stron ucznia,
2. wkroczenie w świat zainteresowań, aspiracji młodego człowieka,
3. rozpoznanie systemu wartości,
4. odrzucenie krytyki, a ukierunkowanie na pozytywne intencje,
5. precyzyjne ustalanie celów,
6. diagnozowanie obecnej sytuacji uczniów w kontekście zagrożeń i szans,
7. rozpoznawanie talentów,
8. analizowanie możliwych rozwiązań i rozmowa o wybranych opcjach.

Reasumując, w tabeli 7. zaprezentowano priorytetowe zalecenia dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

**Tabela 7. Kluczowe zbiorcze zalecenia dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej**

| |
|---|
| dostrzeżenie w uczniu potencjału, talentu i dotychczas nieodkrytych możliwości |
| postrzeganie dziecka i jego sposobu przyswajania wiedzy, z uwzględnieniem indywidualnego tempa |
| umiejętne słuchanie, w celu poznania myśli, opinii, rozważań, pasji i wartości ucznia |
| nauczanie ukierunkowane na samokształcenie już „od najmłodszych lat" |
| stosowanie pytań otwartych, zachęcających do myślenia, wyrażania własnego zdania |
| przekazywanie informacji o postępach |
| motywowanie do działania |

Źródło: badanie własne.

## ZAKOŃCZENIE

Kształtowanie młodego pokolenia wymaga podejmowania coraz to bardziej innowacyjnych inicjatyw, które w przyszłości przyniosą pozytywne rezultaty. Jednym z narzędzi, które może mieć w tym przypadku zastosowanie jest coaching. Zauważa się coraz częstsze jego implementowanie w praktyce edukacyjnej, zwłaszcza na tak trudnym i ważnym etapie, jakim jest poziom wczesnoszkolny.

Uczniowie nauczania wczesnoszkolnego zmagają się wieloma dylematami. Często brakuje im wsparcia osoby dorosłej, doświadczonej, która doradzi, ukierunkuje i będzie monitorowała funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Coaching jest zjawiskiem, które wspiera młodego człowieka, umożliwia jemu dotarcie do samego siebie, odkrycie własnych atutów i zdolności. Pozwala także zdiagnozować deficyty oraz określić indywidualny styl interpretowania rzeczywistości.

Źródłem pracy nauczyciela w roli coacha powinno być udzielanie uczniom wsparcia w procesie rozwoju. W takim ujęciu nauczyciele z większym zaangażowaniem powinni ukierunkować się na baczne obserwacje oraz słuchanie i zadawanie pytań, by profesjonalnie poznawać opinie, poglądy, marzenia, cele i blokady uczniów. Ponadto wzmożonych działań od nauczyciela wymaga obszar: motywowania ucznia do nauki i samodzielności, wyzwalanie kreatywności oraz permanentne kształtowanie relacji rówieśniczych, a także na linii nauczyciel – uczeń. Wdrażając ukierunkowanie na te elementy, nauczyciele będą mieli szerszy „wachlarz możliwości", by lepiej czuwać nad rozwojem podopiecznych.

We współczesnych czasach tematyka coachingu edukacyjnego jest nadal aktualna, niezwykle potrzebna i wzbudzająca zainteresowanie. Stąd też warto podejmować niniejsze zagadnienie w dalszych eksploracjach naukowych.

## LITERATURA:

[1] Bennewicz M., *Coaching, czyli restauracja osobowości: jak odkryć tajemnice szczęściarzy i potem uzyskiwać jeszcze lepsze rezultaty*, G + J Gruner + Jahr Polska, Warszawa 2008.

[2] Canfield J., P. Chee, *Coaching dla zwycięzców. Sprawdzone techniki urzeczywistniania marzeń i osiągania trudnych celów*, Rebis – Dom Wydawniczy, Poznań 2014.

[3] Caplan J., *Coaching for the future: How smart companies use coaching and mentoring*, CIPD, London 2003.

[4] Grant, *Toward a Psychology of Co- aching: The Impact of Coaching on Metacognition*, Mental Health and Goal Attainment. Sydney 2001.

[5] Mazurkiewicz G., *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

[6] Okraj Z., *Nauczyciel – moderator twórczych dyskusji: zadania, cechy i zachowania*, „Kwartalnik Edukacyjny – Nauczyciel patrzący w przyszłość", Nr 2 (77), Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2014.

[7] Tokarz T., *Sygnał. Magazyn wychowawcy*, nr 4 (kwiecień) 2016.

[8] Wilson C., przekład Lisek-Derek M., *Coaching biznesowy. Praktyczny podręcznik dla coachów, menedżerów i specjalistów HR*, MT Biznes, Warszawa 2010.

[9] Winnicka-Wejs A., *Coaching kompetencji jako efektywna metoda doskonalenia projakościowych postaw i działań pracowników*, [w:] Personel i Zarządzanie nr 21 / 2003.

**Zasoby internetowe:**

[10] [www.edukacjananowo.pl/coaching-w-szkole] – 18.02.2017.

## STRESZCZENIE

**Coaching jako narzędzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej**

We współczesnych czasach zastosowanie coachingu stało się powszechnym zjawiskiem. Uznawany jest on za narzędzie, które przede wszystkim odkrywa, doskonali, wspiera rozwój młodego pokolenia. Właśnie te elementy przyczyniają się do profesjonalnego i odpowiedzialnego dbania

o potencjał ludzki przez nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. Pełni on zatem w procesie dydaktyczno-wychowawczym rolę coacha.

W niniejszej publikacji rozpoznano coaching w edukacji wczesnoszkolnej. Przytoczone treści teoretyczne odniesiono do aspektu praktycznego. Uzyskane wyniki empiryczne pochodzą z analizy ankiet oraz przeprowadzonego wywiadu z nauczycielami.

**Słowa kluczowe:** coach, coaching, edukacja, kompetencje zawodowe, nauczyciel.

## SUMMARY

**Coaching as a tool for the early childhood education teacher**

Nowadays, the use of coaching has become a common phenomenon. It is considered a tool which primarily discovers, improves and supports development of the young generation. Above elements contribute to professional and responsible caring for human potential by the teacher in early childhood education. Therefore, he acts as a coach during teaching and educational process.

This publication discusses coaching in early childhood education. Cited theoretical content was referenced to the practical aspect. Empirical results were obtained in the analysis of questionnaires and conducted interviews with teachers.

**Key words:** coach, coaching, education, professional competence, teacher.